

La necesidad de un nuevo modelo de enseñanza aprendizaje

DEFASE MADURATIVO ESCOLAR FUNCIONAL

(DMEF)

Diagnóstico y respuesta desde el centro educativo

PREGUNTA DE PARTIDA

La inmadurez actual de los alumnos se debe a una combinación de factores: falta de entrenamiento cognitivo por la inmediatez digital, entorno familiar sobreprotector que retrasa la independencia y el desarrollo cerebral, y dificultades en la gestión emocional. Si la inmediatez digital va a persistir y no siempre podemos contar con el entorno y las familias, para abordarlo en un centro educativo... ¿qué es necesario?

1. Marco conceptual: la Desfase Madurativo Escolar Funcional (DMEF)

El término Desfase Madurativo Escolar Funcional (DMEF) no designa un trastorno del desarrollo ni una condición clínica, sino un patrón de funcionamiento adquirido: un conjunto de dificultades cognitivas, emocionales y conductuales que emergen como respuesta adaptativa a un entorno de inmediatez permanente —digital y familiar— y que se manifiestan de forma específica en el contexto escolar. La clave del concepto es que se trata de una inmadurez funcional, no estructural: no está determinada por el desarrollo neurológico del alumno, sino producida por las condiciones ambientales en las que ese desarrollo tiene lugar.

Este fenómeno está respaldado por una convergencia de líneas de investigación independientes que, sin usar necesariamente este término, describen los mismos mecanismos desde distintas disciplinas.

1.1 Evidencia desde la neurociencia y el desarrollo cognitivo

La investigación sobre tiempo de pantalla y desarrollo cerebral adolescente ha documentado con neuroimagen que el uso prolongado de medios digitales se asocia a cambios funcionales y estructurales en las regiones cerebrales vinculadas al control ejecutivo y los sistemas de recompensa (Lissak, 2018; revisión en *Frontiers in Human Neuroscience*, 2021). Específicamente, la actividad digital repetida refuerza la tendencia a buscar gratificaciones a corto plazo y debilita la red de control cognitivo central —el sistema que permite sostener la atención, posponer la recompensa y regular los impulsos.

Esta línea enlaza con los estudios sobre demora de la gratificación de Walter Mischel (Stanford, 1970). Sus investigaciones mostraron que la capacidad de posponer la recompensa inmediata predice el rendimiento académico, la competencia social y la gestión del estrés en la adolescencia. Lo relevante para el contexto actual es que esta capacidad es sensible al entorno y puede ser erosionada —o entrenada—

por las condiciones en las que el sujeto vive. Un ecosistema digital diseñado para la gratificación instantánea actúa como entrenador sistemático en la dirección contraria.

1.2 Evidencia desde la psicología social y los estudios sobre infancia digital

Jonathan Haidt, profesor de la NYU Stern School of Business, publicó en 2024 *The Anxious Generation*. A partir de una revisión de decenas de estudios longitudinales, documenta que la transición hacia una infancia basada en smartphones —acelerada desde 2012— coincide con un incremento de ansiedad, depresión, fragmentación atencional y deterioro de las relaciones presenciales en adolescentes de todos los países occidentales estudiados.

El mecanismo identificado es preciso: la sustitución del juego libre y las relaciones presenciales —entornos de entrenamiento natural para la regulación emocional y la tolerancia a la frustración— por interacciones digitales que ofrecen retroalimentación inmediata, evitan el conflicto real y no requieren espera. El resultado no es una generación enferma, sino una generación sin práctica en las competencias que la escuela da por supuestas.

1.3 Evidencia desde los estudios sobre estilos parentales

El concepto de helicopter parenting —crianza sobreprotectora— fue descrito por el psiquiatra Haim Ginott (1969) y ha sido objeto de investigación sistemática. Una revisión publicada en *Frontiers in Psychology* (2022), con 38 estudios analizados, encontró que la crianza sobreprotectora predice directamente mayores niveles de ansiedad y depresión en adolescentes, mediados por la frustración de las necesidades psicológicas básicas y la dificultad para regular las emociones.

