N.º 10 / AÑO 2025

Crónica

REVISTA CIENTÍFICO PROFESIONAL DE LA PEDAGOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA

Colegio Oficial de Pedagogos y Psicopedagogos de la Comunidad Valenciana

PUBLICA
Colegio Oficial de Pedagogos y Psicopedagogos de la Comunidad Valenciana

DIRECTOR
Castillejo y Gómez, Enrique

CONSEJO EDITOR
Dr. González Bertolín, Aurelio
Dr. Sanz Ponce, Roberto

COMITÉ CIENTÍFICO
Dr. Bernal Guerrero, Antonio. Catedrático (Universidad de Sevilla)
Dra. Cánovas Leonhardt, Paz. Prof. Titular (Universitat de València)
Dr. Colom Cañellas, Antoni J. Catedrático. (Universitat Illes Balears)
Dr. Escámez Sánchez, Juan. Catedrático (Universitat València)
Dr. Garcia Llamas, José Luis. Prof. Titular (UNED)
Dr. Gargallo López, Bernardo. Catedrático (Universitat de València)
Dra. Gómez Ocaña, Concha. Prof. Titular (Universitat de València)
Dr. Gonzalez Such, José. Prof. Titular (Universitat de València)
Dr. Jornet Meliá, Jesús. Catedrático (Universitat de València)
Dr. López Martín, Ramón. Catedrático (Universitat de València)
Dr. Rodríguez Neria, Teófilo. Catedrático (Universidad de Oviedo)
Dr. Touriñan López, Jose Manuel. Catedrático (Universidad Compostela)
Dr. Vázquez Gómez, Gonzalo. Catedrático (Universidad Complutense)
Dra. Miguel Pérez, Violeta. Directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación educativa (CNIIE) Ministerio de Educación

COMITÉ PROFESIONAL
Lic. Abad Más, Luís
Lic. Ciscar Cuñat, Esther
Lic. De Lorenzo Gianfranco
Lic. Lopez Luján, Elena
Lic. Martinez Concepción Vázquez
Lic. Modesto Vila, Montserrat
Lic. Mondejar Alarcón, Javier
Dra. Pérez Pérez, Nélida
Lic. Prieto Rubio, Vicent
Lic. Quetglás Más, Jose J.
Lic. Sánchez Marchori, Mar

INDEXACIÓN DE DATOS
Dialnet (España)
Latindex (México)

DISEÑO Y MAQUETACIÓN Josep Medina Torres

ADMINISTRADOR DEL SITIO Ramiro Velay Mansilla

LUGAR DE IMPRESIÓN Valencia

DIRECCIÓN
C/ Ramón Gordillo 5, entresuelo 8
46010 Valencia. España

TELÉFONO 96 351 95 22
EMAIL revistacronica@copypcv.org
www.revistacronica.es

ISSN 2445-2440

EDITA COPYPCV

Crónica
REVISTA CIENTÍFICO PROFESIONAL
DE LA PEDAGOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA

SUMARIO

Artículo Pág.

Análisis sobre las competencias y funciones del pedagogo/a - psicopedagogo/a en los Servicios Sociales de competencia local de la Comunitat Valenciana
Dra. Esther Ciscar Cuñat, Raquel Hernández Cerverón 5

La inteligencia artificial como herramienta pedagógica en el aprendizaje de la gramática de una lengua extranjera: una revisión documental 2023-2025
Ana Berenice Cortez-Soto, Dan Isaí Serrato-Salazar 25

Liderazgo de acompañamiento. Una nueva forma de dirigir
Javier Luna Calvera 37

PICTOnecta: un programa de intervención y mejora de la comunicación con pictogramas
Iris Alexia Hernández-González 53

Nuevas metodologías en la orientación vocacional: el papel de la formación semipresencial
Mireia Lucía Alcover-Jarque 69

Preguntas para la construcción del conocimiento conjunto en estudiantes de psicopedagogía
Guadalupe Guarido, Daiana Rigo, Gabriela Damilano 77

