

**La interacción entre iguales como factor de cambio educativo en alumnado con experiencias de fracaso escolar.  
Una experiencia de cambio a través del modo narrativo**

Manuel Rodríguez López, rodri@us.es

Octavio Sánchez Ramos † †

**Resumen:**

Este estudio analiza las interacciones entre iguales como mecanismo de transformación educativa en alumnado con trayectorias de fracaso escolar, a través de la implementación de una experiencia pedagógica basada en metodología narrativa. El objetivo persigue examinar los procesos de interacción social en el aula para determinar su capacidad de generar cambios educativos significativos en el alumnado. El estudio del entrelazamiento entre narrativas y emociones se consolida hoy como un campo emergente de gran potencial para desvelar las dimensiones profundas de la experiencia educativa (Pérez-Escobar & Buitrago-Bonilla, 2022), ofreciendo una vía de acceso privilegiada a las realidades subjetivas que los métodos puramente cuantitativos no pueden capturar.

Se desarrolla una investigación cualitativa mediante el método biográfico-narrativo con quince estudiantes de Diversificación Curricular. La recogida de datos combina relatos autobiográficos y grupos de discusión. El análisis se realiza mediante Atlas.ti, generando categorías inductivas sobre los modos de interacción discursiva, su naturaleza reflexiva o experiencial y los niveles de colaboración.

Los hallazgos revelan veintidós episodios de interacción diferenciados, que revelan cómo los conflictos iniciales en contextos familiar, escolar y entre iguales se transforman progresivamente hacia dinámicas de apoyo mutuo y construcción compartida de significados. La metodología narrativa actúa como mediadora, facilitando el tránsito desde estructuras asimétricas de participación hacia formas simétricas de interacción.

Se concluye que las interacciones horizontales mediadas por la narrativa constituyen un factor efectivo de cambio educativo, al promover la autorregulación del aprendizaje, la resolución colaborativa de conflictos y el desarrollo de competencias sociales en estudiantes con experiencias de fracaso escolar.

**Palabras claves:** Fracaso académico, Enseñanza entre iguales, Narrativa, Interacción estudiantil, Aprendizaje cooperativo.

**Abstract:**

This study analyzes peer interactions as a mechanism for educational transformation among students with histories of academic failure by implementing a pedagogical experience based on narrative methodology. The objective is to examine social interaction processes within the classroom to determine their capacity to generate meaningful educational changes. The study of the interplay between narratives and emotions now stands as an emerging field with significant potential to uncover the profound dimensions of the educational experience (Pérez-Escobar & Buitrago-Bonilla, 2022), providing unique access to the subjective realities that quantitative methods alone cannot capture.

A qualitative investigation is conducted using a biographical-narrative method with fifteen students in a Curricular Diversification program. Data collection combines autobiographical accounts and discussion groups. The analysis, performed with Atlas.ti, generates inductive categories regarding modes of discursive interaction, their reflective or experiential nature, and levels of collaboration.

The findings reveal twenty-two distinct interactional episodes, showing how initial conflicts within family, school, and peer contexts progressively shift toward dynamics of mutual support and shared meaning-making. The narrative methodology acts as a mediator, facilitating the transition from asymmetrical participation structures to symmetrical forms of interaction.

It is concluded that horizontal, narrative-mediated interactions constitute an effective driver of educational change, promoting self-regulation of learning, collaborative conflict resolution, and the development of social competencies in students with experiences of academic failure.

**Key words:** Peer Teaching, Academic Failure, Narrative, Student Interaction, Cooperative Learning.

† Octavio Sánchez Ramos falleció en agosto de 2023. Este trabajo se basa en su tesis doctoral "la metodología narrativa. una experiencia educativa para la reconstrucción de identidades con alumnado con fracaso escolar" y se publica en su memoria. La correspondencia relacionada con este artículo debe dirigirse a Manuel Rodríguez López, Departamento de MIDE, Universidad de Sevilla, Calle Pirotecnia, S/N 41013 Sevilla, España.

## 1. Introducción

El término “entre iguales”, interacciones simétricas, aprendizaje colaborativo, se suele utilizar para diferenciarlo de otras interacciones llamadas asimétricas como las que se establecen entre un adulto, experto o profesor, y el alumnado. Numerosas investigaciones, en diferentes contextos y desde distintos enfoques, han puesto de manifiesto los beneficios que reporta el aprendizaje entre iguales. Herrán, Martín y Lacasa (1995) realizaron estudios en preescolar y Ciclo Inicial, a partir del desarrollo de escenarios de interacción entre iguales, y descubrieron que esos escenarios favorecían la autorregulación y el aprendizaje. Rodrigo y Batista (2002), en un trabajo con chicas preadolescentes, pusieron de manifiesto que el aprendizaje entre iguales se desarrollaba no sólo por la presencia del conflicto cognitivo sino también por la existencia de formas discursivas presentes en las interacciones, relacionadas con hacer preguntas, buscar explicaciones, reflexionar y llegar a acuerdos. Monge (2011) en una experiencia llevada a cabo en 2º de la ESO muestra que el aprendizaje colaborativo resulta exitoso cuando reúne algunos de estos requisitos: plantear situaciones útiles, retroalimentar el aprendizaje, trabajar de forma conjunta para resolver los problemas, reflexionar de forma consciente y desarrollar la capacidad competencial de los participantes. Pedrosa, Borges Del Rosal, Herranz, Lorenzo Alegría, y García Cueto (2013) desarrollaron un programa de interacción en el aula con alumnos con altas capacidades y encontraron una relación importante con diferentes aspectos ligados al desarrollo social, cognitivo, emocional y competencial. En contextos no formales, Luque Cubero y Lalueza Sazatornil (2013) aplicaron un programa de aprendizaje colaborativo con personas con alto riesgo de exclusión social y con altos índices de fracaso social y encontraron que ese tipo de aprendizaje favorecía las relaciones horizontales, facilitaba el conocimiento compartido y el grupo generaba sus propias normas de comportamiento, todo lo cual contribuía a la resolución de problemas y tareas. Rebollo Catalán, García Pérez, Buzón, y Barragán (2012) se sirvieron de la TIC para favorecer la interacción entre iguales en ambientes universitarios de 1º de Pedagogía y observaron cómo se producían una serie de beneficios relacionados con habilidades sociales, comunicativas, conceptuales y emocionales.

