

Vigo-Arrazola, B., Macías-Gómez-Estern, B., Matsumoto, M. & López-Medialdea, A. (2025). Transformando con el profesorado las prácticas de enseñanza creativa e inclusiva con medios digitales. Un proceso de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 49-62.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.639411>

Transformando con el profesorado las prácticas de enseñanza creativa e inclusiva con medios digitales. Un proceso de desarrollo profesional

Begoña Vigo-Arrazola ⁽¹⁾, Beatriz Macías-Gómez-Estern ⁽²⁾, Mitsuko Matsumoto ⁽³⁾, Ana López-Medialdea ⁽⁴⁾

¹Universidad de Zaragoza; ²Universidad Pablo Olavide; ³Universidad Internacional de La Rioja; ⁵Universidad de Extremadura

Resumen

El análisis de la literatura muestra que la formación continua del profesorado se desarrolla desde un discurso dominante que privilegia la agencia de los/as productores/as de conocimiento (investigadores/as) frente a los/as consumidores/as (profesorado). Tomando como referencia la importancia del desarrollo profesional del profesorado en torno al uso de los medios digitales, el objetivo de este artículo es identificar cómo la interacción entre investigadores/as y profesorado puede influir para generar transformaciones esenciales para el desarrollo profesional orientado al cambio educativo y la justicia social. La investigación incluye un estudio basado en un cuestionario y la etnografía multi-situada (2021-2024) a través de observaciones participantes, entrevistas, conversaciones informales, análisis de documentos y etnografía virtual en ocho escuelas de especial complejidad, ubicadas en espacios rurales y urbanos del territorio nacional. Los resultados muestran cómo la interacción y trabajo conjunto entre investigadores/as y profesorado en torno al uso creativo de las TIC generan escenarios educativos transformadores que desafían la hegemonía dominante en los procesos de formación de profesorado. El artículo destaca aspectos clave como el compromiso del/a investigador/a, la reflexión conjunta entre investigador/a y la transformación en relación con el desarrollo profesional del profesorado y consecuentemente de las prácticas educativas.

Palabras clave

Inclusión; etnografía crítica; medios digitales; desarrollo profesional.

Contacto:

Begoña Vigo-Arrazola, mbvigo@unizar.es, Pedro Cerbuna 12, Zaragoza 50009.

Proyecto de investigación estatal I+D+i 'Discursos y prácticas de enseñanza creativas e inclusivas con medios digitales en escuelas de especial dificultad' (PID2020-112880RB-I00)

Transforming creative and inclusive teaching practices with digital media with teachers. A professional development process

Abstract

The analysis of the literature shows that continuous teacher training is developed from a dominant discourse that privileges the agency of knowledge producers (researchers) over consumers (teachers). Taking as a reference the importance of teachers' professional development around the use of digital media, the objective of this article is to identify how the interaction between researchers and teachers can influence to generate essential transformations for professional development oriented to educational change and social justice. The research includes a questionnaire-based study and a multi-sited ethnography (2021-2024), through participant observations, interviews, informal conversations, document analysis and virtual ethnography in ten schools of special complexity, located in rural and urban areas of Spain. The results show how interaction and joint work between researchers and teachers around the creative use of ICTs generate transformative educational scenarios that challenge the dominant hegemony in teacher training processes. The article highlights key aspects such as the researcher's commitment, the joint reflection between the researcher, and the transformation concerning the professional development of teachers and, consequently, of educational practices.

Key words

Inclusion; critical ethnography; digital media; professional development.

Introducción

En este artículo, se toma como referencia la importancia del desarrollo profesional del profesorado en torno al uso de los medios digitales para alcanzar escuelas socialmente justas.

La educación inclusiva, la justicia social en educación, y la digitalización son valoradas en la sociedad actual por distintos organismos internacionales, teniendo en cuenta de forma especial a las poblaciones que se encuentran en situación de vulnerabilidad y desventaja social y educativa (UNESCO, 2023). La inclusión se interpreta como imprescindible para alcanzar, a través de la educación, una situación de bienestar personal, intelectual y social, constituyéndose como objetivo y como proceso, que requiere de la participación igualitaria de todos los grupos y miembros implicados en las labores educativas (UNESCO, 2017). La justicia social se considera aquí a partir del reconocimiento de las personas como intelectuales capaces de participar (Gramsci, 1971). Sin embargo, actualmente los sistemas de formación continua del profesorado no garantizan esta participación igualitaria de todos los grupos (p.e. Rivas, 2019).

La formación del profesorado ha sido identificada como uno de los escenarios en los que se reproduce la jerarquía de saberes que dificulta la inclusión plena en el contexto escolar. El análisis de la literatura muestra que los discursos dominantes configuran la profesionalidad docente, considerando al profesorado como consumidor de conocimientos más que como aprendiz o generador de saberes (Vigo-Arrazola y Beach, 2024). Así, las prácticas de

formación del profesorado convierten a este en un grupo subordinado dentro de un discurso dominante que prioriza y privilegia la agencia de los/as productores de conocimiento (investigadores/as) frente a otros actores como intermediarios (ej. profesorado) (Beach y Vigo-Arazola, 2024). Estos procesos también han sido desvelados desde las investigaciones que estudian el uso de los medios digitales en las prácticas de enseñanza, especialmente relevantes en los escenarios educativos post-pandémicos.

