



Relaciones educativas y conocimiento pedagógico docente en educación secundaria. Un estudio etnográfico en una comunidad de aprendizaje de un entorno rural

Pablo Cortés-González

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Universidad de Málaga

Mail: pcortes@uma.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9604-044X>

Moisés A. Mañas-Olmo*

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Universidad de Málaga

Mail: moises@uma.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7286-4786>

Blas González-Alba

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Universidad de Málaga

Mail: blas@uma.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4769-6522>

Carolina Alix-González

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Universidad de Málaga

Mail: anacarolix@uma.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6340-2814>

RESUMEN

El presente texto explora la naturaleza dinámica del conocimiento pedagógico docente, destacando su evolución continua y la importancia de las dimensiones relacionales en la práctica docente. La investigación se desarrolla como un estudio etnográfico en un centro rural de Educación Secundaria constituido como comunidad de aprendizaje (en adelante CdA). La investigación desafía los modelos establecidos de educación secundaria al situar las relaciones interpersonales en el centro de las actividades educativas. El marco teórico subraya la complejidad de la enseñanza, abogando por una necesidad de atender a una mirada amplia en cuanto al conocimiento pedagógico, que incluye aspectos didácticos, relacionales, sociales y emocionales. Los resultados revelan cuatro dimensiones clave para la construcción del conocimiento pedagógico docente en secundaria, destacando la convivencia escolar, las relaciones entre el profesorado, las relaciones con el alumnado y la colaboración con las familias. Se destaca el compromiso de la escuela con experiencias de aprendizaje basadas en la participación, el diálogo, la interdisciplinariedad y la creación de comunidad.

Palabras clave: comunidad de aprendizaje, conocimiento pedagógico docente, educación secundaria, educación transformadora, escuela rural.

*Autora de correspondencia: moises@uma.es

Recibido: 09/01/2025 – Aceptado: 30/09/2025

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.22164>



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0

Educational Relationships and Teachers' Pedagogical Knowledge in Secondary Education. An ethnographic study in a Learning Community in a Rural Setting

ABSTRACT

This text explores the dynamic nature of teachers' pedagogical knowledge, emphasizing its continuous evolution and the importance of relational dimensions in teaching practice. The study is conducted as an ethnographic investigation in a rural secondary education center organized as a learning community (hereafter, LC). The research challenges traditional models of secondary education by placing interpersonal relationships at the core of educational activities. The theoretical framework highlights the complexity of teaching, advocating for a broad perspective on pedagogical knowledge that encompasses didactic, relational, social, and emotional aspects. The results identify four key dimensions in the construction of teachers' pedagogical knowledge in secondary education: school coexistence, relationships among teachers, interactions with students, and collaboration with families. The school's commitment to learning experiences based on participation, dialogue, interdisciplinarity, and community building is emphasized.

Keywords: learning communities, teachers' pedagogical knowledge, secondary education, transformative education, Rural schools.

1. Introducción

En la actualidad, numerosos centros educativos desarrollan enfoques alternativos a los modelos tradicionales (Alfandari y Tsoubaris, 2021; Hammer, 2023; Ramos-Ramos et al., 2022) para mejorar procesos educativos y transformar la experiencia escolar (Cortés-González et al., 2020). Esto incluye explorar nuevos modelos educativos (Valles-Baca y Parra-Acosta, 2022) y proponer alternativas organizativas y participativas (Cortés-González et al., 2023).

En este marco, las Comunidades de Aprendizaje (CdA) surgen en España como propuestas disruptivas, y, de un modo particular, en Andalucía la Red Sauca (2023) señala que solo 26 de los 175 centros en esta red son centros de educación secundaria. Una CdA implica abrir procesos y espacios escolares a la participación responsable de toda la comunidad (García et al., 2013), ejerciendo derechos y deberes para mejorar la calidad de vida y aprendizaje.

Las CdA promueven la creación colectiva de espacios de convivencia y aprendizaje que fortalecen la comunidad, fomentan la transformación social y cultural del centro (Aubert et al., 2013), promueven procesos democráticos y mejora la convivencia (Álvarez y Silió, 2015) a partir del aprendizaje dialógico y transformador (Cortés-González y Rivas, 2024).

Las CdA mantienen altas expectativas para todo el alumnado, abordando el rendimiento desde una perspectiva que no compensa desigualdades con etiquetas de "déficit", sino que busca mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (García et al., 2013) mientras promueve el cambio social para mejorar la calidad de vida de las comunidades.

En este trabajo, presentamos los resultados del proyecto de I+D+i denominado *Conocimiento knowmádico y prácticas pedagógicas disruptivas: narrativas comunitarias emergentes en Educación Secundaria*, centrado en experiencias innovadoras, transformadoras y emergentes desarrolladas en centros de educación secundaria con el objetivo de cartografiar los elementos fundamentales, desde la perspectiva de las pedagogías críticas, ubicuas y expandidas que conectan e integran curricularmente lugares, personas y tiempos para el aprendizaje. Para este texto, nos centramos en la experiencia de investigación etnográfica desarrollada en el IES Sierra de Yeguas (en adelante IES SY), que desde hace diez años se ha constituido como CdA, mediante los siguientes objetivos: (1) analizar la función docente y las perspectivas pedagógicas del profesorado del IES SY como CdA, y (2) comprender cómo funcionan las relaciones educativas docentes desde su conocimiento pedagógico.

2. Marco teórico

Durante la década de los ochenta, las dimensiones establecidas por Shulman (1986) sobre los diferentes conocimientos pedagógicos del profesorado, como el conocimiento sobre el alumnado y sus características, el currículo escolar, el contexto educativo, entre otros, posibilitaron un nuevo debate sobre la profesión docente. Esto es una prueba más de la complejidad de la profesión docente (Barrientos et al., 2019) y de la diversidad de términos que se han desarrollado en torno a su definición.