Coll (1984), De La Mata et al. (2009), manifiestan que existen datos suficientes para avalar la importancia de la interacción entre iguales, ya que se ha mostrado que juega un rol decisivo en el proceso de socialización favoreciendo la adquisición de competencias y destrezas relacionales; la captación del punto de vista del otro; la adaptación a las normas establecidas y aumentando el nivel de expectativas y el nivel motivacional. Todo lo cual facilita el aprendizaje de los contenidos, de los procedimientos y de las actitudes ante el currículum académico.

Por último, en un plano más metodológico, resaltar que el enfoque narrativo en investigación educativa ha demostrado contribuir significativamente a la estructuración de las emociones para abarcar dimensiones y aspectos que intervienen en su desarrollo, así como a la formación de los actores investigativos en términos de comprensión y refiguración de sus episodios emocionales (Barrios-Tao, 2022). Este enfoque permite la reconfiguración tanto del objeto como de los modos de analizar y socializar los resultados de las experiencias emocionales, superando enfoques estereotipados que se reducen a datos numéricos.

## 2. Marco Teórico

Distintos autores han analizado el discurso escolar y lo han calificado estandarizado, rígido, donde gran parte del discurso tiene que ver más con la disciplina, con la organización particular del poder y la autoridad, con la regulación del aula y con la finalidad instruccional (Cazden, 1991; Wertsch, 1999; Rebollo, 2001; García Pérez, 2001; Daniels, 2003; Coll, Onrubia y Mauri, 2008; Cubero et al. 2008). Estas características peculiares del discurso escolar han contribuido a desconfiar de los beneficios que pueda reportar el desarrollo de las interacciones entre iguales en el aula. Las interacciones entre iguales, a juicio de Fernández Berrocal y Melero Zabala (1995), presentan dos tipos de dificultades para ser investigadas a fondo. Unas están relacionadas con los supuestos teóricos y metodológicos desde los que se realizan estas investigaciones. Otras, provienen de la dificultad de mantener durante un período largo de tiempo, los objetivos y metas asociadas a la enseñanza y al aprendizaje entre iguales.

Sin embargo, Coll (1984), desde posiciones constructivistas, aporta datos que avalan el papel que juega la interacción entre iguales tanto en la adquisición de competencias y destrezas sociales, en la aceptación del punto de vista del otro, en la aceptación de normas y aspiraciones sociales, como en cuestiones relacionadas con metas educativas. En trabajos posteriores, Coll, Onrubia y Mauri (2008), han investigado las interacciones entre iguales y los significados construidos por el alumnado cuando se han transferido a éstos el control de su propio aprendizaje. Así mismo reconocen que para que estas interacciones cumplan sus objetivos tienen que crearse, con la intervención del docente, escenarios comunicativos que desarrollen una estructura de participación real, que cuenten con un clima propicio, con unos materiales que permitan la adquisición del conocimiento, con motivaciones que guíen y orienten a los participantes así como que se fomenten, dentro del grupo, actitudes flexibles y tolerantes.

Otra de las líneas que se han mostrado valiosas para el desarrollo de estrategias y actividades que fomenten la interacción entre iguales ha sido la perspectiva vygotskiana, que tiene una conexión clara y directa con la noción de ZDP, (Wertsch, 1993, 1995, 1999) y que se ha centrado en el desarrollo de la intersubjetividad y la alteridad a través del discurso, con un fuerte “énfasis en las interacciones sociales entre iguales” (Cazden, 1991; Tudge y Rogoff, 1995). Siguiendo este enfoque se han desarrollado algunas propuestas que enfatizan y perfeccionan las interacciones entre iguales donde aparecen objetivos y metas claras y donde se muestran consistentes a lo largo del tiempo.

Forman y Cazden (1985) y Cazden (1991) sostienen que las interacciones entre iguales contribuyen al desarrollo del lenguaje y de la intersubjetividad, convirtiendo el discurso en un elemento de mediación semiótica que facilita todo un conjunto de procedimientos para la resolución de problemas. En este sentido proponen que se creen “tiempos compartidos” que contribuyan a romper las rigideces de la institución escolar y fomenten un diálogo cooperativo. En sus investigaciones encontraron que el diálogo cooperativo contribuía a desarrollar los conocimientos, a regular la conducta y aparecía como un factor multiplicador de recursos para los participantes.

Brown y Palincsar (1989) desarrollaron el concepto de “enseñanza recíproca”, concebido como un sistema de aprendizaje cooperativo basado en el desarrollo de cuatro estrategias: preguntar, resumir, aclarar y predecir. El alumnado es entrenado en estas estrategias para que se apropien de ellas lo que exige por parte de los docentes seleccionar cuidadosamente las tareas, estructurar las interacciones entre los alumnos dentro del grupo y aplicar ciertos criterios en el agrupamiento hasta lograr que sean los propios estudiantes los que tomen la iniciativa en hacer las preguntas. Wertsch (1999) señala que estas estrategias pueden ser consideradas como herramientas culturales que contribuyen a desarrollar el aprendizaje y la enseñanza con una organización y una estructura más participativa y con nuevas formas de alteridad.

Edwards y Mercer (1994) y Mercer (2001), partiendo del análisis del contexto escolar y de las reglas que rigen la comunicación en el aula, buscan el traspaso del control de la enseñanza al alumnado mediante un “conocimiento compartido”. Para ello se sirven de unas reglas educacionales básicas que facilitan el desarrollo de las funciones cognoscitivas y sociales. En este sentido el enseñante se convierte en el creador potencial de una comunidad de indagación en el aula donde los estudiantes desempeñan un papel compartido, activo y reflexivo, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según Daniels (2003) los trabajos de estos autores se pueden ver como una manera de explicitar las exigencias tácitas de una forma particular de participación.

