



Hablar por hablar. Conversaciones alrededor del diálogo universitario en clase

Víctor Amar (autor de correspondencia)

Universidad de Cádiz, España

mail: victor.amar@uca.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9036-2651>

RESUMEN

El hecho de hablar en el aula puede adquirir la categoría de diálogo. Estamos ante un modelo de conversación participativa con la intención de exponer ideas, pero siempre de manera alternativa. No obstante, en la actualidad se puede introducir la posibilidad de llevarlas a cabo, también fuera del seno del aula, a través de las tecnologías y aunándoles el factor relacional. Con el objetivo de conocer y comprender la manera de pensar de un profesor universitario sobre el valor del diálogo en sus clases, hemos optado por la metodología de corte cualitativa, donde utilizamos la técnica de la entrevista semiestructurada y el instrumento será el guion. La entrevista fue validada por tres especialistas y se administró a un profesor universitario. Mientras que los resultados se estructuran en base a nueve núcleos temáticos y de significados, que se establecen a partir de comentarios literales del informante junto con un análisis de estos los mismos. Por último, las conclusiones se redactan en relación con las diferentes cuestiones de investigación.

Palabras clave: Universidad, diálogo, tecnologías

Talk for talk. Conversations around university dialogue in the classroom

ABSTRACT

Talking in the classroom can acquire the category of dialogue. This is a model of participatory conversation with the intention of putting forward ideas, but always in an alternative way. However, nowadays it is possible to introduce the possibility of carrying them out, also outside the classroom, by means of technologies and combining them with the relational factor. With the aim of getting to know and understand the way of thinking of a university professor about the value of dialogue in his classes, we have opted for a qualitative methodology, where we use the semi-structured interview technique and the instrument will be the script. The interview was validated by three specialists and was administered to a university lecturer. While the results are structured on the basis of nine thematic and meaning cores, which are established on the basis of the informant's literal comments together with an analysis of these cores. Finally, the conclusions are written in relation to the different research questions.

Key words: Universities, dialogue, technologies

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.52.2.2023.167-174>



1. Introducción

Hay muchos estudios que incentivan la eficacia del diálogo en el seno de una clase universitaria, en una Facultad de educación, para el grado de primaria (Álvarez, 2012; González *et al.*, 2021; Moreno Guerrero *et al.*, 2022; Sierra, 2001). No obstante, se cuestiona a ese alumnado pasivo y, en ocasiones, silente. Aunque la mayoría del profesorado hace hincapié en el potencial que adquiere el diálogo para promover el intercambio de ideas por parte de los estudiantes, escuchándolo y priorizando sus centros de interés. Mientras que es el docente quien debe partir de los apriorismos de los discentes para, posteriormente, permitir que todo fluya hacia la búsqueda de verdades y conocimientos.

Este artículo se centrará sobre el sentido que adquiere el diálogo para fomentar el aprendizaje. Para ello, rescatamos el valor del diálogo creativo y seguimos a Fisher (2013), quien suscribe el hecho de hablar en la clase, pero con la consigna de invitar a la reflexión. Es decir, poner las ideas en movimiento contando con el diálogo creativo, donde se establezca una conversación con la intención de pensar, y dar a pensar, en el aula.

Un diálogo entre iguales inspirado en la reciprocidad, o sea, como un ejercicio que precisa de intercambios a la hora de compartir una idea, sentimiento u opinión. Según Cárdenas (2009) el diálogo se produce cuando “asumimos o nos distanciamos de los puntos de vista de los demás, acentuamos alguna perspectiva, yuxtaponemos posiciones, etc. en un permanente flujo de valoración social en torno a quienes lo hablan y aquello de lo que se habla” (p. 40). Pero, igualmente, se ha de desenvolver con consciencia para ayudarnos a una posible transformación a partir de lo aprendido. Tal como señala Kaplún (1998) “participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándose, se llega realmente al conocimiento” (p. 51). De lo contrario, el diálogo se torna en un quehacer repetitivo que puede llegar a ser infructuoso. Sin embargo, se ha de impulsar entre los implicados que sean responsables a la hora de hablar, del mismo modo que han de ser respetuosos con sus opiniones, comentarios o argumentos, así como con los de los demás. Y, todo ello, para que no se obstaculice el hecho de comunicar y compartir los contenidos. No es hablar por hablar. Se trata de hablar después de haber reflexionado y haber puesto en valor a la elocuencia, de establecerse una escucha activa y ser respetuoso con lo argumentado por los demás, aunque no necesariamente se tenga que coincidir (Ariste, 2021).

Se establece un discurso a través del valor que adquiere el diálogo en el seno del aula como una acción ensamblaria, produciéndose con más de dos miembros, en base al respeto y con la pretensión de aportar luces o sombras para dirimir la conveniencia de una u otra. Inspirándose en el pensamiento de: “diálogo como actividad pedagógica reflexiva” (Álvarez Álvarez, 2010, p. 54), se declina una posibilidad que erige al docente como facilitador que comparte la palabra, que se da a comprender con expresiones expositivas, que deja los debates para que los demás los concluyan, para que la reflexión sea la base de la acción para persuadir al otro, convencerle de que hay que participar y contribuir con la palabra.

Sin embargo, nos hacemos eco de que la dificultad del diálogo no está solo en saber escuchar sino, también, en tener algo que decir. Dialogar y escuchar en el sentido de prestar atención, pues no vale con el balbuceo propio del impulso, de la negación tajante, o bien de lo que creemos que hemos escuchado pues estábamos descentrados o sin prestar atención. La escucha activa se ajusta sobre la calma y la atención (Torralba, 2014). Es decir, en escuchar con sosiego y de modo asertivo. Y como cualquier ejercicio se ha de aprender, también en la clase. Aprender a es-

cuchar se lleva a cabo como aprender a dialogar, a respetar o a pensar en voz alta. Y nada mejor para empezar a establecer las pautas de un aprendizaje dialogado que saber ser, saber hacer y hacerse preguntas (Aravena, 2020). El principio donde anclamos este procedimiento es que del aula se ha de salir con más preguntas que respuestas. Mientras que el móvil de la reflexión constante promueve los resultados de un aprendizaje dialogado, innovador y creativo. No obstante, la intención es que se mejore en el proceso de aprendizaje a través del diálogo y con el hecho de aprender juntos de forma idónea (Huguet, 2016).

