

# NUEVOS TIEMPOS, NUEVAS COORDENADAS: APRENDER A APRENDER CON DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS NARRATIVOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

NEW TIMES, NEW COORDINATES:  
LEARNING TO LEARN THROUGH NARRATIVE  
PEDAGOGICAL DEVICES IN HIGHER EDUCATION

Enviado: 11/08/2025

Aceptado: 30/10/2025

*Frida Díaz Barriga Arceo*<sup>1</sup>

## RESUMEN

En este artículo<sup>2</sup> se ofrece un recorrido por el surgimiento del concepto *aprender a aprender* en el siglo antecedente y se plantean una serie de coordenadas para replantear su significado acorde a la dinámica social actual y los avances en el conocimiento sobre el aprendizaje. Se postula que el imaginario sobre lo que implica aprender a aprender en contextos escolarizados depende de los cambios en el devenir de las sociedades y se relaciona con demandas, facilidades y restricciones que se plantean en distintos contextos culturales y proyectos formativos. En el marco de una nueva ecología del aprendizaje y la comunicación, se afirma que aprender a aprender es un concepto clave que va más allá de una actividad cognitiva instrumental. Involucra experiencias sentipensantes y corporeizadas, dotadas de sentido pedagógico, ético y político.

**Palabras clave:** Aprender a aprender; conocimiento situado; pensamiento narrativo; dispositivos narrativos

## ABSTRACT

This paper offers an overview of the emergence of the concept "learning to learn" in the previous century and proposes several coordinates for rethinking its meaning considering current social dynamics and advances in knowledge about learning. It posits that the imaginary surroundings that what learning to learn entails in school contexts depend on changes in the future of societies and is related to the demands, facilities, and restrictions that arise in different cultural contexts and educational projects. Within

.....  
<sup>1</sup> (fdb@unam.mx), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8720-1857>

<sup>2</sup> Agradezco a la DGAPA-UNAM por su apoyo a través del proyecto IN301023

the framework of a new ecology of learning and communication, it is affirmed that learning to learn is a key concept that goes beyond an instrumental cognitive activity.

**Keywords:** Learning to learn; situated knowledge; narrative thinking; narrative devices

## INTRODUCCIÓN

Desentrañar el aprendizaje ha sido uno de los mayores afanes de filósofos y estudiosos de las ciencias sociales y la educación. Mucho más que una entidad esencial del ser humano inscrita en la evolución biológica de la especie, el aprendizaje representa un concepto histórico acorde a los cambios sociales, culturales y tecnológicos de determinado momento y contexto. Lo que se concibe como “aprender” deriva de lo que se entiende por conocimiento y desarrollo humano, delimitando el quehacer educativo en un determinado periodo y cultura.

El concepto de aprendizaje es un espejo histórico, donde se refleja el imaginario que se tiene de cómo socializar y conferir las cualidades que humanizan a las generaciones jóvenes y les permiten desenvolverse en la sociedad en el marco de determinado contrato social y cultural.

No está por demás recordar que en el mundo antiguo el acto de aprender procedía mediante la transmisión oral y de textos sagrados para abreviar de la sabiduría ancestral, mientras que en el medioevo occidental se vinculó estrechamente con la religión cristiana y la espiritualidad. Con la llegada del pensamiento ilustrado, el acto de aprender se decantó por el cultivo de la razón y el pensamiento científico; hasta entonces no se concebía que la educación era un derecho universal ni mucho menos se hablaba del aprendizaje como acto libertario o de que habría que democratizarlo entre la población.

Es en el siglo XX, en el contexto de una economía vinculada con la tecnificación e industrialización del trabajo, una nascente psicología del aprendizaje empieza a teorizar y conducir investigación empírica sistemática sobre el qué y cómo aprende el ser humano. Surgen distintas teorías del aprendizaje que dan cuenta de este proceso, con fundamento en distintos paradigmas psicológicos y psicoeducativos que transitan a través del conductismo, el cognoscitivismo, la neurociencia y el constructivismo,

sin dejar de lado las actuales vertientes sociocultural-situada, de aprendizaje experiencial y de la cognición encarnada o corporeizada (Arrieta, 2023; Damasio, 2024; Engel & Coll, 2021; Hernández & Díaz Barriga, 2013; Lave, 2015; Pozo, 2023).

No es de extrañar que ante distintas demandas sociales sobre lo que se espera de la persona que aprende en sociedades complejas y siempre cambiantes, las propias teorías de lo que implica el aprendizaje y sus correlatos pedagógicos estén revisitándose continuamente.

Sin dejar de reconocer que el aprendizaje representa un acto de supervivencia y adaptación, además de que la transmisión del saber instituido en la cultura es importante, el mayor debate pedagógico en la centuria antecedente se centró en cómo transformar mentalidades y prácticas sobre el aprendizaje que ocurre en las escuelas y universidades. El mayor cuestionamiento a las prácticas predominantes en contextos escolarizados era que el aprendizaje escolar se había restringido a una mera adquisición de información factual, mediante estrategias memorístico-repetitivas y descontextualizadas, poco conscientes y escasamente vinculadas con una preparación para la vida misma.

Desde mediados del siglo XX, la investigación que emana de las etapas de la revolución cognitiva y sociocultural, y sus correspondientes teorías instruccionales, arrojan luz sobre la importancia del aprendizaje significativo y situado. Reconocidos autores como Lave & Wenger (1991) destacan que aprender es un acto social que impulsa el desarrollo humano, permite la construcción de la identidad y conduce a la afiliación en comunidades de práctica. Las personas conforman una identidad de aprendiz no porque acumulen contenido, sino porque logran re-co-construir conocimiento y atribuir sentido al mundo desde su experiencia en determinados contextos (Engel & Coll, 2024).

Bajo la influencia de las ideas de psicólogos como Piaget, Vigotsky, Bruner o Ausubel, desde mediados del siglo XX ya se hablaba de la importancia del autoaprendizaje, del estudio independiente, del aprendizaje significativo y por descubrimiento, del currículo en espiral o del aprendiz autónomo que busca aprender significativamente y de forma estratégica. El concepto de aprender a aprender, subsidiario de estas ideas, adquiere gran relevancia en el plano internacional gracias al conocido Informe

Delors que la UNESCO diseña a nivel mundial bajo el título “La educación encierra un tesoro” (1996).

En dicho informe se proponen los cuatro pilares de la educación (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser) que se convierten en la mayor disrupción al paradigma transmisivo-reproductivo imperante. Tal acontecimiento implica un hito histórico, no solo a nivel psicológico o didáctico, sino que marca la política curricular ulterior, que gira de enseñar contenidos a la intención de formar personas competentes para aprender de manera continua a lo largo de la vida, siendo esta una de las mayores demandas del nuevo orden económico y social.

El concepto de “aprender a aprender” se ubica en sus inicios dentro del *aprender a conocer*, como una capacidad para desarrollar curiosidad e interés por el conocimiento, lograr el anhelado pensamiento crítico y la autonomía intelectual. El aprender a aprender implica el saber qué, cómo y para qué se aprende, es decir, el desarrollo de habilidades metacognitivas y la adquisición de conductas que conduzcan a autorregular el propio aprendizaje. También se asocia con la motivación intrínseca, la disposición favorable por aprender, el desarrollo de una suerte de curiosidad epistémica y el manejo pertinente del tipo de estrategias para aprender en función de las situaciones que se enfrentan. Otro atributo importante del aprender a aprender como habilidad metacognitiva, postula la capacidad de adaptarse y actuar convenientemente ante nuevos desafíos de aprendizaje, enfrentar contextos inéditos y adquirir nuevas herramientas para el aprendizaje, sobre todo las del entonces naciente mundo digital y globalizado ((Díaz Barriga & Hernández, 2010). El concepto de aprender a aprender se traslada a los currículos de nivel básico y superior en muchos países del orbe, y desde entonces permea en las intencionalidades educativas y el perfil del alumnado que se espera formar.

La American Psychological Association, (APA) (2019), publicó un documento donde diversos expertos se dan a la tarea de sintetizar los veinte principios del aprendizaje resultado de la investigación publicada en casi una centuria. Llama la atención que los aspectos fundamentales se ubican en cómo piensan y aprenden los estudiantes y qué los motiva a hacerlo, siendo aspectos clave el contexto social, las relaciones interpersonales,

el bienestar emocional, por lo que de acuerdo con la APA se requiere aplicar principios de gestión eficaz del aprendizaje en las aulas y promover otras formas de evaluación (formativas y sumativas) más auténticas, participativas e imparciales. Todos los rubros mencionados están involucrados en la capacidad de aprender a aprender, pero en particular llama la atención de que se enfatiza que “las creencias o percepciones que los estudiantes tengan sobre su inteligencia y capacidad afectan a su aprendizaje y funcionamiento cognitivo” (APA, 2019, p. 7), y se establece que “la autorregulación de los estudiantes ayuda al aprendizaje, y las habilidades de autorregulación se pueden enseñar” (idem, p. 16). Lo anterior implica la importancia de hacer dilucidar a los estudiantes cómo se conciben a sí mismos como aprendices, y de fomentar explícitamente estrategias de atención y concentración, organización, autocontrol, reflexión sobre lo aprendido, entre otras.