Respecto al momento actual, vivimos en una sociedad líquida (Bauman, 2013) y *knowmádica* en la que el conocimiento está en continua transformación (Martínez-Rodríguez y Fernández-Rodríguez, 2018) y en el que la docencia se ha convertido en una actividad intelectual, cultural y política (Cochran-Smith, 2004), que desborda los límites de los sistemas educativos formales. En este sentido y profundizando en lo que entendemos por conocimiento pedagógico docente, coincidimos con Imbernón (2019), cuando indica que el profesorado necesita adquirir conocimientos educativos, psicológicos y sociológicos que les permitan dar respuesta a las necesidades que puedan encontrarse en el contexto educativo. Sin embargo, los programas de formación del profesorado y muchas experiencias en el ámbito de la secundaria se centran, en gran medida, en el desarrollo de competencias técnicas y no prestan suficiente atención al desarrollo de competencias relacionales (Aspelin y Jonsson, 2019), sociales y emocionales (González-Mayorga y Rodríguez, 2023).

El conocimiento pedagógico docente se constituye como un proceso continuo, formativo, competencial, de acción y reflexivo (Sarceda-Gorgoso et al., 2020) que se organiza en dos enfoques complementarios:

a) La perspectiva formativa y competencial enfatiza el desarrollo de competencias clave, como la planificación, gestión educativa, curricular, evaluación y tutoría, además de competencias transversales como la gestión emocional, el trabajo en equipo y el compromiso ético (Martínez-Izaguirre et al., 2017). Este enfoque busca abordar las múltiples dimensiones del saber pedagógico, fortaleciendo habilidades interpersonales, la crítica y la autocrítica para promover un desarrollo docente integral.

b) La perspectiva crítica y relacional aborda las relaciones con los actores educativos, como alumnado, familias y comunidad (Cochran-Smith, 2004). Basada en la reflexión y la experiencia profesional (Jurasaitė-O'Keefe, 2021), esta visión se fortalece mediante prácticas colaborativas e intercambio de información, enriqueciendo las dinámicas escolares y potenciando el aprendizaje y el conocimiento docente (Ainley y Carstens, 2018; Önen, 2023).

Este trabajo se sitúa principalmente en esta segunda perspectiva, alineándose con investigaciones como las de Beach y Vigo-Arrazola (2021), Milstein et al. (2024) o Cortés-González y Rivas (2024), que analizan las relaciones entre agentes educativos desde perspectivas epistemológicas, ontológicas y sociales. Recuperamos, también, los planteamientos desde la dimensión micropolítica de la escuela (Ball, 2016), ofreciendo posibilidades para comprender aspectos que van más allá de lo normativo y que se centran en las relaciones interpersonales.

En este punto, y para situar el estado de la cuestión, destacamos las siguientes investigaciones sobre el conocimiento pedagógico docente. Por un lado, señalamos trabajos que abordan la necesidad de mejorar la formación inicial del profesorado de educación secundaria en la adquisición de conocimientos pedagógicos (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2014; Valdés et al., 2015), resultando clave considerar que el desarrollo del conocimiento pedagógico docente está relacionado con las mejoras introducidas en los programas de formación inicial (König et al., 2017), cuestión que también confirman Martínez-Izaguirre et al. (2021) y Sarceda-Gorgoso et al. (2020), en estudios que se centran en las percepciones y valoraciones que el profesorado hace sobre su formación.

Por otro lado, las investigaciones de Kleickmann et al. (2013), indican que el debate reflexivo profundo sobre el conocimiento pedagógico por parte del profesorado de secundaria, facilita el diseño y desarrollo de la práctica docente; asimismo, cuestionar el conocimiento docente repercute positivamente en el aprendizaje, la motivación y el rendimiento escolar del alumnado y, por tanto, mejora la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las relaciones educativas, cuestiones que se observan en Haron et al. (2021), Keller et al. (2017) y Vergara y Cofré (2014).

Por último, en relación con las experiencias en CdA, Flecha y Puigvert (2005), mencionan la importancia de plantear conocimientos y competencias pedagógicas que permitan al profesorado dar una respuesta educativa adaptada a las demandas de las personas y del contexto, que faciliten la transformación y construcción de saberes con capacidad para asumir nuevas responsabilidades y potenciar las relaciones entre docentes, familias, estudiantes y voluntariado a través de aprendizajes dialógicos. Rodríguez (2015), por su parte, añade la necesidad de establecer y promover relaciones pedagógicas horizontales. También, cabe destacar que en el proceso de construcción de CdA, concretamente durante las fases de sensibilización y sueño, se produce una mejora en la formación del profesorado y en la creación de comunidad educativa (De Gràcia y Elboj, 2005).

3. Método

Abordamos esta investigación desde un enfoque interpretativo, hermenéutico, colaborativo, no invasivo y negociado (Flick, 2015) de carácter etnográfico (Hammersley, 2018), que considera la mediación- interpretación cultural intersubjetiva (Díaz de Rada, 2011; Hammersley, 2018) como elemento clave para comprender la complejidad de la realidad estudiada (Cortés-González y Rivas, 2024).

Para este texto nos centramos en abordar dos objetivos clave. Primero, analizar la función y las concepciones pedagógicas del profesorado del IES SY, entendido como Comunidad de Aprendizaje (CdA), con el fin de identificar cómo estas influyen en su práctica educativa. Este objetivo busca indagar cómo el profesorado comprende su propia labor educativa, prestando especial atención a sus enfoques pedagógicos, creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, y cómo estos aspectos se reflejan en su práctica diaria.

Segundo, comprender las dinámicas de las relaciones educativas que establece el profesorado a partir de su conocimiento pedagógico y su puesta en práctica en el contexto de una CdA. Esto es, cómo el saber pedagógico del profesorado se traduce en interacciones con el alumnado y otros actores escolares, prestando atención a las dimensiones relacionales, comunicativas y éticas que configuran su práctica educativa.

Los criterios de selección del centro educativo fueron dos: en primer lugar, porque es el único centro de la provincia de Málaga como CdA de educación secundaria en un entorno rural. En segundo lugar, porque estaban implementando proyectos educativos emergentes de carácter participativo, disruptivo, *knowmádico* y transformador (Montes-Rodríguez et al., 2021; Cortés-González et al., 2020), basados en la participación de diferentes colectivos y recuperando diferentes narrativas e historias emergentes a través de diversas fuentes de producción de conocimiento. A continuación, presentamos en la tabla 1 el contexto en el que se desarrolló el estudio etnográfico, basado en un trabajo que publicamos previamente (Cortés-González y Rivas, 2024).