Sin duda alguna, estamos ante un arte, que bien podría ser denominado como el de aprender juntos (Krishnamurti, 2006), en el sentido de que el arte se apodera de la acepción de ser una manera de convencer o dar a comprender a los demás. Este arte se erige como actuante del proceso del sentir crítico, que se ancla sobre el saber dialogar y comunicar en este ya emergido siglo XXI (Aparici, *et al.*, 2018), que es tecnológico y nos hace dependiente de nuevas formas de saber, participar y contribuir (Santoveña, 2021).

En este contexto actual, el diálogo se alía con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). No obstante, hay que sumarle el factor relacional (Gabelas-Barroso y Marta-Lazo, 2020), en su doble vertiente de proporcionar conexiones y facilitar interacciones entre las personas, lo que dota al diálogo de unas posibilidades más versátiles y flexibles que lo hace más dinámico y facilitador, propositivo y eficiente. La educomunicación adquiere una nueva dimensión a partir de que enriquece las capacidades críticas del alumnado, incentivando un saber social propio de los nuevos media de la contemporaneidad (Chiappe, *et al.*, 2020).

En este contexto, la educomunicación se erige como un referente para propiciar e incentivar el diálogo. No se trata de hablar por hablar, sin fundamento o argumento. La educomunicación se aferra a la necesidad de saber comunicar en cuanto a tener algo que decir, sea de una manera amable y consecuente, por lo que suscribimos el pertinente carácter dialógico de la educomunicación, que, igualmente, se declina por tres ámbitos de aprendizaje: A) aprendizaje colaborativo, B) Aprendizaje dialógico, C) Aprendizaje crítico.

El factor relacional se hace amable en el uso de las tecnologías, superándose el instrumentalismo de las TIC y suscribe el sentido que adquiere el ser un actor críticos y activos, que facilita el hecho comunicativo entre docente y discente, donde incluimos la versión mejorada de ‘hablar por hablar’. Y la acción se engrandece contándose con una propuesta a aprendizaje horizontal propio de una *desjerarquización* bien intencionada que se establece en las plataformas digitales (Gabelas-Barroso *et al.*, 2015) pero, también, en la estricta presencialidad, que está abocada a transformarse para mejorar y tornarse más flexible en cuanto a roles, responsabilidades, resultados, etc.

Con todo, en esta investigación se establece un objetivo: conocer y comprender la manera de pensar de un profesor universitario sobre el valor del diálogo en sus clases. E, igualmente, siguiendo a Decuir y Schutz (2017) a partir de: “What do I want to know? / ¿Qué quiero saber?” (p. 33), se consideran cinco cuestiones de investigación:

- ¿Qué aporta el diálogo a la dinámica de clase?
- ¿Qué estrategias propone el investigado para incentivar el diálogo?
- ¿Qué aportan las estrategias?
- ¿Qué efectos o defectos encuentra en el uso del aprendizaje dialogado?
- ¿Qué papel juegan las tecnologías de las relaciones, la información y la comunicación?

En este sentido, la Universidad ha de ser un lugar que permita y potencie el diálogo. Podría ser el lugar predilecto para poner en funcionamiento las ideas o pensamientos de los demás y suscribir su función social (Díez, 2018). Eso sí, con respeto y elegancia. Una Universidad que posibilite el convencimiento antes que la imposición y que el diálogo sea la herramienta que vehiculice la transformación de la mente y la sociedad (Obarrio y Piquer, 2015).

2. Metodología

2.1. Generalidades

El uso de la metodología cualitativa en la presente investigación se ancla en dos apartados: a) la de encontrar y dar sentido a lo planteado por Rivas y Cortés (2013), quienes apuntan que: “podemos decir que la realidad humana no es más que una conversación, sin principio ni final, a la cual los individuos van haciendo contribuciones” (p. 17); y b) como punto y seguido al pensamiento de Ettlíng (1998) de “reconocer los vínculos que compartimos como seres humanos” (p. 177). Estamos ante una posición para comprender un relato dentro de un contexto, ya que estamos frente a “el estudio de las formas en que los seres humanos experimentamos el mundo” (Connelly y Clandinin, 1990, p. 6). Es el momento en que la palabra cobra sentido, junto al narrador y el lector. Sin embargo, Walsh (2007) suscribe el valor de este modelo de investigación pues procurar “una reformulación y perspectiva que no llevan simplemente a poner el conocimiento en diálogo sino a adoptar un posicionamiento crítico sobre esos conocimientos ante los objetivos del proyecto de transformación” (p. 58).

2.2. El informante y el proceso

Un profesor de Universidad tiene mucho que contar, pero, en este caso, está a punto de jubilarse y hace un pequeño balance sobre sus certidumbres compartiendo su experiencia. El diálogo, las tecnologías o su alumnado serán el pretexto para hablar y no solo hablar por hablar. Se grabaron las cuatro sesiones de unos 65 minutos cada, mientras que el guion, que funciona a modo de instrumento, fue validado por tres profesores universitarios. Asimismo, la técnica fue la entrevista semiestructurada para permitir escuchar la voz de los aspectos que, igualmente, le interesaban. Por último, señalar que el lugar para las entrevistas fue su misma aula a la cual acudíamos una vez terminaban sus clases. Una clase a la que íbamos a petición suya, pues se quedaba libre y, según su consideración, nadie suele ir al aula cuando no se tienen clases.