Rogoff (1993, 1997) siguiendo los postulados de la teoría sociocultural, trata de explicar que los procesos de desarrollo individual implicados en la colaboración conjunta de los individuos cuando participan en acontecimientos culturales, están relacionados tanto con el plano personal, como el interaccional y comunitario. En este sentido introduce el concepto de “participación guiada”. Dicho concepto implica considerar que el aprendizaje es una actividad conjunta entre el alumnado y el profesorado, para lo cual éste tiene que introducir una serie de apoyos y ajustes para propiciar el dominio y la apropiación de los conocimientos. Para que se de este dominio y apropiación propone una serie de pautas. En primer lugar, hay que partir de los conocimientos previos del alumnado, (“tender puentes”), tanto en lo que ya sabe como en los errores. En segundo lugar hay que definir los límites de la participación del experto o adulto dentro de la actividad. En tercer lugar hay que planificar bien el desarrollo de la intersubjetividad para que ésta produzca sus efectos deseados en orden a desarrollar la aceptación y la responsabilidad personal. Finalmente tiene que planificar las actividades y tareas de manera que éstas favorezcan la participación activa del alumnado y promuevan unos objetivos adaptados a las necesidades del alumnado.

Las investigaciones recientes confirman que la interacción entre iguales desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la competencia emocional del alumnado de educación secundaria, actuando como mediador en la construcción de habilidades socioemocionales complejas (Mínguez-Alcaide & Felici-Sales, 2023). Esta perspectiva socioafectiva cobra especial relevancia en contextos de fracaso escolar, donde las dimensiones emocionales requieren una pedagogía del cuidado que considere los aspectos relacionales del aprendizaje.

De la exposición, antes reseñada, se puede concluir que existen líneas fundamentadas que reconocen las ventajas atribuidas al desarrollo de las interacciones entre iguales. Estas líneas nos van a servir de orientación para mostrar que la interacción entre iguales (favorecida a través de la narrativa o de otros instrumentos culturales) es un factor de cambio educativo del que se van a obtener una serie de beneficios y mejoras relacionadas tanto con el desarrollo personal como social de las personas, máxime cuando éstas se encuentran en una situación de fracaso escolar.

## 2.1. Planteamientos y objetivos

Durante el tiempo de la escolarización, el alumnado entra de lleno en una etapa de fuerte socialización al ponerse en contacto, entre otros, con los contextos de iguales e institucionales. Estos contextos proporcionan no sólo interacciones, sino que éstas, además, vienen cargadas de significados, creencias, maneras de comportarse, valores y estereotipos que no siempre contribuyen a su desarrollo madurativo. Werstch (1999) dice que los contextos culturales actúan también como filtros o pantallas en las relaciones humanas. Bruner (1999) cree, en este sentido, que la escuela debe jugar un papel esencial en este proceso madurativo.

Así pues, esta investigación pretende conocer los contextos de interacción social para determinar qué problemas y conflictos se presentan a estos alumnos para que conociéndolos, se puedan crear nuevas formas de relación que favorezcan cambios y mejoras educativas que contribuyan a su maduración personal y social. Dicha investigación se llevó a cabo durante el curso escolar 2003-04 con el alumnado de DVC de 4º de la ESO en el IES. “Cristóbal de Monroy” de Alcalá de Guadaíra (SE).

En concreto, en cuanto al clima y la dinámica de relaciones intentamos conocer:

Cuáles son los flujos de relaciones del alumnado en el aula y valorar los cambios producidos en la comunicación e interacción en el aula a lo largo de la actividad narrativa.

En cuanto a los conflictos que se le presentan al alumnado de DVC en relación con los distintos contextos tratamos de averiguar las situaciones adversas que viven, cómo afrontan estas situaciones, qué recursos y estrategias utilizan en su resolución con el propósito de facilitarles herramientas pedagógicas que les ayuden a canalizar y regular dichos conflictos. En este sentido pretendemos analizar:

Los conflictos del alumnado relacionados con el entorno familiar, con el entorno escolar y con el grupo de iguales para que las interacciones entre iguales puedan contribuir a la mejora del clima del grupo y a la mejora de cada una de las personas.

### **3. Metodología**

En este estudio aplicamos una metodología cualitativa basada en el método biográfico-narrativo. Según Bolívar, Domingo y Fernández (2001), al desarrollar la narrativa, la persona busca elaborar una conexión coherente entre los diversos acontecimientos que selecciona como más relevantes de su vida a través de un relato que termina configurando y definiendo su propia identidad. En este sentido aplicamos la metodología con un doble propósito. Por un lado nos sirve como técnica de diagnóstico (conocer los conflictos y su influencia) y por otro, como técnica de intervención educativa que facilite la reflexión y reelaboración de las experiencias pasadas en orden a su maduración personal. Nuestro estudio desarrolla un diseño mixto, combinando el método biográfico- narrativo junto con un diseño basado en grupos de discusión lo que nos permite comprender, interpretar y desvelar los procesos, significados y relaciones que los participantes elaboran a partir de sus experiencias vitales reflexionando de forma colaborativa sobre ellas.

Los relatos de trayectorias escolares constituyen una herramienta metodológica poderosa para el análisis narrativo de las experiencias estudiantiles, permitiendo comprender cómo los jóvenes construyen significados sobre sus procesos educativos y desarrollan estrategias de afrontamiento ante las dificultades académicas (Casanova & Mena, 2023). Esta aproximación narrativa resulta especialmente valiosa para examinar las identidades narrativas y la agencia en jóvenes en riesgo de exclusión educativa.

#### **3.1. Participantes.**

La muestra del estudio la componen quince alumnos y alumnas que cursan el programa de Diversificación durante el curso 2003-04, de los cuales nueve son chicos y seis chicas que presentan estas características:

- El 93,3% del alumnado ha repetido, al menos, un curso escolar
- El 86% tiene tres o más de tres asignaturas pendientes cuando accede al programa de DVC.
- El 60 % (hasta el año 2013) no ha continuado sus estudios post-obligatorios.

En cuanto a las características familiares, el alumnado que compone la muestra procede de familias con bajo nivel de estudios, empleos poco remunerados y con una estructura familiar tradicional.

#### **3.2. Instrumentos y procedimientos.**

Para la recogida de datos hemos utilizado dos técnicas de forma combinada: por un lado los relatos autobiográficos y, por otro, los grupos de discusión o charlas debates. Tanto unos como otros se integraron en la dinámica del programa narrativo.

