



Funciones y responsabilidades en la Teoría de la Centralidad Funcional del Acto Educativo

Functions and responsibilities in the Theory of the Functional Centrality of the Educational Act

Jonathan Vicente Heredia A.^{1*}  

¹Academia Naval Almirante Illingworth, Guayaquil - Ecuador

*Autor de correspondencia: Jonathan Vicente Heredia A. 

Recibido: 24-08-2026

Revisado: 31-08-2026

Aceptado: 07-09-2026

Publicado: 14-09-2026

Cómo citar este artículo: Heredia A., J. V. . (2026). Funciones y responsabilidades en la Teoría de la Centralidad Funcional del Acto Educativo. *Multidisciplinary Journal of Sciences Discoveries and Society*, 3(5), 1-17. <https://doi.org/10.63969/26sn0x94>

RESUMEN

Introducción: La expresión «el estudiante en el centro» recoge una preocupación legítima por su formación, pero resulta ambigua cuando confunde finalidades educativas, participación y responsabilidad sobre la enseñanza. El objetivo de este artículo es formular y fundamentar la Teoría de la Centralidad Funcional del Acto Educativo (TCFAE), delimitando su alcance escolar. **Metodología:** Se desarrolló un análisis conceptual apoyado en una revisión crítica y selectiva de literatura sobre relaciones pedagógicas, conocimientos previos, enseñanza guiada y autonomía. Se distinguieron premisas normativas, definiciones y afirmaciones empíricas, atendiendo al nivel de acceso a cada fuente. **Resultados:** La construcción conceptual articula tres centralidades diferentes e interdependientes: teleológica del estudiante, pedagógico-intencional del docente y epistemológico-cultural del conocimiento en relación con el mundo. Catorce principios precisan responsabilidades y orientan decisiones sobre diagnóstico, acceso al conocimiento, ajuste de apoyos y autonomía situada. Se desarrollan dos situaciones hipotéticas y seis proposiciones contrastables. **Conclusiones:** La aportación propuesta consiste en aclarar funciones que suelen confundirse, sin atribuirse la invención de sus antecedentes. Persisten tensiones sobre autoridad, selección cultural y condiciones institucionales. La TCFAE es una propuesta en construcción: la evidencia sobre algunos de sus componentes no demuestra su eficacia, y su utilidad requiere investigación específica.

Palabras clave: centralidad funcional; juicio pedagógico; conocimientos previos; autonomía; equidad educativa.

ABSTRACT

Introduction: The expression “the student at the centre” reflects a legitimate concern for students’ education, but becomes ambiguous when it conflates educational purposes, participation, and responsibility for teaching. This article aims to formulate and substantiate the Theory of the Functional Centrality of the Educational Act (TCFAE, its Spanish acronym), while delimiting its scope to schooling. **Methodology:** Conceptual analysis was supported by a critical, selective literature review on pedagogical relationships, prior knowledge, guided instruction, and autonomy. Normative premises, definitions, and empirical claims were distinguished, taking account of the level of access to each source. **Results:** The conceptual construction articulates three distinct, interdependent centralities: the student’s teleological centrality, the teacher’s pedagogical-intentional centrality, and the epistemological-cultural centrality of knowledge in relation to the world. Fourteen principles clarify responsibilities and guide decisions about diagnosis, access to knowledge, adjustment of support, and situated autonomy. Two hypothetical situations and six testable propositions are developed. **Conclusions:** The proposed contribution is to clarify functions that are often conflated, without claiming to have invented their antecedents. Tensions concerning authority, cultural selection, and

institutional conditions remain. TCFAE is a proposal under development: evidence concerning some of its components does not demonstrate its effectiveness, and its usefulness requires specific research.

Keywords: functional centrality; pedagogical judgement; prior knowledge; autonomy; educational equity.

1. INTRODUCCIÓN

¿Qué queremos decir cuando afirmamos que el estudiante debe estar en el centro de la educación? La expresión parece suficientemente clara mientras se utiliza para defender su dignidad o reclamar atención a sus necesidades. La dificultad aparece al llevarla al terreno de las decisiones: seleccionar un contenido, explicar una idea que todavía no comprende, organizar la participación o decidir cuándo retirar una ayuda. En esas situaciones, reconocer que la educación existe para contribuir a su formación no resuelve por sí solo cómo debe enseñarse. Entre una finalidad defendible y una decisión pedagógica hay un trabajo de interpretación que la metáfora del centro suele dejar pendiente.

Esta inquietud no exige descalificar las pedagogías centradas en el estudiante. Sus versiones más consistentes reconocen la participación, la autonomía y la actividad intelectual, y pueden incorporar una intervención docente cuidadosamente organizada. Conviene examinar qué prácticas se proponen bajo esa denominación. La revisión de Bremner et al. (2022), referida a países de ingresos bajos y medios, encontró diversidad de resultados y formas de evidencia, con mayor presencia de percepciones y resultados no cognitivos que de pruebas objetivas de eficacia. Su alcance no permite emitir un juicio general contra esas pedagogías. Sí invita a precisar qué se hace en el aula y qué resultados se consideran valiosos antes de atribuir ventajas a una etiqueta.

El argumento que aquí se defiende parte de una distinción: ser la razón de ser de la educación no equivale a ser el único responsable de decidir cómo organizar la enseñanza. Un estudiante puede tener voz, iniciativa y conocimientos relevantes sin disponer todavía de todos los recursos necesarios para valorar una secuencia curricular. A su vez, el docente puede estar obligado a orientar esa secuencia sin apropiarse de las decisiones que el estudiante ya está en condiciones de asumir. La relación requiere reconocer ambas capacidades y justificar sus límites en cada situación.

Se adopta como premisa normativa que la formación, la dignidad y la autonomía del estudiante son finalidades fundamentales de la escolarización. No se presenta ese compromiso como una descripción fiel de todos los sistemas educativos: las instituciones pueden proclamarlo y, al mismo tiempo, sostener prácticas que lo contradicen. Tampoco se reduce la educación a la satisfacción individual. Aprender a convivir, participar democráticamente y responder por las consecuencias de nuestros actos forma parte de la relación con otras personas y con el mundo compartido. La pregunta por lo educativo exige discutir esos fines, además de valorar cuánto se aprende (Biesta, 2015).

Una segunda inquietud se refiere a la recomendación de partir de las experiencias previas. Su valor es evidente cuando permite reconocer lo que el estudiante sabe y evita enseñarle como si llegara vacío al aula. La dificultad comienza al suponer que ya cuenta con antecedentes pertinentes para cualquier contenido. Un niño de ocho años tiene experiencias, lenguaje y saberes; haber visto llover, sin embargo, no garantiza que comprenda la evaporación. La pregunta no es si posee una historia, sino qué recursos de esa historia puede utilizar para comprender un problema y qué debe aportar la escuela cuando resultan insuficientes.

Con esa base, este trabajo pregunta: ¿cómo puede conceptualizarse la relación entre estudiante, docente y conocimiento sin reducir el acto educativo a una centralidad exclusiva ni debilitar la agencia del estudiante o la responsabilidad profesional docente? Se entiende por agencia la capacidad situada de iniciar acciones, expresar razones e influir en el propio proceso educativo. Esa capacidad admite grados y condiciones; no exige decidirlo todo ni trabajar sin colaboración.

El objetivo es formular y fundamentar la Teoría de la Centralidad Funcional del Acto Educativo (TCFAE), delimitar su alcance y derivar implicaciones pedagógicas y proposiciones investigables. Se trata de una construcción teórico-conceptual dirigida principalmente a la educación escolar con responsabilidad docente profesional. La palabra «teoría»

expresa la intención de articular conceptos y relaciones; no acredita una eficacia demostrada. Tampoco se pretende explicar con este marco todas las formas de aprendizaje informal, comunitario o autodidacta.

2. METODOLOGÍA

Diseño y enfoque del estudio

El estudio se desarrolló mediante un diseño teórico-conceptual sustentado en una revisión crítica, selectiva y temática de la literatura. Su finalidad fue construir, delimitar y fundamentar la Teoría de la Centralidad Funcional del Acto Educativo (TCFAE), mediante el examen de aportes relacionados con las funciones del estudiante, el docente y el conocimiento dentro del acto educativo.