Hicimos la elección del informante por su disposición y características de profesor veterano con bagaje universitario, así como su idoneidad, además de facilitarnos “contar la vida a través de un viaje pedagógico” (Beltrán, 2021, p. 2). Y a todas luces, “los relatos e historias precisan ser comprendidos, no sólo como construcciones personales, sino como expresiones de circunstancias particulares históricas y culturales” (Goodson, 2012, p. 5-6). Y nadie mejor para darlos a comprender que el propio actuante. En definitiva, una persona formada, sensible y con una importante experiencia laboral capaz de dar a comprender algunas de sus ocupaciones y preocupaciones profesionales que están ligadas a su propia persona.

En cuanto al proceso digamos que está inspirado en el pensamiento transformador suscrito por Rivas (2014) de: “comprender el relato construido social e históricamente para facilitar su transformación” (p. 101). Por ello, establecemos una investigación de

forma interseccional (Flick, 2008) y anclada al principio de que no es exportable a otros contextos, pues tal como señala Moriña (2017, p. 9) “narrar la historia de una vida es una autointerpretación de lo que somos”. Y con estas consignas la estructura de la presente investigación obedece a cinco fases: A) Seleccionar el problema de estudio y revisar las fuentes existentes, B) Diseño y administración de la entrevista, C) Analizar los comentarios del informante, D) Organizar los núcleos de contenidos, y E) Redactar el artículo. Así que estructuramos los resultados en torno a nueve núcleos temáticos, que funcionan como “significados que estructuran la narrativa, conectados y formando parte del discurso” (Ayala, 2017, p. 92). Con un resultado que diluye la convencional categoría conceptual, ya que lo que se pretende es describir y establecer “conformación de significados” (Misischia, 2020, p. 72). Siendo esta nuestra forma de organizar y otorgándole sentido a la investigación.

2.3. Ética y subjetividad

El procedimiento ético en esta investigación cualitativa la hemos inspirado en dos trabajos. El primero de ellos, pertenece a Roth y Unger (2018), quien suscribe la necesidad de contar con el consentimiento para disponer de los datos, y el segundo al escrito por Denzin (2008), en el cual se establecen tres principios: “el respeto a los otros”, “el saber escuchar”, así como “la cautela y la humildad” (p. 189). Ahora bien, otro aspecto que no podemos soslayar es el sentido que adquiere la devolución, al menos en dos momentos de la investigación, superándose la perspectiva extractivista, que en esta ocasión lo hemos puesto en práctica en dos momentos: a) una vez hemos transcrito la entrevista, para contar con las posibles apreciaciones y mejoras del informante y b) en el momento que hemos elaborado el primer informe, para que pueda comprobar el sentido general de la investigación. Un compromiso ético suscrito en el anonimato, el respeto y en que el entrevistado podría desistir de la investigación en el momento que lo considere oportuno. E, igualmente, todo inscrito bajo el consentimiento informado (Abad, 2016).

La subjetividad lo hacemos coincidir con lo que pertenece al informante (Arfuch, 2010). De igual modo, da sentido al producto, la configuración y la reconfiguración de lo narrado (Bruner; 1997). Ciertamente, la vida solo se irá a comprender “a través de las historias que contamos sobre ella, entonces, podemos decir que una vida examinada es una vida narrada” (Ricoeur, 2006, p. 20-21), siendo una cualidad del sujeto que narra, en cuanto ser que piensa, actúa y habla. Para Barón y Cancino (2014) “esa unión de sentidos y subjetividades es la que les otorga a las narrativas su validez tanto epistemológica como política, no una validez desde los instrumentos, sino desde la vida” (p. 99). Por último y siguiendo a Domingo, Fernández y Bolívar (2001) la investigación cualitativa es la consecuencia del estudio de un conjunto de subjetividades.

3. Resultados

Los resultados se estructuran en base a nueve núcleos temáticos y de significados, que se establecen a partir de comentarios literales del informante junto con un análisis de estos.

3.1. Núcleo temático: el diálogo

(Orden de la entrevista: Primer día. Fecha: 8 de mayo. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Genérico)

“El diálogo es participar. Es estar ahí de modo activo y no digo solo con la respuesta oral, donde alguien te da la réplica. A

veces, creo que el diálogo es algo que se hace calladamente. Es mirar y saber que la otra persona te acompaña, asiente o se queda pensativo; también puede discrepar. Con una simple mirada se establece el diálogo. Es decir, creo que se establecen diferentes contextos, sea con la palabra y el gesto, la palabra y la palabra o el gesto y el gesto. Quiero seguir pensando que el diálogo, las ideas o pensamientos se difunden de otras tantas maneras. Otra cosa sería la intención que se ponga, cuando utilizamos el diálogo como exposición y buscamos consentimiento, o bien se establece una discusión y promovemos el discernir. Pero, el diálogo lleva implícito una voluntad de hacer cambiar a las personas que están en ese círculo. El diálogo es movimiento de emociones o pasiones. El diálogo frívolo no es más que una caricatura de una intención: hacer pensar. El diálogo es invitar al otro a que cambien, a que sienta e, incluso, a incentivar que piense contrario a nosotros. No es cosa solo de dos, es para y entre varios”.

3.1.1. Análisis

El diálogo se inspira en lo participativo y no solo se establece a través de la palabra hablada, también a través de gestos o silencios. Se establece una intención previa al diálogo y, luego, otra cuando se está desarrollando. Pero, igualmente, el diálogo está repleto de complicidades según el propósito que se persiga. Con todo, el diálogo es, según el informante: “movimiento de emociones y pasiones”. Y, probablemente, dentro de la propuesta dialogística del informante sea algo tan serio que implica a varias personas y no abandona la vertiente de hacer pensar. Estamos ante una propuesta circular, de invitación a la participación, de pensar y hacer sentir (Freire, 2012). El diálogo adquiere un valor y una dimensión en el aula que es, verdaderamente, un agente de acción y transformación.