No obstante, en el imaginario social (y en las creencias de muchos profesores) se suele suponer que el alumnado ya “debe traer consigo” desde la infancia o “de su casa” dichas estrategias para aprender a aprender, o se piensa que resultan de procesos madurativos. Por el contrario, la investigación demuestra que las capacidades para aprender a aprender se aprenden en situación, es decir, en los intentos cotidianos por adquirir conocimiento, siendo dependientes del contenido, de una enseñanza explícita o informada y de estrategias de autorregulación (Díaz Barriga & Hernández, 2010).

Lo que implica aprender a aprender hoy en día se vincula con los desafíos de la globalización, la automatización y la transformación digital, en un mundo que se caracteriza por la inequidad, la diversidad cultural y la lucha por la sostenibilidad, así como por aprender a lo largo de la vida. En este tenor, revisaremos en este artículo nuevas coordenadas de lo que implica el aprender a aprender ante las demandas de la sociedad actual, a más de dos décadas de iniciado el siglo XXI. Se ilustrarán algunas experiencias educativas y de investigación en el nivel superior que recuperan el pensamiento narrativo (Bruner, 2004; 2014) para dar concreción a lo que hoy en día se concibe como aprender a aprender, en su cualidad de competencia transversal para toda la vida.

## **NUEVAS COORDENADAS DEL CONCEPTO APRENDER A APRENDER**

### *APRENDER A APRENDER ES MUCHO MÁS QUE UNA ACTIVIDAD COGNITIVA INSTRUMENTAL*

Con el advenimiento del nuevo milenio, los teóricos del aprendizaje se comenzaron a preguntar cómo se aprende en la sociedad del conocimiento, respecto a lo cual Pozo (2023) afirma que habría que repensar el aprendizaje tanto desde una perspectiva psicológica como evolutiva y cultural. A su juicio, los seres humanos han ido desarrollando formas cada vez más complejas de aprender, y en los albores de este milenio, los aprendices ya enfrentaban la sobreabundancia de información, la distorsión de la realidad y la manipulación a través de la posverdad.

Por ello, es necesario educar para la autonomía intelectual y la criticidad, a fin de poder transitar entre escenarios de vida cambiantes e inéditos, logrando gestionar sus aprendizajes de manera continua y flexible. Aprender a aprender no podría verse nada más como una habilidad cognitiva instrumental, sino como la capacidad de reflexionar sobre cómo se aprende en función de la situación, el contenido y los motivos para aprender. El mayor reto es formar personas capaces de aprender y desaprender en función de las exigencias del entorno. El saber buscar, seleccionar y filtrar, así como validar la información con la mediación de nuevas tecnologías conduce a replantear el perfil del aprendiz esperado en los distintos tramos de la escolarización. En síntesis, el aprender a aprender en el marco de la sociedad digital en que hoy vivimos, requiere que los aprendices puedan, quieran y sepan cómo aprender en distintos contextos.

### *EN LA NUEVA ECOLOGÍA DEL APRENDIZAJE RESULTA CLAVE ENSEÑAR A APRENDER*

Por su parte, Coll (2013) estamos ante una nueva ecología del aprendizaje, que se caracteriza por procesos de globalización de la economía, la cultura y la educación, así como por la preeminencia del acceso a la información en el mundo digital. Los rasgos más sobresalientes que están

transformando la educación se refieren a cuestiones como las siguientes. La diversificación de escenarios de aprendizaje, porque aprender no solo ocurre en escuelas y universidades, sino en múltiples espacios, formales, no formales y virtuales. Se aprende en redes sociales, entornos laborales, comunidades de aprendizaje, museos, escenarios de recreación y tiempo libre, cursos virtuales masivos, entre muchas otras posibilidades. Gracias a los medios y tecnologías digitales, los límites de espacio y tiempo para aprender se han transformado, lo que algunos entienden como desterritorialización del aprendizaje, ante la ubicuidad y atemporalidad del acto de aprender. Se aprende toda la vida, y en múltiples ámbitos. Bajo ciertas condiciones favorables (currículo flexible, enseñanza situada, experiencias educativas activas, por indagación), la persona que aprende puede llegar a personalizar sus aprendizajes, a definir su propia trayectoria al aprender, en función de intereses, necesidades y oportunidades.

Puesto que en esta coyuntura sociohistórica se replantea lo que es el aprendizaje, también hay que redefinir y ampliar los límites del aprender a aprender como un complejo proceso contextual y situado, socialmente distribuido. Lo antes dicho quiere decir que resulta clave enseñar a aprender con base en las coordenadas antes mencionadas, articulando aprendizajes formales e informales, consolidando una preparación para el aprendizaje permanente, para acceder a currículos flexibles que permitan la personalización y fortalezcan la identidad aprendiz (Coll, 2013; Engel & Coll, 2021). La personalización del aprendizaje no quiere decir aprendizaje en solitario ni método individualizado, sino que los aprendices aprendan a tomar decisiones y gestionar sus aprendizajes en función de intereses, necesidades y capacidades, sucediendo que la mayoría de las rutas de aprendizaje por las que transitarán las personas serán en colaboración, recibiendo los ajustes de la ayuda pedagógica que requieren. Se desplaza el foco de la acción educativa, porque ya no está centrado en la enseñanza de contenidos, sino que resulta clave enseñar a aprender y además aprender competencias para la vida y la sociedad digital (Coll, 2016; Engel & Coll, 2021).

*EL APRENDER A APRENDER COMO ACTO DE COGNICIÓN SITUADA  
Y EN LA ACCIÓN*

Otro aspecto importante en la configuración de lo que hoy en día significa el aprender a aprender, reside en la hipótesis del aprendizaje como acto social en el marco de la cultura. Esto no cancela el asunto del aprendizaje como acto cognitivo o intelectual, pero permite contextualizarlo y ampliar sus referentes. El tema de la cognición humana se vislumbra desde el enfoque de la cognición situada y en la práctica, sucediendo que el yo (*self*) y el cuerpo se tratan como aspectos indisociables de la persona-en-acción, al igual que las emociones (Lave, 2015). Se anuncia el rechazo a la visión positivista que escinde el cuerpo del intelecto y de la emoción:

“La pretensión de que la persona está constituida socialmente entra en conflicto con la perspectiva convencional en su forma más fundamental, la venerable división entre mente y cuerpo. Concebir la mente como fácil de aislar de su entorno social con fines de estudio niega la prioridad fundamental de la interrelación entre personas, entornos y actividades” (Lave, 2015, p. 192).

En el caso de la educación superior, cuando se aprende una profesión ocurre la apropiación de un lenguaje especializado, de formas de pensar, hacer y relacionarse, por lo que operan procesos de afiliación a una comunidad determinada y se conforma una identidad asociada a la misma. Lave & Wenger (1991) encuentran que los expertos o veteranos de una comunidad de práctica profesional, en su cualidad de participantes centrales, son quienes usualmente regulan y dirigen las prácticas de los practicantes novicios y quienes legitiman o no la identidad que van construyendo en vínculo con las metas o expectativas de su propia comunidad. Los grupos profesionales forman parte de una comunidad de prácticas sociales acotadas, sucediendo que las relaciones de participación y las identidades de sus integrantes se transforman en relación con las posibilidades y restricciones de los contextos donde se forman y desenvuelven.

Es decir, aprender a aprender una profesión en el nivel universitario implica formarse como un profesional reflexivo, capaz de

cuestionar e innovar su propia práctica, de evolucionar en contextos cambiantes, así como de emprender episodios de formación y autoformación continuamente.

Según Schön(1992) aprender a aprender en una profesión dada, requiere de cultivar una actitud reflexiva, convertirse en un pensador en la acción y poder transformar la experiencia vivida en conocimiento práctico profesional. Este autor, un clásico, como muchos otros de la perspectiva constructivista y sociocultural, afirman que el aprendizaje profesional va más allá de la adquisición de teorías y técnicas. Con base en el estudio de diversas profesiones (docentes, médicos, arquitectos, diseñadores, entre otros), encuentra que la experticia en una profesión y el desarrollo de sus competencias específicas se logran en la medida en que la formación transcurra en contextos reales, en espacios de prácticum donde el futuro profesional enfrente problemas, analice casos auténticos y reflexione sobre estos bajo una adecuada guía tutorial o mentoría.

La posibilidad de reflexión metacognitiva y autorreguladora ocurre si el profesional en formación reflexiona en y sobre la práctica. En el primer caso, la reflexión *en* la práctica ocurre mientras realiza la acción, para ajustar decisiones en tiempo real, aprender del error, de lo inesperado. Permite también identificar conocimiento tácito o implícito que se activa en la acción.