Diferentes trabajos coinciden en destacar qué debe hacer o qué no debe hacer el profesorado con los medios digitales frente a procesos de reflexión y transformación para el desarrollo profesional. En este sentido, es posible identificar que las prácticas con medios digitales lejos de contribuir a un cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva creativa e inclusiva (Craft y Jeffrey, 2004), han llevado a reproducir prácticas de enseñanza homogeneizadora. Esto se ha relacionado con los modelos de formación del profesorado (p.e. Cabero y Ruiz-Palmero, 2018; Cho et al., 2020; Eurydice, 2019; Grimaldi y Ball, 2021; Sancho et al., 2020; Selwyn et al., 2017).

En este marco, es éticamente imperativo identificar y desarrollar modelos de desarrollo profesional del profesorado para la educación inclusiva y la justicia social con medios digitales (Rivas, 2019). Para ello, consideramos que el aprendizaje del profesorado en las escuelas, a través de la investigación, constituye un escenario idóneo para una formación enraizada en sus propias realidades y fondos de conocimiento e identidad (Brito Rivera et al., 2018; Esteban-Guitart et al., 2023).

En este artículo se profundiza en la interacción entre investigador/as, escolares y profesorado como forma de desarrollo profesional del colectivo docente. Se parte de que el trabajo colectivo es importante porque supera la división del trabajo que se ha desarrollado en las sociedades de expertos/as con una fuerte división del conocimiento y diferenciación entre investigador/investigación/ciencia y profesorado/práctica. Estas distinciones convencionales obstaculizan la construcción de teorías emancipadoras (Beach, 2005).

La investigación puede desempeñar aquí un papel significativo, no solo para comprender y desarrollar conocimiento contextualizado sensible para el desarrollo profesional para la justicia social, sino también para la creación de cambios justos dentro de las escuelas, sus proyectos educativos y sus ideologías (Beach y Vigo-Arazola, 2024; Harris, 2011). La interacción entre investigadores/as y participantes puede influir en las prácticas investigadas, las perspectivas que tiene el profesorado sobre estas, sus conocimientos y las formas en las que los ponen en práctica en las escuelas y las aulas (Hernández-Hernández y Anguita, 2024). Cuando hay necesidades de cambio en las vidas de los/as participantes también hay posibilidades de cambio (Mansfield, 2014) y la investigación puede contribuir en este desarrollo.

En este artículo, intentaremos ilustrar cómo la investigación puede servir al desarrollo profesional para la inclusión educativa y la justicia social, tomando como referencia las prácticas con medios digitales, como parte relevante de la realidad educativa post-pandémica en contextos escolares vulnerables (Martínez-Lozano et al., 2023).

España es un país que ha experimentado cambios desde el punto de vista de la inclusión educativa, lo que ha provocado modificaciones significativas en la política educativa, la gestión y organización de las escuelas y el trabajo del profesorado (Arnaiz et al., 2021). Asimismo, España ha experimentado cambios en relación con la incorporación de los medios digitales, especialmente tras la situación de emergencia sanitaria en 2020. Sin embargo, los resultados de la reforma rara vez parecen haber conducido a instituciones y prácticas más justas y equitativas (Sancho et al., 2020). Más bien ha ocurrido lo contrario, y esto nos lleva a plantear nuestras preguntas de investigación:

- (1) ¿Cuáles/cómo son las interacciones que ocurren entre investigadores/as y el profesorado que promueven el desarrollo profesional para la justicia social?
- (2) ¿Cuáles son los cambios en los discursos y prácticas educativas que tienen lugar durante estos tipos de procesos de investigación?

Esta investigación tiene como objetivo principal identificar cómo la interacción entre investigadores/as y profesorado puede influir para generar transformaciones esenciales para el desarrollo profesional orientado al cambio educativo y la justicia social. Se trata de ilustrar y analizar procesos de interacción en relación con la transformación educativa generados en el contexto de una investigación etnográfica sobre el uso de medios digitales en escuelas que atienden a comunidades vulnerables en varias comunidades del estado español.

Metodología

Diseño

El artículo toma como referencia el diseño de investigación de tipo Secuencial Explicativo (Creswell, 2011), desarrollado en el proyecto referido, combinando métodos cuantitativos y cualitativos en torno a tres fases entre los cursos 2021/2022 y 23/2024. En una primera fase cuantitativa, utilizando el cuestionario DesEi (Torres-Sales et al., 2025), se procedió a estudiar las percepciones del profesorado de estos centros sobre las prácticas creativas e inclusivas con medios digitales. El análisis de las respuestas de 220 profesores/as de educación primaria de escuelas rurales (39%) y urbanas (44%) permitió identificar qué escuelas parecían estar en predisposición de realizar dichas prácticas. Los resultados del estudio condujeron a una segunda fase, cualitativa, basada en la realización de 6 grupos focales centrados en la discusión de los resultados obtenidos mediante el cuestionario, comunicados previamente a los participantes. Este marco sirvió para la selección de 20 escuelas en las que se realizó un estudio etnográfico multi-situado (Eisenhart, 2017), siendo el interés y la disposición del profesorado para colaborar en el estudio un factor importante en el proceso de selección de escuelas y aulas.