Tabla 1*Contexto del IES SY. Elaboración propia*

Ubicación	Sierra de Yeguas es un municipio del interior de la provincia de Málaga, con una economía basada principalmente en la agricultura y el comercio.
Población (2021)	Cuenta con 3.386 habitantes, con un nivel socioeconómico medio/medio-bajo.
Escuela	Alberga a 150 alumnas/os aproximadamente, con edades comprendidas entre los 12 a los 17 años, con dos grupos para los tres primeros cursos y un grupo para el cuarto curso de la ESO. Con una ratio de entre 15-20 alumnas/os por clase.
Familias	La mayoría ha completado la enseñanza obligatoria, pocas familias cuentan con una titulación superior. Suelen apoyar y participar en las actividades escolares, las reuniones y las tutorías.
Órganos de participación	Asociación de Padres de Alumnos de San Bartolomé, Escuela de Familias, Comisión Paritaria, Comité de Dirección, Consejo Escolar, Junta de delegados de Familia.
Personal docente	22 profesores/as (10 permanentes) organizados en 14 departamentos.

En cuanto al perfil de los informantes, debido al foco del estudio, nos centramos en el profesorado. Está compuesto por 22 docentes que integran el claustro, de los cuales 10 son permanentes; entre ellos se encuentran docentes con funciones de dirección, orientación, tutoría y jefatura de departamento, así como profesorado de diferentes áreas curriculares (lengua, ciencias sociales, matemáticas, biología, educación física, entre otras). Hemos contado con diversidad de perfiles en términos de género, antigüedad y grado de implicación en los proyectos, lo que permite captar una diversidad de voces en relación con el conocimiento pedagógico y las relaciones educativas.

3.1. Trabajo de campo e instrumentos de recogida de datos

El trabajo de campo se desarrolló entre diciembre de 2021 y febrero de 2023, donde realizamos 21 entrevistas individuales a los diferentes agentes implicados (profesorado, familias, alumnado, agentes sociales y equipos directivos de los centros), siete grupos focales de aproximadamente hora y media cada uno, y 55 horas de observación empleando grabaciones audiovisuales, entre otras estrategias que se detallan seguidamente en la Tabla 2.

Tabla 2*Agentes implicados, estrategias metodológicas y horas de registro. Elaboración propia*

Agentes implicados	Estrategias metodológicas	Registros en el IES SY
Profesorado y equipo directivo	Entrevistas	12
	Grupos de reflexión	4
	Observaciones	25 horas
Estudiantes	Entrevistas	10
	Grupos de reflexión	2
	Observaciones	30 horas
	Talleres de reflexión	4
Familias	Entrevistas	1
	Grupos de reflexión	1
Otros agentes sociales: especialistas, becarios/as, asociaciones, etc.	Entrevistas	3 8 horas de grabaciones
Proyecto de centro, reglamento, programas especializados, informes anuales, guía escolar.	Análisis documental	25 documentos
Comisiones mixtas (representantes de profesorado, alumnado, familias, agentes municipales y/o voluntariado)	Observación de participantes	6 8 horas de grabaciones

Para este texto nos centraremos casi exclusivamente, para atender a los objetivos del mismo, en la información aportada por el profesorado y en las observaciones.

3.2. Análisis de la información

Tras la recogida de toda la información, realizamos una codificación axial de los diferentes bloques de información (entrevistas, grupos focales, etc.), que nos permitió generar categorías y un análisis manual de la información, lo que a su vez repercutió en la creación de categorías y códigos inductivos descriptivos manuales (Gibbs, 2019), a partir de los cuales identificar y clasificar los patrones de estudio emergentes (unidades de significado). El análisis manual favorece un enfoque inductivo y flexible que responde a la necesidad de mantener una proximidad constante con la información a partir de la inmersión prolongada del equipo investigador en el contexto, permitiendo captar matices lingüísticos, expresiones situadas y sentidos emergentes que facilita el desarrollo progresivo de categorías interpretativas.

Posteriormente, y tras la lectura y relectura de las evidencias categorizadas, comenzamos con la segunda fase de codificación estructural deductiva (Strauss y Corbin, 2002), con la intención de trabajar con las categorías interpretativas que ponen en juego los temas emergentes y las líneas temáticas de análisis (véase Tabla 3).

Tabla 3

Ejes temáticos descriptivos, temas estructurales de análisis. Elaboración propia

Ejes interpretativos	Líneas temáticas de análisis
La zona donde se ubica el IES SY. El contexto rural.	Relaciones y sentido de comunidad: conocimientos pedagógicos para la convivencia.
Decisiones pedagógicas.	Relaciones entre profesorado: conocimientos pedagógicos para la comunicación y el desarrollo de la enseñanza.
Generación de bases. La importancia de las relaciones interpersonales en el centro y con la comunidad.	Relaciones con el alumnado: conocimientos pedagógicos sobre el alumnado.
	Relaciones con las familias: conocimientos pedagógicos y participación de las familias

4. Resultados: El informe etnográfico sobre el conocimiento pedagógico docente

El IES SY es un centro pequeño ubicado en un entorno rural, lo que facilita el análisis de los vínculos que se establecen entre los diferentes agentes sociales y escolares (profesorado, alumnado, personal de administración y servicios, personal de limpieza, familias, asociaciones y colaboradores), que, aunque no están exentos de conflictos, dan lugar a un escenario de compromisos y motivaciones diversos que repercuten en la visión pedagógica del centro y del profesorado. A continuación, señalamos cuatro dimensiones que tienen mayor impacto para la construcción del conocimiento pedagógico docente en este ámbito.

4.1. Relaciones y sentido de comunidad: conocimientos pedagógicos para la convivencia

Como proyecto político compartido y abierto, el trabajo que se realiza en el IES SY se centra en la comunidad y supone una piedra angular clave que influye en el sentido y la acción pedagógica y en el sentido educativo y organizativo del centro.