En el segundo caso, la reflexión *sobre* la práctica es posterior a la acción, en episodios de "*debriefing*" donde a través del diálogo reflexivo se revisa con su mentor(a) y los pares lo ocurrido, las lecciones aprendidas, lo que habría que mejorar, se discute el impacto emocional de la experiencia, las reacciones de los participantes o usuarios, entre otros aspectos, para arribar a un nuevo plan de acción (Schön, 1992). La gran pregunta es si el currículo universitario tiene contemplado este tipo de espacios de formación en la práctica profesional reflexiva y si los agentes educativos de dichos espacios promueven tal dinámica del aprender a aprender la profesión.

No es difícil concluir de lo antes expuesto que una de las mejores formas de aprender a aprender en la educación superior se relaciona con el enfoque situado de la cognición y el aprendizaje situado (*cognitive apprenticeship* y *situated cognition*), propio de la aproximación sociocultural del conocimiento (Lave & Wenger, 1991).

Este enfoque aboga por involucrarse en prácticas sociales relacionadas con la comunidad profesional a la que se aspira pertenecer y promueve la resolución de problemas abiertos, el desarrollo de proyectos o la toma de decisiones sobre casos auténticos en contextos reales.

Enfatiza aquellas situaciones de enseñanza aprendizaje donde exista una amplia participación social y colaborativa del estudiantado, así como la mayor inmersión en las prácticas socioculturales propias de la profesión en cuestión. Lo que se pretende es vivir el aprendizaje en situación (*in situ*), porque la enseñanza situada parte de la premisa de que el conocimiento se construye en la interacción con el contexto, la actividad y la cultura (Díaz Barriga, 2006).

Parece un juego de palabras, pero aprender a aprender se aprende en situación, en los intentos conscientes del estudiantado universitario como futuros profesionales por adquirir los saberes de su comunidad de práctica profesional y en la interacción con otros prácticos de la profesión.

#### LA SUBJETIVIDAD Y LAS EMOCIONES EN EL PROCESO DE APRENDER A APRENDER

Aprender es una experiencia *sentipensante*: esta es otra coordenada para repensar lo que entiende por aprender a aprender. La palabra *sentipensante*, que significa que todo aprendizaje y acción involucran de forma indisoluble la cognición y los afectos, fue acuñada en su momento por Fals Borda, reconocido sociólogo que planteó el método de investigación acción participativa latinoamericana (Fals Borda, 1993).

En la cita previa de Lave (2015) se cuestionó la racionalidad cartesiana imperante durante el siglo XX, al escindir la razón de la afectividad, y al pretender enseñar a aprender apelando a factores cognitivo-instrumentales abstraídos de la experiencia emocional y del entorno sociocultural de la persona que aprende. La apertura a discursos propios de la posmodernidad que valoran el componente subjetivo de la experiencia humana y la cualidad interpretativa, situacional, cultural y ética de lo que se aprende, añade una dimensión de la mayor relevancia al tema que nos interesa en este escrito.

Zembylas (2019) figura clave en el giro afectivo en la educación, argumenta que las emociones están imbricadas con el aprendizaje y el pensamiento. La visión cognitiva tradicional sobre las emociones al aprender, restringidas muchas veces al asunto individual de los motivos del aprendiz, requiere ser superada por una visión interdisciplinar donde la afectividad se comprenda como una experiencia de aprendizaje subjetiva e intersubjetiva, situada en un espacio social y político, la institución educativa. El afecto puede reproducir o desafiar relaciones jerárquicas y de poder. Las emociones se educan en función del género, la edad, el estatus de la persona.

Las emociones están presentes en todas las prácticas pedagógicas y en los actores educativos en la interacción entre los procesos de enseñar-aprender. Por lo cual la toma de consciencia de los vínculos y las experiencias subjetivas, la evaluación de atmósferas afectivas y la promoción de una pedagogía del cuidado y bienestar, hoy forman parte de una visión más amplia del aprender a aprender. En cuanto a la evaluación y regulación del propio aprendizaje, Zembylas (2019) propone superar la mirada reduccionista de medir y reconocer exclusivamente el conocimiento cognitivo abstraído del contexto (*cold cognition*).

**EL APRENDIZAJE Y LA COGNICIÓN NO SON REDUCTIBLES AL CEREBRO,  
ESTÁN ENCARNADOS Y SITUADOS.**

El avance de las neurociencias en el presente milenio es sorprendente, y no obstante la proliferación de miradas reduccionistas bajo el rubro de neuroeducación parece más una estrategia de *marketing* que un campo de intervención educativa consolidado. Castorina (2016) advierte una mirada que reduce los procesos educativos y el aprendizaje a explicaciones neurobiológicas, incurriendo en la falacia mereológica: pretender que entender la actividad cerebral equivale a estudiar el aprendizaje humano en contextos escolares o universitarios, bajo el pretexto de que se busca evidencia científica para sustentar la educación.

Argumenta que aprende la persona total en un contexto situado, multideterminado, por lo que la mirada interdisciplinar es requisito para replantear las bases ontológicas y epistemológicas del aprendizaje en

contextos de escolarización a nivel básico y superior, donde se incluya e interpele lo neurobiológico, pero también lo subjetivo, lo social y las prácticas institucionalizadas. En síntesis, hay que evitar confundir una parte (el cerebro) con el sistema completo (la persona en su contexto) y recordar que existe asimismo la agencialidad de quien aprende, lo cual discurre entre facilidades y limitaciones impuestas en tiempo, espacio y situación.

En las últimas décadas y también como parte de visiones que hablan de conocimiento complejo y situado, la ruptura con el positivismo y la entrada a miradas interdisciplinarias que cuestionan la universalidad, la neutralidad e inmanencia del saber, el asunto de la cognición encarnada o corporeizada ha logrado creciente interés. Imposible ahondar en sus postulados, pero hay que desvelar la tesis central que esta tendencia enarbola: los procesos cognitivos, entre ellos el aprendizaje, no ocurren únicamente en el cerebro, sino que están influidos y distribuidos en una entidad mucho más compleja y sistémica, el cuerpo en su interacción con el entorno. La cognición encarnada o corporeizada (*embodied cognition*) se pronuncia en contra de las hipótesis computacionales y mecanicistas de la mente, así como en contra de la idea de que la mente reside exclusivamente en el cerebro. El lenguaje, el pensamiento y el aprendizaje están moldeados por la experiencia corporal. Las sensaciones, movimientos y posturas influyen en cómo pensamos, sentimos, recordamos y aprendemos.

Según Varela, Thompson & Rosch (1991) en una inquietante obra sobre la cognición encarnada, la mente y el mundo no son entidades separadas: la cognición es *enactiva*, lo que quiere decir que el conocimiento no se restringe a una representación interna, sino que es resultado de la interacción entre individuo y entorno. Para Maturana y Varela (2003) la *autopoiesis* es la base del aprendizaje, dado que los organismos se producen y mantienen a sí mismos, están en constante reorganización interna, lo que permite adaptarse, regenerarse, sin perder unicidad. La consciencia y el aprendizaje están ligados a la experiencia vivida, por lo cual, la noción de aprender a aprender se puede asociar en este enfoque a la toma de consciencia y la atención plena (*mindfulness*) así como a la reflexión continua sobre la propia experiencia.

De hecho, en esta perspectiva se puede hablar de la metacognición encarnada, en cuanto la persona que aprende puede reconocer cómo es que su cuerpo, emociones y sensaciones, participan en el aprendizaje en la interacción con su medio/contexto de referencia. Por ende, en el plano pedagógico, se propone que se fomenten experiencias educativas que no se queden solo en la lógica de la abstracción conceptual, sino que activen movimiento, percepción y emociones. Maturana y Varela (2003), insisten en que las interacciones humanas son esencialmente emocionales, y que el cerebro o el sistema nervioso no generan la conducta, sino que la condicionan, siendo el cimiento material de la biopraxis humana.

Otro autor relevante es Damasio (2021) reconocido neurocientífico quien propone que el “yo” consciente se forma a partir de mapas corporales y sentimientos que nos permiten tener una noción de identidad. Propone tres niveles jerárquicos de consciencia, siendo el de más interés para este escrito el que denomina *consciencia ampliada o extendida*<sup>3</sup>, que asocia con el pensamiento humano más avanzado. Dicho nivel incluye el lenguaje, la capacidad de proyectarse en el tiempo y la memoria autobiográfica, gracias a lo cual se puede reflexionar sobre uno mismo o una misma, al imaginar y narrar la propia historia, planificar el propio futuro. La consciencia solo surge cuando la persona es capaz de sentir los propios estados corporales, de ahí que también se da gran importancia a los sentimientos.

#### LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES COMO ARTEFACTOS CULTURALES Y PRÓTESIS DE LA MENTE

La comprensión de lo que implica aprender a aprender no puede quedar al margen del uso estratégico, ético y seguro de las tecnologías digitales, incluyendo la emergente inteligencia artificial y otras tecnologías como la

.....  
<sup>3</sup> En este escrito la palabra *consciencia* se emplea como capacidad de darse cuenta de algo, sea en el plano interno o externo a la persona, implica estar alerta, reflexivo, poseer autoconocimiento. Mientras que *conciencia* se emplea en el sentido de valoración de la cualidad ética o moral de los actos humanos. Diccionario de la Lengua Española RAE <https://dle.rae.es/diccionario>

inmersión y realidad virtual, propias del periodo que atravesamos, la Cuarta Revolución Industrial.