En este marco, con la intención de analizar las interacciones entre investigadores/as y participantes se parte del concepto de etnografía crítica. La etnografía se ha descrito como un relato representativo del contexto, que intenta ser lo más fiel posible a los acontecimientos y experiencias que se describen (Ingold, 2017). En este artículo se hace un uso más amplio de la investigación etnográfica. Se considera la etnografía crítica en aras de la justicia, ya que permite generar un sentido de comunidad entre investigadores/as e investigados/as que puede superar las prácticas de performatividad en la investigación (Elfreich y Dennis, 2022). Se adopta así una posición de investigación activista. Esto implica, por un lado, recuperar la historia, y por otro hacer una nueva historia y agencia con un interés colectivo (Harris, 2011). Se trata de investigar para superar la opresión y mejorar la justicia, desarrollándose así una academia comprometida, cuyo objetivo es desafiar el statu quo y la fragmentación del conocimiento (Beach y Vigo-Arrazola, 2024). Como señala Troman (2006), la interpretación del/a etnógrafo/a es importante.

La información ha sido recogida durante más de 1500 horas de observación participante, análisis documental, conversaciones informales, y más de 30 entrevistas con inspectores/as escolares, directores/as de centros, profesorado y familias.

Escenario de la investigación. Participantes

Este estudio está vinculado a un proyecto más amplio cuyo propósito era explorar las prácticas de enseñanza creativa con medios digitales en escuelas de alta complejidad (PID2020-112880RB-I00) (Ministerio de Ciencia e Innovación). La investigación ha sido realizada por 17 investigadores/as de equipos de investigación de Aragón, Madrid, Castilla y León, Andalucía y Extremadura. Se parte de las experiencias del profesorado de “escuelas de especial complejidad” durante el tiempo de emergencia sanitaria. La calificación de estas escuelas identificadas también como de «especial dificultad» surgió a finales de los años ochenta (Real Decreto 895/1989, de 14 de julio). Son centros educativos con realidades sociopedagógicas complejas, cuya especificidad varía según la región (Poveda y Matsumoto, 2024).

En este artículo se toma como referencia al profesorado de aula y a los equipos directivos de 8 escuelas, ubicadas en territorios rurales remotos y urbanos con un alto porcentaje de población extranjera. Véase en Tabla 1 la descripción de las características de las aulas objeto de estudio. La selección de estas escuelas está en relación con la metodología y diseño aplicados en el proyecto más amplio (Véase el apartado de Diseño).

Tabla 1.
Características generales de las escuelas

		Población	Escuela	Aulas
Escuela de Aragón (EsAl)		Provincia de Zaragoza Zona rural / Sector agrícola / 40% población extranjera / Nivel socioeconómico medio-bajo.	>9 unidades Diversidad cultural (60% origen magrebí y subsahariana) Profesorado:5 Alumnado: 42	Aula de 1º, 2º y 3º de Educación Primaria (21 alumnos/as); Aula de 4º, 5º y 6º (17)
Escuela de Aragón (EsCal)		Provincia de Huesca Zona rural / Sector servicios en localidades próximas / Nuevos pobladores / Nivel socioeconómico medio.	>9 unidades (10% población Sudamérica) Profesorado:3 Alumnado: 16	Aula de Educación Primaria (6 alumnos/as de 2º, 3º, 5º y 6º)
Escuela de Aragón (EsOl)		Provincia de Teruel. Zona rural / Sector agrícola e industrial.	CRA (7 localidades) Profesorado: 26 Alumnado: 76	5 alumnos/as de 3 a 11 años
Escuela de Extremadura (EsAlb)		Provincia de Badajoz Sector servicios y ganadero / Nivel socioeconómico medio.	18 unidades Alto porcentaje de alumnado en situación social y económica desfavorecida	3º Primaria (19 alumnos/as)
Escuela de Extremadura (EsCe)		Provincia de Badajoz Sector servicios / 22,2% población portuguesa	12 unidades Elevado nivel de absentismo	1º Primaria (10 alumnos/as)

Escuela de Madrid (EsVa)	Madrid. Gran distrito históricamente obrero y culturalmente diverso.	12 unidades 15 % alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, 20% alumnado de etnia gitana y, 20% de origen extranjero Profesorado: 29 Alumnado: 367	1º Primaria (16 alumnos/as)
Escuela de Andalucía (EsAn)	Centro urbano en zona declarada con “Necesidad de Transformación Social” en provincia de Sevilla	Comunidad de aprendizaje. 95% alumnado etnia gitana / 5% alumnado origen extranjero / Familias declaradas en exclusión social Profesorado: 25 Alumnado: 88	3º-5º de Primaria
Escuela de Castilla y León (EsLe)	Zona periférica marginal de León. Venta ambulante / 50% familias gitanas Nivel socioeconómico bajo	9 unidades/ Centro bilingüe español-francés 99% de alumnado de etnia gitana. Profesorado: 13 + 5 compartidos Alumnado: 148	3º de Primaria

Todas estas escuelas cuentan, en la actualidad, con la aplicación de diferentes planes y programas para promover la integración de los medios digitales y el desarrollo de la competencia digital del alumnado (por ejemplo, el Programa Pizarra Digital). Diferentes disposiciones legales lo garantizan siguiendo Resolución de 26 de julio de 2022, del director general de Innovación y Formación Profesional, por la que se dictan Instrucciones el Plan Digital de Centro 2022-2024.