La revisión no tuvo como propósito estimar el efecto conjunto de intervenciones educativas ni ofrecer una síntesis exhaustiva de toda la producción existente sobre el tema. En consecuencia, no se aplicó un protocolo de revisión sistemática, metaanálisis ni procedimientos de doble selección independiente. Por esta razón, tampoco corresponde la utilización de un diagrama PRISMA ni la presentación de cantidades de registros identificados, excluidos o incluidos que no hayan sido documentadas durante el proceso original.

El análisis conceptual se orientó a diferenciar constructos, examinar relaciones entre ellos, reconocer antecedentes teóricos y empíricos y establecer los límites de las afirmaciones utilizadas para sustentar la propuesta. Este procedimiento permitió distinguir elementos previamente desarrollados en la literatura de aquellos correspondientes a la articulación conceptual planteada por la TCFAE.

Búsqueda y localización de la literatura

La búsqueda bibliográfica se realizó el 12 de septiembre de 2026 mediante consultas dirigidas por términos, títulos y DOI. La localización de literatura se organizó alrededor de los principales núcleos conceptuales necesarios para fundamentar la propuesta: centralidad del estudiante, relaciones entre docente, estudiante y conocimiento, conocimientos previos, orientación de la enseñanza, andamiaje y autonomía.

Entre los términos empleados se incluyeron centralidad del estudiante, triángulo pedagógico, learner-centred pedagogy, prior knowledge, instructional guidance, scaffolding y autonomy-supportive teaching. Las búsquedas tuvieron un carácter temático y dirigido, coherente con el propósito teórico-conceptual del estudio, y no se utilizaron como una estrategia destinada a recuperar exhaustivamente todas las publicaciones existentes sobre cada uno de estos campos.

Para la localización y consulta de las publicaciones se utilizaron páginas editoriales, ERIC, repositorios universitarios y versiones académicas disponibles de los documentos identificados. Crossref se empleó para cotejar DOI y metadatos bibliográficos, mientras que OpenAlex permitió localizar versiones disponibles y contrastar registros. Cuando un registro conducía a un contenido diferente de la publicación que se pretendía identificar, este no fue utilizado como evidencia para sustentar las afirmaciones del manuscrito.

Criterios de selección y pertinencia de las fuentes

La selección de las fuentes respondió principalmente a su pertinencia conceptual y argumentativa respecto de los componentes de la TCFAE. Se priorizaron trabajos que permitieran: a) distinguir finalidades educativas, responsabilidades pedagógicas y funciones del conocimiento; b) examinar las relaciones entre estudiante, docente y saber; c) fundamentar o problematizar el papel de los conocimientos previos, la guía instructiva, el andamiaje y la autonomía; y d) reconocer condiciones, controversias y límites relevantes para la construcción del marco conceptual. Se combinaron obras fundacionales y publicaciones recientes debido a la naturaleza teórico-conceptual del estudio. Las primeras permitieron reconstruir antecedentes indispensables de los conceptos examinados, mientras que las publicaciones contemporáneas aportaron revisiones, metaanálisis y desarrollos actuales relacionados con los mecanismos considerados. Por esta razón, no se estableció un límite temporal retrospectivo uniforme para todas las fuentes. Se excluyeron como fundamento argumentativo los materiales cuya identidad bibliográfica no pudo establecerse adecuadamente y aquellos contenidos divulgativos que no permitían identificar una publicación

Heredia A.

académica verificable. Asimismo, la utilización de cada fuente se limitó al contenido efectivamente accesible y comprobable.

La bibliografía final comprende 26 fuentes citadas, seleccionadas por su contribución al análisis y a la construcción conceptual. Esta cantidad representa el corpus documental efectivamente utilizado en el artículo y no debe interpretarse como el resultado de un proceso de cribado sistemático o como una representación exhaustiva de toda la literatura disponible.

Procedimiento de análisis y síntesis conceptual

El procedimiento se organizó en cuatro tareas relacionadas: búsqueda y localización de literatura, evaluación de pertinencia, análisis conceptual y síntesis teórica.

En primer lugar, se localizaron trabajos vinculados con los núcleos conceptuales definidos. En segundo lugar, se evaluó la correspondencia entre cada fuente y la afirmación o problema conceptual para el cual podía resultar pertinente. Debido al carácter crítico y teórico de la revisión, no se aplicó una escala formal de calidad metodológica destinada a obtener una puntuación global de los estudios.

En tercer lugar, la información pertinente fue organizada mediante una matriz de análisis que consideró la identificación bibliográfica de la fuente, el nivel de acceso al documento, la afirmación susceptible de utilización, su alcance y sus limitaciones. Esta organización permitió evitar que una fuente fuera empleada para respaldar afirmaciones más amplias que aquellas sustentadas por el contenido efectivamente consultado.

Finalmente, se realizó una síntesis comparativa orientada a identificar convergencias, diferencias, tensiones y límites conceptuales entre los planteamientos examinados. A partir de este proceso se diferenciaron los sentidos atribuidos a la centralidad educativa, se contrastaron sus antecedentes y se construyó progresivamente la arquitectura conceptual de la TCFAE, sus principios constitutivos y las proposiciones susceptibles de contrastación empírica futura. Las situaciones escolares incorporadas en el artículo fueron elaboradas exclusivamente como ejemplos hipotéticos y razonados destinados a mostrar posibles implicaciones del marco conceptual. No corresponden a observaciones, intervenciones ni datos obtenidos mediante trabajo de campo.

Nivel de acceso y utilización de las fuentes

El nivel de acceso a las publicaciones no fue homogéneo. De algunas obras se dispuso de versiones completas o de pasajes directamente pertinentes para los argumentos examinados, mientras que otras fueron consultadas mediante resúmenes académicos verificables, fragmentos editoriales o información bibliográfica disponible.

En particular, de Ausubel se examinó la presentación disponible de su monografía y de Houssaye un fragmento editorial. En los casos de Biesta, Black y Wiliam, Lazonder y Harmsen, Young, Simonsmeier y colaboradores, Schneider y Simonsmeier, Kirschner y colaboradores y Kalyuga y colaboradores, la consulta se limitó a resúmenes verificables. Para las restantes publicaciones se revisaron pasajes pertinentes de las versiones completas disponibles.

Como criterio de rigor, las afirmaciones formuladas en el manuscrito se restringieron al nivel de información efectivamente consultado. La identificación bibliográfica de una publicación fue considerada suficiente para confirmar su existencia y características documentales, pero no para atribuirle argumentos, procedimientos o resultados internos que no hubieran podido ser examinados.

Criterios para la construcción de la propuesta teórica

Durante el análisis se mantuvieron diferenciados tres planos de argumentación: normativo, conceptual y empírico. Las premisas normativas corresponden a compromisos que requieren justificación ética, como el respeto a la dignidad del estudiante o la ampliación de sus oportunidades educativas. Las definiciones conceptuales precisan el significado y las relaciones entre los términos utilizados y pueden ser examinadas atendiendo a su claridad, coherencia y capacidad explicativa. Finalmente, las afirmaciones empíricas plantean relaciones observables y, por tanto, requieren evidencia susceptible de contrastación.

Esta diferenciación permitió evitar que una posición normativa fuera presentada como evidencia de eficacia o que los resultados relativos a componentes particulares fueran considerados automáticamente como una validación de la TCFAE en su conjunto. En consecuencia, la evidencia existente sobre conocimientos previos, enseñanza guiada,

andamiaje, autonomía u otros componentes se utilizó para fundamentar, delimitar o problematizar relaciones específicas, pero no para afirmar que la teoría propuesta haya demostrado empíricamente su eficacia.

3. RESULTADOS

Los resultados de este trabajo corresponden a una elaboración conceptual. Se presentan las distinciones derivadas del examen de la literatura, la arquitectura propuesta y sus principios. No se informa una intervención realizada ni se atribuyen efectos educativos a la aplicación del modelo.