En primera instancia, toda tecnología es resultado de la creación humana para atender necesidades y resolver problemas, en el afán de transformar procesos y facilitar el trabajo, la comunicación, el aprendizaje, etcétera. Existe una relación dialéctica: el ser humano inventa todo tipo de tecnologías y estas a su vez transforman las sociedades mismas en distintas direcciones, a veces benéficas y otras no. Toda tecnología se entrelaza con la cosmovisión, la política, la economía y la organización social de una época. Su empleo como instrumentos mediadores de los procesos educativos puede desembocar en distintas capacidades e identidades de las personas que aprenden (Díaz Barriga, 2006).

Coincidimos con Martos y Martos (2014) en que las tecnologías digitales deben concebirse como artefactos culturales, porque en su cualidad de “ingenios mentales” derivan en “mentefactos” (en el contexto anglosajón *mindtools*). Esto es así porque tienen una doble cualidad, material y simbólica.

Tal concepción, adscrita a la perspectiva sociohistórica vigotskiana, es compartida por diversos autores de la corriente sociocultural. Para Wilson & Myers (2000) los artefactos o herramientas son “depósitos culturales” porque encarnan la historia de una cultura, proporcionan medios poderosos para su transmisión y preservación, pero a la par, plantean facilidades y restricciones al pensamiento y los procesos intelectuales. La invención y empleo de una herramienta por los miembros de una comunidad no sólo facilita la acción y aumenta su eficacia, sino que cambia de manera sustancial la forma, estructura y carácter de la actividad. Se convierte en un instrumento psicológico porque conlleva una forma de razonamiento o argumentación, que se suele asociar con determinadas creencias y normas sociales. Muchos de nosotros hemos sido socializados en la institución escolar con la mediación de tecnologías físicas y propias del mundo letrado (i.e. libros, materiales didácticos físicos, manipulables) y luego hemos transitado a apropiarnos de tecnologías digitales para continuar aprendiendo en un mundo crecientemente virtualizado y desmaterializado.

Las tecnologías de última generación, incluida la inteligencia artificial (IA) operan “como prótesis de la mente”, porque sus cualidades

interconectadas físicas y simbólicas, permiten ampliar las capacidades cognitivas y de aprendizaje de las personas. Como todo artefacto cultural proveen identidad, pertenencia y autoconsciencia a sus usuarios en función del tipo de prácticas socioculturales que propicien (Martos y Martos, 2014).

Desafortunadamente las políticas educativas de introducción de las tecnologías digitales en el currículo y el aprendizaje pasan por alto lo anterior, se abocan a usos meramente instrumentales, asépticos, y poco se aprovechan las cualidades semiótica-psicológica de tecnologías digitales con potencial en el cambio de paradigmas educativos y formas de aprender o pensar.

Por lo menos en nuestro país uno de los mayores retos en la educación, en todos los tramos formativos, sigue siendo el superar la brecha digital a la par que educar en una cultura digital en sentido pleno. En el nivel superior se requiere lograr el acceso y apropiación de las tecnologías digitales en condiciones de equidad y propiciar ambientes de aprendizaje donde su uso vaya más allá de dispensar-adquirir información (Díaz Barriga, 2025).

Las tecnologías digitales y la IA abonan a los procesos de aprender a aprender en la medida en que su uso pedagógico conduzca al acceso autónomo al conocimiento, con base en el desarrollo de habilidades de filtrado, indagación y análisis crítico de la información. Es posible fomentar la interactividad y la participación, pero solo si los entornos educativos mediados por tecnologías digitales están pensados para la colaboración auténtica, y el estudiantado participa en la creación, valoración y comparación de saberes significativos y con sentido. En el mismo tenor, si el uso de la tecnología se enfoca en consolidar y regular estrategias de aprendizaje ubicuo, continuo y sostenido, se avanza en la posibilidad de lograr aprendices dispuestos y competentes para aprender a lo largo de la vida, en distintos escenarios.

El desarrollo de competencias de la cultura digital contemporánea se posibilita en la medida en que se participe en experiencias educativas donde las tecnologías sean ese tipo de artefactos culturales utilizados para permitir a las personas comunicar ideas, tomar decisiones, resolver problemas, crear sus propios emprendimientos, construir y distribuir conocimiento (Díaz Barriga, 2025).

Si bien se piensa que la irrupción de la IA en escuelas y universidades permitirá potenciar las capacidades metacognitivas y autorreguladoras, así como la personalización del aprendizaje y la tutoría individualizada, la realidad es que todavía se carece de suficiente evidencia empírica, ya que la investigación y los modelos educativos apropiados apenas comienzan a perfilarse (Coll & Díaz Barriga, 2024).

Tal como en su momento Umberto Eco (1968) hablara de apocalípticos e integrados respecto a los medios de comunicación de masas, pasa algo similar respecto a las tecnologías digitales y sobre todo con relación a la expectativa generada por la IA en la educación. Con base en los expertos en educación antes citados, hemos hablado de la posibilidad de fomentar la inteligencia expandida y distribuida, el aprendizaje complejo y la ampliación de capacidades cognitivas gracias a la mediación tecnológica, en función de su sentido pedagógico, lo que enriquece las posibilidades del aprender a aprender.

Sin embargo, también existen discursos que hablan de despersonalización, empobrecimiento, mecanización o manipulación del pensamiento y hasta de deshumanización, culpando al uso prolífico y creciente de las tecnologías digitales y al fenómeno de las redes sociales.

En su mordaz crítica sobre la economía del capitalismo en su fase actual, Yann Moulier-Boutang (2007) acuña el concepto capitalismo cognitivo, cuya tesis central es que el conocimiento es el bien común que el capitalismo quiere apropiarse y mercantilizar en el presente siglo. En la Cuarta Revolución Industrial del siglo XXI, la producción está basada en el conocimiento. Muchos trabajos se van a automatizar o precarizar, los valorados serán aquellos orientados a la innovación donde se desplieguen capacidades intelectivas complejas y creativas.

Muchos trabajos tenderán a digitalizarse y se realizarán en redes sociales y plataformas, más que en espacios físicos. Los profesionales requerirán pleno dominio de competencias propias de la cultura digital, de hecho, se está gestando la emergencia de nuevas profesiones y la transformación de las existentes. El problema que avizora este autor respecto al capitalismo cognitivo es que busca privatizar y comercializar la subjetividad humana, las ideas, la creatividad, las emociones y los datos personales.

Postula que la propiedad intelectual se manipulará como mecanismo de control, convirtiendo en delito la libre circulación del conocimiento si no se encuentra consignada en patentes o licencias de derecho de autor. Bajo un aparente disfraz de diversidad, las bases de información que dan vida al mundo digital mostrarán sus sesgos colonialistas de fondo, modelando identidades y aspiraciones. Una de las consecuencias que más preocupan en este escenario distópico de poder inmaterial y manipulación de mentes, es que la educación y la ciencia sean valoradas solo en la medida que se ajusten a lógicas de productividad, competitividad y rentabilidad. La cuestión es cómo evitar que el conocimiento se convierta en mercancía, por el contrario, que sea un bien común que abone a la justicia social.

La respuesta no es sencilla, pero en el plano educativo se puede virar en otra dirección a la prevista en la medida en que se impulsen políticas educativas, económicas y tecnológicas, orientadas al bien común, centradas en una perspectiva de derechos e inclusión, en la búsqueda de una sociedad sostenible y equitativa. Para ello se requiere una educación donde el alumnado universitario desarrolle sus capacidades para el aprendizaje y el pensamiento crítico siendo consciente no solo del qué, dónde y cómo aprende, sino del *para qué*. Además de propiciar el autoconocimiento y la reflexión sobre la identidad, no puede dejarse de lado la importancia que tiene que los futuros profesionistas construyan una mirada política y ética sobre su actuación ante la profesión en la que se forman. El mismo Moulrier-Boutang (2007) aboga por cambios sistémicos y desde dentro que permitan a las generaciones jóvenes reapropiarse del conocimiento, la afectividad, la cooperación y la creatividad como fuerzas emancipadoras.

## **LOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS NARRATIVOS EN EL FOMENTO DEL APRENDER A APRENDER**

Hasta aquí se han planteado diversas perspectivas respecto a lo que implica aprender a aprender ante los retos de la sociedad actual, con la pretensión de ampliar las coordenadas que dieron origen al concepto, tomando en cuenta perspectivas que amplían el imaginario del aprendizaje eficaz. En este apartado exploramos el papel de la narrativa en el fomento

de la capacidad de autoconocimiento y comprensión de la identidad, así como en su proyección a la vida social y el pensamiento crítico.