#### **3.3. Tratamiento de los datos**

Para el análisis de los relatos autobiográficos hemos utilizado una metodología inductiva con el propósito de generar proposiciones teóricas fundamentadas en los datos empíricos. El método analítico empleado implica un análisis holístico del contenido y la forma de las narrativas individuales (Lieblich, Tuval-Mashiach y Zilber, 1998), buscando diferencias y semejanzas dentro y a través de los casos.

Los grupos de discusión han sido analizados de acuerdo con el enfoque de análisis del discurso y el análisis conversacional que conciben el habla de profesores y alumnos como una acción discursiva altamente organizada (Cubero et al. 2008). Este enfoque nos ha permitido, en primer lugar, detectar cómo construyen los significados relacionados con sus experiencias vitales y cómo privilegian unas sobre otras. En segundo lugar nos ha posibilitado descubrir la dinámica de interacciones en el aula y, finalmente, nos ha ofrecido la oportunidad de mejorar esas interacciones haciéndolas más respetuosas y colaborativas.

En este sentido, nuestro trabajo de investigación se basa en dos unidades de análisis, el episodio y el enunciado. El episodio, concebido como fragmento o secuencia de interacción, funciona y sirve para identificar y caracterizar actividades discursivas que tienen un objetivo común, relacionado con descripciones, acontecimientos, sucesos, conflictos etc. Estas secuencias de interacción están dotadas de un contenido y de una estructura a través de las cuales podemos determinar el inicio o hecho que desencadena la interacción, el nudo y el final. El punto de corte viene definido por el agotamiento del tema o por el surgimiento de nuevas temáticas que cambian el rumbo del curso narrativo. Estas secuencias o fragmentos discursivos adquieren una importancia relevante cuando las hemos aplicado a los debates posteriores a los relatos, pues, mediante los episodios podemos reconocer y determinar el hecho que desencadena el conflicto, su punto álgido y el final, marcado por la búsqueda de acuerdos o agotamiento del tema (desacuerdos).

Por otra parte, tomamos el enunciado como unidad de análisis del discurso siguiendo las investigaciones socioculturales vinculadas a Bajtín (1982), que consideran el enunciado como la unidad básica de la comunicación en la que se refleja la interacción de al menos dos voces (hablante y oyente) y que remite al contexto de la comunicación.

De acuerdo con estas afirmaciones, entendemos que la organización secuencial del discurso (Edwards, 1990, 1997) y los detalles de su producción (Edwards y Potter, 1992) son fundamentales para comprender el significado de una expresión y cómo éste ha sido pensado para llevar a cabo una acción singular dentro del discurso (Cubero et al. 2008), pues es en el transcurso de los relatos y de los debates donde se van construyendo y negociando los significados. De esta manera se pueden estudiar los vínculos existentes entre la acción de la persona y su contexto sociocultural próximo, el cual remite siempre a escenarios socioculturales más amplios donde esta persona se ha apropiado de los significados de otros.

Para la formación de las categorías se han seguido dos procesos metodológicos distintos. Por un lado, de forma inductiva y a partir de la lectura de los textos, elaboramos códigos de encadenamiento o patrones vinculados a los episodios de interacción. De la lectura pormenorizada de la transcripción de los debates se ha procedido a la identificación de episodios así como a elaborar y definir un conjunto de categorías que permitiesen comprender e interpretar la dinámica de relaciones en el grupo-clase durante la aplicación del programa. En palabras de Potter (1996), un proceso cíclico entre la codificación y el análisis, donde empiezan a emerger patrones sistemáticos.

Por otro lado, hemos seguido un procedimiento abductivo para la elaboración de las categorías relacionadas con los enunciados. Esto implica, por una parte, partir de conceptos teóricos elaborados por otros investigadores, (Bascón, 2007; Hornillo, 2009) para el estudio de los conflictos, y por otra parte, hacer una lectura comprensiva de los datos para descubrir patrones sistemáticos y categorías que emergen de los datos para describir, interpretar y comprender las interacciones del alumnado.

#### **3.4. Análisis cualitativo de los datos**

Para el tratamiento de la información, aplicamos el programa informático Atlas-ti versión 5, realizando un análisis interpretativo de los discursos a partir de las herramientas que nos ofrece dicho programa informático, destacando entre otras, la "query tool" y las "network" las cuales nos han permitido elaborar redes conceptuales a través de las cuales establecemos relaciones de asociación e inclusión entre las categorías Resultados

### **4.Resultados**

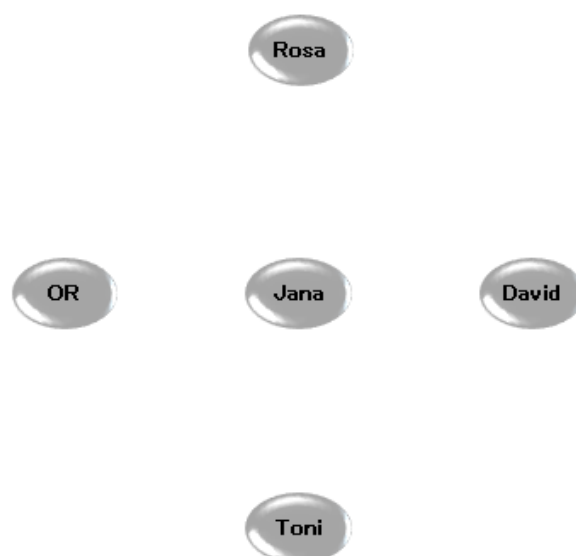
Nuestro objetivo es mostrar que las interacciones entre iguales pueden ser un instrumento adecuado y pedagógico valioso para la acción educativa que favorece tanto al educador como a los propios alumnos. Favorece al educador por cuanto le facilita una información muy útil para comprender los significados que elabora el alumnado. Favorece, también, al propio alumnado porque pone en sus manos la posibilidad de solucionar sus propios conflictos y construir nuevas formas cooperativas. Bajo este prisma se diseña un programa de acción tutorial, implementado por el orientador del centro donde se utilizan relatos autobiográficos para intervenir pedagógicamente de cara a la orientación personal y escolar de estos alumnos de DVC.