Hablar de centralidad puede remitir a asuntos diferentes. La finalidad educativa responde para qué y en beneficio de quién se educa; la distribución de decisiones establece quién participa en la elección de metas y actividades. La actividad cognitiva, por su parte, se refiere a los procesos con los que se interpreta y transforma lo aprendido. Participación y responsabilidad tampoco son equivalentes: una expresa posibilidades efectivas de intervenir, mientras la otra obliga a justificar decisiones y responder por sus consecuencias previsibles. Una clase puede ofrecer opciones y dejar poco espacio para comprender; otra puede incluir una explicación docente y suscitar una elaboración intelectual exigente.

El marco ICAP de Chi y Wylie (2014) ayuda a precisar esta cuestión al distinguir formas de implicación pasiva, activa, constructiva e interactiva. Su interés para el presente argumento está en desplazar la atención desde la apariencia de una actividad hacia lo que hace posible aprender en ella. Manipular materiales o conversar no basta para establecer la calidad de la elaboración. Esta lectura tampoco permite observar directamente el pensamiento: un estudiante que escucha en silencio puede estar construyendo una objeción, y una conversación animada puede limitarse a repetir lo dicho. Conviene describir las tareas y sus exigencias antes de asociar exposición con pasividad o movimiento con comprensión.

La necesidad de relacionar al estudiante con el conocimiento organizado tiene antecedentes claros. Dewey (1902/1966) cuestionó la oposición entre el niño y el currículo al examinar su relación dentro del proceso educativo. Su planteamiento impide presentar como descubrimiento de la TCFAE algo que ya formaba parte de ese debate. La cuestión que aquí se retoma es más delimitada: cómo distinguir funciones y responsabilidades sin convertir una preferencia metodológica en una explicación completa de la educación.

El triángulo pedagógico de Houssaye (2014) relaciona profesor, estudiante y saber, y examina procesos que privilegian determinados vínculos entre ellos. La TCFAE comparte esa preocupación relacional. Propone, sin embargo, diferenciar las obligaciones constitutivas de la relación y la organización que adopta una actividad concreta. Durante una explicación puede predominar la intervención docente; en una indagación, las decisiones del estudiante pueden ocupar buena parte del trabajo. Ninguna de esas distribuciones temporales suprime los derechos del estudiante, la responsabilidad de enseñar o la necesidad de justificar lo que se afirma sobre un contenido.

La figura triangular también ha recibido críticas. Ibáñez Bernal (2007) señala problemas conceptuales e introduce una alternativa de interacciones didácticas que distingue el discurso y su relación con el mundo. Su análisis advierte contra la equiparación de personas y conocimiento como entidades del mismo tipo. En la TCFAE, atribuir centralidad al conocimiento significa reconocer exigencias de contenido y fundamentación que las personas deben atender. El saber no actúa con voluntad propia ni representa un participante humano adicional.

En relación con la docencia, Shulman (1986) distingue conocimientos del contenido, pedagógicos del contenido y curriculares. Enseñar supone, desde esa perspectiva, algo más que conocer un tema: exige encontrar representaciones, anticipar dificultades y decidir cómo abordarlas. Biesta (2015) sitúa el juicio docente en relación con fines educativos plurales. Se entiende aquí por juicio pedagógico la deliberación profesional, situada y revisable que vincula esos fines con el contenido, los recursos del estudiante y las condiciones de enseñanza. Puede incorporar experiencia, pero necesita razones que otras personas puedan examinar.

Esa responsabilidad no obliga a elegir entre autoridad y libertad. Freire (1996/2002) examina la tensión entre ambas y rechaza tanto el autoritarismo como la ausencia de límites recíprocos. Para la TCFAE, orientar la formación de otra persona implica responder por decisiones que influyen en sus posibilidades. Precisamente por eso, la autoridad

necesita interlocución. La competencia del profesor no vuelve irrelevante la discrepancia del estudiante ni convierte toda objeción en falta de madurez.

La relación entre experiencia y conocimiento previo requiere una distinción semejante. La experiencia biográfica incluye lo vivido y las formas de interpretarlo; puede contener destrezas y conocimientos tácitos que merecen reconocimiento. Los conocimientos previos son los recursos disponibles antes de una tarea, aunque procedan de una lectura, una conversación o una experiencia indirecta. Comprender supone establecer relaciones y utilizarlas con justificación. Las tres categorías se superponen, pero no pueden sustituirse sin pérdida: observar que un objeto cae puede ofrecer un antecedente, mientras explicar su movimiento requiere relaciones que esa observación no garantiza. Ausubel (2000) presenta el aprendizaje significativo como una interacción integradora entre el material de enseñanza y las ideas pertinentes de la estructura cognitiva. Esa formulación no obliga a haber vivido directamente cada fenómeno estudiado. La revisión crítica de Bryce y Blown (2024) llama la atención sobre las dificultades de identificar conocimientos previos y reconsidera una visión estática de su recuperación. Aquí se retoma esa precaución diagnóstica, sin asumir como consenso todas las interpretaciones sobre memoria y neurociencia que desarrollan los autores.

Las síntesis recientes aconsejan mirar la pertinencia de esos recursos, además de su cantidad. Simonsmeier et al. (2022) diferencian la relación entre conocimiento inicial y final de la relación entre conocimiento inicial y ganancias de aprendizaje, e informan una variabilidad considerable en esta última. No se desprende de ello que los conocimientos previos carezcan de importancia. Se desprende, más prudentemente, que sus efectos no pueden resumirse en una regla según la cual quien sabe más siempre aprenderá más. Schneider y Simonsmeier (2025) examinan mecanismos facilitadores e interferencias condicionadas por características del aprendiz y de la enseñanza. Importa, entonces, qué conocimiento está disponible, cuán adecuado resulta y si el estudiante logra utilizarlo.

La discusión sobre la guía instructiva permite advertir otro equívoco. Kirschner et al. (2006) critican la guía mínima atendiendo a las exigencias cognitivas y a las diferencias entre principiantes y expertos. Hmelo-Silver et al. (2007) objetan que el aprendizaje basado en problemas y la indagación se equiparen con el descubrimiento sin apoyo, pues pueden incorporar andamiajes relevantes. La controversia muestra por qué conviene distinguir una explicación sobre cómo se construye el conocimiento de una prescripción que elimine la enseñanza. Constructivismo, aprendizaje activo y mínima guía no designan lo mismo.

El metaanálisis de Lazonder y Harmsen (2016) informa beneficios generales de la guía dentro de la indagación, aunque reconoce límites para establecer diferencias concluyentes entre edades. Sinha y Kapur (2021), por otra parte, encuentran ventajas de ciertas secuencias de resolución de problemas seguidas de instrucción, junto con condiciones y tendencias distintas para estudiantes más jóvenes y determinados aprendizajes. Ninguna de estas contribuciones respalda una regla metodológica universal. El problema pedagógico sigue siendo decidir qué apoyo tiene sentido para un contenido, unos estudiantes y una tarea.

La estructura del aula aporta otra pieza a ese problema. Patall et al. (2024) sintetizan estudios correlacionales y de intervención sobre la organización de expectativas y orientaciones. Sus resultados permiten atender esa dimensión, distinguiendo asociaciones de efectos de intervenciones; no autorizan a concluir que un mayor control docente siempre sea beneficioso. El andamiaje, inicialmente estudiado en interacciones tutoriales por Wood et al. (1976), ofrece una lógica de ayuda vinculada a lo que el aprendiz todavía no puede resolver por sí mismo. van de Pol et al. (2010) destacan contingencia, retiro de apoyos y transferencia de responsabilidad, y reconocen dificultades para medirlos. La TCFAE incorpora estos desarrollos como antecedentes, sin atribuirse su creación.