Una comunidad [...] se saca de tu zona de confort, porque tradicionalmente tú estás en tu clase siempre con los niños y tienes una relación con los padres normalmente informativa, pero (ahora) rompes ese lazo para crear otro, otros vínculos. [...], los padres o los abuelos que vienen a participar y que ves esa implicación más activa por su parte. (Profesora, Jefa de estudios)

El IES SY se establece como un agente social que desarrolla proyectos en el pueblo e implica a sus habitantes, no sólo en términos de recursos materiales o infraestructuras, sino también a través de proyectos educativos que implican la vida comunitaria.

Para educar a un niño se necesita un pueblo entero [...], la educación tiene que llevarse a la calle, y más con los proyectos de Aprendizaje Servicio [...]. De hecho, la plaza '8 de marzo' la han reformado ellos, han arreglado los bancos, la han reconstruido. Lo mismo con el abrevadero del carril Zalejo (profesor).

La escuela está abierta a proyectos sociales que provengan de asociaciones, vecinos o del ayuntamiento, generando posibilidades de colaboración y aprendizaje. Un par de ejemplos son los proyectos de rehabilitación del pueblo o la cooperación en actividades culturales. (Registro interpretativo de la observación)

La escuela, también, está abierta a proyectos sociales que provienen de asociaciones, el vecindario o el ayuntamiento, generando posibilidades de colaboración y aprendizaje. Una muestra de ello son los proyectos de rehabilitación del pueblo o la cooperación en actividades culturales. Desde el punto de vista metodológico, la perspectiva del trabajo colaborativo está presente para crear comunidad y compartir esfuerzos, recursos, experiencias, posibilidades e intereses.

Pertenezco a una asociación de Sierra de Yeguas, que trabaja el ocio alternativo, y aquí en el recreo jugábamos a juegos de mesa tradicionales (...). Funcionó muy bien, a los chicos les encantó (madre).

Nos pareció muy interesante cómo abuelos y abuelas venían al centro a compartir conocimientos como parte del currículo. Recuperar la experiencia de los mayores sobre agricultura u ocio es otra forma de generar lazos comunitarios. (Registro interpretativo de la observación).

La apertura del IES SY a la comunidad amplía los límites de la acción educativa más allá de las paredes del aula o de las relaciones escolares intersubjetivas formales y tradicionales, incorporando el potencial que representa la comunidad como espacio social, económico o político.

4.2. Relaciones entre el profesorado: conocimientos pedagógicos para el desarrollo de la enseñanza

Una de las características del IES SY en relación con los lazos generados entre el equipo docente es el fuerte compromiso y sentido de la responsabilidad hacia un proyecto de centro vinculado significativamente a la CdA y al proyecto de dirección y de departamentos.

Digamos que la comunicación entre todos los profesores, en el claustro y con todos los equipos educativos, pues es muy buena, es muy rápida. Incluso para pedir o solicitar la formación en centro, que muchas veces sabéis que tenemos que estar al día pidiendo formación, porque esto, como yo digo, es estar todos los días innovándose. (Jefa de estudios)

Aquí se trabaja bien, porque aquí el equipo directivo va a una, se cuenta con el claustro para todo, en el claustro intentamos ir todos siempre a una. (Profesora novel)

Sin afán de idealizar y atendiendo a las limitaciones propias de cualquier proyecto educativo 'escrito', es necesario destacar que los planteamientos que aparecen en este documento, de manera situada en un centro y contexto muy específico, recoge las iniciativas llevadas a la práctica en el instituto, y entre ellas aparece la formación del profesorado.

Los primeros días de septiembre siempre hacemos grupos interactivos, tertulias dialógicas para explicarles cómo es a los profesores, porque la teoría la puedes saber, pero hasta que no las ves en funcionamiento, pues no sabes realmente (...). Los primeros días se presentan los planes que hay en el centro y cómo funciona todo. (Jefa de estudios)

Las acciones cotidianas llevadas a cabo por el profesorado van más allá de lo documentado y de las memorias finales. Como centro abierto a la comunidad, el IES SY promueve canales participativos que favorecen la toma de decisiones compartidas y la propuesta y creación de proyectos y actividades que comprometan a la comunidad a través de los grupos interactivos, las tertulias dialógicas, los proyectos de aprendizaje servicio, de aprendizaje basado en proyectos, entre otros. (Registro interpretativo de la observación)

No tenemos la presión de 'si me como un rato de tu clase o de la mía'. Cuando planteamos una actividad intentamos ir casi todos a una y aportando desde cada asignatura. Si de manera puntual necesito más tiempo para una actividad no tenemos inconveniente de adaptar el día. (Profesora)

Esta disposición hacia la enseñanza fomenta la necesidad de generar posibilidades interdisciplinares y relaciones docentes basadas en la confianza, el respeto y el compromiso a través de la promoción del liderazgo compartido y la autonomía en el marco de los proyectos y actuaciones que desarrollan como CdA.

4.3. Relaciones con el alumnado: conocimientos pedagógicos y visiones sobre el estudiantado

El modo en el que se desarrollan las relaciones entre estudiantes y docentes refleja la mirada y las expectativas que el profesorado deposita en el alumnado y en los principios axiológicos y epistemológicos que vertebran el proyecto educativo del centro. El encuentro, la escucha y el diálogo se establecen como las bases pedagógicas de las relaciones educativas que conducen a la reflexión mutua para establecer compromisos y responsabilidades.

Hay que tener mano dura ¿Por qué? ¿Qué es y qué vas a conseguir con eso? La mano dura es un camino fácil y rápido. Tú has hecho esto, parte y fuera [...]. Eso es lo rápido, lo fácil y lo cómodo. Lo difícil es establecer un diálogo con ese alumno, establecer un diálogo con la familia, intentar convencerlo, utilizar recursos, compromiso [...] ¿Para qué? para que la convivencia fluya, siga siendo positiva y no haya una ruptura, porque el parte es una ruptura que rompe la relación con el alumno y el profesor. (Director)

En el IES SY es fácil conocer al alumnado y que el alumnado conozca a todas y todos los implicados en las actividades del centro. No obstante, se generan diversidad de vínculos dependiendo de las peculiaridades del profesorado (y del alumnado), así como de las disposiciones e intereses de estos. Se manifiesta la complejidad de trabajar con adolescentes cuyos intereses, experiencias, preocupaciones, problemas y virtudes son diferentes a las del profesorado y esto requiere considerar tres cuestiones relevantes:

(1) Abordar y comprender las tensiones en torno a las normas del centro, la figura de autoridad y la disciplina como bases que sustentan la relación entre alumnado y profesorado.