Julie Lythcott-Haims, exdecano de estudiantes en la Universidad de Stanford, documentó en *How to Raise an Adult* (2015) su impacto en jóvenes universitarios: dificultad para tomar decisiones sin consultar a sus padres, baja tolerancia al fracaso y expectativa de que los adultos resolverán los obstáculos antes de que ellos tengan que enfrentarlos. La sobreprotección, aunque motivada por el amor, produce exactamente lo que pretende evitar: adultos frágiles y dependientes.

1.4 Evidencia desde la psicología del sentido y la interioridad

La investigación sobre motivación y propósito en adolescentes añade una cuarta dimensión al fenómeno DMEF: el vacío de sentido. Viktor Frankl describió el vacío existencial como la consecuencia de una búsqueda de sentido frustrada o bloqueada, y advirtió que sus manifestaciones más frecuentes son la apatía, la adicción y la agresividad —tres señales presentes en los datos sobre adolescentes actuales.

Deci y Ryan (Teoría de la Autodeterminación, SDT) documentaron empíricamente que el aprendizaje genuino requiere la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía (sentir que mis acciones son propias), competencia (sentir que soy capaz de influir en mi entorno) y vinculación (sentir que pertenezco y que me importa a alguien). Cuando el entorno frustra sistemáticamente esas necesidades —como hace la combinación de inmediatez digital y sobreprotección familiar— la motivación intrínseca se sustituye por motivación extrínseca o por amotivación directa. El alumno hace las cosas por nota, por presión, o directamente no las hace.

William Damon (Stanford, *The Path to Purpose*, 2008), a partir de entrevistas en profundidad con 1.200 jóvenes, constató que solo el 20% de los adolescentes tenía un propósito claro que orientara sus decisiones. El 60% se encontraba en un estado de desconexión activa —ni en crisis ni comprometido, simplemente ausente— y un 25% mostraba aspiraciones vagas sin ningún compromiso ni acción hacia ellas. Damon vincula directamente esta ausencia de propósito con la cultura de la inmediatez y con una crianza que ha priorizado el bienestar inmediato sobre el desarrollo de la identidad y el compromiso.

El vacío de sentido no es un problema espiritual o filosófico: es un fenómeno psicológico documentado que afecta directamente a la capacidad del alumno de sostener el esfuerzo, tomar decisiones con consecuencias reales y proyectarse al futuro. Es precisamente la dimensión que más distingue a un centro educativo de cualquier otro entorno de entrenamiento cognitivo.

1.5 Síntesis: por qué el término DMEF es operativo

Las cuatro líneas de evidencia convergen en un punto: las dificultades que los docentes observan —baja tolerancia a la espera, interpretación del esfuerzo como señal de error, dificultad para sostener tareas complejas, escasa regulación emocional ante el fracaso— no son rasgos de personalidad ni déficits neurológicos, sino patrones funcionales adquiridos en un entorno específico. Esta distinción es pedagógicamente crucial: lo que el entorno ha producido, el entorno puede modificar.

La DMEF no describe lo que el alumno es, sino cómo funciona en respuesta a las condiciones en las que ha crecido. Eso la convierte en un fenómeno educativo, no clínico, y sitúa la respuesta donde corresponde: en el diseño de la experiencia escolar.

La investigación intergeneracional confirma que esta tendencia no es una percepción subjetiva del profesorado: la tendencia media ha cambiado. Jean Twenge (2013) documentó, a partir de metaanálisis transversales con decenas de miles de sujetos, un desplazamiento generacional sistemático desde valores intrínsecos —sentido de comunidad, afiliación, autoaceptación— hacia valores extrínsecos —imagen, reconocimiento inmediato, recompensa rápida—. Este desplazamiento, acumulado durante décadas, implica que el punto de partida promedio del alumno que entra al centro hoy es diferente al de hace 20 o 30 años en lo que respecta a su disposición para el esfuerzo sostenido, la demora de la recompensa y la tolerancia a la frustración. Diseñar la experiencia escolar ignorando ese cambio es pedagógicamente ingenuo.