Por último, autonomía, autorregulación e independencia de ejecución merecen tratamientos distintos. La autonomía incluye actuar por razones que pueden reconocerse como propias. La autorregulación comprende planificar, seguir y ajustar la actividad; la independencia describe cuánto apoyo exige una tarea. Una persona puede aceptar ayuda voluntariamente y conservar autonomía. También puede trabajar sola en una actividad impuesta cuyo sentido no comprende. Reducir la formación autónoma a la ejecución sin ayuda dejaría fuera una parte sustancial del problema educativo.

Arquitectura conceptual de la TCFAE

El acto educativo se entiende como una relación intencional y situada en la que se organizan oportunidades de formación mediante el encuentro entre personas, conocimientos y problemas del mundo. No se limita a un instante de clase ni identifica enseñanza con aprendizaje conseguido. Puede abarcar una secuencia prolongada, colaboración entre pares y recursos preparados por otras personas. Dentro del ámbito escolar aquí delimitado, esa relación incluye responsabilidades docentes y condiciones institucionales que hacen posible o restringen la enseñanza.

«Centralidad funcional» designa una función constitutiva que debe considerarse al justificar la acción educativa. Lo teleológico concierne a los fines; lo epistemológico, a las condiciones del conocimiento y su justificación. La referencia cultural recuerda que los saberes se producen, conservan y discuten en prácticas históricas. El término centralidad no expresa superioridad humana ni identifica a quien deba controlar todas las decisiones. Tampoco se presentan las tres funciones como variables cuya independencia haya sido demostrada: son categorías analíticas de la propuesta.

La tesis de la TCFAE sostiene que el estudiante tiene centralidad teleológica porque su formación, dignidad y autonomía orientan el proceso. Al docente le corresponde centralidad pedagógico-intencional por su responsabilidad profesional de diseñar, orientar y evaluar las condiciones de enseñanza. El conocimiento, en relación con el mundo, posee centralidad epistemológico-cultural porque aporta contenidos, criterios y problemas que pueden ampliar la experiencia inmediata. Las tres funciones son interdependientes y no intercambiables. Escuchar al estudiante no exime de enseñarle; conocer una disciplina no permite ignorar sus derechos; seleccionar un contenido valioso obliga también a preguntarse cómo hacerlo accesible.

Tabla 1

Funciones y responsabilidades de las centralidades

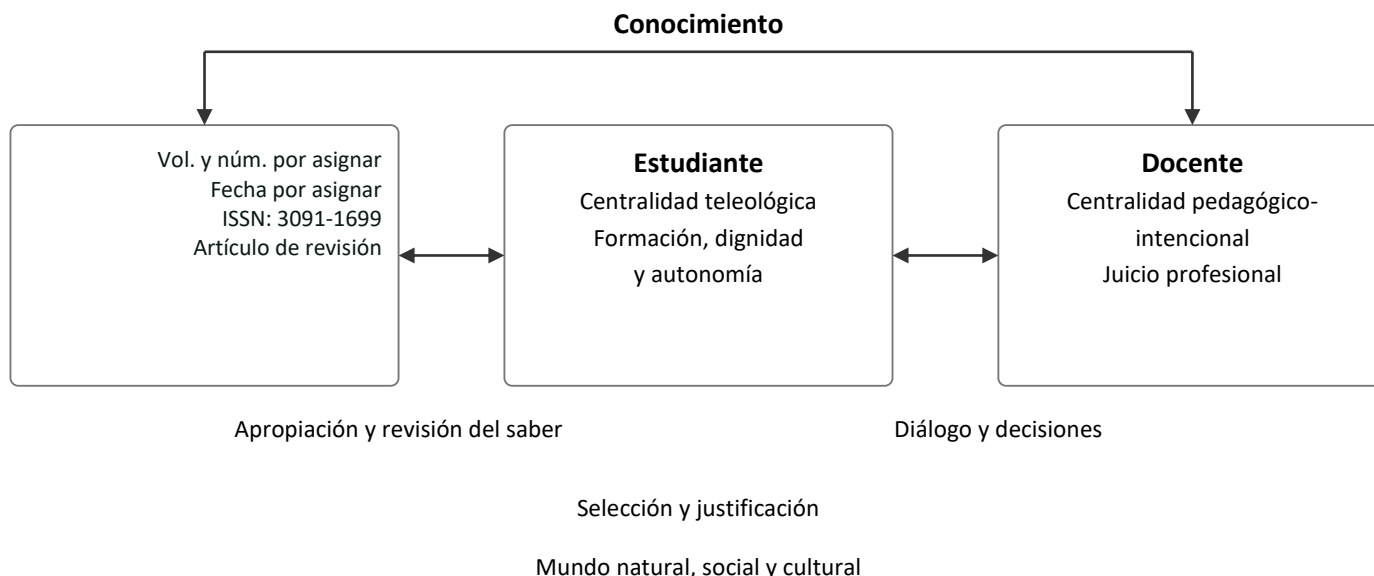
Centralidad	Pregunta que responde	Función	Responsabilidades	Riesgos de interpretación
Teleológica del estudiante	¿Para qué y en favor de quién se educa?	Orientar finalidades formativas	Respetar derechos y ampliar formación, autonomía y participación	Confundir finalidad con decisión exclusiva o bienestar sin voz
Pedagógico-intencional del docente	¿Quién organiza y justifica las condiciones de enseñanza?	Ejercer juicio profesional	Diagnosticar, enseñar, evaluar y ajustar con razones y evidencia	Confundir responsabilidad con control absoluto o monopolio de intención
Epistemológico-cultural del conocimiento	¿Qué merece comprenderse y cómo se justifica?	Abrir acceso a saberes y problemas del mundo	Seleccionar y examinar contenidos, fuentes y criterios	Tratar el saber como dogma, agente humano o equivalente al mundo

Nota. Elaboración conceptual de la propuesta. En la tercera fila, las responsabilidades corresponden a quienes seleccionan, enseñan y utilizan el conocimiento; no se atribuye voluntad al saber.

Conviene detenerse en la relación entre conocimiento y mundo. El mundo comprende realidades naturales, sociales y culturales; los conocimientos son formas históricas y revisables de comprenderlas y actuar en ellas. Un modelo científico no es el fenómeno que representa, ni una interpretación histórica equivale al acontecimiento interpretado. Esta distinción permite enseñar qué sostiene una afirmación y cuándo corresponde hablar de saber fundamentado, interpretación, controversia o error. Reconocer que el conocimiento puede revisarse no obliga a considerar igualmente justificadas todas las respuestas.

Figura 1

Relaciones recíprocas entre funciones del acto educativo



Nota. Elaboración de la propuesta, no resultado empírico. Las flechas representan relaciones recíprocas; no establecen una jerarquía ni una transmisión exclusivamente unidireccional. El mundo es referente y contexto, y no equivale al conocimiento.

La interdependencia no asegura que las decisiones sean sencillas. Un interés inmediato puede entrar en tensión con un contenido curricular, o una condición institucional puede impedir el apoyo que se considera necesario. Hacer visible esa tensión permite discutir las razones y revisar sus consecuencias. El estudiante puede objetar y proponer; el docente, reconsiderar su planificación. También la selección de contenidos admite revisión. La propuesta pretende que esos movimientos resulten comprensibles dentro de una relación de responsabilidades, sin exigir una distribución fija del protagonismo.

Principios constitutivos

Los catorce principios desarrollan la arquitectura en cuatro dimensiones. En los principios 1, 7, 9, 13 y 14 predominan compromisos éticos; en los principios 2, 3 y 4, delimitaciones conceptuales. Los principios 5, 6, 8, 10, 11 y 12 orientan decisiones de las que pueden derivarse hipótesis sobre enseñanza y aprendizaje. Se trata de una distinción de funciones, no de una clasificación cerrada. Un compromiso ético puede orientar una práctica cuyos efectos se investiguen, siempre que no se confunda el valor del compromiso con la eficacia de esa práctica.