3.2. Núcleo temático: la intención del diálogo

(Orden de la entrevista: Primer día. Fecha: 8 de mayo. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Genérico)

“Muchas veces me lo he pensado. Pero no es fácil. En ocasiones, le digo a algún alumno algo para promover un pensamiento. Con el diálogo inicio la reflexión. Me callo y dejo que él la complete. Ahí hago pensar; sería un diálogo unidireccional. En otros momentos procuro que entre el alumnado se hagan preguntas. No quiero solo respuestas, me interesa cómo se preguntan; tal vez, porque conozcamos las respuestas. Quiero que aprendan haciéndose preguntas. En educación debemos tener preguntas. Y es cuando quiero que aprendan conmigo; ahora veo un aprendizaje bidireccional. Pero, lo que más me interesa es incentivar un gran diálogo. No es uno contra otros, o viceversa; es todos escuchan o hablan, o viceversa. No hay bandos, hay voces que razonan y exponen. Y es cuando valoro la capacidad de exponer con la intención de convencer. Sin vencidos. Tan solo destacaría la participación, los argumentos y el respeto. Es un modelo que me gusta mencionarlo como multidireccional. Es el que más aprecio. Me gustan los diálogos amables y este último lo es. Mientras que los dos anteriores son confortables. Da placer dialogar y que ellos dialoguen; pero lo que más me gusta es el diálogo total, que sea verdadero y locuaz”.

3.2.1. Análisis

El diálogo es el punto y seguido que inicia una reflexión. El diálogo es hacer pensar, pero lo que se pretende es poner en movimiento el sentir o el pensamiento de los intervinientes. Un diálogo que se articula no solo para obtener respuestas, sino que

interesa la manera de cómo se hacen las preguntas. Según el informante: “en educación debemos tener preguntas”. Para no caer en la falacia de que para establecer un diálogo hace falta confrontación de ideas, lo que se promueve son acciones inspiradas en la participación, la exposición de argumentos y en la aceptación respetuosa de las opiniones. En este sentido, Virginia Woolf (1989) lo plantea como “la libertad de pensar directamente en las cosas” (p. 56). Y el paso cualitativo se establece entre un diálogo unidireccional, pasando por el bidireccional, hasta llegar a otro multidireccional, verdadero y locuaz.

3.3. Núcleo temático: el diálogo malogrado

(Orden de la entrevista: Primer día. Fecha: 8 de mayo. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Focalizado)

“Se ha dado en momentos en mis clases que no he conseguido establecer el diálogo de forma idónea. Y hago hincapié en la idea de que no lo he conseguido. El alumnado viene al aula con la predisposición de participar del diálogo. Saben que mi manera de impartir las clases es haciéndoles preguntas y esperando sus respuestas. Pero ese día no lo consigo. Lo que hago, me imagino que me lo irías a preguntar, es reformular la pregunta. La clave está en la casilla de salida. Si nos posicionamos bien en la casilla de salida, seguro que llegamos a un buen final. Pero, igualmente nos interesa el proceso. Por ello, hago hincapié en las formas de hacer la pregunta. E intentaré explicarme. La idea no está en cómo hago la pregunta sino en si es el momento idóneo. La pregunta mal formulada, a la persona menos adecuada y en momento menos idóneo genera de entrada un diálogo malogrado. Y no vale con rectificar sobre la marcha. Hay que rebobinar y volver a cuestionar con propiedad. De lo contrario, el alumnado se percata de nuestro mal enfoque y se encapsula. El diálogo está inspirado en la confianza y, en cierta forma, en una especie de liderazgo que ellos estiman y suscriben”.

3.3.1. Análisis

En ocasiones el diálogo no se consigue con idoneidad. No es una acción que emerge de la nada; hay que establecer ciertas pautas para que surja. Ahora bien, para que se sostenga hay que desarrollar estrategia para que este siga fluyendo; ya no vale con que esté ahí, pues hay que saber mantenerlo y reorientarlo. Y, para ello, hay que reformular desde la pregunta inicial a la puesta en escena. Es decir, hace falta replantear el momento apto para que la pregunta no se diluya; del mismo modo, que hay que saber seleccionar a la persona idónea para hacerle la pregunta precisa. El informante lo expresa de forma clara: “Hay que rebobinar y volver a cuestionar con propiedad”. Es volver a enfocar la pregunta; es mantener a flote el diálogo, sin que decaiga el interés por el mismo. Tal vez, como un ejercicio compartido (Asensio, 2004), donde la inteligencia, el hecho de pensar y dar que pensar entran en juego.

3.4. Núcleo temático: el diálogo de besugos

(Orden de la entrevista: Tercer día. Fecha: 10 de mayo. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Focalizado)

“No tengo nada contra estos peces. Pero no sé por qué razón cuando no hay avances en el diálogo se dice diálogo de besugos. Pues voy a reivindicar un poco de ese diálogo. A veces, con mi alumnado hablo por hablar. Me gusta escucharles. Me encantan que cuenten sus historias. Y les digo que este ejercicio lo hago pues un maestro de primaria, profesor o profesional de la educación ha de saber contar. Y les dejo contar. Que dialoguen tal

como lo hicieran los besugos. El hablar por hablar para poner en movimiento sus pensamientos, para saber defenderlos, para escuchar los de los demás; en definitiva, para pensar y dar que pensar. Y lo que nace como una experiencia anodina, lo convierto en un ejercicio de clase. No se crean que no es conveniente hablar y escuchar, de vez en cuando, algún que otro disparate. Incluso, reímos. Es terapéutico. Y después de la tempestad, que venga la calma. Es un momento de catarsis. Es la mejor manera que he encontrado de conocernos y darnos a conocer. En ocasiones, le digo que manden podcast a un espacio que les he habilitado en el campus virtual y que hablen, cuenten, se expresen. Lo más simpático y formativo son los hilos que se generan”.