2. El diagnóstico: cuatro factores que se refuerzan entre sí

Antes de plantear respuestas, conviene comprender la naturaleza interconectada del problema. Los cuatro factores identificados no actúan de forma independiente, sino que se potencian mutuamente.

Factor	Efecto en el alumno	Por qué escapa al centro
Inmediatez digital	Erosión de la atención sostenida, baja tolerancia a la frustración, pensamiento fragmentado	Es estructural al ecosistema tecnológico que el alumno habita fuera del aula

Factor	Efecto en el alumno	Por qué escapa al centro
Sobrepotección familiar	Interpretación del esfuerzo como señal de error, dependencia del adulto para resolver problemas, escasa toma de decisiones reales	Pertenece al ámbito privado y afectivo de la familia; el centro no puede legislar sobre él
Gestión emocional insuficiente	Baja tolerancia al fracaso, dificultad para trabajar en equipo con conflicto real, evitación del riesgo	Se forma en los primeros años de vida y en el entorno cotidiano más cercano
Vacío de sentido	Amotivación, desconexión afectiva del aprendizaje, incapacidad de proyectarse al futuro, esfuerzo sin dirección interior	Se forma en la ausencia de experiencias de propósito real y en un entorno que prioriza el bienestar inmediato sobre el desarrollo de la identidad

La consecuencia operativa es clara: el centro no puede esperar a que esos factores externos cambien. Debe diseñar su acción partiendo de que son constantes.

3. Lo que el centro necesita asumir como responsabilidad propia

3.1 Rediseñar el aprendizaje como entrenamiento cognitivo deliberado

Si la inmediatez digital erosiona la capacidad de atención sostenida, el razonamiento profundo y la tolerancia a la frustración, el centro tiene que convertir esas capacidades en objeto explícito de trabajo, no en prerequisite que se da por supuesto.

Esto implica tareas con demora de recompensa incorporada (proyectos de varias semanas, procesos con fases sin resultado visible inmediato), problemas abiertos sin respuesta correcta única, y lectura lenta y analítica como práctica sistemática. No como nostalgia pedagógica, sino como contrapeso deliberado al ecosistema digital.

3.2 Construir una cultura de la dificultad como valor

La sobrepotección familiar genera alumnos que interpretan el esfuerzo como señal de error: «si cuesta, algo va mal». El centro necesita instalar la narrativa contraria de forma explícita y sostenida.

- ▶ Lenguaje común del profesorado sobre el valor del esfuerzo y el error productivo
- ▶ Evaluación que reconoce el proceso, la revisión y el aprendizaje desde el fallo
- ▶ Interiorización progresiva por parte del alumno de un nuevo marco de referencia sobre el aprendizaje

3.3 Asumir la función de entorno de referencia emocional

Si la familia no entrena la gestión emocional, alguien tiene que hacerlo. Eso no significa psicologizar la escuela, sino diseñar situaciones donde la regulación emocional sea necesaria y practicable.

La clave es: entorno seguro pero no protegido. El centro no elimina la dificultad; la gradúa y la acompaña.

Trabajo en equipo con conflicto real, evaluación entre pares, presentaciones públicas, proyectos con fallo posible y consecuencias reales dentro de un marco pedagógicamente controlado.

Conviene distinguir dos capas que con frecuencia se confunden: la regulación emocional —cómo gestiono lo que siento— y el sentido —para qué merece la pena sentirlo y esforzarse. El centro trabaja ambas, y la segunda requiere que el alumno pueda hacerse preguntas reales sobre su propio aprendizaje y sobre quién quiere ser. Sin esa capa, la gestión emocional se reduce a técnica de supervivencia.

3.4 Dar al alumno agencia real, no simulada

Buena parte de la inmadurez se sostiene porque los alumnos nunca han tenido que tomar decisiones con consecuencias reales. Un centro que quiere revertir esto necesita estructuras donde el alumno elija, ejecute y responda de verdad.