En el tema de los resultados hacemos referencia a dos cuestiones que ya hemos planteado. Por un lado recogemos los resultados sobre el clima y la dinámica de relaciones que se ponen en juego en el aula a lo largo de la aplicación de la metodología narrativa, profundizando en el entramado de las relaciones que se establecen entre el alumnado y que sirven al orientador-tutor con tres objetivos: hacer un diagnóstico de la situación, mejorar las relaciones dentro del aula y hacer valoraciones y reflexiones sobre el proceso de aprendizaje. Por otro, presentamos y describimos los conflictos que revelan los relatos y discursos del alumnado en relación con la familia, con la escuela y con su grupo de iguales. Estos resultados visualizan los significados y relaciones que establece el alumnado en dichos contextos.

El clima y la dinámica de relaciones: episodios de diagnóstico educativo.

De los veintidós episodios de los que consta el entramado narrativo, ocho están relacionados con la interacción. Existen episodios tanto de interacción conflictiva (2-4-12) como no conflictivas (6-10-13-14-21). A modo de ejemplo mostramos el episodio cuatro, de naturaleza conflictiva y con una estructura reticular, orientado fundamentalmente a herir y humillar a otros compañeros en el aula, con evidentes signos de un contexto basado en la dominación, control y poder.

Figura 1. Dinámica de interacción del episodio 4: conflicto entre iguales



**Extracto 16:**

79: ROSA: ¡Esta niña tampoco ha salido estas Navidades!.

80: DAVID: Cuando salía parecía que estaba en otro mundo

81: TONI: ¡También se ha echado novio!

82: ROSA: Se llama "pesca" y su padre también. (Risas)

83: OR: Yo no me he enterado de nada.

84: ROSA: ¡El tío es más feo!

85: JANA: ¡Otra vez no! (Muy enfadada)

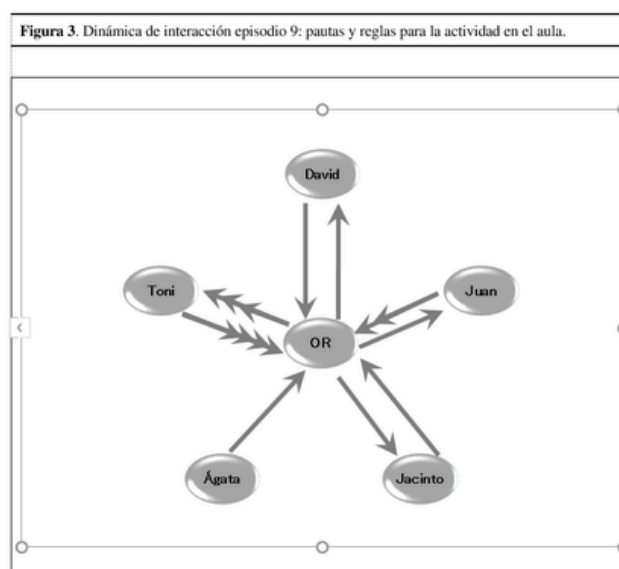
86: ROSA: Le dicen "pesca" porque vende pescado en una pescadería.

87: DAVID: ¡Vende pescado!

88: ROSA: Vende pescado y es así de bajito, con unas gafitas. ¡Así de bajito! (Gestos)

89: DAVID: Ahora, ¡Qué es un personaje! Es bueno. Es bueno. ¿Eh? Es bueno (Risas)

En cuanto a la mejora del clima en el aula y a las relaciones entre el alumnado nos encontramos con los episodios 7, 9, 15 y 17. A modo de ejemplo presentamos el episodio 9 con una estructura radial y asentado en interacciones asimétricas, correspondiente a la sesión tercera, en la que el orientador introduce una mediación en las formas de interacción proponiendo una serie de pautas y normas para que se lleve a buen término la actividad narrativa dentro del aula.

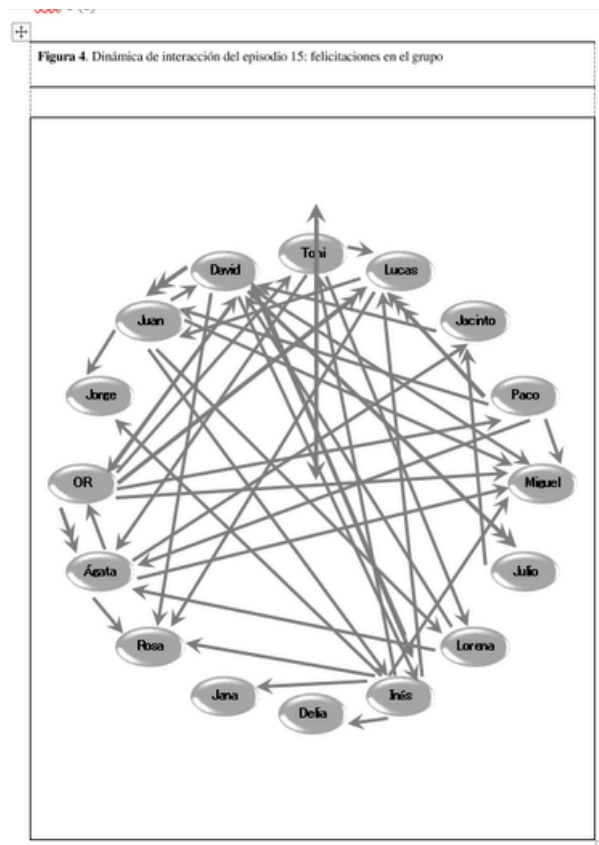


### Extracto 18:

229: OR: Yo, desearía JANA, perdón por haberte gritado a la entrada. Pero es que me siento fatal como si estuviera con niños chicos, cuando constantemente me encuentro que están justificándose de todo. ¡A ver si me entiendes! Tu tienes una tarea, pues desarróllala. Que no la tienes ese día, pues la haces. Que no la haces ¡Es tu problema! (Esto viene a cuento porque ese día no tenía la historia de sus padres y se estaba excusando). Con respecto a la Historia de Vida, todo el conjunto hay que presentarlo por escrito y bien redactado porque lo tiene que revisar María de los Ángeles desde el punto de vista lingüístico. Al final del curso hay que entregarlo junto con la memoria y tenemos que ver (los profesores) que hay madurez en el alumno...

Por otro lado, en el episodio 15 el orientador sugiere que se reconozcan públicamente las mejoras observadas hasta el momento consiguiendo un episodio de estructura reticular donde las interacciones se establecen a partir del reconocimiento y el respeto mutuo mostrando una gran diferencia con el episodio 4 mostrado anteriormente.