No escuchar a los alumnos o no tenerles cariño o no ser afectuosos con ellos, eso no va reñido con la disciplina. Es que depende de cómo definamos el concepto de disciplina [...]. Para mí, la disciplina es que se consigan los objetivos que se pretenden tomando al niño como referente. Cada uno tiene que ir creciendo a su manera, para eso nosotros tenemos que moldear nuestras actitudes en función del niño que tenemos enfrente. (Profesor)

Un ejemplo de ello es la idea del «parte positivo» como protocolo para implicar al alumnado ante conductas que rompen la convivencia, a modo de aviso y diálogo antes de imponer una sanción:

cuando hay una incidencia o hay un comportamiento en el que se agrede un poquito más de lo que se debería, entonces es como una especie de acuerdo entre el profesor y el alumno antes de llegar al parte, a la incidencia de forma. (Profesor)

El «parte positivo» da una oportunidad al alumnado para comprender la situación a la vez que fomenta el diálogo, la reflexión y la mejora de la convivencia sin amenazas ni presiones externas, promoviendo, a la vez, que el alumnado se haga responsable del proceso y de la resolución del conflicto y evitando la notificación a las familias, aspectos que fomentan la autonomía y autorregulación en el alumnado.

(2) Gestión emocional más allá de los límites más tradicionales del plan de estudios.

Prefiero que venga la niña y respete a sus compañeros y sus profesores, a que tenga una nota alta. (Madre de alumna)

Que se sienta integrado en todo momento, que se sienta con cariño en todo momento, y que lógicamente, que sepan que él suma como todos [...], por eso yo digo que todos sumamos, de una forma o de otra, con otras condiciones, más gordos o flacos. Todos somos una persona, y todos sumamos, y todos tienen un aporte diferente y una manera de pensar distinta. Yo creo que estamos todos, si lo pones realmente, igual que estamos aquí hablando, si lo pones a examinar después, yo te voy a aportar algo que tú desconocías, él me va a aportar algo que yo no he visto, no lo había visto con esa claridad, ¿no? Así funciona. (Madre de alumno)

El concepto de comunidad, siempre presente en la actividad del centro, vuelve a cobrar sentido en las relaciones con el alumnado que se establecen en el IES SY. Crear vínculos emocionales, considerar tiempos y espacios para el conocimiento compartido y concebir la diversidad del alumnado como un elemento enriquecedor en el aprendizaje, en el reconocimiento del otro y en las relaciones sociales son asuntos prioritarios en los planteamientos pedagógicos del IES SY.

(3) Compromiso personal de velar por su presente y su futuro.

Tenemos una responsabilidad, estamos trabajando con personas. Entonces, influirles siempre en el buen sentido, como te decía, es difícil porque no tienen la predisposición que nos gustaría a nosotros. Yo lo que quiero, lo estoy haciendo por ti, porque es tu futuro. (Profesora)

La vida académica coincide con tu bienestar personal, si eso no sucede el alumnado o los demás lo captan y esto se relaciona directamente con la eficacia en tu trabajo. (Profesora de pedagogía terapéutica)

Se observa que las relaciones con el alumnado se escenifican tanto a nivel individual como grupal, atendiendo no sólo al desarrollo académico del alumnado, sino también al crecimiento humano personal y colectivo. De igual forma, en el IES SY no se recurre a respuestas simplistas ni procedimientos sencillos y cómodos, pues se adopta un compromiso profundo con el sentido de comunidad en pro del diálogo y la reflexión conjunta para transformar los conflictos en oportunidades de aprendizaje.

4.4. Relaciones con las familias: conocimientos pedagógicos y participación de las familias.

Muchas de las familias ven de forma positiva la posibilidad de colaborar activamente con el proyecto educativo; entran en el centro, en las aulas y también participan en talleres y actividades como las tertulias dialógicas, destinadas exclusivamente a las familias y al voluntariado.

Las madres somos madres en las casas, pero si también de alguna manera colaboras con los centros educativos donde están tus hijos es mucho mejor, más favorable, incluso con los niños de otros padres, incluso con los padres de los demás niños. Es como un poco más familiar [...], te da más confianza. Y yo, la verdad, para mí es bastante positivo, que las escuelas te den esa facilidad de poder participar en todas las cosas (Madre de alumno).

Las familias están ahí, salvo caso excepcional, van dentro del barco que nosotros vamos dirigiendo hacia la formación de los niños. O sea que la familia no son un problema. Y de los ciento cincuenta niños podemos tener tres, cuatro o cinco casos complicados, complejos, que hay que dedicarles tiempo. Pero el resto, son niños que nadan en la normalidad y van con el movimiento del centro, y con los que se trabaja y mejoran cuando se van de aquí. Y es una satisfacción importante la que te llevas cuando diriges un centro. (Director)

Aunque las familias participan activamente, encontramos varias opiniones más críticas que señalan el hecho de que muchas de las familias trabajan en horario escolar, lo que hace que no puedan participar en las actividades promovidas por el centro y que siempre asistan las mismas personas como voluntarias.

Creo que hay poca participación de las familias, bien por los trabajos y todo eso. Pero es que, a lo mejor al ser por la mañana, muchos padres están trabajando. (Estudiante de máster en prácticas)

Al respecto, el equipo directivo plantea:

Es verdad que nos gustaría que la participación fuese más amplia, que siempre participan las mismas madres, nos gustaría tener cuarenta o cincuenta voluntarios. Llamamos para grupos interactivos, pero las caras se repiten, venir vienen, pero nos gustaría que la participación fuese más amplia. Vienen también padres, abuelos [...] (Director)

Significativamente, y en línea con lo planteado, el profesorado entiende que la pandemia ha causado un efecto negativo en la participación de las familias. Por un lado, encontramos el hecho de que muchos estudiantes hayan finalizado su etapa formativa en el IES SY durante este periodo, lo que ha provocado que muchas familias que anteriormente participaban de forma activa en el proyecto ya no lo hagan y, por otro lado, que las familias del alumnado que se incorpora por primera vez al centro no conozcan cómo pueden participar activamente.