Agencia simulada (a evitar)	Agencia real (a diseñar)
Elegir entre opciones prefijadas por el docente	Definir la pregunta de investigación propia
Presentar un producto sin audiencia real	Presentar ante una audiencia externa (familias, expertos, comunidad)
Error sin consecuencia, siempre recuperable	Error con consecuencia real dentro de un marco seguro
Proceso cerrado paso a paso por el docente	Proceso abierto con decisiones del alumno en cada fase

Deci y Ryan demostraron que la autonomía —sentir que mis acciones son genuinamente mías— es una necesidad psicológica básica cuya satisfacción es condición para la motivación intrínseca. La agencia real no es solo una técnica pedagógica: es la respuesta directa al vacío de sentido. Cuando el alumno elige, ejecuta y responde de verdad, empieza a construir la experiencia de que su esfuerzo tiene dirección propia —y esa experiencia es el antídoto más eficaz contra la amotivación.

3.5 Garantizar coherencia docente como condición estructural

Nada de lo anterior funciona si cada profesor lo aplica de forma aislada y el alumno percibe mensajes contradictorios según la asignatura. La inmadurez se aprovecha de la incoherencia del sistema.

Un centro que quiere actuar sobre la madurez necesita acuerdos explícitos entre docentes sobre lenguaje, criterios y respuestas ante la queja o la evitación del esfuerzo. No uniformidad, pero sí cultura compartida.

4. Lo que el centro tiene que dejar de hacer

Igual de importante que lo anterior: dejar de compensar la inmadurez en lugar de trabajarla. Existe una forma de sobreprotección escolar que replica exactamente lo que hace la familia que el centro está intentando contrarrestar.

Prácticas que reproducen el problema	Alternativa coherente con el objetivo
Fragmentar tareas hasta que no quede ninguna decisión al alumno	Tareas con fases abiertas y decisiones del alumno en cada paso
Repetir pruebas sin reflexión previa ni trabajo de mejora real entre ambas ($\neq$ pruebas de mejora voluntarias en Bachillerato, que exigen proceso real)	Segunda oportunidad vinculada a trabajo real sobre los errores: reflexión, identificación del fallo y esfuerzo visible antes de la nueva prueba
Eliminar la dificultad cuando hay queja	Graduar la dificultad y acompañar; nunca eliminarla
Resolver los problemas del alumno antes de que los intente	Esperar, observar y solo intervenir cuando el alumno ha activado sus recursos

5. El elemento que lo articula todo: la evaluación

Si hubiera que señalar una sola palanca, sería la evaluación. No entendida como instrumento de medida, sino como arquitectura de experiencia.

Cuando la evaluación exige proceso, agencia, reflexión y tolerancia al error, arrastra consigo la metodología, el clima de aula y el tipo de relación alumno-docente. El efecto backwash es la palanca más potente que tiene un centro para actuar sobre la madurez sin depender de la familia ni de que la cultura digital cambie.

Si la evaluación exige...	El alumno practica...	Y desarrolla...
Proceso documentado en fases	Planificación y autorregulación	Madurez ejecutiva
Agencia en las decisiones del proyecto	Responsabilidad real	Autonomía cognitiva
Reflexión metacognitiva explícita	Conciencia sobre el propio aprendizaje	Gestión emocional
Tolerancia al error como parte del proceso	Resiliencia ante el fracaso	Resistencia a la frustración
Conexión con preguntas reales del alumno	Experiencia de propósito genuino	Motivación intrínseca

5.1 Evidencia desde el Bachillerato Internacional y la LOMLOE

La afirmación de que la evaluación es la palanca que lo articula todo no descansa únicamente en la lógica pedagógica. Está respaldada por décadas de investigación educativa internacional sobre evaluación criterial —Wiggins y McTighe (1998), Black y Wiliam (1998), Hattie (2009)— y por la convergencia de esos principios en programas de referencia como el Bachillerato Internacional (IB), presente en más de 5.000 centros de 140 países. MIRA no aplica la lógica del IB: comparte con él las mismas fuentes de investigación.