### Extracto 19:

706: OR: ...Enviad a los compañeros un mensaje positivo.

720: JUAN: A INÉS, yo la veo consciente de su problema. A JACINTO, le felicito porque ha superado ese miedo. A DAVID, que siempre ve el lado bueno de las cosas. A Manolo, porque siempre está riéndose.

721: LORENA: A ÁGATA, porque veo que se comunica con su madre y que le cuenta sus cosas. A INÉS, que creo que ha superado la timidez. Ahora la veo menos tímida. A DAVID, que es una persona muy echado para adelante.

.....

724: JULIO: Felicito a JUAN porque tiene mucho entusiasmo. A JACINTO, porque después de que he hablado con él, me he dado cuenta de que es muy buena persona.

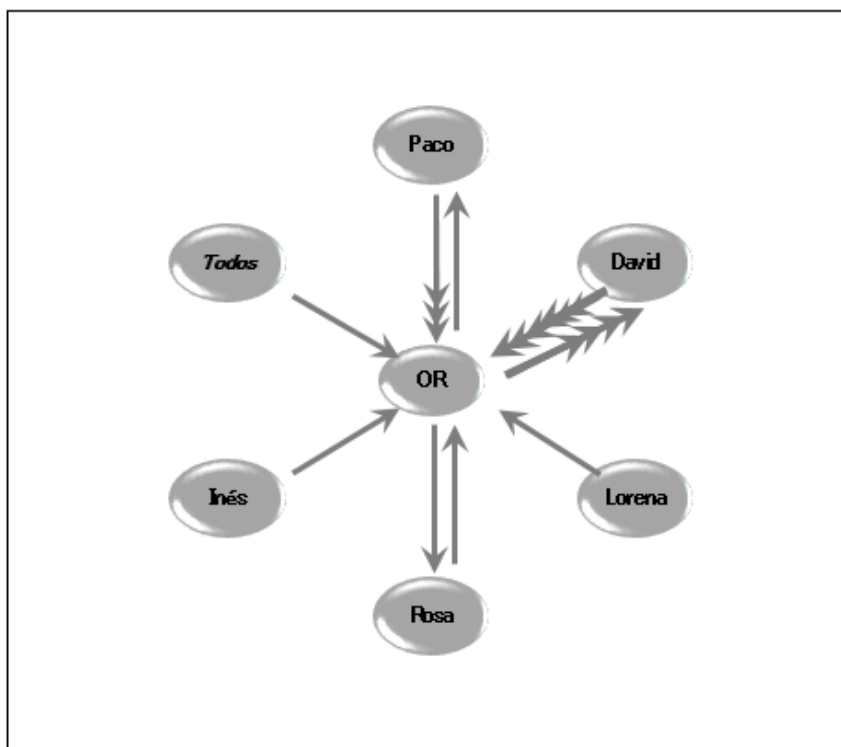
725: PACO: Felicito a JUAN porque es rápido y gracioso. A LUCAS, porque es una persona ordenada y muy responsable.

726: JACINTO: Felicito a JUAN porque antes estaba siempre de cachondeo y ahora lo veo más centrado. A DAVID, porque es muy sincero y sociable. ¡Habla con todo el mundo!

727: DAVID: Felicito a MIGUEL, porque antes era muy tímido y ya lo está superando aquí.

Por último, en el desarrollo del programa han tenido lugar un conjunto de episodios que se han orientado a hacer valoraciones y reflexiones, de forma transversal, sobre el propio proceso de aprendizaje. Diez episodios (1,3,5,8,11,16,18,19,20,22) corresponden a este propósito del orientador. Estos episodios se desarrollan con una estructura radial en la que la interacción entre el orientador y el alumnado se orientan a estimular la reflexión sobre el proceso de aprendizaje donde el alumnado participa y colabora con elementos de su propia vida y donde se ponen de manifiesto las preocupaciones, los miedos y las proyecciones sobre el futuro profesional, académico y la incorporación al mundo laboral. La figura 5 expone los flujos de interacción que se han producido a lo largo de este episodio.

Figura 5. Dinámica de interacción episodio 19: el esfuerzo como valor educativo



### Extracto 20:

878: PACO: Algunos cambios sí se han producido.

879: OR: ¿A qué cambios te refieres?

880: DAVID: Que tanto mis abuelos como mis padres han sufrido mucho por conseguir lo que tienen y yo no me voy a escapar de esto. ¡Que yo también tendré que pasar por esto! Tendré que sufrir y todo eso.

881: OR: Pero ¿Eso es un cambio?.

882: LORENA: Que también nosotros tenemos que sufrir y pasarlo mal.

883: PACO: Que no nos van a dar nada.

884: DAVID: Que hay que tenerlo claro. Porque en el trabajo no van a venir en busca nuestra sino que tenemos que ser nosotros los que vayamos en su búsqueda.....

890: ROSA: Que no te lo van a dar en una bandeja.

## Los conflictos del alumnado de DVC en relación con los distintos contextos

Algunos estudios (Hornillo, 2009; Rebollo y Hornillo, 2010) han demostrado que los conflictos no resueltos en la familia y en la escuela actúan como bloqueadores del desarrollo del alumnado. En línea con estos estudios mostramos que la conflictividad modula las experiencias familiares y escolares del alumnado de DVC. Ellos y ellas lo expresan a través de sus relatos autobiográficos donde exponen los reproches, las recriminaciones, la apelación al sentimiento de culpa, etc... que, de alguna manera, están condicionando la trayectoria educativa del alumnado. Un ejemplo de lo que acabamos de decir lo encontramos en el siguiente relato de Juan:

**691: JUAN:** Cuando cumplí los seis años, entré en primero de primaria. En esos cursos todo iba bien, pero cuando empecé cuarto flojeé y me empezaron a quedar asignaturas. A pesar de que mi madre, mi abuela y mis tías me advirtieran de que debía estudiar más, pero aún así yo no hacía nada... Cuando entré en primero de la ESO en el Monroy, empezó mi “fracaso” ya que me quedaron nueve asignaturas en el primer trimestre y cinco en los dos siguientes. En segundo de la ESO, seguí igual y tercero lo repetí porque me suspendieron cinco asignaturas. Mis padres se llevaron un palo al ver que había repetido un curso. Pero eso no fue todo. Aún repitiendo, me volvieron a quedar otras cinco... Antes cada vez que hacía algo o decía lo que fuese, me echaban en cara el fracaso escolar: ¡Que no estudias! ¡Que no sirves para nada! ¡Que te espera un futuro muy negro!... Así era todo lo que me decían, entre otras cosas. Cuando había una reunión familiar y se sacaba el tema de los estudios, yo me sentía mal e intentaba cambiar de tema. Siempre, al final tenía que escuchar el “sermón” de mis padres, mis tías y de mi abuela.