ANÁLISIS SOBRE LAS COMPETENCIAS Y FUNCIONES DEL PEDAGOGO/A - PSICOPEDAGOGO/A EN LOS SERVICIOS SOCIALES DE COMPETENCIA LOCAL DE LA COMUNITAT VALENCIANA

ANALYSIS OF THE COMPETENCES AND FUNCTIONS OF THE PEDAGOGUE/ EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST IN LOCAL SOCIAL SERVICES IN THE VALENCIAN COMMUNITY

Dra. Esther Ciscar Cuñat. Grupo GRIFAIN (Universitat de Valencia)
Raquel Hernández Cerverón. Grupo GRIFAIN (Universitat de Valencia)

Fecha de recepción y de aceptación: 13 de enero de 2025 y 14 de noviembre de 2025

Resumen: La actuación de los Servicios Sociales ha evolucionado a lo largo de los años, adaptándose al contexto social y respondiendo a las necesidades detectadas. Así mismo, este proceso de cambio también ha impactado en las universidades, que han ajustado sus programas de estudio para formar profesionales con las habilidades y herramientas necesarias para desempeñar tanto funciones técnicas de intervención como de dirección.

La figura del/de la pedagogo/a y psicopedagogo/a dentro del sistema de servicios sociales ha estado presente a lo largo de los años, pues sus funciones se encuadran en la cartera de prestaciones sociales que recoge la normativa legal, si bien desde hace años la inclusión de dicha figura profesional en los equipos profesionales de Servicios Sociales ha sido en ocasiones apartada e incluso cuestionada para las funciones de dirección e incluso de intervención. El objeto del presente trabajo es justificar la inclusión del pedagogo/a y psicopedagoga/a en tanto que profesional capacitado/a en la atención social y en las funciones directivas.

Para ello, este trabajo analiza las competencias impartidas en el grado de Pedagogía y el Máster de Psicopedagogía de diferentes universidades, y su concordancia con las funciones propias de un/a profesional del Equipo de Intervención y de la función directiva, las cuales son descritas en la normativa de Servicios Sociales de la Comunitat Valenciana.

Palabras clave: pedagogo/a, psicopedagogo/a, servicios sociales, competencias, funciones.

Abstract: The work of Social Services has evolved over the years, adapting to the social context and responding to identified needs. Likewise, this process of change has also impacted universities, which have adjusted their study programs to train professionals with the skills and tools necessary to carry out both technical intervention functions and management roles.

The role of the pedagogue and psychopedagogue within the social services system has been present throughout the years, as their functions fall within the portfolio of social benefits established by legal regulations. However, for some time now, the inclusion of this professional figure in Social Services teams has occasionally been sidelined and even questioned in relation to management and intervention functions. The purpose of this paper is to justify the inclusion of the pedagogue and psychopedagogue as professionals qualified in social care and management functions.

To this end, this paper analyzes the competencies taught in the Pedagogy degree and the Master's in Psychopedagogy at different universities, and their alignment with the functions of a professional in the Intervention Team and in management roles, as described in the Social Services regulations of the Valencian Community.

Keywords: pedagogue, psychopedagogue, social services, skills, functions.

INTRODUCCIÓN

La Pedagogía Social es una ciencia en construcción, una ciencia que se construye y reconstruye permanentemente, mediante actuaciones que comportan la prevención, detección y análisis de problemas sociales y sus causas; el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de programas de intervención; la organización, gestión y coordinación de iniciativas; la formación de agentes sociales; la investigación, etc. (Torío López, 2006, p. 51).