El backwash positivo como principio operativo

El concepto de backwash positivo describe cómo el diseño de la evaluación condiciona hacia atrás todo lo que ocurre en el aula: qué enseña el docente, cómo lo enseña, y cómo estudia y se comporta el alumno. El IB reconoce este principio como fundamento de sus programas: cuando la evaluación exige pensamiento complejo, proceso y reflexión, arrastra hacia esas mismas exigencias la metodología y la cultura del aula. La evaluación criterial no es, por tanto, una técnica de calificación: es un mecanismo de transformación del entorno de aprendizaje.

Los principios de la evaluación criterial: compartidos, no copiados

Un centro que opera bajo LOMLOE no puede ni debe replicar el programa IB —que tiene su propia estructura curricular, certificación y requisitos de autorización específicos. Lo que sí puede hacer es aplicar los principios de evaluación criterial que la investigación educativa ha documentado —y que tanto el IB como la LOMLOE han adoptado porque responden a la misma evidencia. MIRA no aplica la lógica del IB: comparte con él las mismas fuentes de investigación.

Esa lógica descansa en cinco principios operativos. Primero, criterios públicos y conocidos de antemano: el alumno sabe antes de comenzar la tarea con qué criterios será evaluado y qué descriptores definen cada nivel de logro. Segundo, evaluación sobre evidencias acumuladas: el juicio no se construye sobre una prueba única sino sobre un conjunto de evidencias recogidas a lo largo del proceso. Tercero, juicio profesional del docente orientado por descriptores: la calificación no es la suma mecánica de puntuaciones sino una decisión fundamentada del docente sobre el nivel de logro global del alumno. Cuarto, autoevaluación del alumno como parte constitutiva del proceso: el alumno contrasta su propio trabajo con los criterios antes de la entrega, lo que desarrolla metacognición y sentido de agencia. Quinto, moderación interna entre docentes coordinada por el responsable de etapa: el equipo calibra conjuntamente cómo aplica los criterios sobre evidencias reales de alumnos, lo que convierte la evaluación criterial en cultura institucional compartida y no en práctica discrecional de cada docente.

La moderación externa global que gestiona el IB como organización no es replicable en un centro LOMLOE. La moderación interna coordinada por el responsable de etapa no solo es replicable: es condición de calidad y el mecanismo que impide que la evaluación criterial quede como declaración de intenciones sin traducción práctica coherente.

El efecto sobre los factores DMEF

Cuando esta lógica evaluativa se aplica con consistencia, actúa directamente sobre los cuatro factores de la DMEF. El alumno que conoce los criterios de antemano y debe acumular evidencias a lo largo del proceso entrena la demora de recompensa y la autorregulación (factor 1). El que recibe feedback criterial en lugar de una nota global aprende a interpretar la dificultad como información sobre su propio aprendizaje y no como veredicto de capacidad (factor 2). El que autoevalúa su trabajo antes de la entrega desarrolla regulación emocional y tolerancia al error (factor 3). Y el que trabaja sobre preguntas genuinas con productos auténticos empieza a construir la experiencia de que su esfuerzo tiene dirección propia (factor 4: vacío de sentido).

La convergencia con LOMLOE como aval de compatibilidad

La LOMLOE define la evaluación del aprendizaje como un proceso de identificación, recogida y análisis de las evidencias que proporciona el alumnado, para emitir un juicio de valor en base a criterios

preestablecidos. Cada criterio de evaluación se califica de forma independiente; los instrumentos son el medio, no el fin; y la evaluación continua sustituye a la nota única de examen. Esta arquitectura es estructuralmente idéntica a la lógica criterial que la investigación educativa ha documentado durante décadas —y que tanto la LOMLOE como el IB han adoptado de forma independiente porque responde a la misma evidencia. No es que la LOMLOE haya seguido al IB: ambos siguen a la investigación. El IB lo lleva aplicando con rigor técnico y moderación sistemática durante más de cinco décadas.