Análisis

El análisis de la información se ha llevado a cabo explorando las coincidencias que se materializan dentro de las realidades estudiadas, e investigando cómo son vividas, experimentadas, desafiadas y cambiadas desde dentro por los/as implicados/as. Se ha realizado un proceso de categorización cauteloso y reflexivo (Miles y Huberman, 1994) a partir de las preguntas de investigación. Se tomó como referencia un primer análisis que permitió obtener información descriptiva de las ocho realidades estudiadas. Surgieron diferentes núcleos de interés amplios y flexibles en relación con los discursos y prácticas en torno a las necesidades de formación relacionada con las prácticas creativas e inclusivas con medios digitales en las escuelas de especial complejidad en la realidad educativa post-pandémica.

La lectura y discusión entre los/as investigadores/as se basó en la lectura, análisis y contraste de la información recogida en el cuaderno de campo, el análisis de documentos y los grupos de discusión. El proceso analítico e interpretativo primero fue individual y luego colectivo entre investigadoras y participantes. De este proceso surgieron nuevas categorías en relación

con la interacción entre las investigadoras y las maestras con las que explicar la realidad. Las categorías finales fueron las siguientes: (i) reconocer las necesidades y potencialidades del profesorado y de las escuelas en torno al uso de medios digitales; (ii) promover la reflexión sobre las potencialidades en torno a las prácticas creativas con medios digitales (iii) transformar las prácticas con medios digitales desde las potencialidades identificadas. Las categorías identificadas no son excluyentes entre sí, sino que adquieren sentido en la medida en que interactúan entre sí y permiten generar nuevas teorías. Y esto es lo que da sentido a la propia etnografía.

Resultados

El análisis de la información permitió responder a las preguntas de investigación y averiguar en qué consistieron las interacciones entre investigadoras y participantes durante el proceso de investigación que contribuyeron al desarrollo de procesos de transformación social a partir del uso de los medios digitales.

Reconociendo necesidades y potencialidades en torno al uso de medios digitales

Los datos muestran cómo las investigadoras escuchaban y reconocían tanto las necesidades del contexto de las escuelas de alta complejidad como el valor de las prácticas que llevaba a cabo el profesorado de las mismas. Estas atendían a un alto porcentaje de población extranjera y de minoría étnica gitana en situación de exclusión social, expresando el profesorado las dificultades llevaba a cabo con los medios digitales en la práctica educativa.

Las investigadoras parecían comprometidas a trabajar a favor del cambio y la transformación, generando confianza y atendiendo a las necesidades y condiciones sociales y materiales, así como a los intereses y potencialidades del profesorado. Estas evitaban mantenerse como meras observadoras de la labor de las maestras, focalizadas exclusivamente en su investigación. Por ejemplo, la investigadora de una escuela urbana de Madrid incorpora de forma natural a la dinámica del aula, apoyando la actividad desarrollada por la maestra.

En una actividad de plástica, la idea fue hacer un collage sobre el barrio donde vive el alumnado y se presentan ejemplos de otras escuelas en la pizarra digital interactiva. Cuando una parte del alumnado no entendía cómo hacer la actividad, [la investigadora] intervení para ayudarles, siguiendo el modelo de la profesora muy centrado en cada estudiante y considerando el modelo de la pizarra. (Nota de campo, 10/11/2024, EsVa)

Las necesidades experimentadas por el profesorado eran escuchadas y reconocidas por parte de las investigadoras. Así se refleja en uno de los informes de la una escuela de Extremadura, con alto nivel de absentismo entre el alumnado, cuando se recoge el comentario que hace la directora.

/.../ tenemos un problema con la brecha digital /.../ El uso de un aula virtual se complica mucho en algunos cursos porque no todas las familias tienen acceso a internet y tampoco consideran que sea prioritario. Hay muchos niños con móvil, casi todos, pero no todos tienen acceso a poder navegar por Internet para buscar recursos educativos y poder visitar el aula virtual. (Entrevista Jefa de Estudios, 15/06/2023, EsCe)

Las investigadoras demostraron que estaban comprometidas con la investigación y fueron creativas a la hora identificar situaciones relacionadas tanto con las necesidades del profesorado como de reconocer sus potencialidades cuando estos interaccionaban con las necesidades de las familias y del alumnado en un contexto de emergencia sanitaria. En la siguiente ilustración observamos cómo la investigadora de una escuela en la que el 95% de la población escolar es gitana, hace notar la excepcionalidad que supone la ruptura de los límites entre lo privado y lo profesional que se produjo a partir de que el profesorado se comunicara con las familias vía WhatsApp para atender a sus necesidades básicas durante una situación de emergencia sanitaria y la etapa posterior

Directora: Claro, ahora ya muchos tutores, igual que nosotros dimos nuestro teléfono, muchos tutores dieron su teléfono en durante la una situación de emergencia sanitaria pandemia a los padres. Y es que los padres los llaman a ellos para decirle y comunicarles cualquier cosa, a cualquier hora y en cualquier momento. Entonces ese canal de comunicación es fluido.