La figura del/de la pedagogo/a y psicopedagogo/a dentro del sistema de servicios sociales ha estado presente a lo largo de los años, pues sus funciones se encuadran perfectamente en la cartera de prestaciones sociales. En este sentido, la anterior normativa, la Ley 5/1997, de 25 de junio, por la que se regulaba el Sistema de Servicios Sociales en el ámbito de la Comunidad Valenciana, no especificaba la titulación de los profesionales, únicamente indicaba que debían ser "equipos interdisciplinarios con profesionales especializados". La aprobación de Ley 3/2019, de 18 de febrero, de servicios sociales inclusivos de la Comunitat Valenciana, ha determinado, desde una perspectiva excluyente, quiénes son los profesionales considerados como "profesionales de entrada al sistema y de referencia para la persona usuaria". Además, se ha establecido quiénes pueden formar parte del Equipo de Intervención Social y quiénes pueden ejercer como directores, sin considerar que los estudios del grado de pedagogía y del máster de psicopedagogía, permiten adquirir competencias que garantizan a estos y estas profesionales asumir tanto funciones de intervención como funciones directivas.

Por lo tanto, el objeto del presente artículo es justificar la inclusión de la figura del pedagogo/a y psicopedagoga/a como profesionales capacitados en la atención social y en las funciones directivas. Para ello, se ha realizado un análisis exhaustivo y comparativo realizado por la Comisión de Pedagogía Social del Colegio Oficial de Pedagogos y Psicopedagogos de la Comunidad Valenciana (en adelante COPYPCV) de las competencias que se obtiene tras cursar los estudios del grado de pedagogía y del master de psicopedagogía. Dicho análisis se ha llevado a cabo atendiendo a los planes de estudio de diferentes universidades tanto de carácter autonómico como internacional, siendo estas la Universidad Católica de Valencia, San Vicente Mártir (en adelante UCV) y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (en adelante UNED)

1. ANÁLISIS DE LA NORMATIVA DE SERVICIOS SOCIALES INCLUSIVOS EN LA COMUNITAT VALENCIANA

En relación con los profesionales, tanto de intervención como de dirección en los servicios sociales de competencia local, resulta pertinente realizar una breve recapitulación de la evolución normativa de la Ley de Servicios Sociales de esta comunidad. En este sentido, el artículo de la Ley de Servicios Sociales Inclusivos (Ley 3/2019, de 18 de febrero), referido al equipo profesional de intervención social de los servicios sociales de atención primaria básica, ha experimentado dos modificaciones desde su redacción original. Por una parte, el artículo 57 de la Ley 7/2021, de 29 de diciembre, de medidas fiscales, de gestión administrativa y financiera y de organización de la Generalitat 2022, modificó el artículo 64 indicando que si bien "los equipos de intervención social podrán incorporar otras figuras profesionales con titulación universitaria en pedagogía y otras disciplinas o áreas de conocimiento procedentes de los ámbitos de las ciencias sociales y de la salud," se indicaba que lo podrían hacer "siempre que se tenga cumplido el equipo de intervención así como profesionales de apoyo jurídico y administrativo y las correspondientes ratios establecidas a la Ley y el contrato-programa firmado en cada una de las entidades locales", dejando a las disciplinas que no eran las estipuladas, como una opción secundaria y de carácter meramente complementaria. No obstante, por otra parte, dicho párrafo volvió a modificarse

con el artículo 48 de la Ley 7/2023, de 26 de diciembre, de medidas fiscales, de gestión administrativa y financiera, y de organización de la Generalitat, quedándose en los mismos términos que la redacción original. Por lo que, se incluyó el papel del pedagogo/a y psicopedagogo/a dentro del Equipo de Intervención Social sin tener que estar supeditado al cumplimiento de ratios.

Con respecto a la figura de dirección, la normativa establece que la "función de coordinación, obligatoria para todos los equipos, será desempeñada por una persona empleada pública con titulación universitaria de grado, licenciatura o diplomatura" (Ley 7/2023, art. 48 [que modifica el art. 64], 2023).

Posteriormente, este apartado cuarto sería modificado por el artículo 57 de la Ley 7/2021, de 29 de diciembre, de medidas fiscales, de gestión administrativa y financiera y de organización de la Generalitat 2022, estableciendo que "la función de coordinación, obligatoria para todos los equipos, será ejercida por una persona empleada pública con titulación universitaria de grado, licenciatura o diplomatura en las disciplinas o las áreas de conocimiento de trabajo social, educación social o psicología".