El problema fue el parón de la pandemia, desde el año pasado que empezamos otra vez. Hay que enseñarles de nuevo cómo funciona la comunidad, porque han cambiado las familias [...], el problema es que con el parón los padres no conocen el proyecto y los que participaban ya no están y no conocen las maneras en la que pueden participar. (Profesora)

Parece que, de algún modo, se está empezando a retomar la participación activa y que las familias, nuevamente, vuelven a participar de las dinámicas del centro.

Este año nos ha costado empezar con las escuelas de familia, hasta que hemos encontrado un perfil de personas que lo pueden hacer. Otro tema importante es que sin el voluntariado no tiene sentido esto, porque el centro va a responder a esa pluralidad de personas, aunque nos gustaría que fuesen *más personas las que participaran y no siempre las mismas*. (Director)

Este año con el carnaval literario vinieron familias y gente del ayuntamiento [...] cuando vienen, vienen y repiten. (Profesora)

En este sentido, entendemos que considerar a las familias como uno de los puntos centrales de la labor docente, implica comprender que los compromisos educativos deben construirse de forma colaborativa y participativa. Las decisiones relacionadas con cuestiones pedagógicas que afectan al alumnado deben ser objeto de un diálogo constante y cercano con las familias. Esto implica no sólo su participación, sino también comprender que la escuela desempeña un papel formativo no sólo para el alumnado, sino también para las propias familias.

5. Discusión

La etnografía desarrollada en el IES SY evidencia un modelo educativo donde el aprendizaje se concibe como una experiencia abierta y participativa que involucra activamente al profesorado, alumnado, familias y comunidad. En línea con investigaciones previas (Aubert et al., 2013; García et al., 2013; Travé-González et al., 2025), la construcción de comunidad se muestra estrechamente vinculada al conocimiento pedagógico docente, promoviendo una función educativa basada en la cooperación y la corresponsabilidad. Desde esta perspectiva, el profesorado desarrolla su conocimiento pedagógico a partir de las posibilidades relacionales que brinda el modelo de CdA.

En relación con el sentido de comunidad, las pedagogías críticas destacan que el éxito escolar surge de procesos inclusivos y colectivos más que de enfoques centrados en secuencias estáticas de contenidos curriculares (Kincheloe, 2008). Esta mirada fomenta el diálogo, la solidaridad y la colaboración, enmarcándose en las pedagogías disruptivas (Ordóñez-Sierra y Rodríguez-Gallego, 2016; González-Alba et al., 2024), que resultan fundamentales en contextos rurales donde los recursos son limitados y el tejido comunitario cobra especial relevancia. Así, el conocimiento pedagógico docente orientado hacia la comunidad recupera aprendizajes dialógicos, participativos y situados (Alfandari y Tsoubaris, 2021; McKoy, 2013).

En referencia a la implicación de las familias, la interacción e implicación comunitaria, esenciales en las comunidades de aprendizaje (Palomares y Domínguez, 2019), permiten destacar algunas observaciones relevantes. Muchas familias adoptan una actitud positiva hacia la colaboración con el proyecto educativo, fortaleciendo vínculos con la escuela. Las familias se consideran un factor clave en la formación desde dos perspectivas: como apoyo activo, mediadoras o referentes en el proceso educativo de sus hijos e hijas, participando en clases o talleres; y como beneficiarias del centro educativo, entendido también como un espacio de aprendizaje para ellas. Sin embargo, persisten críticas sobre la limitada cantidad de familias involucradas y la falta de transparencia al compartir problemas, aspectos que aún requieren atención para consolidar una participación más inclusiva y efectiva. Esto nos lleva a entender la complejidad de las relaciones educativas (Bakker y Montessori, 2017) y la necesidad de tejer redes en la toma de decisiones para canalizar cualquier situación problemática.

En cuanto a las relaciones docentes, estas son entendidas como un proyecto educativo para una educación activa desde una perspectiva cotidiana en los procesos formativos y el currículo, reflejadas en los proyectos que incorpora el profesorado. En el IES SY, la praxis organizativa, basada en los principios de las CdA, permite que tanto el proyecto político del centro como los pedagógicos y organizativos incluyan la participación directa de la comunidad y las familias (Ordóñez-Sierra y Ferrón-Gómez, 2022).

Finalmente, en lo que respecta a la construcción del conocimiento pedagógico respecto al alumnado se destacan varios aspectos clave. Primero, la calidad de las relaciones entre alumnado y profesorado refleja los principios y valores del proyecto educativo, considerando al alumnado como colectivo clave en la toma de decisiones y la proyección curricular, atendiendo a sus intereses, motivaciones y ecologías de aprendizaje (Martínez-Rodríguez y Fernández-Rodríguez, 2018). Este enfoque se fundamenta en el encuentro, la escucha y el diálogo como pilares pedagógicos y metodológicos (Aubert et al., 2013; García et al., 2013). Segundo, se cuestiona la efectividad de estrategias disciplinarias basadas en la «mano dura», priorizando el diálogo y la gestión emocional como elementos esenciales para relaciones constructivas y saludables, más allá del currículo tradicional. Tercero, se subraya la responsabilidad docente de cuidar el bienestar personal del alumnado (Pérez-Mármol et al., 2023), estrechamente vinculado al éxito académico y su desa-

rollo vital y profesional (Santamaría y Valdés, 2017). El conocimiento pedagógico del profesorado del IES SY promueve un enfoque comprometido, reflexivo y dialógico en las relaciones educativas (Rodríguez, 2015), abordando tanto el desarrollo académico como el humano, con especial atención a la diversidad y complejidad de las interacciones escolares.