/.../

Investigadora: Y eso entiendo que es un recurso, aquí en el barrio, pero al mismo tiempo me imagino que os planteareis ahí también vuestra labor */.../* ya a ese nivel de cercanía ¿os sentís cómodas o no?

Directora: Sí, vamos, de hecho, estuvimos viendo alternativas porque nos enteramos que existían número de WhatsApp digitales y dijimos, ostras, vamos a buscar alternativas que no sean los teléfonos personales de las personas. Y a principio del curso pasado lo planteamos así porque estamos en nuestro derecho total y absoluto de no poner mi teléfono personal. Pero nadie planteó, vamos a buscar un teléfono alternativo. (Entrevista a directora y jefa de estudios, 28/04/2022, EsAn)

Este reconocimiento de las necesidades y potencialidades del profesorado de estas escuelas por parte de las investigadoras contribuyó a procesos de reflexión del profesorado. Así era reconocido por uno de los maestros participantes de una escuela rural de Aragón en una conversación informal.

A mí lo que más me gusta es que desde fuera (como investigadoras) me deis vuestro punto de vista, porque estamos dentro y no somos conscientes de muchas cosas, tanto para bien como para mal. En tu caso que has venido a observar, para mí es importante que me des tu perspectiva. */.../* pues hay cosas que las das por hechas o no las valoras. (Notas de campo, 3/06/2022, EsAI)

En este sentido, es posible destacar cómo las interacciones que se generaron en el proceso de la investigación promovían un sentimiento de aceptación y de reconocimiento del profesorado como profesionales intelectuales capaces de reflexionar y transformar las relaciones y prácticas que tenían lugar en las escuelas. Durante el proceso de investigación, tuvo lugar una doble concienciación. Por un lado, una parte de las investigadoras reforzaron su comprensión de la realidad y de su trabajo con una perspectiva crítica. Por otro, el profesorado incorporó dinámicas de reflexión y reconstrucción de las prácticas con medios digitales.

Promoviendo la reflexión sobre las potencialidades de prácticas creativas con medios digitales

Durante el proceso de la investigación, las investigadoras en las escuelas de especial complejidad transformaron su comprensión de la realidad educativa, rompiendo con el modelo de distribución de conocimiento que lleva a diferenciar las figuras de investigador/ investigado y a considerar a los participantes como entes pasivos, reforzando procesos de concientización y reflexión. Así se refleja en uno de los cuadernos de campo de las investigadoras.

Hoy estamos reunidos en una de las facultades, investigadores y participantes, para comentar y contrastar el análisis de la información que se ha ido recogiendo en cada una de las escuelas. Las presentaciones de las distintas investigadoras dan cuenta de diferentes aspectos relacionados con las interacciones que se han llevado a cabo en el campo. En unos casos se destaca la descripción detallada de la información recogida en relación con el uso de los medios digitales. En otros casos, se muestra cómo ha tenido lugar la reflexión en el campo tanto de la investigadora como de los y las participantes, y en otros se hace referencia a la transformación. Varias maestras comentan como la investigación les ha permitido pensar acerca del sentido de los medios digitales. (Nota de campo, 12/01/2024, Seminario)

En estas situaciones las investigadoras utilizaron sus conocimientos para contribuir a procesos de cambio en aras de la justicia educativa, reconociendo a los/as participantes como responsables y capaces de reflexionar en relación con un uso de los medios digitales que contribuya a la participación y reconocimiento de todo el alumnado.

Las investigadoras identificaron que era necesario reconsiderar el modo de llevar a cabo la investigación sobre las prácticas con medios digitales en las escuelas estudiadas, en los casos en los que el profesorado no tenía en cuenta las necesidades e intereses de su alumnado sino solo el interés de la ideología estatal dominante. Véase el siguiente ejemplo.

Hoy nos hemos reunido con las maestras de tres escuelas distintas. Se ha contrastado la información que se va recogiendo y una de ellas reflexiona sobre las prácticas que lleva a cabo centradas en el uso de medios digitales para hacer ejercicios de cálculo. Mientras, otra de distinta escuela comenta las posibilidades para llevar a cabo prácticas de expresión de experiencias e intereses del alumnado a través del lenguaje escrito. (Nota de campo 24/03/2023)

Las investigadoras reconocieron que la necesidad de tomar el control era importante en la investigación para avanzar hacia procesos de reflexión y transformación, siendo ellas un apoyo de este proceso.