En las últimas décadas la narrativa ha tomado un auge creciente en las ciencias sociales y la educación, sobre todo la de tipo autobiográfico y autorreferencial, sea individual o colectiva, propia de la gente común. Como parte del interés por el pensamiento hermenéutico, la fenomenología y de la mano de la investigación cualitativa, los enfoques biográfico-narrativos y los estudios sobre historias de vida de los profesores o las etnografías sobre la vida de los estudiantes en las aulas, proyectan el giro narrativo en la educación (Bolívar & Domingo, 2006).

La etimología de la palabra “narrativa” se encuentra estrechamente relacionada con el conocimiento basado en la experiencia. La narrativa estimula al ser humano a ver el mundo como algo inédito, a explorarlo infinitamente y a crear mundos posibles. Bruner (2014) postula que la cultura es la que permite construir la mente a través de la educación, y que el mayor peso de la cultura se trasmite y reconforma en torno a la lógica de la narración. Siendo objeto de análisis fenomenológico o hermenéutico, el acto de narrar tiene mucho que ofrecer a la comprensión de la vida individual y de la historia colectiva. El mayor reto es encontrar su sentido profundo, que trasciende lo anecdótico de las historias.

Para Paul Ricoeur (2000) la identidad narrativa se construye a través del lenguaje y la interpretación de historias de vida en determinado espacio y tiempo, a las que se les otorga sentido. Por lo tanto, la persona tiene un papel activo y dinámico en la construcción de su identidad, lo que le permite acceder al autoconocimiento. Lo interesante es que al mismo tiempo que las personas construimos nuestras historias, estas nos reconstruyen, por lo cual existe una dialéctica, tanto de continuidad en la identidad como de procesos de cambio o evolución.

La narrativa como dispositivo pedagógico puede conducir a “leer” críticamente el mundo en un sentido freiriano (Freire, 2004) así como a interpretar la experiencia vivida mediante procesos dialógicos, reconociendo la unidad indisoluble entre pensamiento y emoción, de ahí la expresión “sentipensante” antes referida (Fals-Borda, 1993). La implicación de lo antes dicho estriba en que se busca desvelar y comprender el “yo narrativo y dialógico”, que posee una naturaleza relacional y comunitaria.

En toda narrativa hay una historia real o ficticia ubicada en tiempo y lugar, con personajes, situaciones que se complican y llegan a un punto climático, controversias en su solución, caminos divergentes respecto a los cuales hay que tomar decisiones. Vehiculan representaciones, conocimientos y creencias, así como todo tipo de emociones, que pueden derivar o no en empatía o proyección en la audiencia respecto a lo que se plasma en el relato. Una acotación importante: existe una variedad de enfoques biográficos y narrativos.

Aunque en general se conciben como el estudio de la experiencia vivida y reconocen la subjetividad humana, no hay una unidad teórica y epistemológica. En todos los casos, los enfoques narrativos buscan legitimar la posibilidad de construir conocimiento válido en las ciencias sociales y humanas, sin apego a los cánones positivistas.

Los dispositivos pedagógicos narrativos pueden abonar a la toma de consciencia y reflexión sobre la identidad, el trayecto de vida, el papel asumido por la persona que aprende como actor social, como sujeto histórico; en el mejor de los casos, permiten avizorar procesos de crecimiento o emancipación (Díaz Barriga, 2019). Esto será posible si se trata de dispositivos pedagógicos narrativos que conduzcan a comprender que "lo personal es político", porque la vida privada y la pública son interdependientes y hay que incidir en interpelar las estructuras sociales, así como en miradas sistémicas e interseccionales para comprender los asuntos humanos, incluidos los que nos involucran.

Al mismo tiempo, el análisis crítico de la narrativa permite el reconocimiento y análisis de las *metanarrativas*, entendidas como esquemas culturales de tipo narrativo que buscan imponer un discurso hegemónico, totalizador, universalista, bajo el supuesto de aparente neutralidad, utilitarismo o valor de verdad (Lyotard, 1987).

En esta dirección, es posible que los actores educativos (docentes, estudiantes) puedan cuestionar y deconstruir, mediante dispositivos pedagógicos narrativos, las condiciones deshumanizantes de la modernidad, como la jerarquización y desigualdad entre los seres humanos, la competitividad, el individualismo narcisista, la cosificación de la mujer, el eurocentrismo y la colonialidad, entre otros (Pérez-Carrillo, 2020). El análisis crítico de las metanarrativas es una forma de aprender de otra manera

a apropiarse del conocimiento y a generar de manera creativa, con una perspectiva ética, contranarrativas emancipadoras, que abarcan lo concerniente al trayecto de vida personal, pero también se comprometen con el interés colectivo.

La investigación reciente en educación sobre dispositivos pedagógicos narrativos va en franco aumento, signo del pensamiento posmoderno y de la búsqueda de nuevos derroteros al acto de enseñar y aprender. Se reconoce que la vida de la persona común es una interesante unidad de análisis para entender la historia, la sociedad, la educación o la cultura. En el devenir cotidiano se reflejan los discursos de los grupos de poder, el contrato social imperante, a la par que las fisuras en el estatus quo, las resistencias y los cambios que se avecinan.

En el caso que nos ocupa en este artículo, la narrativa de vida de los actores educativos sobre su experiencia en contextos de escolarización refleja el cómo y para qué se educa, la concepción de lo que se entiende hoy por aprendizaje, el sentido que cobra y la manera en que se lo apropian o se resisten los educandos a los proyectos formativos institucionalizados. En la narrativa de lo cotidiano y autobiográfica se expresan interseccionalidades, porque las instituciones sociales, incluidas escuelas y universidades, operan bajo códigos de género, clase y edad, aplican normativas de exclusión asociadas al capacitismo y al mérito personal.

Las narrativas que dan sentido a la cultura escolar y al currículo, condicionan los límites de la autonomía y la capacidad de decidir de docentes y estudiantes, perfilan distintas identidades de aprendiz planteando facilidades y restricciones al acto de aprender. No obstante, el aprendizaje en sentido amplio ocurre en todo tipo de escenarios, y a través del análisis narrativo es posible tanto identificar como resignificar el qué, cómo y para qué se aprende en escenarios formales, no formales e informales, incluido el ciberespacio.

Las tecnologías digitales solo tendrán sentido si forman parte de un conjunto de medios, materiales y tecnologías con sentido pedagógico al servicio del aprendizaje, el desarrollo humano y la formación.

## **ALGUNOS ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS CON DISPOSITIVOS NARRATIVOS**

En la literatura reciente encontramos una diversidad de dispositivos narrativos consignados en investigación e intervención educativa, bajo el rubro de *storytelling* (el arte de contar historias) como son los relatos digitales personales (RDP), los incidentes críticos (IC), la fotovoz, los diarios y portafolios reflexivos, las cartografías comunitarias, las memorias colectivas, los mapas corporales, los entornos personales para aprender en la virtualidad (PLE), los juegos de rol, el cómic pedagógico, la narrativa transmedia y tecnopedagógica, por solo mencionar algunos (Díaz Barriga, 2019).

Sin que exista unicidad en sus orígenes y postulados teóricos, existen diversos trabajos que coinciden en varias de las coordenadas de las que se ha dado cuenta antes respecto al aprender a aprender. En primer término, parten de reconocer que nadie aprende por uno mismo o misma, de ahí la relevancia de la agencia personal y la subjetividad. En todo acto de enseñanza-aprendizaje se vehicula una cierta forma de aprender a aprender que incide en la identidad del sujeto educativo.

Coincidimos con Moya Ureta (2023) en que se aprende en la tensión que se instala entre las prácticas formativas provenientes del proyecto de formación institucional que deriva en un determinado dispositivo de formación, en convergencia con los propios proyectos de formación que tengan previstos los sujetos educativos. En la revisión de las situaciones problema que se plantean en un proceso de formación acotado y en un determinado contexto, es que se puede visualizar la expresión de nuevas concepciones de aprendizaje, la emergencia de prácticas emancipadoras y el impulso a otra forma de aprender que no se restringe al consumo acrítico de información.

Ello depende de la intención y de la participación e interacciones convenidas entre los agentes educativos, sobre todo si están comprometidos en aprender de la experiencia y en proyectos situados, que tienen un compromiso de comprensión de realidades y apoyo al cambio con determinadas comunidades.

En esta sección se ilustrarán algunos reportes de investigación y diseño educativo entrelazados con proyectos formativos que están en

consonancia con la idea de educación emancipadora y con varias de las coordenadas para repensar el aprender a aprender que se han discutido antes.

### *FOTOVOZ O FOTOGRAFÍA PARTICIPATIVA*

La fotovoz (*photovoice*) deriva de la investigación acción participativa (IAC) y se considera un recurso de investigación cualitativa. A través de proyectos fotovoz es posible diagnosticar, reflexionar y problematizar asuntos de relevancia personal y colectiva. Como estrategia, consiste en que las y los participantes de determinado grupo o comunidad tomen fotografías de su realidad y las narren, las compartan en plenaria y con base en la problematización del colectivo, se tomen decisiones para emprender acciones de mejora, enfocadas en el bienestar común.