6. Conclusiones

El conocimiento pedagógico se configura como una construcción situada y relacional, forjada en la interacción cotidiana (Imber-nón, 2019; Sarceda- Gorgoso et al., 2020). Desde una perspectiva epistemológica y ontológica, el conocimiento se entiende como un proceso dinámico que, en la actualidad, demanda la apertura a posibilidades metodológicas más flexibles, basada en una construcción educativa centrada en personas, relaciones y comunidad (Cortés-González y Rivas, 2024).

Las voces del profesorado muestran que educar implica construir vínculos y sostener espacios de convivencia basados en el diálogo y el compromiso mutuo (Cochran-Smith, 2004; Aspelin y Jonsson, 2019). Sin embargo, este enfoque, especialmente en educación secundaria, convive con tensiones derivadas de estructuras escolares rígidas (fragmentado en disciplinas y departamentos), la persistencia de lógicas tradicionales (Ordóñez-Sierra y Ferrón-Gómez, 2022) y la desigual participación comunitaria, lo que limita una mirada interdisciplinar y polariza al profesorado hacia proyectos centrados únicamente en sus áreas específicas.

Sin embargo, la apuesta por una comunidad educativa basada en la lógica de la participación, el cuidado, el afecto, la atención y el respeto, aumenta las posibilidades de la acción educativa requerida por la sociedad actual. En este sentido, la CdA no se limita a ser una estrategia metodológica o una innovación organizativa, sino que actúa como una forma de entender la educación como práctica social transformadora (Aubert et al., 2013). En palabras del equipo directivo, «la fórmula es muy sencilla: una buena convivencia, un buen clima de trabajo, un buen ambiente entre el profesorado y la comunidad».

Finalmente, este estudio presenta limitaciones inherentes a su enfoque etnográfico y al carácter singular del estudio realizado en un único centro educativo. Aunque los procedimientos y técnicas pueden transferirse a contextos similares, la naturaleza situada del trabajo exige atender a las particularidades del entorno y las relaciones establecidas durante el proceso.

Financiación

Esta investigación ha sido financiada por la Consejería de Economía, Conocimiento, Empresas y Universidad-programa operativo FEDER Andalucía 2014-2020, Junta de Andalucía, con la subvención UMA20-FEDERJA-121 y el proyecto titulado Conocimiento knowmádico y prácticas pedagógicas disruptivas: narrativas comunitarias emergentes en Educación Secundaria.

Referencias

- Alfandari, N., y Tsoubaris, D. (2021). Temas controvertidos en la ciencia: Explorando las dinámicas de poder mediante la aplicación de pedagogías críticas en educación secundaria. *Revista Izquierdas*, 51, 1-18.
- Álvarez, C., y Silió, G. (2015). El aprendizaje-servicio y las comunidades de aprendizaje: dos proyectos escolares innovadores que se enriquecen mutuamente. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 33(2), 43-58. <https://doi.org/10.14201/et20153324358>
- Ainley, J., y Carstens, R. (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework. *OECD Education Working Paper*, 187. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/799337c2-en>
- Aspelin, J., y Jonsson, A. (2019). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework. *Teacher Development*, 23(2), 264-283. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1570323>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2013). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Bakker, C., y Montessori, N. M. (Eds.). (2017). *Complexity in Education Complexity in Education from Horror to Passion Complexity in Education from Horror to Passion*. Springer.
- Ball, S. (2016). Following policy: networks, network ethnography and education policy mobilities. *Journal of Education Policy*, 31(5), 1-18. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1122232>
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós.
- Barrientos, A., Sánchez, R., y Arigita, A. (2019). Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula. *Praxis y Saber*, 10(24), 119-141. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9894>
- Beach, D., y Vigo-Arrazola, M. B. (2021). Critical Ethnographies of Education and for Social and Educational Transformation: A Meta-Ethnography. *Qualitative Inquiry*, 27(6), 677-688. <https://doi.org/10.1177/1077800420935916>
- Bolívar, A., y Bolívar-Ruano, R. (2014). Las escuelas como comunidades de aprendizaje docente. En L. Razeto, J.M. Batalloso, A. Bolívar, M. R. Bolívar-Ruano, y M. Núñez (Coords.), *La educación necesaria: extendiendo la mirada* (pp. 131-184). Universitat Nueva Civilización.
- Cochran-Smith, M. (2004). The Problem of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 295-299. <https://doi.org/10.1177/002248710426805>