Como investigadoras, escuchamos al profesorado como agentes conscientes y reflexivos que buscan comprender el porqué de su situación y no sólo los aspectos del qué y el cómo. Dialogamos con los profesores y con las familias. Compartimos nuestras experiencias e intentamos compartir reflexiones sobre nuestras vidas y experiencias comunes. (Nota de campo, 12/01/2024)

Es necesario construir espacios de participación para avanzar hacia un cambio en las prácticas con medios digitales, como demuestran los ejemplos anteriores. Las investigadoras se comprometieron con el profesorado para dar un sentido revolucionario a sus experiencias y conocimientos para el activismo educativo en interés de la comunidad y la transformación social.

Transformando las prácticas con medios digitales desde las potencialidades identificadas

Lo que surge de todo esto es la creación de proyectos por parte del profesorado que, desde una verdadera práctica inclusiva, intentan conectar la vida del alumnado y sus familias con el currículo a través de los medios digitales. Han tenido lugar cambios significativos en las interacciones a lo largo de la investigación, a la hora de deconstruir y remodelar las prácticas asumidas con medios digitales, y también las formas de integrar a las partes interesadas en la investigación.

En la escuela de Madrid, maestras e investigadoras han introducido una propuesta de talleres, que la misma comunidad educativa modificó y amplió en base a sus propias necesidades e intereses.

Se han organizado con el profesorado del primer ciclo unos talleres sobre el paisaje sonoro de la escuela (febrero, 2023). En respuesta a la propuesta del equipo investigador sobre el tema, el profesorado ha sugerido centrarse en el tema curricular del agua, proyecto trimestral de la escuela. Tras diversas reuniones, se ha desarrollado una gincana de cinco estaciones en diversos espacios en las que el alumnado ha grabado sonidos con materiales ofrecidos. Con todo lo recogido han creado un mural de paisaje sonoro de la escuela. (Resumen de notas de campo, EsVa 15/02/2024)

En este marco, la agencia del profesorado muestra el desarrollo de prácticas con medios digitales centradas en la agencia del alumnado. Así ocurría en el contexto de otra de las aulas estudiadas.

Dibujarán la parte del pueblo que más les guste y luego se proyectará en la pizarra digital. Los niños explicarán por qué y luego nos iremos a la otra parte que les gusta menos para buscarle una solución, bien del colegio o del pueblo. Los propios alumnos están mostrando su manera de ver el pueblo y ellos son críticos no solo con lo que es bueno, sino con aquello que se puede mejorar. Vamos a hacerlo un poco más adelante. Por aquello que se pueda mejorar a los ojos de los niños, que realmente muchas veces nos dan ideas muy, muy buenas, muy importante y muy reales. (Entrevista a tutor, EsAlb, 14/12/2023)

Estos ejemplos se refieren a formas de construir espacios para promover y participar en la transformación social en un sentido material, más allá de la reflexión. Investigadores/as y profesorado no sólo se reunieron para debatir sus prácticas, sino también para reconocer su valor y desarrollar y probar estrategias de cambio. Trabajar colectivamente en aras de la justicia social y la equidad llegó a implicar una deconstrucción y una reconstrucción colectivas de las prácticas de investigación y educativas en estas circunstancias.

Discusión y conclusiones

Este artículo ha pretendido dar cuenta de cómo las interacciones que ocurren entre investigadores/as y participantes pueden posibilitar el desarrollo profesional del profesorado en torno al uso de los medios digitales para promover la justicia educativa y la transformación social. Diferentes ejemplos muestran cómo la investigación ha contribuido al desarrollo profesional a partir del uso de los medios digitales desde una perspectiva creativa e inclusiva para la justicia social en la compleja realidad escolar post-pandémica. Como ilustran los resultados, procesos que se basan en el respeto, el reconocimiento y la empatía de las investigadoras con los/as participantes conducen a la reflexión y a la transformación social.

A partir de un diseño de investigación centrado en la etnografía crítica, se pone en valor el compromiso de las investigadoras a trabajar a favor del cambio y la transformación, atendiendo a las necesidades y condiciones sociales y materiales, así como a los intereses y potencialidades del profesorado (Weis y Fine, 2018), generando confianza (Harris, 2011). A lo largo del proceso, las interacciones entre las investigadoras y los/as participantes han ido más allá de la perspectiva del investigador como intelectual tradicional que se consideraba diferente del resto de los/as participantes. Estas se han comprometido con las maestras y los maestros, actuando en colaboración para conjuntamente contrastar y tomar el control de la realidad (Bagley y Castro-Salazar, 2019) y superando así la diferenciación jerárquica entre investigador y sujeto de la investigación.

Las interacciones entre investigadoras y participantes, rompiendo con determinadas lógicas de desarrollo profesional (Rivas, 2019), llegaron así a transformar las relaciones de producción de la investigación y a superar la diferenciación de teoría y práctica como condicionante del comportamiento y las relaciones entre investigadores y otros (Elfreich y Dennis, 2022; Vannini y Vannini, 2020), posibilitando un desarrollo profesional basado realmente en la transformación social (y no sólo para ella).