Este párrafo no ha sufrido más modificaciones, por lo que como ya se recogía anteriormente, aunque ha sido reconocido expresamente que los y las graduados en pedagogía y psicopedagogía pueden formar parte del equipo técnico de intervención, no se incorporan dichas figuras profesionales que pueden ejercer roles de dirección o coordinación.

Siguiendo con la normativa, debemos detenernos con el desarrollo de la ley que se ha realizado, principalmente mediante el Decreto 38/2020, de 20 de marzo, del Consell, de coordinación y financiación de la atención primaria de servicios sociales, y el Decreto 27/2023, de 10 de marzo, del Consell, por el que se regulan la tipología y el funcionamiento de los centros, servicios y programas de servicios sociales, y su ordenación dentro de la estructura funcional, territorial y competencial del Sistema Público Valenciano de Servicios Sociales. En cuanto a las funciones de dirección y coordinación según el Decreto 38/2020, en el punto 2 y 4 del artículo 30 se determina, que debe ser ejercida por una persona empleada pública con una determinada estabilidad, al indicar "preferentemente funcionaria de carrera o laboral fija" y que "será ejercida por una de las figuras profesionales que componen el equipo de intervención social, según lo dispuesto en el artículo 64.3 de la Ley de servicios sociales inclusivos, y de entre profesionales del nivel de atención primaria de carácter básico", sin hacer mención a lo indicado en el párrafo 4 de este artículo 64, el cuál hacía referencia a las disciplinas concretas de trabajo social, educación social o psicología.

Así mismo, en la disposición transitoria primera de este Decreto se señala la continuidad de la figura de coordinación o dirección instaurada en los equipos de servicios sociales de Atención Primaria, independientemente de la titulación que ostenten.

Por su parte, el Decreto 27/2023, de tipologías, señala en su artículo 61 la obligatoriedad de designar a una persona que realice funciones directivas y en su anexo VII especifica las titulaciones que deben contar estos y estas profesionales, diferenciando los centros, servicios y programas de atención primaria básica y atención primaria específica de competencia local, que deberán contar con la titulación universitaria de grado, en trabajo social, educación social o psicología, mientras que en el caso de la dirección de los centros, servicios y programas de atención primaria específica y atención secundaria que no son de competencia local, es decir son competencia de la Generalitat, aunque preferentemente contarán con estas titulaciones, expresamente se abre la posibilidad a otras al indicar que "también podrá ejercer la dirección de un centro, cualquiera de las personas profesionales de ese centro concreto, que cuente con la titulación de grado universitario."

En consecuencia, se advierte una restricción más significativa en el acceso a los puestos de dirección de los servicios sociales locales por parte de los y las profesionales de la pedagogía y la psicope-

dagogía. Es importante subrayar que los equipos sociales de base se caracterizan por su orientación generalista y comunitaria, en la que el trabajo en red resulta imprescindible y donde las acciones de prevención desempeñan un papel esencial.

En relación con la función del pedagogo/a-psicopedagogo/a en los equipos sociales y su inclusión o exclusión de los mismos, los autores destacan la necesidad de su papel, pues como indica Benito (1997) "los Servicios Sociales como mecanismo de Acción Social, cualquiera que sea el ámbito en el que su intervención se produzca, tiene entre sus objetivos dar una respuesta socioeducativa (García, 1991) a las carencias tanto individuales como sociales, por lo que en el campo de los Servicios Sociales existe todo un manojo de funciones socioeducativas del pedagogo" (p. 241).