Funciones que constituyen la relación educativa

Principio 1. Centralidad teleológica del estudiante. La formación del estudiante obliga a considerar sus derechos y sus posibilidades de desarrollo al decidir qué se enseña y cómo se organiza la clase. La dignidad no depende de las calificaciones ni de la utilidad futura que una institución atribuya a esa persona. Por eso, una decisión curricular necesita examinarse también por las oportunidades de comprensión y participación que ofrece. Escuchar las preferencias del estudiante forma parte de ese examen, aunque una preferencia aislada no resuelva todos los conflictos. El cuidado puede fallar tanto al delegar responsabilidades sin apoyo como al invocar el bienestar para silenciar una voz incómoda. La finalidad formativa exige atender esa tensión y vincular el desarrollo personal con la convivencia democrática y la responsabilidad por otras personas.

Principio 2. Centralidad pedagógico-intencional del docente. Diagnosticar, seleccionar, secuenciar, explicar, modelar y evaluar son decisiones profesionales que requieren criterio. Mediar, guiar o facilitar describen funciones válidas; ninguna agota, por sí sola, la responsabilidad de enseñar. Lo decisivo es poder explicar por qué se elige una intervención y qué evidencia justificaría modificarla. Esa obligación no convierte al profesor en la única persona capaz de actuar intencionalmente: estudiantes, familias y otros profesionales también proponen, anticipan y deciden.

Tampoco supone que deba producir cada recurso o responder de inmediato todas las preguntas. Reconocer una limitación y buscar una respuesta con otros puede expresar mejor el juicio profesional que sostener una explicación por el solo hecho de haberla formulado.

Principio 3. Centralidad epistemológico-cultural del conocimiento y su relación con el mundo. La escuela puede ofrecer acceso a formas de explicación y prácticas intelectuales que no están igualmente disponibles fuera de ella. El enfoque curricular de Young (2013) sitúa ese acceso entre los asuntos centrales de la teoría del currículo. Desde la TCFAE, seleccionar un contenido exige considerar su capacidad explicativa, su relevancia cultural y las preguntas que permite plantear. Enseñarlo supone mostrar también sus fuentes y criterios de justificación. El reconocimiento académico no vuelve infalible un saber, del mismo modo que su origen comunitario no lo hace irrelevante. La tarea consiste en distinguir lo fundamentado de lo discutible y de lo erróneo, atendiendo a los criterios del campo. El mundo es el referente con el que se contrasta y en el que se actúa; no se reduce a los enunciados de un programa escolar.

Recursos previos y condiciones de acceso

Principio 4. Distinción entre experiencia, conocimiento previo y comprensión. Haber vivido una situación puede ser un punto de apoyo importante, pero no garantiza una explicación pertinente. La comprensión se hace visible cuando el estudiante relaciona ideas, justifica una interpretación o responde ante una variación del problema. De ahí que preguntar por su experiencia deba complementarse con oportunidades para predecir, comparar y explicar. Hay una precaución necesaria: los saberes tácitos, corporales y comunitarios no siempre se expresan con el vocabulario que espera la escuela. Una dificultad para verbalizar puede ocultar una comprensión que aparece al dibujar, actuar o mostrar un procedimiento. El diagnóstico pierde calidad cuando confunde el conocimiento con una única forma de comunicarlo. Reconocer esa diferencia permite aprovechar la experiencia sin exigirle que contenga, de antemano, toda la explicación.

Principio 5. Diagnóstico de los recursos previos. La edad o el grado escolar ofrecen información insuficiente para saber cómo abordará alguien un contenido. Conviene explorar los recursos pertinentes mediante preguntas breves, producciones y observaciones relacionadas con la tarea. El diagnóstico permite reconocer antecedentes lingüísticos, analogías y experiencias indirectas, además de conocimientos disciplinares y concepciones alternativas. Su interpretación debe ser provisional: una respuesta puede estar afectada por el formato, la lengua o una barrera de accesibilidad. Por eso resulta razonable contrastarla durante la enseñanza. La información recogida necesita tener consecuencias en la planificación; si ninguna respuesta puede modificar una decisión, su valor formativo queda en duda. Tampoco debería convertirse en una etiqueta permanente de capacidad, especialmente cuando se utiliza para justificar expectativas menores.

Principio 6. Generación pedagógica de experiencias y conocimientos de base. Cuando faltan antecedentes relevantes, la escuela tiene la responsabilidad de construir condiciones de acceso. Una explicación, una lectura, una demostración o una conversación pueden proporcionar relaciones que después permitan comprender un problema. El recurso se justifica por lo que aporta a ese aprendizaje, no por su novedad tecnológica. Una simulación facilita examinar algunas variables, aunque no reproduzca una experiencia directa; una narración puede acercar realidades que no sería posible vivir personalmente. Esta preparación tampoco debería prolongarse hasta posponer indefinidamente el encuentro con preguntas significativas. Construir bases puede alternarse con la exploración y recuperarse cuando una dificultad lo exija. La decisión consiste en identificar qué necesita enseñarse para que el estudiante pueda avanzar, sin exigirle dominar primero un campo completo.

Principio 7. Ampliación equitativa de oportunidades de aprendizaje. Las diferencias en oportunidades extraescolares no deberían convertirse en destinos académicos. Ampliar el acceso a materiales y experiencias compartidas es una responsabilidad de la escuela, pero esa responsabilidad no exige describir a las familias desde sus carencias. El enfoque de fondos de conocimiento de Moll et al. (1992) reconoce recursos culturales e intelectuales presentes en los hogares. Incorporarlos permite comenzar desde una relación de reconocimiento y, a la vez, abrir otros ámbitos de comprensión. El problema práctico es determinar quién puede aprovechar efectivamente una oportunidad. Ofrecer lo mismo a todos no garantiza condiciones equivalentes cuando existen barreras lingüísticas, materiales o de accesibilidad. La equidad

requiere revisar esas barreras sin reducir las expectativas ni convertir la cultura escolar en medida única del valor de otras formas de saber.

Pensamiento y orientación de la enseñanza

Principio 8. Interdependencia entre conocimiento y pensamiento. Razonar implica trabajar con contenidos y criterios; aprender un contenido puede enriquecerse al tener que explicarlo y discutirlo. La TCFAE plantea esa relación como recíproca y dependiente, en parte, del dominio. En el aula, enseñar vocabulario y conceptos puede acompañarse de comparaciones, preguntas y revisión de inferencias. No hace falta memorizarlo todo antes de pensar, pero tampoco cabe esperar que una habilidad general compense cualquier desconocimiento. Recordar una respuesta y comprender por qué es adecuada son desempeños distintos, aunque se apoyen mutuamente. Esto no elimina toda posibilidad de transferencia. Contrastar fuentes, por ejemplo, puede ser útil en problemas diferentes, siempre que se aprendan las convenciones y los criterios con los que cada campo valora esas fuentes.

Principio 9. Asimetría pedagógica responsable. La igual dignidad de docente y estudiante no supone atribuciones ni responsabilidades idénticas. Al profesor le corresponde sostener condiciones de enseñanza y cuidado; esa obligación justifica ciertas decisiones, pero no un derecho incondicional a ser obedecido. La autoridad se vuelve examinable cuando distingue una regla necesaria para convivir, un criterio de justificación disciplinar y una preferencia personal. Explicar esa diferencia abre posibilidades de cuestionamiento sin represalias. La profesionalidad invocada tampoco prueba que una decisión sea correcta. Se necesitan revisión colegiada y garantías institucionales, sobre todo cuando el estudiante no puede objetar en condiciones de seguridad. La asimetría es responsable en la medida en que acepta dar razones y corregirse, además de exigir a otros el cumplimiento de acuerdos.

Principio 10. Orientación adaptativa. El apoyo cobra sentido en relación con lo que el estudiante demuestra comprender, la complejidad de la tarea y las condiciones de acceso. La revisión sobre inversión por pericia advierte que algunas ayudas beneficiosas para principiantes pueden perder utilidad o resultar contraproducentes para quienes tienen mayor dominio (Kalyuga et al., 2003). Elegir entre explicar, modelar, preguntar o dejar explorar requiere atender esas diferencias. No obliga a diseñar una secuencia enteramente individual: los recursos comunes y los agrupamientos temporales pueden permitir ajustes viables. El riesgo es que la adaptación termine justificando un currículo empobrecido para determinados estudiantes. Mantener acceso a contenidos exigentes y revisar si el apoyo amplía la competencia permite distinguir una ayuda pertinente de una expectativa reducida. Combinar métodos necesita ese criterio; la variedad, por sí sola, no lo proporciona.