La evaluación criterial opera en dos direcciones simultáneas: transforma al alumno y transforma al docente. Quien aprende a aplicar criterios con precisión, a moderar con colegas y a fundamentar su juicio profesional sobre evidencias reales, enseña de forma diferente. La coherencia docente que el centro necesita como condición estructural no se construye en claustros de formación abstracta: se construye en la práctica compartida de evaluar. Ese es el mecanismo que la investigación educativa lleva más de cincuenta años documentando —y que tanto el IB como la LOMLOE han adoptado como arquitectura normativa porque la evidencia lo respalda. Un centro que aplica bien la evaluación criterial no está imitando al IB ni cumpliendo la LOMLOE: está operando sobre los principios que fundamentan a ambos.

6. Síntesis: lo que el centro necesita

Un centro que afronta la inmadurez del alumnado desde su propia esfera de acción necesita seis condiciones simultáneas, no alternativas.

#	Condición	En qué se traduce
1	Entrenamiento cognitivo deliberado	Tareas con demora de recompensa, problemas abiertos, lectura analítica
2	Cultura de la dificultad	Lenguaje compartido, evaluación del proceso, narrativa del error productivo
3	Entorno emocional de referencia	Situaciones de conflicto real graduadas, seguras pero no protegidas
4	Agencia real del alumno	Decisiones con consecuencias, proyectos auténticos, audiencias reales
5	Coherencia docente estructural	Acuerdos explícitos de equipo, cultura compartida, no uniformidad
6	Trabajo explícito sobre el sentido	Preguntas de propósito, proyectos vinculados a la identidad del alumno, espacios de reflexión interior sobre el propio aprendizaje

El centro no puede cambiar la inmediatez digital ni la sobreprotección familiar. Puede, en cambio, ser el único espacio donde el alumno experimente sistemáticamente lo contrario: esfuerzo sostenido, consecuencias reales, agencia genuina, regulación emocional y búsqueda de sentido. Eso es suficiente para marcar la diferencia.

7. Concreción en el centro: el Modelo de enseñanza-aprendizaje

Los dos pasos anteriores han establecido que la DMEF es un fenómeno real, documentado y pedagógicamente abordable, y que la evaluación criterial —con el IB como referente contrastado y la LOMLOE como marco normativo— es la palanca que activa la respuesta. El tercer paso es concreto: ¿cómo se articula todo esto en el aula, de forma sistemática, coherente y sin necesidad de acreditación externa?

La respuesta es el Modelo de enseñanza-aprendizaje del centro. Sus cuatro dimensiones —Metacognición, Interioridad, Resiliencia y Agencia— no son una propuesta nueva ni una importación de un sistema externo. Son la consecuencia pedagógica directa del análisis que precede a este documento: la traducción operativa de lo que la investigación, el IB y la LOMLOE señalan de forma convergente como condiciones del aprendizaje maduro.

7.1 Las cuatro dimensiones frente a los cuatro factores DMEF

Sería tentador —y pedagógicamente incorrecto— establecer una correspondencia directa entre cada factor DMEF y una dimensión del Modelo e-a. Las cuatro dimensiones no responden cada una a un factor concreto: responden a todos, desde ángulos distintos y con distinta intensidad. La Metacognición entrena la atención sostenida que la inmediatez digital erosiona, pero también construye el autoconocimiento que el vacío de sentido requiere. La Interioridad trabaja la gestión emocional, pero también reduce la dependencia del adulto externo que la sobreprotección genera. La Resiliencia contrarresta la interpretación del esfuerzo como error, pero también entrena la tolerancia a la demora que la inmediatez destruye. La Agencia genera experiencia de propósito, pero también obliga a la autorregulación y al conflicto real que la sobreprotección evita.

El Modelo de enseñanza-aprendizaje no es un antídoto específico para cada factor DMEF: es una arquitectura de experiencia que actúa sobre todos ellos de forma simultánea y sinérgica. Esa es precisamente su potencia.