En este marco, el profesorado parece avanzar hacia el desarrollo de prácticas más creativas y que faciliten la participación de todo el alumnado desde la reflexión y reconstrucción de sus prácticas en interacción las investigadoras. Siguiendo a Gramsci (1971) ser intelectual no solo pertenece a quién se le atribuye esa función sino a cualquiera que formula problemas, discute soluciones, interpreta los resultados y supera divisiones en la sociedad. Los estudios de Vigo-Arrazola y Beach (2024) demuestran ejemplos similares de colaboración entre personal investigador y profesorado que logra generar espacios de inclusión en un sentido más amplio.

Nuestros resultados resuenan con las investigaciones realizadas anteriormente sobre el impacto de una situación de emergencia sanitaria en los contextos escolares considerados vulnerables, por atender a población con dificultades de integración social. Autores/as como Martínez-Lozano et al. (2023) mostraron cómo las dificultades generadas por una situación de emergencia sanitaria, conllevaron unas estrategias resilientes en estas escuelas que reforzaron las aproximaciones metodológicas ensayadas con anterioridad, entre las que se encontraban la colaboración entre familias, comunidad y escuela, generando escenarios mixtos de investigación-docencia; así como la constatación del rol mediador que ejercieron las herramientas digitales en periodos de crisis. Estos/as autores/as enfatizan la potencialidad transformadora de estos escenarios mixtos, donde la ruptura de jerarquías y el intercambio de saberes constituye una oportunidad que produce cross-fertilizaciones entre los campos de investigación, docencia e intervención socioeducativa. Asimismo, Martínez-Lozano et al (2023) recurren al concepto de “escenarios híbridos transformadores” (Macías-Gómez-Estern, 2020; Macías-Gómez-Estern, 2021; Macías-Gómez-Estern y Lalueza, 2024) para dar cuenta de la potencialidad transformadora de estos escenarios mixtos colaborativos. Los

“escenarios híbridos transformadores” cuentan, muy sintéticamente con los siguientes elementos:

- Participación agente igualitaria en una misma actividad y espacio interactivo.
- Presencia y participación de elementos o sujetos socializados en diferentes “escenarios de actividad” (léase culturas, generaciones, nacionalidades, género, clase social, profesiones, etc.).
- Generación de motivos y metas compartidas.
- Posibilidad de conexión cara a cara, emocional y empática con “el otro” brindada por la interacción interpersonal contextualizada.
- Posibilidad de uso de géneros comunicativos diversos (arte, distintos géneros discursivos, etc.).

Tal y como se desprende de nuestro análisis, las interacciones entre la investigación y la docencia ilustradas en nuestro trabajo podrían constituir una ilustración de estos “escenarios híbridos transformadores”, ofreciendo una oportunidad para el cambio y la transformación social.

Estos resultados basados en el análisis de las interacciones entre investigadoras y participantes ofrecen oportunidades para promover la transformación social en relación con las prácticas de formación vinculadas a los medios digitales tanto del profesorado en ejercicio como de los futuros docentes en la formación inicial. Más allá del propio proceso de formación, las implicaciones de estos resultados son determinantes para considerar desde la transformación de políticas y prácticas, que se proponen en relación con los medios digitales, orientadas a la inclusión y a la justicia social.

En relación con las limitaciones que presenta este estudio, no se puede ignorar la presencia y cultura hegemónica dominante, normalmente asumida como ‘sentido común’, en relación con las políticas y prácticas de formación de profesorado y de investigación. Esto supone una limitación para la comprensión del sentido de una formación de profesorado basada en el reconocimiento de potencialidades, la reflexión y la transformación.

Referencias

- Arnaiz Sánchez, P., Escarbajal Frutos, A., Alcaraz García, S., y Haro Rodríguez, R. D. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de educación*, 393, 37-67. <https://doi:10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485>
- Bagley, C. y Castro-Salazar, R. (2019). Critical arts-based research: a performance of provocation. *Qualitative Inquiry*, 25(9-10), 945-955. <https://doi.org/10.1177/1077800417746425>
- Beach, D. (2005). The problem of how learning should be socially organized: Relations between reflection and transformative action. *Reflective Practice*, 6 (4), 473-489.
- Beach, D., & Vigo-Arrazola, M. B. (2024). Researching in solidarity with marginalised groups: A meta-ethnography about research for educational justice and social transformation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1-16. <http://doi:10.1080/09518398.2024.2348783>
- Brito Rivera, L. F., Subero Tomás, D., & Esteban-Guitart, M. (2018). Fondos de conocimiento e identidad: Una vía sociocultural de continuidad educativa. *Revista Educación*, 42(1), 1-23.