Autonomía y responsabilidad a lo largo del proceso

Principio 11. Autonomía progresiva y situada. La iniciativa y la elección razonada necesitan oportunidades para ejercerse, junto con recursos que permitan comprender lo que se decide. La revisión de Panadero (2017) muestra que la autorregulación reúne componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y emocionales. Por eso conviene ofrecer ocasiones para planificar, revisar estrategias y solicitar ayuda, reconociendo las capacidades ya presentes. Un estudiante puede participar en decisiones relevantes aunque necesite una explicación conceptual intensa. También puede comprender una materia y requerir apoyo para organizar tiempos. La autonomía no debería funcionar como premio reservado a quienes obtienen mejores notas ni describirse mediante una etiqueta global de independencia. Interesa saber en qué tareas y bajo qué condiciones puede asumir responsabilidades, y qué oportunidades permitirían ampliarlas.

Principio 12. Ajuste y retiro progresivo de apoyos. La ayuda necesita revisarse a medida que cambia la competencia. Se pueden retirar preguntas intermedias, dejar menos pasos resueltos o ampliar la responsabilidad sobre la revisión, siempre que el desempeño ante variaciones relevantes lo justifique. El transcurso de cierto número de sesiones no ofrece, por sí solo, ese criterio. Tampoco se trata de una escalera irreversible: un contenido nuevo puede requerir recuperar apoyos que ya no eran necesarios en otro. Las condiciones permanentes de accesibilidad merecen especial cuidado, pues no deben retirarse como prueba de independencia. La colaboración y el uso deliberado de herramientas pueden formar parte de una actuación autónoma. Lo que se busca transferir es la responsabilidad que el estudiante puede asumir, no imponerle el aislamiento como condición de competencia.

Principio 13. Expansión del horizonte del estudiante. La escuela también tiene sentido por los encuentros que permite con aquello que todavía se desconoce. Si el currículo se limitara a intereses ya formados, algunas posibilidades de elección nunca llegarían a aparecer. Proponer una lectura, una pregunta científica o una práctica artística puede abrir un interés cuya relevancia se descubre durante la enseñanza; no siempre habrá entusiasmo al comienzo. Esa apertura requiere explicar los criterios de selección e incorporar perspectivas diversas. La ampliación deja de ser formativa cuando se utiliza para imponer una cultura sin examen o para desvalorizar lenguas e identidades. Un currículo común puede ofrecer continuidad y, al mismo tiempo, admitir discusión sobre sus exclusiones. La cuestión es ampliar posibilidades de comprensión sin convertir las preferencias inmediatas ni la tradición institucional en límites incuestionables.

Principio 14. Responsabilidad profesional e institucional compartida. El docente debe responder por sus decisiones y revisarlas, aunque no controle todas las condiciones del aprendizaje. Importa distinguir aquello sobre lo que puede actuar de lo que exige recursos, tiempos o decisiones institucionales. Al analizar una dificultad conviene examinar la enseñanza junto con la accesibilidad, la continuidad de asistencia y la disponibilidad de apoyos. Reconocer esas condiciones no exime al profesor de revisar su trabajo; tampoco permite atribuirle culpa exclusiva por cada resultado. Directivos e instituciones necesitan asumir su parte y generar condiciones para aprender de los problemas. De lo contrario, la responsabilidad compartida queda en una declaración que el profesorado soporta en solitario. La recogida de evidencias debería ayudar a decidir, sin desplazar la enseñanza mediante una carga administrativa desproporcionada.

4. DISCUSIÓN

Aportación específica y objeciones al planteamiento

La primera objeción es ineludible: buena parte de lo que propone la TCFAE ya existe en otros desarrollos. La relación entre estudiante y currículo tiene antecedentes en Dewey; las relaciones triangulares, el juicio docente y el andamiaje cuentan con elaboraciones propias. La propuesta perdería credibilidad si tratara de apropiarse de esa trayectoria. Su posible aportación es más acotada: articular funciones y criterios que ayuden a reconocer inferencias indebidas. Que el estudiante oriente los fines no le atribuye toda decisión metodológica. Que el profesor deba enseñar no lo autoriza a ejercer autoridad irrestricta. Reconocer el valor del conocimiento tampoco vuelve inmune a revisión un currículo.

Queda por saber si esa articulación aclara algo que los marcos existentes no expliquen ya con suficiente precisión. La coherencia interna resulta necesaria, pero no basta. Sería razonable conservar la TCFAE si permite identificar problemas o justificar decisiones que antes permanecían confusas. Si una formulación más sencilla consigue lo mismo, habrá que revisar su denominación y reducir lo que no aporte. Esta posibilidad debe formar parte de la evaluación del marco, no interpretarse como una amenaza que la investigación deba evitar.

La metáfora de varias centralidades plantea una dificultad adicional. Aunque cada una responda a una pregunta diferente, el lector puede seguir entendiendo «centro» como lugar de mando. Por eso no se propone equilibrar cantidades de protagonismo. La distinción respecto de Houssaye se refiere a funciones constitutivas y organización momentánea, sin pretender refutar su análisis de relaciones privilegiadas. La crítica de Ibáñez Bernal también obliga a aclarar que las flechas de la figura representan relaciones analíticas; no atribuyen intención al conocimiento. Si estas precisiones no bastaran, «funciones constitutivas» podría resultar una denominación menos ambigua.

La centralidad docente admite, además, una lectura paternalista: el profesor podría decidir unilateralmente qué conviene y utilizar la inmadurez del estudiante para desestimar cualquier objeción. Responder a ese riesgo exige garantías observables. Debe haber razones accesibles, oportunidades de iniciativa y canales para revisar decisiones. La síntesis de Reeve y Cheon (2021) indica que las prácticas de apoyo a la autonomía pueden aprenderse y producir beneficios. No exige abandonar la enseñanza. En la TCFAE, escuchar al estudiante tiene sentido cuando su intervención puede modificar algo relevante y las restricciones se justifican de manera específica.

También permanece abierta la selección del conocimiento. La competencia disciplinar aporta criterios de validez, pero no decide por sí sola la legitimidad del currículo. Intervienen instituciones, comunidades y decisiones públicas. Un

programa puede ampliar oportunidades y, al mismo tiempo, privilegiar lenguas o formas de expresión dominantes. Incluir saberes comunitarios tampoco resuelve el problema si su presencia es decorativa. La TCFAE todavía necesita desarrollar procedimientos para discutir esas tensiones sin equiparar controversias científicas, diferencias interpretativas y desacuerdos sobre valores.

Por último, el marco podría convertirse en una exigencia adicional para el profesorado si las instituciones reclamaran mejores decisiones sin ofrecer condiciones para tomarlas. Su uso debe examinar recursos, tiempos y carga de trabajo. No siempre habrá una solución que satisfaga simultáneamente todos los compromisos; reconocer el desacuerdo puede ser más honesto que presentar una armonía ficticia. El aporte buscado consiste en hacer discutible el juicio profesional y mejorar sus razones, no en sustituirlo por una receta.

Implicaciones pedagógicas y situaciones ilustrativas

Planificar desde estas distinciones implica relacionar una finalidad formativa con los conocimientos que la hacen posible y con evidencias de comprensión que permitan revisar la enseñanza. El diagnóstico puede confirmar una secuencia o exigir cambios. La participación estudiantil interviene en la elección de problemas, ejemplos y formas de producción, dentro de márgenes de decisión explícitos. Una misma secuencia puede integrar explicación, práctica e indagación, siempre que cada formato responda a una necesidad identificada.