La siguiente matriz refleja esa influencia múltiple. ✓✓ indica influencia directa y primaria; ✓ influencia clara y documentada; ● influencia presente pero de segundo orden.

Factor DMEF	Metacognición	Interioridad	Resiliencia	Agencia
Inmediatez digital → erosión atención y autorregulación	✓✓	●	✓	✓
Sobreprotección familiar → dependencia, baja autonomía	✓	✓	✓	✓✓
Gestión emocional insuficiente → evitación del conflicto real	✓	✓✓	✓✓	✓

Factor DMEF	Metacognición	Interioridad	Resiliencia	Agencia
Vacío de sentido → amotivación, desconexión afectiva	✓	✓✓	●	✓✓

7.2 Lo que el Modelo e-a resuelve que ningún referente solo puede

El IB tiene la lógica evaluativa y el contraste empírico de más de cinco décadas, pero requiere acreditación externa y no es replicable en su totalidad en un centro LOMLOE. La LOMLOE prescribe la evaluación criterial y la formación por competencias, pero no proporciona un modelo pedagógico operativo para el aula que indique cómo hacerlo. El Modelo de enseñanza-aprendizaje del centro ocupa exactamente ese espacio: aplica los principios de evaluación criterial que el IB también aplica, es plenamente compatible con LOMLOE, aplicable sin acreditación externa, articulado con descriptores compartidos de 3 a 18 años.

	IB	LOMLOE	Modelo e-a
Lógica evaluativa criterial contrastada	✓	✓	✓
Aplicable sin acreditación externa	—	✓	✓
Modelo pedagógico operativo para el aula	✓	—	✓
Descriptores verticales 3–18 años	●	✓	✓
Interioridad como condición pedagógica explícita	●	●	✓
Resiliencia como dimensión evaluable explícita	●	●	✓
Enraizado en el ideario propio del centro	—	—	✓

7.3 El Modelo e-a como arquitectura de fondo, no como añadido

El Modelo de enseñanza-aprendizaje no es la importación de un sistema externo ni una moda pedagógica. Es la respuesta pedagógicamente fundamentada, legalmente compatible y carismáticamente coherente a un problema que este documento ha analizado con rigor. La DMEF no se resuelve con una intervención puntual ni con un protocolo de atención: se resuelve rediseñando sistemáticamente la experiencia de aprendizaje. Para eso está el Modelo e-a: no como añadido al trabajo docente, sino como su arquitectura de fondo.

8. La falla que hay que resolver: bienestar y exigencia no son opuestos

El marco planteado en este documento puede suscitar una objeción legítima: si fuera del centro el alumno vive en un entorno de mayor permisividad, inmediatez y logro material sin esfuerzo, ¿cómo se sostiene su bienestar dentro de un centro que le exige agencia, reflexión, tolerancia al error y perseverancia? ¿No se convierte el centro en un lugar percibido como hostil y desconectado de su realidad? Esta tensión existe, y no resolverla convierte el marco en una propuesta de exigencia extractiva —que produce agotamiento y desenganche— en lugar de exigencia generativa, que produce competencia real, orgullo del proceso y motivación intrínseca sostenida.

8.1 La diferencia que lo cambia todo: demanda con recurso

La investigación sobre bienestar en contextos de aprendizaje exigente identifica con precisión la variable que determina si la dificultad produce crecimiento o agotamiento: la presencia o ausencia de recursos relacionales, cognitivos y emocionales que acompañen la demanda. Csikszentmihalyi documentó que el bienestar máximo —el estado de flujo— no aparece cuando la tarea es fácil ni cuando supera con mucho la competencia del alumno: aparece exactamente cuando el reto está calibrado al nivel de capacidad disponible. Demasiado reto sin competencia suficiente produce ansiedad. Demasiada competencia sin reto produce aburrimiento. El bienestar y el esfuerzo no son opuestos: son co-dependientes cuando el diseño pedagógico está bien hecho.