En palabras de Macías (2004),

> los ámbitos de intervención de la actividad profesional de los pedagogos en la educación no formal coinciden básicamente con las áreas y destinatarios de aquella, es decir: Educación de la comunidad: bienestar de la familia, promoción de la mujer, animación comunitaria, prevención y desarrollo de la salud, entre otros. Educación para colectivos desfavorecidos: delincuencia juvenil, inserción social de los disminuidos físicos, psíquicos y sensoriales, inserción social de los marginados (expresos, alcohólicos, toxicómanos, enfermos mentales, transeúntes) emigrantes sin documentación, entre otros. Formación para la vida activa y la formación profesional. (p. 592)

Ámbitos que sin duda corresponden a la actuación técnica dentro de los equipos social de base.

Por otra parte, debemos mencionar el modelo de Incorporación social desde la Pedagogía Social Comunitaria planteado por Morata (2014),

> Este modelo pedagógico pretende la mejora de calidad de vida y el bienestar subjetivo de las personas, a la vez que el fomento de cohesión social por parte de todos los agentes de la comunidad. Busca el empoderamiento de las personas y su participación. La corresponsabilidad en todo el proceso educativo resulta clave para posibilitar mayores cuotas de reinserción social, desarrollando acciones de sensibilización y prevención en la comunidad. (p. 15)

De este modo, el "proceso de acompañamiento psicosocial y educativo permitirá ofrecer recursos a las personas, restablecer valores morales aceptados y generar procesos de concienciación y sensibilización por parte de la comunidad" (Morata, 2014, p. 23).

3. ANÁLISIS DE COMPETENCIAS

Previamente a abordar las competencias del grado de pedagogía y del máster de psicopedagogía, debemos hacer referencia al libro blanco de la Agencia Nacional de la Calidad y la Acreditación (ANECA), órgano encargado de realizar actividades de evaluación, certificación y acreditación del sistema universitario español con el fin de su mejora continua y adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este se definen los perfiles formativos y ámbitos profesionales del pedagogo/a, que se tuvieron en cuenta para el diseño de la titulación de grado y su adaptación al espacio europeo, y se describen las competencias en el ámbito de la dirección y gestión pública de servicios y de los Servicios Sociales.

> Diseño y desarrollo de programas y actuaciones en la atención y prevención de problemáticas sociales (maltrato, drogas, delincuencia, marginación social); diseño y desarrollo de programas y actuaciones en centros penitenciarios y de acogida; dirección, coor-

> dinación y asesoramiento de servicios y acciones de reeducación y de inserción social de personas con dificultades de adaptación social, infancia y adolescencia en situación de desamparo, abandono y riesgo; valoración de procesos de acogida o de adopción; participación en programas de educación familiar y comunitaria, de educación para la salud, de cooperación social; participación en centros y servicios de orientación e información de recursos sociales y atención a funciones de mediación socio-cultural, familiar y escolar en relación con la inmigración y la multiculturalidad. (ANECA, 2005, p. 122)

3.1. El/la pedagogo/a-psicopedagogo/a como figura profesional del equipo técnico

La figura del/de la pedagogo/a-psicopedagogo/a se encuadra como profesional del ámbito social en el área técnica, educativa y de intervención directa, formando parte del Equipo Técnico. Los profesionales que conforman este equipo tienen funciones establecidas: el estudio, la elaboración de informes, así como la intervención técnica, en aquellas áreas propias de la intervención con menores y jóvenes en programas, centros y /o recursos.

Así las enseñanzas propias del grado de pedagogía y máster en psicopedagogía capacitan al/a la profesional de la pedagogía y psicopedagogía en tres áreas fundamentales de conocimiento que a continuación se describen:

A. Conocimientos técnicos y específicos del/de la pedagogo/a-psicopedagogo/a en el ámbito social

Figura 1: Marco de Conocimientos Técnicos para la Práctica del Pedagogo/a-Psicopedagogo/a en el Ámbito Social en el Grado de Pedagogía