- Cortés-González, P., y Rivas-Flores, J. I. (2024). Nomadic knowledge in emerging pedagogical contexts: ethnographic experience in two secondary schools in Málaga, Spain. *Ethnography & Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/17457823.2024.2347608>
- Cortés-González, P., Rivas-Flores, J. I., y Leite, A. (2023). *Escuela y transformación social. Otra mirada de la organización educativa*. Octaedro. <http://doi.org/10.36006/16307-4>
- Cortés-González, P., Rivas, J. I., Márquez, M. J., y González, B. A. (2020). Resistencia contrahegemónica para la transformación escolar en el contexto neoliberal. El caso del instituto de educación secundaria Esmeralda en Andalucía. *Izquierdas*, 49, 2351-2377.
- De Gràcia, S., y Elboj, C. (2005). La educación secundaria en comunidades de aprendizaje. El caso de Aragón. *Educación*, 35, 101-110.
- Díaz de Rada, A. B. (2011). *El taller del etnógrafo*. UNED.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó.
- Flecha, R., y Puigvert, L. (2005). Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, 48, 12-36. <https://doi.org/10.17227/01203916.7715>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- García, C., Leena, A., y Petreñas, C. (2013). Comunidades de Aprendizaje. *Scripta Nova*, 17(427), 1-10.
- Gibbs, G. (2019). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- González-Alba, B., Mañas-Olmo, M., Prados-Megías, E., y Sánchez-Sánchez, M. (2024). Teorías y prácticas educativas contrahegemónicas. Sobre la Pedagogía disruptiva. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), e31679. <https://doi.org/10.14201/teri.31679>
- González-Mayorga, H. M., y Rodríguez, A. E. (2023). Autoeficacia en la gestión del aula en el profesorado de primaria y secundaria: variables predictoras y perfiles docentes. *Aula abierta*, 52(1), 71-80. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.71-80>
- Haron, M. Z., Zalli, M. M. M., Othman, M. K., y Awang, M. I. (2021). Examining the Teachers' Pedagogical Knowledge and Learning Facilities towards Teaching Quality. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(1), 1-7. <http://doi.org/10.11591/ijere.v10i1.20780>
- Hammer, A. (2023). Using forum theatre to address homosexuality as a controversial issue in religious education. *British Journal of Religious Education*, 45(1), 23-33. <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.2010652>
- Hammersley, M. (2018). What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and Education*, 13(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1298458>
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 151-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Jurasaitė-O'Keefe, E. (2021). *Individual, school, and national factors impacting teachers' workplace learning: Discourses of informal learning in North America and Lithuania*. Routledge.
- Keller, M. M., Neumann, K., y Fischer, H. E. (2017). The impact of physics teachers' pedagogical content knowledge and motivation on students' achievement and interest. *Journal of Research in Science teaching*, 54(5), 586-614. <https://doi.org/10.1002/tea.21378>
- Kincheloe, J. L. (Ed.). (2008). *Knowledge and Critical Pedagogy*. Springer Netherlands.
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., y Baumert, J. (2013). Teachers' Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge: The Role of Structural Differences in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 64(1), 90-106. <https://doi.org/10.1177/0022487112460398>
- König, J., R. Ligtvoet, S. Klemenz., y Rothland, M. (2017). Effects of Opportunities to Learn in Teacher Preparation on Future Teachers' General Pedagogical Knowledge: Analyzing program characteristics and outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 122-133. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.03.001>
- Martínez-Izaguirre, M., Yáñez-Álvarez de Eulate, C., y Villardón-Gallego, L. (2017). Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 171-192. <https://doi.org/10.35362/rie740613>
- Martínez-Izaguirre, M., Yáñez-Álvarez de Eulate, C.Y., y Villardón-Gallego, L.M. (2021). Aplicación de un análisis de importancia y realización de competencias para la identificación de prioridades en la formación docente. *Revista de Educación*, 393, 97-128. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-487>
- Martínez-Rodríguez, J. B., y Fernández-Rodríguez, E. R. (Comps.). (2018). *Ecologías de aprendizaje: Educación expandida en contextos múltiples*. Morata.
- McKoy, C. (2013). Effects of Selected Demographic Variables on Music Student Teachers' Self-Reported Cross-Cultural Competence. *Journal of Research in Music Education*, 60, 375- 394. <https://doi.org/10.1177/0022429412463398>
- Milstein, D., Coeli-Machado e Silva, R., y Marques-Da Silva, S. (2024). Ethnography and education in the South: the emergence of alternative schools of thinking. *Ethnography & Education*, 19(3), 195-201. <https://doi.org/10.1080/17457823.2024.2394716>
- Montes-Rodríguez, R., Fernández-Martín, A., y Massó-Guijarro, B. (2021). Disrupción Pedagógica en Educación Secundaria a través del uso analógico de Instagram. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 427-438. <https://doi.org/10.5209/rced.70399>
- Önen, E. (2023). Profiles of teaching practices and teacher co-operation: A person-centered approach in multilevel context. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104205. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104205>
- Ordóñez-Sierra, R., y Rodríguez-Gallego, M. R. (2016). Los Grupos Interactivos como metodología didáctica en Educación Secundaria: Estudio de casos en un centro constituido en Comunidad de Aprendizaje. *Revista de Investigación en Educación*, 2(14), 141-155.

- Ordóñez-Sierra, R., y Ferrón-Gómez, M. (2022). Comunidades de aprendizaje: Desarrollo de materiales didácticos a través de los grupos interactivos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 66, 5-36. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n66a2>
- Palomares, A., y Domínguez, F. J. (2019). Tertulias dialógicas literarias como actuación educativa de éxito para mejorar la competencia lingüística. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5(3), 38-53. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n3.4>
- Pérez-Mármol, M., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., y Vengoechea, M. A. G. (2023). Relación entre rendimiento académico, factores psicosociales y hábitos saludables en alumnos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 52(3), 281-288. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.3.2023.281-288>
- Ramos-Ramos, P., Gómez Colchero, E., Bort Calvo, V., y García García, F. (2022). Belleza degradada: arte contextual y educación en el paisaje a través de un proyecto en educación secundaria. *ARTSEDUCA*, 32, 107-120.
- Red Sauca. (2023). Comunidades de Aprendizaje en Andalucía. Red CdA Andalucía. *Sauca Andalucía*. <https://sauca-andalucia.blogspot.com/p/documentos.html?m=1>
- Rodríguez, J. (2015). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 67-86. <https://doi.org/10.15366/tp2012.19.005>
- Santamaría, B. S., y Valdés, M. V. (2017). Rendimiento del alumnado de educación secundaria obligatoria: influencia de las habilidades sociales y la inteligencia emocional. *Revista INFAD de Psicología. Revista Internacional de Psicología Evolutiva y de la Educación*, 2(1), 57-66. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.918>
- Sarceda-Gorgoso, M. C., Santos-González, M. C., y Rego-Agraso, L. (2020). Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3), 401-421. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8260>
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Travé-González, G. H., Álvarez-Díaz, K., Márquez-Díaz, J. R., y Mora-Márquez, J. R. (2025). Romper con la escuela tradicional: un estudio sobre los logros y las dificultades de las prácticas innovadoras según la visión del profesorado. *Aula Abierta*, 54(2), 189-199. <https://doi.org/10.17811/rifie.21228>
- Valdés, R., Bolívar, A., y Moreno, A. (2015). Una valoración de la formación inicial de profesores en España: El Máster en Educación Secundaria. *Educação em Revista*, 31(3), 251-278. <https://doi.org/10.1590/0102-4698132995>
- Valles-Baca, H. G., y Parra-Acosta, H. (2022). La educación disruptiva y el desarrollo de competencias universitarias. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25), 1-23. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1284>
- Vergara, C., y Cofré, H. (2014). Conocimiento Pedagógico del Contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile? *Estudios Pedagógicos*, 40, 323-338. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200019>