3.4.1. Análisis

En vez de plantear el diálogo de besugos como algo negativo, donde las ideas no avanzan o no se consensuan el informante propone hablar por hablar con su alumnado. Pues con el hecho de hablar lo que promueve es la réplica, es decir: “escucharles”. Para ello, les permite que cuenten sus historias, ya que para el informante un maestro de primaria “ha de saber contar”. Y nada mejor que aprender a contar que contando y escuchando. Lo que iba en una dirección que podría ser interpretada como anodina por el alumnado, la experiencia del docente hace que tome otro camino y, con ello, adquiera otra dimensión. Y se torna aprendizaje. Contar historias con la idea de conocer y dar a conocer. A todas luces, se atisba un docente que diseña sus clases y cuenta con experiencia para sacar aprovechamiento a las situaciones inverosímiles (Burbules, 2003). Y una de ellas es el podcast y los hilos que se generan; suscribiéndose la eficacia de lo relacional con las tecnologías.

3.5. Núcleo temático: el diálogo con más de dos

(Orden de la entrevista: Segundo día. Fecha: 9 de mayo.
Tipología: Semiestructurada. Matiz: Focalizado)

“Son pocas las veces que intervengo haciendo grupos. Pero, últimamente, hago pequeños grupos para incentivar el diálogo. Establezco micro grupos siempre de números impares, para que el debate fluya y las decisiones se tengan que consensuar. Siempre habrá una opinión en discordia, o no. Pero luego el gran grupo se constituye para que el diálogo adquiera un perfil asambleario. Les hablo de cuando en mi juventud ocupábamos el tiempo resolviendo o discutiendo temas en asambleas. Las decisiones se tomaban en el colectivo. Hoy en día, estamos demasiado acostumbrado a limitarnos a nuestras pantallas, en aquella mirada concéntrica que centrifuga cualquier pensamiento divergente. Pues en la asamblea lo divergente se escucha y se tiene en cuenta, aunque prevalece la decisión del grupo. En cierta manera, hablo del sentir democrático que ha de apoderar del diálogo. Por ello, propongo participar en el foro o chat del grupo. Les pongo un tópico, les recomiendo la lectura de un artículo o, incluso que vean un vídeo de You Tube o invito al aula a alguien que conozco personalmente. Y en el seno de la clase obtienen un resultado: el aprendizaje dialogado. Pretendo que aprendan entre iguales y que lo que uno de ellos diga tenga la misma importancia que lo que pueda decir yo. Luego lo iremos a validar. Ojalá se pueda transformar un poco al alumnado, pues empezamos a respetar, argumentar y aprender”.

3.5.1. Análisis

La opción por organizar el diálogo con grandes o pequeños grupos no queda exenta del debate interno del docente. Todo

está pensado en y para el beneficio del grupo-clase. Pero la estrategia del profesor se centra en la organización de los grupos, siempre en números impares para que se dé la imposibilidad de coincidir en las opiniones. Hace falta un poco de discordancia. Y cuando se trata del gran grupo la tendencia se hace asambleario; como de un gran plenario se tratase y de ahí se deriva que, en palabras del informante: “las decisiones se tomaban en el colectivo”. Con sus propósitos el docente presenta actitudes democráticas para los grupos y que el diálogo sea el hacedor y posibilitador. Y, con ello, adquiere semblante el aprendizaje dialogado. Una experiencia que también se propone a través de las tecnologías (Aubert *et al.*, 2009), diversificando el contenido e incentivando la participación.

3.6. Núcleo temático: un diálogo fortuito

(Orden de la entrevista: Segundo día. Fecha: 9 de mayo.
Tipología: Semiestructurada. Matiz: Focalizado)

“Bueno, eso es otra cosa. Yo lo llamo así, pero está, perfectamente, tramado. No es fortuito o por azar. Me pongo frente a ellos y hoy no los divido en grupos ni nada parecido. Hoy me callo y esperan de mi alguna cuestión para iniciar el diálogo. Me miran y continuo callado y ahora, después que empiezan a murmurar entre ellos, les paso a preguntar aleatoriamente a alguno de ellos. ¿Qué le has dicho al compañero? Y, luego, yo le doy mi opinión porque hoy vengo más callado de lo habitual al aula. Les digo que, con el silencio, que es lo contrario al diálogo, ellos han entrado en mi juego: el de llamarle la atención. Me preocupa hacer siempre lo mismo. En alguna ocasión, debo impresionarles con nuevas estrategias. Me ocupo en que me atiendan, en un mundo donde están bajo el impacto continuo de llamadas de atención, sobre todo, mediáticas. Una vez han entrado en mi círculo de atención, empiezo con mi propuesta de diálogo. Pero hoy será un monólogo para que ellos me repliquen individualmente. Ahora es escucha activa. Lo que se inició como algo fortuito, se ha tornado una actividad reglada, con determinadas intenciones”.

3.6.1. Análisis

En su propuesta de introducción del diálogo en el seno del aula, el profesor lo tiene todo diseñado y nada “es fortuito o por azar”. Incluso, les provoca con el silencio (que podría interpretarse como lo contrario al diálogo). Luego, es la pregunta directa la que rompe ese posible silencio que se ha dilatado en el tiempo. Y todo está tramado para llamar la atención de su alumnado. Quiere innovar y sorprenderles, con lo que él denomina “impressionarles con nuevas estrategias”. Todo está tramado pues sabe de los muchos impactos mediáticos y estímulos que recibe un estudiante dentro y fuera del aula. Para captar y que la atención permanezca hay que llamar la atención del alumnado. Por ello, juega con el diálogo, el monólogo y la escucha activa. Con todo, se establece el diálogo educativo como una “pieza central” (Ellsworth, 2005, p. 118) de este entramado de comunicación, diálogos e intenciones.

3.7. Núcleo temático: un ejemplo del diáloco

(Orden de la entrevista: Tercer día. Fecha: 10 de mayo. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Focalizado)

“He de aclarar que no se trata de un mal juego de palabras. Está repleta de intención. Es muy sutil pero la diferencia entre el diálogo y el diáloco es que pretendo cambiar las funciones del debate. Todos están en sus puestos, pero una vez que he es-

cuchado lo que piensan y lo defienden públicamente, ahora les digo: cambiemos la oración de afirmativa a negativa. Les pongo un ejemplo: ¿Qué opinan sobre la inclusión? La inmensa mayoría pensarán a favor de ella. Pero ¿qué piensan de que es una irresponsabilidad implementarla, pues es imposible? Y tendrán que pensar y defender lo contrario a lo que, anteriormente, habían defendido. Es jugar con ellos y decirle que el loco es aquella persona que, por su lucidez, en algún momento, perdió la cordura. No está loco, sino que se volvió loco. Entonces, el diálogo no es sino que hay que, también, volverlo loco para que circule y recircule... Es una manera, para que no se pare, para que esté en continua construcción”.