- Cabero, J., y Ruiz-Palmero, J. (2018). Las Tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 16-30. <http://doi:10.1111/bjet.12655>
- Cho, V., Mansfield, K. C., y Claughton, J. (2020). The past and future technology in classroom management and school discipline: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103037. doi:10.1016/j.tate.2020.103037
- Craft, A. y Jeffrey, B. (2004). Learner Inclusiveness for Creative Learning. *Education*, 3-13, 32(2), 39-43.
- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. *The Sage handbook of qualitative research*, 4, 269-284.
- Eisenhart, M. (2017). A matter of scale: multi-scale ethnographic research on education in the United States. *Ethnography and education*, 12(2), 134-147. <http://doi:10.1080/17457823.2016.1257947>.
- Elfreich, A., y Dennis, B. (2022). Methodologies of possibility: feminist ethics as justice-oriented research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 35(10), 1067-1084. <https://doi.org/10.1080/09518398.2022.2061735>
- Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., Serra, J. M., & Subero, D. (2023). Community funds of knowledge and identity: A mesogenetic approach to education. *Anthropology & Education Quarterly*, 54(3), 307-317.
- Eurydice (2019). *La educación digital en los centros educativos en Europa. Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. International Publishers.
- Grimaldi, E., y Ball, S. J. (2019). The blended learner: digitalisation and regulated freedom - neoliberalism in the classroom. *Journal of Education Policy*, 36(3), 393-416. <http://doi:10.1080/02680939.2019.1704066>
- Harris, A. (2011). System improvement through collective capacity building. *Journal of educational administration*, 49(6), 624-636. <http://doi:10.1108/09578231111174785>.
- Hernández-Hernández, F. y Anguita, M. (2024). *Una pedagogía desobediente*. Octaedro.
- Ingold, T. (2017). Anthropology contra ethnography. *HAU: Journal of ethnographic theory*, 7(1), 21-26. <http://doi:https://doi.org/10.14318/hau7.1.005>
- Macías-Gómez-Estern, B. (2020). "Hybrid psychology agent: Overcoming the about/for dichotomy from praxis. *Theory & Psychology*, 30(3), 430-435. <https://doi.org/10.1177/0959354320923726>
- Macías-Gómez-Estern, B. (2021). Critical Psychology for Community Emancipation: Insights from Socio-educative Praxis in Hybrid Settings. In Machin, R. (2021). *New Waves in Social Psychology* (pp. 25-54). Palgrave Macmillan.
- Macías-Gómez-Estern, B., y Lalueza, J. L. (2024). Navigating I-positionings in higher education Service Learning as hybrid scenarios: a case study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 45, 100805. <http://doi:https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2024.100805>
- Mansfield, K.C. (2014). How listening to student voices informs and strengthens social justice research and practice. *Educational administration quarterly*, 50(3), 392-430. <http://doi:10.1177/0013161X13505288>.

- Martínez-Lozano, V., Macías-Gómez-Estern, B., y Lalueza, J. L. (2023). Community resilience processes in schools with Roma students during COVID-19: two case studies in Spain. *Sustainability*, 15(13), 10502. [http://doi: https://doi.org/10.3390/su151310502](http://doi.org/10.3390/su151310502)
- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Poveda, D. y Matsumoto, M. (2024). La construcción de la especial complejidad en la actual normativa educativa española. En B. Vigo-Arazola (ed.). *Desafíos ante la estigmatización en educación. Prácticas creativas e inclusivas con medios digitales*, (43-59). Síntesis.
- Rivas, J. I. (2019). Re-instituyendo la investigación como transformadora. Descolonizar la investigación educativa. En A. De Melo, I. Espinosa, L. Pons y J. I. Rivas (coords.). *Perspectivas decoloniales sobre la educación* (23-60). Unicentro/UMA Editorial.
- Sancho-Gil, J. M., Rivera-Vargas, P., y Miño-Puigcercós, R. (2020). Moving beyond the predictable failure of Ed-Tech initiatives. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 61-75. <http://doi:10.1080/17439884.2019.1666873>
- Selwyn, N., Nemorin, S., Bulfin, S., y Johnson, N. F. (2017). Left to their own devices: the everyday realities of one-to-one classrooms. *Oxford review of Education*, 43(3), 289-310. <http://doi:10.1080/03054985.2017.1305047>
- Torres-Sales, L., Lasheras-Lalana, P., Sánchez-García, A. B. y Vigo-Arazola, B. (2025, en prensa). Validación del cuestionario DesEi para evaluar las percepciones del profesorado sobre prácticas creativas e inclusivas con medios digitales. *Revista Complutense de Educación*,
- Troman, G. (2006) Researching primary teachers' work: Examining policy and practice through interactionist ethnography, in: G. Troman, B. Jeffrey & D. Beach (Eds) *Researching education policy: Ethnographic experiences* (37-57). Tufnell Press.
- Vannini, P., y Vannini, A. S. (2020). Artisanal ethnography: Notes on the making of ethnographic craft. *Qualitative Inquiry*, 26(7), 865-874. <https://doi.org/10.1177/1077800419863456>
- UNESCO (2017) *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO (2023). GEM report: Technology in education: a tool on whose terms? <https://doi.org/10.54676/JKLA7966>
- Vigo-Arazola, B., y Beach, D. (2024). Promoting professional growth to build a socially just school through participation in ethnographic research. *Professional Development in Education*, 47(1), 115-127. <http://doi:10.1080/19415257.2020.1814385>
- Weis, L. & Fine, M., (2018) Critical bifocality, in D. Beach, C. Bagley and S. Marques da Silva (eds.), *The Handbook of Ethnography of Education*. Wiley.