La evaluación formativa conecta la interpretación de evidencias con decisiones posteriores, en consonancia con su tratamiento dentro de una teoría pedagógica más amplia (Black & Wiliam, 2009). Recoger respuestas no garantiza ese uso. La revisión de Wisniewski et al. (2020) muestra heterogeneidad en los efectos de la retroalimentación y destaca la información que comunica. Para el presente marco, importa observar qué hace el estudiante con esa información y qué requiere enseñarse de nuevo. En el currículo, esto exige coordinar progresiones para evitar que se presupongan antecedentes que nadie ha enseñado. El desarrollo profesional puede apoyarse en producciones reales y discusión de alternativas; la organización escolar debe reservar tiempo y materiales para ese trabajo.

Situación hipotética en educación primaria. Un grupo de aproximadamente ocho años estudia por qué desaparece un charco sin que alguien retire el agua. El ejemplo es ilustrativo; no describe una intervención realizada. El docente pide dibujar lo que podría ocurrir y explicar dónde estaría el agua después. Buscaría reconocer recursos sobre lluvia, calor y secado, así como posibles ideas de que el agua deja de existir. Ninguna respuesta se presume por la edad.

Si faltan antecedentes pertinentes, organiza observaciones de recipientes con cantidades comparables de agua, variando una condición a la vez y registrando los cambios durante varios días. Aporta vocabulario y representaciones adecuadas, distinguiendo lo observado de la explicación: mirar el recipiente no equivale a ver directamente el vapor. Los estudiantes predicen, proponen comparaciones y revisan sus dibujos. Sus preguntas pueden orientar qué condiciones conviene examinar, mientras se construyen las bases necesarias para comprender el fenómeno.

Las explicaciones posteriores permiten ajustar la ayuda. Quien responde solamente que el charco «se secó» puede necesitar preguntas sobre el destino del agua; quien relaciona el cambio con las condiciones observadas puede trabajar con otro caso. Se admiten respuestas orales, dibujos y apoyos lingüísticos para no confundir escritura con comprensión. El cierre solicita explicar una situación diferente e indicar qué evidencia ayudaría a examinarla. No se atribuyen mejoras al ejemplo; se muestran decisiones posibles y criterios para revisarlas.

Situación hipotética en educación secundaria. En una clase de ciencias físicas se interpretan gráficas de posición y tiempo. Un diagnóstico pide relacionar un recorrido con una gráfica y justificar qué tramo representa mayor rapidez. Podrían aparecer diferencias en la comprensión de los ejes o en la relación entre pendiente y movimiento. También podría confundirse la gráfica con un dibujo del camino. Son posibilidades que deben comprobarse, no perfiles permanentes.

El docente mantiene un problema común y organiza apoyos temporales. Modela la lectura de ejes para quienes lo necesitan, mientras otros comparan representaciones y errores deliberados. Quienes demuestran mayor dominio elaboran recorridos compatibles con ciertas condiciones. Todos pueden proponer casos y explicar decisiones; se mantienen criterios comunes de identificación de magnitudes y justificación con datos. El apoyo varía sin asignar a algunos una tarea intelectualmente vacía.

Las explicaciones individuales permiten revisar los agrupamientos. Al retirar una tabla parcialmente completada, se observa si la comprensión se sostiene; frente a una representación nueva, se recupera ayuda cuando es necesaria. La colaboración continúa disponible. Una tarea de salida permite distinguir qué puede realizar cada estudiante con y sin ayudas transitorias, conservando las condiciones de accesibilidad. También aquí el ejemplo ilustra una autonomía situada y no informa resultados obtenidos.

Agenda de investigación

Las seis proposiciones siguientes permiten examinar mecanismos y utilidad del marco. No buscan comprobar empíricamente la dignidad ni obtener una «validación total» de la TCFAE. Cada estudio debería precisar resultados principales, comprobar la implementación y utilizar instrumentos adecuados al contenido. Un resultado no significativo aislado no basta para cuestionar una predicción: se necesitan estimaciones suficientemente precisas y atención a su magnitud educativa.

Proposición 1. Construcción de conocimientos de base. Cuando faltan antecedentes pertinentes, una preparación vinculada al diagnóstico favorecerá la comprensión frente a otra genérica de igual duración. El mecanismo sería disponer de relaciones utilizables para interpretar el contenido posterior. Se medirían dominio de antecedentes, calidad de explicaciones y transferencia cercana. Podrían asignarse clases a preparaciones diferentes, manteniendo enseñanza posterior y tiempo comparables. La predicción se restringe a antecedentes cuya relevancia se haya definido previamente. La cuestionarían diferencias precisas equivalentes a cero o desfavorables con implementación comprobada, o una mejora de los antecedentes que no se acompañara de mejor comprensión posterior. Reconocer palabras del pretest no sería evidencia suficiente del mecanismo.

Proposición 2. Ajuste de apoyos al dominio demostrado. Cuando existen diferencias relevantes de dominio, los apoyos contingentes favorecerán el desempeño posterior frente a apoyos fijos. Se propone reducir tanto la ayuda insuficiente como la redundante. Los indicadores incluirían respuestas que motivan ajustes, tipo de ayuda, comprensión, esfuerzo percibido y resolución posterior sin ayudas transitorias. Un ensayo por clases podría comparar apoyos de cantidad semejante, con y sin ajuste diagnóstico, conservando accesibilidad y tiempo. La ausencia precisa de beneficios adicionales, un perjuicio sistemático para un subgrupo o mejoras que desaparezcan al variar la tarea cuestionarían la proposición. La responsabilidad docente se observaría en la pertinencia de las decisiones, sin utilizar los minutos de exposición como medida de centralidad.

Proposición 3. Experiencias compartidas y oportunidades de acceso. Los materiales y experiencias comunes pertinentes reducirán la dependencia del aprendizaje respecto de oportunidades extraescolares iniciales, siempre que exista acceso efectivo. El mecanismo sería ampliar referencias para comprender el contenido sin sustituir los saberes familiares. Se registrarían oportunidades previas específicas, participación, conocimientos iniciales y comprensión posterior. Un diseño longitudinal por centros podría comparar una implementación escalonada con la enseñanza habitual y analizar la interacción entre oportunidad inicial y acceso ofrecido. Se mantendrían los apoyos educativos básicos. La dependencia inalterada, beneficios concentrados en quienes ya tenían mayor acceso o barreras de participación cuestionarían la predicción. El nivel socioeconómico no sustituiría automáticamente la exploración de recursos de cada estudiante.

Proposición 4. Autonomía ante tareas nuevas. La autonomía observada en una tarea predecirá de manera limitada la ejecución independiente de otra que requiera conocimientos distintos; el apoyo ajustado favorecerá su recuperación. El mecanismo propuesto es la dependencia parcial de la autorregulación respecto de recursos específicos y del reconocimiento de dificultades. Se observarían planificación, calibración de confianza, solicitud de ayuda y justificación de estrategias. Un estudio longitudinal con comparaciones dentro de cada estudiante permitiría examinar tareas familiares y nuevas, sin confundir novedad con mayor dificultad. La proposición se cuestionaría si una medida general predijera de forma estable y suficiente esos desempeños, y ni las medidas situadas ni los apoyos específicos aportarían información o mejoras adicionales.

Proposición 5. Razones pedagógicas y participación estudiantil. Explicar las razones de decisiones docentes y habilitar influencia estudiantil efectiva favorecerá la participación y la comprensión de propósitos, manteniendo acceso a

contenidos exigentes. El mecanismo sería apropiarse del sentido de la actividad y reconocer consecuencias de la propia intervención. Se registrarían propuestas consideradas, cambios acordados, comprensión de razones, motivación y calidad del trabajo. Un diseño factorial podría variar explicación de razones y oportunidades de decisión, con objetivos y materiales comparables y sin vulnerar derechos. Efectos precisos nulos, participación meramente ritual o mejoras perceptivas acompañadas de pérdidas curriculares persistentes cuestionarían la proposición. El eventual efecto motivacional se distinguiría del fundamento ético del derecho a ser escuchado.