Deci y Ryan añaden la pieza complementaria: las tres necesidades psicológicas básicas —autonomía, competencia y vinculación— son simultáneamente las condiciones del aprendizaje profundo y las condiciones del bienestar. No son añadidos opcionales al diseño pedagógico: son el mecanismo por el que el esfuerzo sostenido resulta satisfactorio y no agotador. Un centro que trabaja Agencia (autonomía), Metacognición (competencia percibida) e Interioridad (vinculación consigo mismo y con otros) no está contraponiendo bienestar y exigencia: está generando las condiciones en las que ambos son simultáneos.

8.2 El docente como figura de andamiaje

Hattie identificó, a partir del mayor metaanálisis sobre aprendizaje ever realizado (más de 800 estudios), que el factor con mayor efecto sobre el rendimiento y el bienestar del alumno no es la metodología ni el diseño curricular: es la calidad de la relación docente-alumno. Un alumno que se siente visto, respetado y genuinamente acompañado por su docente tolera niveles de exigencia mucho más altos sin perder bienestar, porque la dificultad se percibe como confianza en su capacidad, no como presión externa.

Esto implica que el Modelo e-a no puede reducirse a un sistema de exigencias sin especificar la dimensión relacional que las sostiene. El docente que aplica bien los criterios también necesita ser el que acompaña el proceso, el que hace visible el progreso parcial que el alumno aún no ve, el que normaliza el error como parte constitutiva del aprendizaje y no como veredicto de capacidad. Sin esa capa relacional, la evaluación criterial puede volverse fría y la agencia exigida puede sentirse como abandono.

8.3 Tres condiciones para que la exigencia sea sostenible

El bienestar del alumno en un centro exigente se protege asegurando tres condiciones de forma simultánea. La primera es la relación: alguien que le ve, le acompaña y confía en su capacidad. La segunda

es la competencia percibida: la experiencia frecuente y real de que puede, de que progresa, de que el esfuerzo produce algo que le pertenece. Las exhibiciones de aprendizaje, los proyectos con audiencia real y las rúbricas que permiten ver el propio progreso no son decoración pedagógica: son el mecanismo que sostiene el bienestar en un entorno de exigencia. La tercera es el sentido: el alumno sabe para qué sirve lo que hace, y eso lo conecta con algo más grande que la nota.

Cuando estas tres condiciones están presentes, la exigencia no compite con el bienestar: lo produce. La tensión entre lo que ocurre dentro y fuera del centro no desaparece, pero deja de ser una trampa. El alumno empieza a experimentar que lo que ocurre dentro tiene algo que el exterior no puede ofrecerle: la satisfacción de haber construido algo con esfuerzo real, algo propio. Esa experiencia, repetida sistemáticamente, genera una forma de autoestima que la gratificación inmediata del entorno digital no puede producir, precisamente porque no ha costado nada.

8.4 La gradación como principio de diseño

Una condición adicional que el marco actual no explicita suficientemente: la agencia, la reflexión y la tolerancia al error no se pueden instalar de golpe. Necesitan una progresión diseñada verticalmente, desde Infantil hasta Bachillerato, que vaya incrementando el nivel de autonomía exigida a medida que el alumno construye competencia real. La verticalidad del Modelo e-a —con sus instrumentos de autoevaluación progresivos desde el semáforo hasta la lista de cotejo— no es solo una decisión técnica de evaluación: es la concreción pedagógica del principio de gradación. Exigir agencia plena a un alumno de primaria que no ha tenido oportunidad de practicarla en pasos intermedios no produce madurez: produce ansiedad. Diseñar esa escalera de autonomía creciente, con andamiaje decreciente, es la tarea específica del equipo docente coordinado.

La pregunta correcta no es si el centro puede permitirse ser exigente mientras el entorno es permisivo. La pregunta correcta es si el centro está diseñando la exigencia con las condiciones relacionales, la gradación y las experiencias de logro que la hacen sostenible y, más aún, deseable. Un alumno que experimenta que puede, que importa y que lo que hace tiene sentido, no necesita que le bajemos el listón: necesita que le acompañemos mientras lo alcanza.