Los conflictos con el entorno escolar se encuentran un tanto oscurecidos en los relatos autobiográficos e incluso cuando lo hacen lo expresan en tercera persona, quizás, para remarcar un cierto distanciamiento emocional en el asunto ya que les resulta un tanto doloroso e incómodo expresarlo en voz alta. No obstante, nos encontramos con algunos ejemplos vivenciados de su periplo escolar.

**690: LUCAS:** Cuando entré en la primaria iba muy bien, ya que estaba más tranquilo y centrado. A medida que iba pasando de curso, el nivel iba empeorando, pero no me quedaba ninguna asignatura. Yo creo que esto era debido a que no estudiaba diariamente ya que me iba todos los días al campo. Cuando entré en Secundaria ya tenía más profesores y más que estudiar, por lo tanto suspendía algunos exámenes. No estaba acostumbrado ni a estudiar ni a tener tantos profesores. El problema gordo fue cuando entré en el IES “Cristóbal de Monroy” para cursar tercero y cuarto de la ESO. En tercero me separaron de mis amigos y me vi solo. El problema aumentó cuando llegaron los exámenes. Los suspendía todos. No sé si era porque no sabía estudiar... Cuando terminé el curso me obligaron a repetir porque tenía muchas asignaturas pendientes... Me tocó una clase buena, un equipo de profesores estupendos y sobre todo una tutora espléndida. Aunque me ayudaron mucho no pude sacar el curso limpio. Por lo tanto mi tutora me propuso para la diversificación.

Los conflictos entre iguales revelan un cierto grado de ansiedad y nos descubren la calle como vía de escape, de anestesia y/o descarga emocional. Aparecen más descarnados en las primeras sesiones del programa narrativo mientras que en las últimas se manifiestan más afectivos, alegres y respetuosos, con apoyo mutuo, colaborativos y buscando la reflexión en voz alta sobre sus propias experiencias.

990: OR: Sigamos y no perdamos el hilo de la conversación. Cuando entrasteis en diversificación ...¿Cómo os sentíais?

991: ÁGATA: Mal

992: TONI: Bueno se disimulaba estando todo el día de cachondeo en las clases y en la calle. Así no pensábamos en el futuro.

993: ÁGATA: Pero es que yo, aunque me lo pasara bien, cuando llegaba a mi casa las cosas eran distintas. Me decía a mí misma: “¡Otro día igual!”. “¡Otro día tirado!” Yo me comía el coco. Pero lo terrible es que al otro día volvía a hacer lo mismo. A la noche me decía: “¡Tengo que cambiar!”. Pero el cambio no llegaba nunca....

1000: ÁGATA: Cuando llegaba el final del curso, te lo pensabas dos veces en ese momento. ¡Es que siempre era lo mismo! Al principio del curso empezabas bien. Te ibas por ahí. Luego escuchabas a tu madre decir: “¡Vives del cuento!” “¡Y estás haciendo lo que te da la gana!”.

## 5. Discusión y conclusiones

Nuestro trabajo de investigación considera que la creación y experimentación de nuevas formas de interacción entre iguales se ha debido, en buena medida, a la puesta en marcha de la metodología narrativa (conjunto de relatos autobiográficos y debates posteriores guiados por el orientador). La construcción de identidades narrativas en jóvenes con experiencias de exclusión educativa revela procesos complejos de agencia donde los relatos autobiográficos actúan como herramientas de resignificación de las trayectorias escolares (Martínez & Solórzano, 2022). Este proceso de reconstrucción narrativa permite a los estudiantes desarrollar nuevas formas de relacionarse con el aprendizaje y proyectar futuros alternativos. Estas interacciones entre iguales se han mostrado un factor de cambio educativo para el alumnado pues han propiciado:

- el desarrollo de unos conocimientos elaborados, compartidos y adaptados a sus necesidades o experiencias vitales
- la regulación de sus conductas al solucionar ellos mismos sus propios conflictos tanto internos como externos al grupo.
- la creación de nuevas formas de relación dentro del grupo basadas en el respeto, la comprensión y la ayuda mutua.
- el desarrollo de la responsabilidad personal al favorecer la reflexión sobre el futuro académico y profesional

Por otra parte, estas interacciones entre iguales le han servido al orientador como diagnóstico de la situación de partida, detectando problemas relacionados con los distintos contextos sociales: familia, grupo, centro educativo. Así mismo, el desarrollo de estas interacciones le ha facilitado una ayuda para resolver determinados conflictos que bloquean y condicionan las relaciones dentro del aula. De igual modo, la mejora de las relaciones entre iguales le han permitido, no sólo ensayar nuevos modos de relaciones colaborativas y nuevas formas de discurso, sino que también han contribuido a hacer reflexiones y valoraciones personales enfocadas a tomar decisiones de cara a su futuro proyecto personal.

Por último, La perspectiva socioafectiva del fracaso escolar subraya la necesidad de implementar pedagogías del cuidado que atiendan no solo los aspectos cognitivos sino también las dimensiones emocionales y relacionales del aprendizaje (Vásquez-Rocca & Valenzuela, 2021). Las emociones y narrativas docentes emergen como un campo de estudio fundamental para comprender los procesos educativos en contextos de vulnerabilidad.

#### Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. M. (1995). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1982)
- Barrios-Tao, H. (2022). El enfoque narrativo para la investigación-formación de emociones en educación. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 15(1), 311-338. <https://doi.org/10.15332/25005421.6443>
- Bascón Díaz, M. J. (2007). *Género, adolescencia y argumentación: El discurso como acción situada en contextos de resolución de conflictos* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Sevilla. <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/942/genero-adolescencia-y-argumentacion-el-discurso-como-accion-situada-en-contextos-de-resolucion-de-conflictos/>
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla.
- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1989). Guided co-operative learning and individual knowledge acquisition. En L. B. Resnick (Comp.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 393-451). Lawrence Erlbaum.
- Bruner, J. (1999). *La educación puerta de la cultura*. Aprendizaje-Visor. (Obra original publicada en 1997)
- Casanova, P., & Mena, L. (2023). Relatos de trayectorias escolares: Un análisis narrativo de las experiencias de estudiantes de secundaria en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(2), 129-148. <https://doi.org/10.35362/rie9124856>
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula*. Paidós-Mec.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 119-138.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: El ejemplo de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-71.
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., de la Mata, M. L., Ignacio, M. J., & Prados, M. (2008). La educación a través de su discurso: Prácticas educativas y la construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-105.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Paidós.

- de la Mata, M., Cala, M. J., Cubero, M., Cubero, R., & Santamaría, A. (2009). El aprendizaje en el aula desde la psicología histórico-cultural: Interacción social, discurso y tecnologías de la comunicación. En J. de Pablos Pons (Comp.), *Tecnología educativa* (pp. 163-189). Aljibe.
- Dernikos, B. P., Lesko, N., McCall, S., & Niccolini, A. (Eds.). (2022). *Mapping the affective turn in education: Theory, research, and pedagogies*. Routledge.
- Edwards, D. (1990). El papel del profesor en la construcción social del conocimiento. *Investigación en la Escuela*, 10, 33-50.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. Sage.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido*. Paidós-MEC.
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. Sage.
- Fernández Berrocal, P., & Melero Zabal, M. A. (Coords.). (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Siglo XXI Editores.
- Forman, E., & Cazden, C. (1985). Perspectivas vygotskianas en la educación: El valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 139-157.
- García Pérez, R. (2001). *Investigación educativa desde la perspectiva sociocultural* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Sevilla.
- <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/284/investigacion-educativa-desde-la-perspectiva-sociocultural-volumen-i-mediacion-sociocultural-en-la-resolucion-de-problemas-ecologicos-con-lenguaje-audiovisual-en-el-contexto-curricular-de-adultos/>
- Gotaucó, L. N., & de la Cruz, J. M. (2024). Dialogues in transition: A narrative inquiry into student communication with teachers in remote learning environments. *International Multidisciplinary Journal*, 3(3), 1265-1278.
- Herrán, P., Martín, B., & Lacasa, P. (1995). Autorregulación y tareas entre iguales en tareas de construcción: Un análisis de las situaciones de interacción. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 71-94.
- Hornillo Gómez, I. (2009). *Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: Un estudio sociocultural en programas de garantía social* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Sevilla.
- <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/990/perspectiva-emocional-y-de-genero-en-el-fracaso-escolar-un-estudio-sociocultural-en-programas-de-garantia-social/>
- Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2021). How do students regulate their learning in challenging collaborative situations? A socio-emotional perspective. *Journal of Learning and Instruction*, 74, 101452. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101452>
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. Sage.
- Luque Cubero, M. J., & Lalueza Sazatornil, J. L. (2013). Aprendizaje colaborativo en comunidades de prácticas en entornos de exclusión social: Un análisis de las interacciones. *Revista de Educación*, 362, 402-428.
- Martínez, M., & Solórzano, F. (2022). Identidades narrativas y agencia en jóvenes en riesgo de exclusión educativa: Un estudio de caso en bachillerato. *Psicoperspectivas*, 21(1), 58-69. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2533>
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paidós.
- Mínguez-Alcaide, X., & Felici-Sales, A. (2023). El papel de la interacción entre iguales en el desarrollo de la competencia emocional del alumnado de educación secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 521-531. <https://doi.org/10.5209/rced.80211>
- Monge Crespo, C. (2011). La ayuda entre iguales favorece el aprendizaje de los alumnos y la interacción contextual. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 29(2), 147-164.
- Pedrosa, I., Borges del Rosal, Á., Herrán Torres, N., Lorenzo Alegría, M., & García Cueto, E. (2013). Desarrollo del protocolo de observación de interacción en el aula: Aplicación en un programa de niños con altas capacidades. *Revista de Educación*, (Extraordinario 2013), 293-312.

- Pérez-Escobar, J. A., & Buitrago-Bonilla, R. E. (2022). Emociones y narrativas docentes: un campo de estudio emergente en Latinoamérica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e19, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e19.4172>
- Potter, J. (1996). *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction*. Sage.
- Rebollo Catalán, M. Á. (2001). *Discurso y educación*. Mergablum.
- Rebollo, M. Á., & Hornillo, I. (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: Discursos y conflictos emocionales. *Revista de Educación*, 353, 253-263.
- Rebollo Catalán, M. Á., García Pérez, R., Buzón García, O., & Barragán Sánchez, R. (2012). Las comunidades virtuales como potencial pedagógico para el aprendizaje colaborativo a través de las TIC. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 30(2), 105-126.
- Rodrigo López, M. J., & Batista, M. L. (2002). ¿Es el conflicto cognitivo el único beneficio de la interacción entre iguales? *Infancia y Aprendizaje*, 25(1), 69-84.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: Apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río, & A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural: Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Tudge, J., & Rogoff, B. (1995). Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: Perspectivas piagetiana y vygotskiana. En P. Fernández Berrocal & M. A. Melero (Comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 99-137). Siglo XXI Editores.
- Vásquez-Rocca, A., & Valenzuela, J. (2021). Fracaso escolar y la dimensión socioafectiva: Hacia una pedagogía del cuidado en la escuela. *Revista de Psicología y Educación*, 16(1), 77-92. <https://doi.org/10.23923/rpye.v16i1.411>
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente*. Visor.
- Wertsch, J. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós. (Obra original publicada en 1985)
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Aique.
- Zhu, G., Trent, J., & Wang, L. (2022). A narrative inquiry into student teachers' emotions in professional identity construction during the teaching practicum. *Teachers and Teaching*, 28(8), 921-935. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2144823>

#### Contribuciones del autor:

Ambos autores estuvieron detrás de la elaboración de todo el trabajo teórico y metodológico de la investigación, en una relación propia de las sinergias de relación Director-Doctorando de una tesis doctoral.