3.7.1. Análisis

Tal como dice el informante “no se trata de un juego de palabras”. Pero ¿cuánto de intención hay en este posible juego? Queda clara la diferencia y la similitud entre diálogo y dialoco. Pero, en el fondo, se trata de un juego. Un claro ejemplo de gamificación donde la defensa y exposición de los contenidos, al revés y al derecho, forma parte de la pretensión. Ahora en modo juego, siguiendo las sugerencias del informante: “tendrán que pensar y defender lo contrario a lo que, anteriormente, habían defendido”. Una manera lúcida de hacer que el diálogo recircule; de que no pare pues hay que activarlo y reactivarlo. En definitiva, hay que ponerlo en movimiento e impulsarlo para que se redimensione. Y con ello se promueve metodologías activas, que pasan por la innovación (Usán y Salavera, 2020) y la gamificación (Vázquez y Sevillano, 2021).

3.8. Núcleo temático: un diálogo nocturno

(Orden de la entrevista: Cuarto día. Fecha: 11 de mayo. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Focalizado)

“Les he llegado a contar historias y estrategias que me invito para motivarlos. Por ejemplo, que participen del diálogo en red, pero solo a partir de las 10 de la noche, cuando el día ha transcurrido y tienen algo que contar o estamos, supuestamente, más tranquilos. Les propongo que en la plataforma del campus participen del chat nocturno. Y les cuento la idea de que... En ciertos países africanos solo se permiten contar cuentos a partir de la media noche; por ello, nosotros mantendremos un chat nocturno. Sinceramente, me ha dado buenos resultados. Hablamos de la vida, del futuro e incluso de política y educación. Es un chat libre, no tan sujeto a los contenidos académicos. Es otra forma de participar y dialogar. Ahora lo que pretendo es que el diálogo sea una fuente de entretenimiento y un aval para que durante el día participen de otras intenciones más regladas. Considero las tecnologías imprescindibles en la actualidad. Yo no concibo mi labor sin contar con ellas como aliadas. Es más, debo saber expresarme con las herramientas que ellos utilizan habitualmente. No puedo mirar para el lado. El diálogo es pensar, al menos, entre dos o más... Pues con las tecnologías se puede y se debe”.

3.8.1. Análisis

Más allá del resultado, lo que destacamos en la intención del docente. Crea un chat nocturno de libre acceso y contenido para que se establezca un diálogo desenfadado y pertinente. Pero invirtiendo en incentivos para que al día siguiente el alumnado vuelva a participar de los diálogos más formales y académicos. Además, como profesor comprometido y contemporáneo se vale de las herramientas de su tiempo para seguir seduciendo a su alumnado y “con las tecnologías se puede y se debe”. Máxime

cuando “podemos propiciar el diálogo, tanto en la modalidad presencial como la virtual, promoviendo espacios educativos donde se valoren las relaciones basadas en el respeto, la libertad y la democracia” (Rojas, 2022, p. 6). Una manera de exponer una pericia y proponer una perípeca para seguir incentivando el diálogo. Las tecnologías adquieren una dimensión relacional que las engrandece, mientras que el docente y los discentes crecen sin diferenciar entre aprender y divertirse.

3.9. Núcleo temático: un último diálogo

(Orden de la entrevista: Cuarto día. Fecha: 11 de mayo. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Focalizado)

“Para este último ejemplo, les invito a leer unas páginas del libro “The Slow Professor: desafiando la cultura de la rapidez en la academia”, recientemente, publicado por la Universidad de Granada. Es la versión de descarga de contenidos gratuitos que te ofrece la editorial. Pues bien, les invito a que me dirijan su comentario a viva voz, pero yo simulo que no les escucho. Conscientemente, hago otra cosa. Ellos se sienten defraudados. Y cuando observo que ya están espantados, les digo que para mantener un buen ‘músculo’ en el diálogo hace falta saber escuchar. Y les enseño a hablar de la misma forma que les enseño a escuchar. No debería ser el último ejercicio del diálogo sino el primero. Sin escucha no hay diálogo. La escucha persuade. El que dialoga puede llegar a embaucar. Las palabras se pueden diluir o se las puede llevar el viento. No vale hablar por hablar, pues produce el efecto de escuchar por escuchar. Vamos hablar pues tenemos algo que decir y vamos a escuchar pues es una de las maneras que tenemos de aprender. Y se aprende más escuchando que hablando por hablar”.

3.9.1. Análisis

Leer parte de libro escrito por las profesoras canadienses, Maggie Berg y Barbara Seeber, publicado en 2022, sobre la Universidad en relación con la eficiencia y la rigurosidad es el pretexto idóneo para sentir la necesidad de terminarlo. La idea es pasar de la tranquilidad a la preocupación, no solo por la temática en foco, sino porque el profesor no les hace caso, mira para otro lado o lo que es peor: no les escucha. Y, según el informante: “ellos se sienten defraudados”. Y ahora es cuando entra en acción su pericia y pone en evidencia que se ha de saber hablar, del mismo modo que saber escuchar. Le da sentido al hecho de hablar por hablar. Tiene fundamento sus estrategias didácticas y pedagógicas. Pues, finalmente, suscribimos las palabras del informante cuando señala que “se aprende más escuchando que hablando por hablar”. Estamos ante toda una lección magistral.