La fotovoz permite detectar necesidades “desde dentro” porque se expresan visiones y preocupaciones de distintas poblaciones a partir de su voz y experiencia (Soriano & Cala, 2016). No se trata de una técnica más, postula otra perspectiva epistemológica y un papel distinto del sujeto que aprende, indaga y participa en comunidad. Existe literatura de investigación e intervención en campos de salud pública, educación ambiental, análisis de la situación de colectivos en condiciones de vulnerabilidad, estudios feministas, así como proyectos vinculados con la acción social en comunidad o con la vida en los centros educativos.

La desaparición forzada de 43 jóvenes, estudiantes de Normal Rural “Isidro Burgos” de Ayotzinapa, en el estado de Guerrero, México, ocurrida en septiembre de 2014, provocó una ola de indignación global, de condena ante la impunidad y de exigencia de justicia. Grupos de expertos internacionales desacreditaron la versión oficial del gobierno mexicano respecto a los hechos; a la fecha, el caso se considera un símbolo internacional de la lucha contra la desaparición forzada y la impunidad existente.

Para la comunidad de dicha escuela normal era del mayor interés que sus voces fueran escuchadas, para dar cuenta de su papel como educadores rurales y agentes de cambio, a la par de contrarrestar la narrativa oficial que los presentaba como “delincuentes”. Quién mejor que los miembros de la comunidad para hablar de su territorio e historia, su identidad y su ideario educativo. En este internado de varones de origen indígena

que se forman como docentes de educación primaria en escuelas rurales, apoyamos como facilitadores un taller de fotovoz realizado con treinta docentes y estudiantes.

Los participantes, organizados en equipos de trabajo, plasmaron de manera colectiva lo que consideran el papel de los profesores rurales egresados de esta escuela, que definieron como “pobres que educan pobres”, así como su interpretación del sentido de justicia social que impregna el trayecto de su formación y su agencia política.

Las fotografías del entorno, los murales de la normal rural, las imágenes de objetos históricos de gran simbolismo para la comunidad, así como de las prácticas cotidianas asociadas a la formación del alumnado, sobre las cuales elaboraron narrativas desde el *nosotros* (no aceptaron narrar desde el yo) dan cuenta de los fondos de identidad del colectivo (Díaz Barriga, Barroso & López-Banda, 2021).

Con base en la propuesta de análisis sociocultural de fondos de identidad de Esteban- Guitart & Saubich (2013) mediante sus fotografías y narrativas los participantes desvelaron sus redes de apoyo, la importancia de la familia, los símbolos de identidad enraizados en la cultura mestiza e indígena y las prácticas socioculturales que muestran un modelo educativo nacionalista, que se sustenta en el socialismo, así como en la educación pragmática y experiencial.

Para estos docentes y estudiantes normalistas, se aprende en la práctica, con métodos experienciales, vinculados a la tierra y la naturaleza, privilegiando la identidad comunitaria y política, en torno a una ética de la justicia social y con una mirada de interculturalidad. En todo momento, expresaron una visión crítica de la corrupción gubernamental, de la forma en que el sistema capitalista ha afectado sus territorios y comunidades, depredando ambiente y especies, así como hablando del activismo político que los caracteriza.

Adicional al reporte de investigación (Díaz Barriga, Barroso & López-Banda, 2021), se acordó con la comunidad normalista crear un sitio web abierto para compartir sus voces e imágenes a la mayor audiencia posible. De libre acceso en <https://grupogiddet.wixsite.com/ayotzinapa>

En el ámbito de la educación social, Cifuentes-Muñoz & Rojas-Jara (2018) condujeron un proyecto fotovoz sustentado en el constructivismo

social, cuyo propósito era la co-construcción de identidades alternativas en un grupo jóvenes, hombres y mujeres, que consumían drogas. La idea central era evitar la patologización y la construcción de una identidad totalizadora de la persona como “drogadicto(a)”.

Dado que la identidad es cambiante, la fotografía y la narrativa breve al pie de la imagen que expresa identidades alternativas, se enfocaron en el bienestar y en la expresión artística que permitía definir otros aspectos subjetivos: la alegría de vivir, el gusto por la música, la búsqueda de nuevos caminos, la maternidad, los sueños por alcanzar. En buena medida, se cuestionaron las metanarrativas sobre los jóvenes drogadictos (violentos, delincuentes, viciosos, antisociales, enfermos mentales, causas perdidas, etcétera) que permean en su contexto, incluyendo a sus familiares y terapeutas. Los participantes lograron explorar el yo en contexto, expresando contranarrativas de emancipación. Se logró mover el foco puesto en los déficits hacia las cualidades y los contextos de posibilidad y cambio identitario.

#### *DIARIOS INTERACTIVOS*

Un diario interactivo, plasmado en un cuaderno o dispositivo digital, permite que docentes y estudiantes se comuniquen a través de la escritura. El o la docente puede plantear distintos formatos y propósitos en el diario, en función del nivel de preparación del estudiantado, el proyecto formativo o las competencias por desarrollar. El diario se puede convertir en una actividad sustancial de aprendizaje y reflexión, ya sea que se realice en clase, en escenarios extraescolares o en torno a prácticas pedagógicas e investigativas en las que participa el alumnado. Las narrativas de los estudiantes, expresión de sus vivencias, aprendizajes y reflexiones, deben ser retroalimentadas por su docente o tutor(a), pudiendo intervenir pares o equipos de trabajo colaborativo en tales intercambios dialógicos. Los diarios interactivos de aprendizaje, así como los diarios docentes, se consideran dispositivos narrativos que, bajo ciertas condiciones, promueven la metacognición y autorregulación, la toma de consciencia sobre el propio aprendizaje y la delimitación de trayectos de perfeccionamiento y mejora. Son al mismo tiempo, un recurso de gran interés para permitir

la expresión emocional y dar cuenta de las incidencias del contexto y las prácticas formativas.

Los diarios de aprendizaje del alumnado vinculados con las experiencias educativas en el aula o con la conducción de los proyectos de aprendizaje que desarrollan, constituyen dispositivos didácticos y de auto-evaluación que fomentan la agencia, la capacidad de reflexionar respecto al propio aprendizaje. Pueden visibilizar y cuestionar el sistema de relaciones en el aula, así como promover el desarrollo de ciertos procesos cognitivos superiores (lenguaje, atención voluntaria, autorregulación, volición, metacognición, entre otros), en la medida en que se propicie tan nivel de reflexión.

Goldoni (1996) postula que un diario de aprendizaje reviste valor si es planteado como un diario para la vida, como un instrumento donde se aprende a utilizar el lenguaje, la propia voz, para la acción comunicativa. Su valor estriba en que el alumnado aprenda progresivamente con la ayuda del agente educativo a tomar consciencia de los contenidos, formas de mediación y estrategias para aprender que ha ido incorporando y que permiten la configuración de una cierta identidad como aprendiente. Es decir, los diarios de aprendizaje desvelan a la persona que aprende su cualidad como sujeto de conocimiento y partícipe de una serie de prácticas socioeducativas determinadas.

En el estudio de Salgado, García & Méndez-Cadena (2020), se encontró que este tipo de dispositivos pueden fomentar la metacognición del alumnado, el desarrollo de habilidades emocionales y el entendimiento de lo que implica trabajar en colaboración. Esto se logra en la medida en que el diario permita la reorganización y recomposición de lo que se ha vivido con una perspectiva autocrítica y reflexiva. El gran reto es promover la escritura auténtica de la experiencia. En esta investigación cualitativa se estudiaron 82 diarios de clase de estudiantes de posgrado en educación y especialidad en docencia universitaria, los cuales provenían de una formación inicial en muy diversas profesiones. Las categorías que más enfatizaron las y los estudiantes en sus diarios se relacionan con trabajo docente, expresión de emociones, metacognición, trabajo colaborativo, aprendizaje significativo, aprender jugando, que son las que dieron sentido al uso del diario al narrar el aprendizaje de la profesión docente.

De acuerdo con Zabalza (2004) las dimensiones más relevantes que se requiere plasmar en un diario docente abarcan: a) desvelar el mundo personal del docente, visibilizando cuestiones que hasta entonces estaban ocultas; b) los dilemas de difícil solución en la tarea docente; c) la valoración y ajuste de su abordaje didáctico, así como las decisiones que toma a la luz de lo sucedido en el aula; d) la conducción de un ciclo de reflexión en y sobre la acción, que implica toma de consciencia, comprensión y acciones para mejorar la práctica cotidiana en el aula, comprometidas con un plan de desarrollo profesional permanente. Como toda narrativa autobiográfica que se ubica en un tiempo y espacio acotado, los diarios reflejan la perspectiva de género, clase, generación, idiosincrasia de quien los escribe; por ende, son un interesante recurso para discutir con el colegiado respecto a la interseccionalidad que atraviesa un proyecto formativo.