Proposición 6. Utilidad adicional del marco conceptual. Las distinciones de la TCFAE mejorarán la deliberación pedagógica respecto de un protocolo basado en evaluación formativa y andamiaje, si ayudan a reconocer conflictos antes implícitos. Se examinarían calidad de razones, alternativas consideradas, revisión ante evidencia y carga de trabajo, mediante rúbricas que no premien repetir su vocabulario. Podrían asignarse equipos docentes a formaciones de duración equivalente y valorar casos y decisiones reales con evaluación externa ciega. Se necesitaría comprobar transferencia más allá de los ejemplos de formación. La ausencia de utilidad adicional, mayor confusión o incremento de carga sin mejora de decisiones cuestionarían el planteamiento. Esta comparación examinaría la articulación propuesta, además de los componentes conocidos que incorpora.

Limitaciones

La TCFAE carece en este artículo de contrastación empírica propia. La literatura sobre componentes relacionados permite formular argumentos e hipótesis, pero no demuestra que su articulación produzca mejores resultados. La revisión fue selectiva y varias fuentes solo pudieron consultarse mediante resúmenes. No permite afirmar exhaustividad ni descartar propuestas equivalentes en tradiciones examinadas con menor profundidad.

Operacionalizar los conceptos tampoco será sencillo. La pertinencia del apoyo, la expansión del horizonte y la calidad del juicio necesitan indicadores que no reproduzcan circularmente las definiciones. Una clase no puede considerarse mejor porque adopte la terminología del marco. Cabe incluso que las centralidades resulten útiles para conversar entre profesionales y aporten poco a la explicación causal. Ese sería un resultado legítimo que obligaría a delimitar mejor la propuesta.

El ámbito escolar reúne contextos muy diferentes. La lengua de enseñanza, la discapacidad, la formación docente y los recursos disponibles pueden alterar las condiciones de aplicación. Se necesitan estudios en escuelas cultural e institucionalmente diversas, incluidas aquellas con restricciones importantes. Permanecen además cuestiones sobre conflictos curriculares y participación colectiva que el marco todavía no resuelve. La coherencia conceptual ofrece un punto de partida para discutirlos; no demuestra eficacia ni justifica reorganizar instituciones sin evaluación.

5. CONCLUSIÓN

La relación entre estudiante, docente y conocimiento puede comprenderse mejor si se distinguen las preguntas que cada función obliga a responder. La formación del estudiante orienta los fines y exige reconocer su participación. La responsabilidad docente compromete decisiones sobre las condiciones de enseñanza. El encuentro con el conocimiento introduce contenidos y criterios que deben hacerse accesibles y discutibles. Ninguna de estas funciones sustituye a las otras.

La TCFAE articula provisionalmente esas diferencias y permite revisar dos inferencias problemáticas: que reconocer al estudiante como finalidad obligue a delegarle toda decisión y que aprender dependa de experiencias pertinentes adquiridas antes de llegar a la escuela. La enseñanza puede construir condiciones de acceso mientras reconoce saberes, intereses e iniciativas existentes. El problema profesional consiste en decidir qué aportar, cuándo intervenir y cómo ampliar responsabilidades sin abandonar a quien necesita apoyo.

La relevancia de la propuesta deberá juzgarse por su capacidad para aclarar problemas y sostener decisiones revisables. La agenda formulada permite examinar mecanismos específicos y comparar la utilidad del marco con desarrollos anteriores. Queda abierta, por tanto, una tarea de investigación y discusión. Articular la formación del estudiante, la responsabilidad docente y el encuentro con el conocimiento exige mantener esa apertura, sin sustituir un protagonista por otro ni atribuir a la enseñanza un control absoluto del aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-015-9454-7>
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bremner, N., Sakata, N., & Cameron, L. (2022). The outcomes of learner-centred pedagogy: A systematic review. *International Journal of Educational Development*, 94, Artículo 102649. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102649>
- Bryce, T. G. K., & Blown, E. J. (2024). Ausubel's meaningful learning re-visited. *Current Psychology*, 43(5), 4579–4598. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04440-4>
- Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219–243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>
- Dewey, J. (1966). *The child and the curriculum*. University of Chicago Press. <https://www.gutenberg.org/files/29259/29259-h/29259-h.htm> (Trabajo original publicado en 1902).
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25.ª ed.). Paz e Terra. <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf> (Trabajo original publicado en 1996).
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), 99–107. <https://doi.org/10.1080/00461520701263368>
- Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique: Les différentes facettes de la pédagogie*. ESF éditeur. https://esf-scienceshumaines.fr/contenus-complementaires?id_attachment=306
- Ibáñez Bernal, C. (2007). Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico: Una propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 435–456. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/1174>
- Kalyuga, S., Ayres, P., Chandler, P., & Sweller, J. (2003). The expertise reversal effect. *Educational Psychologist*, 38(1), 23–31. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_4
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Lazonder, A. W., & Harmsen, R. (2016). Meta-analysis of inquiry-based learning: Effects of guidance. *Review of Educational Research*, 86(3), 681–718. <https://doi.org/10.3102/0034654315627366>
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132–141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, Artículo 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

- Patall, E. A., Yates, N., Lee, J., Chen, M., Bhat, B. H., Lee, K., Beretvas, S. N., Lin, S., Man Yang, S., Jacobson, N. G., Harris, E., & Hanson, D. J. (2024). A meta-analysis of teachers' provision of structure in the classroom and students' academic competence beliefs, engagement, and achievement. *Educational Psychologist*, 59(1), 42–70. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2274104>
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54–77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Schneider, M., & Simonsmeier, B. A. (2025). How does prior knowledge affect learning? A review of 16 mechanisms and a framework for future research. *Learning and Individual Differences*, 122, Artículo 102744. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102744>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Simonsmeier, B. A., Flaig, M., Deiglmayr, A., Schalk, L., & Schneider, M. (2022). Domain-specific prior knowledge and learning: A meta-analysis. *Educational Psychologist*, 57(1), 31–54. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1939700>
- Sinha, T., & Kapur, M. (2021). When problem solving followed by instruction works: Evidence for productive failure. *Review of Educational Research*, 91(5), 761–798. <https://doi.org/10.3102/00346543211019105>
- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, Artículo 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101–118. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>

CONSIDERACIONES ÉTICAS

El presente estudio se llevó a cabo de conformidad con los principios éticos que rigen la investigación con participantes humanos. Antes de la recolección de los datos, el protocolo de investigación fue revisado y aprobado por el comité de ética institucional correspondiente. Todos los participantes fueron informados de manera clara sobre los objetivos del estudio, los procedimientos, las posibles implicaciones y el carácter voluntario de su participación, otorgando posteriormente su consentimiento informado. Durante todo el proceso de investigación se garantizó la confidencialidad de la información, el anonimato de los participantes y el uso exclusivo de los datos recopilados con fines científicos y académicos.

DECLARACIÓN SOBRE EL USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA)

Los autores declaran que la herramienta de inteligencia artificial generativa ChatGPT fue utilizada exclusivamente para la traducción al idioma inglés y la revisión lingüística del manuscrito. La herramienta no contribuyó a la concepción del estudio, el diseño de la investigación, la recolección de datos, el análisis estadístico, la interpretación de los resultados ni a la elaboración de las conclusiones. Los autores asumen la plena responsabilidad por la originalidad, exactitud, integridad y validez científica del contenido presentado en este manuscrito.

FINANCIAMIENTO

Heredia A.

La presente investigación no recibió subvenciones, becas ni apoyo financiero específico por parte de organismos públicos, entidades comerciales u organizaciones sin fines de lucro.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses de carácter financiero, personal, profesional o institucional que hayan podido influir en el desarrollo, los resultados o la publicación de esta investigación.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

Jonathan Vicente Heredia A. (JVHA)

Indicar las funciones desempeñadas por cada autor:

Conceptualización: (JVHA)

Curación de datos: (JVHA)

Análisis formal: (JVHA)

Adquisición de fondos: (JVHA)

Investigación: (JVHA)

Metodología: (JVHA)

Administración del proyecto: (JVHA)

Recursos: No Aplica

Software: (JVHA)

Supervisión: (JVHA)

Validación: (JVHA)

Visualización: (JVHA)

Redacción – Borrador original: (JVHA)

Redacción – Revisión y edición: (JVHA)