4. Conclusiones

La necesidad de concluir, con la intención de establecer una serie de ideas que refuercen la discusión y vengana a suscribir la notabilidad del relato en cuanto a la relevancia, además de la cualidad, se realiza inspirada en la coherencia interna que se establece a partir de la fundamentación teórica, la metodología elegida y las cuestiones de investigación, que otorgan significación al estudio. No obstante, sin soslayarse la perspectiva imprescindible que concede la narrativa como una investigación cualitativa que comparte la voz del informante y se reconstruye a partir de las experiencias o reflexiones en la vida y obra de nuestro entrevistado (Bolívar *et al.*, 2001), esta se nutre de “las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia” (Pujadas, 1992, p. 47), centrándonos en que “el interés está en lo

que la persona piensa que hizo, por qué piensa que lo hizo, en qué tipo de situación creía que se encontraba” (Brunner, 1991, p. 118). Unas conclusiones que dejan abierto el discurso para que el lector lo finalice, tal vez, no a partir de un punto final sino, más bien, con un punto y seguido pues:

“Comprender mejor la sociedad en que vivimos a partir de la actuación de cada uno y cada uno de los que forman parte de ella. De este modo, si estos sujetos modifican su visión de la sociedad a partir de la reflexión sobre su propia vida, se están creando condiciones para transformar el mundo”. (Rivas, 2009, p. 29)

Las conclusiones se desarrollan a partir de las cuestiones de investigación que aglutinamos en tres grandes bloques: Diálogo, estrategias y resultados de esta y, por último, las tecnologías. En relación con el diálogo, diríamos que tal como lo expone el informante es más que una simple definición, pues está repleta de implicaciones con el alumnado. Las estrategias están diseñadas y pensadas para este colectivo. Puede dar la impresión de que son fruto del azar y de una pronta improvisación. No obstante, obedecen a sus intenciones pedagógicas y didácticas. Es más, están planteadas para que los discentes disfruten con el diálogo, lo pongan en práctica y en valor. Y, en cuanto a los resultados, se persigue que el diálogo no deje de divertir.

Ciertamente, no ha de existir diferencia entre aprender y divertirse. Por ello, el narrador cede su protagonismo, establece actividades diversas, invita a la participación con la finalidad de que el diálogo se enriquezca y pase de unos a otros. Que sea una manera de convencer y no imponer, que sea el pretexto para escuchar activamente y, con ello, se ponga en movimiento el conocimiento. Una estrategia que elimina la jerarquía, como un posicionamiento en el aula, tornándolo *heptárquico*.

Estos futuros maestros de educación primaria han de saber contar los contenidos y, para ello, nada mejor que empezar aprendiendo a escuchar a los demás. Unas actividades repletas de respeto y generosidad a la hora de comunicar. Donde las tecnologías de la información y la comunicación se enriquecen con el factor relacional. Y es el momento cuando el docente hace hincapié en este modelo de aprendizaje a tenor de las actividades en el chat, planteadas fuera de las horas presenciales. Incentivándose en el conocimiento social incide en la participación y la co-creación colaborativa, así como en el desarrollo del pensamiento crítico. Ahora los implicados en el proceso son los que producen, recrean y dan sentido a la experiencia educativa. Igualmente, se *deconstruye* el paradigma instrumental con las TIC, ya que depende de la actitud y aptitud que se mantenga con ellas, que nutre el potencial dado por las propias relaciones sociales que se generan en la red, reforzado por el valor del diálogo horizontal.

Con todo, existen riesgos en el uso de las actividades fuera y dentro del aula. Pero el abuso o el sobre uso debe estar regido por un docente comprometido y sabedor de los límites de esta herramienta para la enseñanza y el aprendizaje dialógico. Es decir, ha de contar con la observación y la medida para mejorar su utilización que se nutre de la palabra, la escucha y la participación.

Un diálogo que pudiendo ser de besugos, fortuito o “diálogo” no está desprovisto de intenciones educativas. No hay un diálogo malogrado, quizás, cabría reformularse la pregunta para incentivarlo e, incluso, cuestionarse el momento más apropiado; pues se ha de aprender haciéndose preguntas. A la postre el diálogo ha de ser algo con más de dos intervinientes y convertirse en un aprendizaje multidireccional. Además de inspirarse en la

cultura slow, para que cada uno tenga su tiempo para pensar y escuchar o hablar pensando.

Sin duda alguna, el diálogo no es hablar por hablar; se trata de una experiencia formativa que se enriquece con los hilos en foros o en el chat, el diálogo en red (e-society) o con el factor relacional. Es una manera de enseñar y aprender aliándose con los recursos tecnológicos de la contemporaneidad, de acercar el diálogo, la participación y las tecnologías al alumnado del siglo XXI. Una manera de suscribir el protagonismo que están desarrollando las Tecnologías Online Colaborativas (TOC). Y todo a partir del hecho de facilitar y compartir ideas para el debate sin olvidarse del valor que adquieren las redes sociales, amparándose en las posibilidades existentes gracias al diseño de intervenciones pedagógicas y didácticas. A todas luces, lo digital o el factor relacional no están exentos de riesgos: mal uso, abuso y todo lo que se pueda derivar de determinados trastornos de adicción a Internet (TAI). Por ello, hacen faltan buenos profesores universitarios que orienten y enseñen a los futuros maestros de primaria. Quizás, haga falta formación inicial y continua para evitar estos posibles riesgos que parten de carencias que se evidencian y contribuyen a determinadas consecuencias.

A todas luces, el hecho de hablar con coherencia nos incentiva a escuchar con la misma actitud. Del mismo modo, que nos acerca a la relevancia que adquiere el pensamiento freireano de abrir el discurso para ser capaces de “leer el mundo” y no quedarnos en la epidermis de las palabras, pues son fruto de la inteligencia y de lo que se acuerdan con ellas (Freire, 2008, p. 97).