#### CARTOGRAFÍAS SOCIAL-PEDAGÓGICAS Y MAPAS CORPORALES

Según Barragán & Amador (2014) una cartografía social-pedagógica consiste en la representación gráfica de un territorio y en la interpretación que las personas que lo habitan hacen de las relaciones y sucesos que ahí ocurren. Tiene su origen en la investigación acción participativa (IAP) y se sustenta en postulados de las teorías críticas.

Se considera un dispositivo de reflexión, planificación y guía para la acción. A través del dibujo o trazado esquemático del territorio, las personas participantes plasman con libertad la manera en que se relacionan en lo cotidiano, los problemas que enfrentan (ambientales, de seguridad, económicos, políticos, relativos a la convivencia, educativos, etcétera). Permiten identificar tensiones, contradicciones, vías de solución, planes alternativos, con la idea de planificar la re-co-construcción del territorio en bien de la comunidad.

En el caso de los estudios feministas, este tipo de dispositivos icónico-narrativos han permitido identificar cómo, dónde, quién o cuándo se comenten violencias contra las mujeres, expresar sentipensares femeninos y perfilar acciones políticas de cambio. Existe una serie de variantes en la posibilidad de generar un mapa o cartografía social con fines pedagógicos, tanto a título individual como colectivo.

Rodó de Zárate (2015) propone los mapas de relieves de la experiencia, que muestran de forma visual la forma en que se interrelacionan las estructuras de poder (dimensión social) y las experiencias (la dimensión psicológica) con los lugares más significativos que habitan o transitan las mujeres en una gran urbe (la dimensión geográfica), procediendo a un análisis interseccional que permite entender el bienestar o temor con que viven día a día.

Otros estudios latinoamericanos han encontrado resultados coincidentes empleando cartografías feministas, como es el caso de Toro-Jiménez & Ochoa-Sierra (2017) realizado en Medellín, Colombia y el de Cruz-Coria & Marín (2025) en Mazatlán, México. En todos los estudios se logra la toma de consciencia sobre la inseguridad y temores ante la violencia en el espacio público urbano que limitan libertades y derechos de las mujeres, así como el aprendizaje de estrategias de resistencia y adaptación ante dicha violencia machista.

Otra posibilidad son los mapas corporales, que se basan en la idea de que el principal territorio que habitamos es nuestro cuerpo, el cual podemos representar mediante dibujos y otras expresiones autorreferenciales artístico-narrativas para dar cuenta tanto de la subjetividad como de formas de resistencia a la imposición de ciertos patrones corporales y culturales. Un ejemplo es el de Castro Roldán (2023) que considera los mapas corporales con apps digitales como recurso de investigación cualitativa y como dispositivo pedagógico para la reflexión de la condición femenina para mostrar sus expresiones de resistencia y denuncia a la discriminación, a la violencia estética, que viven las personas gordas (gordofobia) que la sociedad patologiza y considera grotescas. En estos proyectos se recupera la mirada del cuerpo como territorio de significados sociales, que también está conformado por historias de vida.

#### APRENDIZAJE BASADO EN LA NARRATIVA TRANSMEDIA Y EL CÓMIC PEDAGÓGICO

El término original es *transmedia storytelling* en referencia a la posibilidad de contar una historia a través de muy diversos formatos y plataformas tradicionales y digitales (sitio web, video, cómic, red social, etcétera) y se

relaciona con el éxito mediático de historias como Harry Potter, El Señor de los Anillos, Star Wars, entre otras. Implica producir contenidos que conducen a un relato global por intermedio de relatos independientes en diferentes formatos y cuya convergencia aporta una historia única que se complementa con las historias y características de cada una de las partes que forman el todo. En ella, el público deja de ser un ente pasivo y pasa a interactuar combinando los distintos medios que tiene a su alcance, para obtener información y para re-crear a su manera el discurso original de la historia. El usuario-productor intercambia con otros usuarios o consumidores datos, consejos y experiencias basadas en la historia central y en las historias parciales (Ossorio, 2014).

Las formas de ficción derivativa comenzaron hace décadas entre los adeptos a las historias de ciencia ficción y los superhéroes, y actualmente configuran lo que se denomina *fanfiction* o ficción-manía, donde sus autores, por lo general jóvenes adeptos a la obra original integran comunidades (*fandoms*). Según lo propone Scolari (2016) la narrativa transmedia (NT) es el reflejo de que estamos ante una nueva ecología mediática, que promueve una cultura participativa de los usuarios de los contenidos mediáticos y virtuales, dado que colaboran en la creación y re-co-creación de narrativas, por lo que dejan de ser consumidores y aportan variantes a los relatos, generan personajes, proponen otros desenlaces y los comparten en la virtualidad.

Esta modalidad de producción de conocimiento puede tener interesantes posibilidades educativas, para impulsar la creación lúdica, informada y crítica, de producciones diversas en torno a asuntos de importancia para el ser humano y la sociedad (i.e. diversidad sexual, derechos de las minorías, colectivos en situación de vulnerabilidad o riesgo de exclusión, depredación del ambiente y las especies, entre muchos otros). Son obras que pueden tender puentes entre la cultura popular, la ciencia, la creación artística y el juego.

Un proyecto transmedia que busca sensibilizar y educar contra la trata de personas con fines de explotación sexual, desarrollado por la Universidad de Rosario, Argentina, se denomina *Mujeres en Venta* que aborda esta problemática desde la perspectiva de derechos humanos. Emplea múltiples plataformas y formatos: audiovisuales con testimonios de mujeres

reales sobrevivientes de trata, difusión de campañas en redes sociales, integra la participación ciudadana en obras teatrales comunitarias con sesiones de debate, y además ha desarrollado materiales didácticos (cómic, videos cortos, mapas colaborativos georreferenciados, textos con realidad aumentada, entre otros) para trabajar en espacios no formales. Dispone de un sitio web interactivo, sitio en FaceBook, documentales y libros (Loja & Irisarri, 2016).

Otro proyecto transmedia de interés es el "Proyecto CREATECH: Educación patrimonial transmedia" donde participan estudiantes de instituciones educativas de Madrid y La Rioja. Pretende formar docentes y fomentar la generación de comunidades patrimoniales como estructuras de memoria colectiva. Las y los estudiantes exploran su entorno para conocer su historia y patrimonio, participan en diálogos intergeneracionales con vecinos y adultos mayores, analizan objetos cotidianos significativos, exploran historias y cuentos o leyendas locales. Crean ellos mismos narrativas transmedia sobre lo antes indagado: podcast, videos con entrevistas, murales interactivos, cuentos sonoros, entre otros (Fundación SM, 2023).

Un ejemplo más en la educación no formal consiste en un proyecto de cómic con sentido pedagógico que opera en la lógica de campaña de animación sociocultural y se denomina "Mujeres con discapacidad" de la Asociación Aragonesa de Mujeres con Discapacidad Amanixer. Desde 2021 a la fecha ha producido una serie de cómics donde cinco mujeres reales con distintas discapacidades dan cuenta de su cotidianidad, de los retos y discriminaciones que enfrentan, pero también de los espacios de autonomía que han construido, de sus aportes a la sociedad y de su toma de conciencia sobre sus derechos. Se busca cuestionar la visión de sus cuerpos como enfermos, despatologizar su existencia y permitir que otras mujeres participen en debates sobre diversos temas de interés. De hecho, se invita a otras mujeres a elaborar sus propios cómics sobre las realidades que enfrentan. El proyecto es accesible, dispone de versión descargable y en audio. El proyecto ha despertado mucho interés en la audiencia y diversos centros escolares lo han incorporado como referente de educación inclusiva, de igualdad de género, derechos humanos o interseccionalidad. Se vincula con campañas y otros servicios públicos sobre igualdad de género.

## REFLEXIONES FINALES

En este escrito hemos sostenido que el concepto de aprender a aprender sigue teniendo gran relevancia en la educación, pero requiere replantearse en torno a una diversidad de coordenadas acordes a una nueva ecología del aprendizaje y la comunicación propias del periodo sociohistórico y las demandas a la formación que nos corresponde vivir en este milenio. Se ha argumentado que su definición requiere acotarse a una visión situada, no a una concepción de procesos de cognición abstraídos del contexto y los proyectos formativos en que ocurren.

Por otro lado, se considera relevante repensar el aprendizaje mismo como acto sentipensante y social, que involucra la toma de consciencia y la autorregulación, pero a la vez resignifica la identidad de la persona que aprende, la apropiación de artefactos culturales que utiliza para acceder al conocimiento y el tipo de prácticas socioculturales en que se involucra en el acto de aprender. A pesar de las diferencias entre los autores citados en las distintas secciones, cuando se plantea el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, en su cualidad de competencia transversal a lo largo de la vida, resulta insoslayable discutir asuntos como la consciencia, las emociones humanas y la cognición encarnada, que añaden una mayor comprensión a cómo se accede al (auto)conocimiento.

En el presente milenio, docentes y estudiantes de nivel superior enfrentan fuertes exigencias por ajustarse continuamente a conocimientos y escenarios profesionales inciertos y cambiantes, a procesos de innovación, colaboración y solución de problemas inéditos.

Se requieren otras formas de aprender a aprender que no sólo propicien más eficiencia en los procesos educativos, sino que eviten caer en miradas mercantilistas y doten de capacidades críticas, autónomas y comprometidas con el bienestar común y la justicia social a los futuros profesionales.

Sin caer en la promesa de panaceas educativas, se ejemplificaron una diversidad de dispositivos narrativos que cobran un cariz de indagación e intervención educativa, en contextos de educación formal y social, con la mediación de tecnologías digitales que operan como artefactos culturales de mediación de procesos simbólicos y participativos. En dichos

dispositivos se expresan narrativas autobiográficas e identitarias que no se quedan en la anécdota, sino que acceden al plano social y político de los saberes que comparten.

## REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2019). *Top 20 principles from psychology for preK-12 teaching and learning*. Coalition for Psychology in Schools and Education (APA). <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf>
- Arrieta, M. (2023). *Menos conferencias, más experiencias*. Ed. Unimagdalena.
- Asociación Aragonesa de Mujeres con Discapacidad Amanixer (2022). Proyecto Cómic Mujeres con Discapacidad. <https://www.zaragoza.es/sede/portal/servicios-sociales/mujer/campanas/servicio/post/122/337567>
- Barragán, D. F., & Amador, J. C. (2014). La cartografía social- pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario Educativo*, 28(64), 127-141. <https://doi.org/10.21500/01212753.1422>
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7 (4), 1-43. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/161/357?inline=1>
- Bruner, J. (2004). Life as a narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710. [https://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner\\_J\\_LifeAsNarrative.pdf](https://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner_J_LifeAsNarrative.pdf)
- Bruner, J. (2014). *La educación, puerta de la cultura*. 2a. Edición. Visor.
- Castorina, J. A. (2016). La relación problemática entre neurociencias y educación: condiciones y análisis crítico. *Propuesta Educativa*, 2(46), 26-41. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/REVISTA46-dossier-castorina.pdf>

- Castro Roldán, L. (2023). Los mapas corporales como técnica de investigación social digital. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 20 (2), 205-215. <https://doi.org/10.5209/tekn.84025>
- Cifuentes-Muñoz, A., & Rojas-Jara, C. (2018). La fotografía como medio narrativo para la co-construcción de identidades alternativas en contexto de abuso de drogas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 89-100. <https://doi.org/https://doi.org/10.11600/1692715x.16104>
- Cladinin, D. J. (2024). *Journeys in narrative inquiry*. Routledge.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula*, 219, 31-36. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/53975/1/627963.pdf>
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar: El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En Vilalta, J. M. (Ed.). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015* (pp. 1-24). Fundació Jaume Bofill.
- Coll, C., & Díaz Barriga, F. (2024). *Estado del arte de las posibilidades educativas de la inteligencia artificial para la creación de conocimiento en contextos educativos escolares*. Ponencia presentada en FIET 2024: la transformació digital de l'educació a l'era de la intel·ligència artificial, Tarragona, España.
- Cruz-Coria, E., & Marín, A. I. (2025). Cartografía social participativa como metodología para explorar la violencia contra las mujeres en una ciudad turística del Pacífico Mexicano. *Empiria, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 63, 111-142. <https://doi.org/10.5944/empiria.63.2025.43880>
- Damasio, A. (2024). *Sentir y saber. El camino de la consciencia*. Paidós.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill.

- Díaz Barriga, F. (2019). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. Editorial SM.
- Díaz Barriga, F. (2025). Posibilidades y desafíos de la Educación 4.0 en contextos de educación superior. *Revista Educación y Ciencia*, 29 (1), 1-23. <https://doi.org/10.19053/uptc.0120-7105.eyc.2025.29.e18885>
- Díaz Barriga, F., Barroso, R., & López-Banda, E. A. (2021). Fondos de identidad y justicia social a través de la Fotovoz "Ayotzinapa: Lugar de tortugas". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, RIEJS*, 10 (1), 83-103. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.006>
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Eco, U. (1968). *Apocalípticos e integrados*. Lumen.
- Engel, A. y Coll, C. (2021). La identidad de aprendiz: el modelo de Coll y Falsafi. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 17(1), 1-12. [https://psicologia.udg.edu/PTCEDH/admin/publicacions/EngelColl2021\\_PTCEDH.pdf](https://psicologia.udg.edu/PTCEDH/admin/publicacions/EngelColl2021_PTCEDH.pdf)
- Esteban-Guitart, M., & Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación*, 25, 189-211. <https://doi.org/10.14201/11583>
- Fals-Borda, O. (1993). La investigación participativa y la intervención social. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 92, 9-21. [https://ilusionismosocial.org/pluginfile.php/4610/mod\\_resource/content/1/falsborda.pdf](https://ilusionismosocial.org/pluginfile.php/4610/mod_resource/content/1/falsborda.pdf)
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.
- Fundación SM. (2023). *CREATECH: Proyecto transmedia de educación patrimonial*. <https://es.fundacion-sm.org>
- Goldoni, C. (1996). El diario de clase...un diario para la vida. *Revista ABRA*, 17(23-24), 65-72. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/abra/article/view/4357>

- Hernández, G., & Díaz Barriga, F. (2013). Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos. *Sinéctica*, (40), 1-24. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/44/36>
- Lave, J. (2015). *La cognición en la práctica*. Paidós.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Loja, N., & Irisarri, P. (Comps.). (2016). *¿Qué pasa después? Aportes y desafíos para la construcción de derechos de víctimas de trata y explotación sexual*. Proyecto Mujeres en Venta. Universidad Nacional de Rosario (UNR).
- Lyotard, J. F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Ediciones Cátedra.
- Martos, E., & Martos, A. E. (2014). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa. *Teoría de la Educación*, 26(1), 119-135. <https://doi.org/10.14201/teoredu2014261119135>
- Maturana, H. & Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento*. Lumen.
- Moulier-Boutang, Y. (2007). *Le capitalisme cognitif: La nouvelle grande transformation*. Éditions Amsterdam. [Traducción al inglés en 2011 por Ed Emery en Polity Press] [https://e-tcs.org/wp-content/uploads/2014/03/MoulierBoutangYann\\_WhatIsCognitiveCapitalis\\_51368.pdf](https://e-tcs.org/wp-content/uploads/2014/03/MoulierBoutangYann_WhatIsCognitiveCapitalis_51368.pdf)
- Moya Ureta, C. (2023) Profesionales universitarios y adultos en formación de posgrados. *Lecturas de Situaciones de Formación*. En Rivera, A. & Zabalza, M. A. (Coords.) *Educación superior y vida académica. En tiempos y contextos de contingencia* (pp. 63-86). Narcea.
- Ossorio, M. A. (2014). Aplicación de la narrativa transmedia en la enseñanza universitaria en España: Aprendizaje colaborativo, multiplataforma y multiformato. *Revista Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad*, 3(2) 25-38. <https://doi.org/10.18848/2474-588X/CGP/v03i02/25-38>
- Pérez-Carrillo, M. (2020). Instrumentos acontecimentales desde una perspectiva crítica de la educación: el caso de las narrativas

- autoetnográficas críticas. En Díaz Barriga, F., & Rodríguez Salazar, L. M. (Eds.). *Al este del paradigma. Volumen 2: Miradas alternativas en educación* (pp. 307-331). Gedisa.
- Pozo, J.I. (2023). Nuevas formas de aprender para la sociedad del conocimiento. *Encuentros Multidisciplinares*, 25(74), 1-23.
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 25, 189-07. <https://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/15057>
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Revista Àgora, Papeles de Filosofía*, 25 (2), 9-22. <https://minerva.usc.gal/entities/publication/8a18f16c-2360-4756-8097-cab82da9dc15>
- Salgado, A., García, L. Y., & Méndez-Cadena, M. E. (2020). La experiencia del estudiantado mediante el uso del diario. ¿Una estrategia para la metacognición? *Revista Educación*, 44 (1) 1-34. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i1.38291>.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Scolari, C. (2016). Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Revista TELOS, Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 103, 1-9. <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero103>
- Soriano A. R., & Cala, V. C. (2016). *Fotovoz: un método de investigación en ciencias sociales y de la salud*. Editorial La Muralla.
- Toro-Jiménez, J., & Ochoa-Sierra, M. (2017). Violencia de género y ciudad: cartografías feministas del temor y el miedo. *Sociedad y Economía*, (32), 65-84. <https://www.redalyc.org/pdf/996/99649950003.pdf>
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.
- Wilson, D., & Myers, K. (2000). Situated cognition in theoretical and practical context. En Jonassen, D. y Land, S. (Eds.). *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 57-88). Lawrence Erlbaum.

- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zembylas, M. (2019). Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo. *Propuesta Educativa*, 1(51), 15-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403061372003>