Referencias

- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 34, 101-120. <https://doi.org/10.5944/empiria.34.2016.16524>
- Álvarez Álvarez, C. (2010). El diálogo en el aula para la educación de la ciudadanía. *Investigación en la escuela*, 71, 51-62. <https://doi.org/10.12795/IE.2010.i71.05>
- Álvarez, C. (2012). Las dificultades para el diálogo en el aula de Primaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 65-88. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39917
- Aparici, R., Escaño, C., y García, D. (2018). *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI*. UNED.
- Aravena, M. (2020). Preguntarse en el oficio de educar: la importancia de la pregunta en formación docente. *Revista Educación*, 45(1), 619-631. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41144>
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Ariste, E. (2021). *Escucha Activa. Aprender a escuchar y responder con eficacia y empatía. Cien diálogos*. Ediciones Díaz Santos.
- Asensio, J. (2004). *Una educación para el diálogo*. Paidós.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, J., y Racionero, S. (2009). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Ayala, R. (2017). *Retorno a lo esencial. Fenomenología hermenéutica aplicada desde el enfoque de van Manen*. Caligrama.
- Barón, B., y Cancino, J. (2014). La investigación biográfico-narrativa en educación: un enfoque de investigación co-construido desde las subjetividades, desde el tejido de la multiplicidad de realidades. *Praxis Pedagógica*, 15, 89-102.
- Beltrán, J. (2021). En compañía de Paulo Freire: aprendiendo a devenir. *Educação & Sociedade*, 42, 1-19. <https://doi.org/10.1590/ES.255890>
- Berg, M., y Seeber, B. (2022). *The Slow Professor: desafiando la cultura de la rapidez en la academia. Acompañado de Slow humanities: un manifiesto*. Universidad de Granada.

- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Muralla.
- Brunner, J. (1991). *Actos de significados*. Alianza.
- Bruner, J. (1997). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Burbules, N. (2003). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Amorrortu Editores.
- Cárdenas, A. (2016). *Elementos para una pedagogía del lenguaje*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Chiappe, A., Amado, N., y Leguizamón, L. (2020). La educomunicación en entornos digitales: una perspectiva de la interacción dentro y más allá de las aulas de clase. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 6(1), 34-41. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2020.v6i1.4959>
- Connelly, M., y Clandinin, J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 5(19), 2-14.
- Decuir, J. y Schutz, P. (2017). *Developing a Mixed Methods Proposal: A Practical Guide for Beginning Researchers*. SAGE Publications.
- Denzin, N. (2008). La política y la ética de la representación pedagógica: hacia una pedagogía de la esperanza. En P. McLaren y J. Kincheloe (Eds.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 181-200). Graó.
- Díez, E. (2018). Universidad e investigación para el bien común: la función social de la Universidad. *Aula Abierta*, 47(4), 395-402. <https://doi.org/10.17811/rif.47.4.2018.395-402>
- Domingo, J., Fernández, M., y Bolívar, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Ettling, D. (1998). Levels of listening. En W. Braudy y R. Anderson (Eds.). *Transpersonal research methods for the Social Sciences* (pp. 176-179). Sage.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza*. Akal.
- Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*. Morata.
- Flick, U. (2008). *Managing Quality in Qualitative Research*. Sage.
- Freire, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Gabelas-Barroso, J. A., Marta-Lazo, C., y González, P. (2015). El factor relacional en la convergencia mediática: una propuesta emergente. *Análisi*, 53, 20-34. <https://analisi.cat/article/view/n53-gabelas-marta-gonzalez/n53-gabelas-marta-gonzalez-es>
- Gabelas-Barroso, J. A., y Marta-Lazo, C. (2020). *La era TRIC: Factor Relacional y Educomunicación*. Egregius.
- González, O., Berríos, L., y Toro, M. (2021). La formación del profesorado de primaria en educación intercultural: una experiencia a través de la investigación acción. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 197-217. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100197>
- Goodson, I. (2012). *Developing narrative theory: life history and personal representation*. Routledge.
- Huguet, T. (2016). *Aprender juntos en el aula: Una propuesta inclusiva*. Graó.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Krishnamurti, J. (2006). *El Arte de Aprender Juntos*. Sirio Editorial.
- Misischia, B. (2020). Formación y Narrativa. Núcleos de sentido a partir del recorrido autobiográfico. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 63-77. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.8355>
- Moreno Guerrero, P., Reyes Galván, C., Pañagua Domínguez, L., y Andrea-Silva Madrigal, I. (2022). La pedagogía narrativa en el Prácticum de Educación Primaria. Escritura, conversación y reescritura de relatos como medios para profundizar sobre el oficio docente. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 185-202. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.14808>
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Obarrio, J., y Piquer, J. (2015). *Repensar la universidad. Reflexión histórica de un problema actual*. Dykinson.
- Pujadas, J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. CIS.
- Ricouer, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora. Papeles de filosofía*, 25(2), 9-22. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/1316>
- Rivas, I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En I. Rivas y D. Herrera (Coords.): *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (17-36). Octaedro.
- Rivas, I., y Cortés, P. (2013). *Cruce de caminos. El desarrollo de subjetividades y la construcción como investigador/a a través de relatos biográficos*. CeCol Editorial.
- Rivas, I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 99-112. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.NFNF>
- Rojas, J. (2022). Educación liberadora de Freire, retos en las modalidades presencial y virtual. *ConCiencia EPG*, 7(1), 1-14. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.7-1.1>
- Roth, W., y Unger, H. (2018). Current Perspectives on Research Ethics in Qualitative Research. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(3), art.33. <https://doi.org/10.17169/fqs-19.3.3155>
- Santoveña, S. (2021). *Cartografía de la sociedad y educación digital (Investigación y análisis de perspectivas)*. Tirant Humanidades.
- Sierra, B. (2001). El diálogo en la educación en valores: una mediación innovadora del currículum. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 29(2), 145-175.
- Torralla, F. (2014). *El arte de saber escuchar*. Milenio Publicaciones.
- Usán, P., y Salavera, C. (2020). *Metodologías activas en el aula: Innovación educativa para el fomento del aprendizaje significativo del alumnado*. Pregunta Ediciones.
- Vázquez, E., y Sevillano, M. (2021). *Gamificación en el aula*. McGraw Hill.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 47-62). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto.
- Woolf, V. (1989). *Una habitación propia*. Seix Barral.