CG19	Conocer las bases del desarrollo humano (teóricas, evolutivas y socioculturales) (UCV, 2019).
CG20	Comprender el objeto de estudio de la psicología del desarrollo y las principales influencias que recibe (UNED, 2019).
CG21	Conocer el devenir histórico y las principales teorías en el estudio del apego: etológicas, conductistas y psicodinámicas (UNED, 2019).
CG22	Estimar de modo crítico la influencia de las experiencias tempranas en el desarrollo posterior (UNED, 2019).
CG23	Comparar los principales cambios cognitivos y sociales que se producen durante la primera infancia (3-6 años) y durante los (7-11años) (UNED, 2019).
CG24	Establecer los vínculos oportunos entre los rasgos del pensamiento y algunas características comportamentales y emocionales de la adolescencia (UNED, 2019).
CG25	Adquirir una visión realista de los principales cambios sociales que aparecen en la adolescencia (UNED, 2019).
CG26	Adquirir conocimientos relevantes sobre el desarrollo normativo que permita la detección de problemas reales durante la adolescencia (UNED, 2019).
CG27	Comprender el sentido del desarrollo cognitivo a lo largo de la vida adulta y aprender que es una dialéctica de ganancias y pérdidas (UNED, 2019).
CG28	Reflexionar sobre los cambios acaecidos en el seno de la institución familiar y sus efectos sobre el desarrollo (UNED, 2019).

CG29	Diferenciar entre tipos de comportamientos (UNED, 2019).
CG30	Categorizar diferentes tipos de conductas (UNED, 2019).
CG31	Aprender a interpretar resultados a partir de los datos recogidos (UNED, 2019).
CG32	Aprender a redactar informes a partir de datos reales (UNED, 2019).
CG33	Conocer los principales modelos, estrategias y programas de intervención educativa de atención a la diversidad (UNED, 2019).

Figura 2: Marco de Conocimientos Técnicos para la Práctica del Pedagogo/a-Psicopedagogo/a en el Ámbito Social en el Máster de Psicopedagogía

CM5	Emitir informes técnicos, peritajes y auditorías relacionados con el puesto de trabajo y analizar, diseñar y promover procesos de enseñanza y aprendizaje mediante el uso de diferentes lenguajes, medios y recursos (UV, 2019).
CM6	Reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios psicopedagógicos que incluyan una reflexión sobre cuestiones de índole social, científica o técnica. (UV, 2019).
CM7	Usar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener, elaborar y proporcionar información educativa y propia de las ocupaciones (bases de datos, programas informáticos) (UV, 2019).
CM8	Evaluar y diagnosticar a los aprendices en los diferentes aspectos del desarrollo (aptitudes, intereses, personalidad, motivación....) con el objetivo de adoptar las medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad (UV, 2019).
CM9	Desarrollar la innovación y la creatividad en la práctica profesional y aplicar los conocimientos teóricos y los avances científicos a la práctica profesional y a la investigación (UV, 2019).

B.Conocimientos de evaluación diagnóstica del/de la pedagogo/a-psicopedagogo/a en el ámbito social

Figura 3: Conocimientos Clave para la Evaluación Diagnóstica en Servicios Sociales en el Grado de Pedagogía

CG34	Conocer los fundamentos y la metodología de evaluación, aplicándola a programas, contextos, procesos, productos, profesionales, instituciones y/o organizaciones y sistemas educativos (UCV, 2019).
CG35	Identificar planteamientos y problemas educativos, indagar sobre ellos: obtener, registrar, tratar e interpretar información relevante para emitir juicios argumentados que permitan mejorar la práctica educativa (UNED, 2019).
CG36	Utilizar adecuadamente los instrumentos diagnósticos y detección de problemáticas (UCV, 2019).
CG37	Aplicar el diagnóstico en distintos ámbitos de educación (UNED, 2019).
CG38	Diagnosticar las necesidades y posibilidades de desarrollo de las personas para fundamentar las acciones educativas (UNED, 2019).
CG39	Diagnosticar diferentes problemáticas (UCV, 2019).

CG40	Analizar y sintetizar de forma rigurosa la información obtenida a través del diagnóstico (UNED, 2019).
CG41	Adaptar la información técnica al nivel y características del interlocutor (UNED, 2019).
CG42	Definir las distintas problemáticas, visuales, motóricas, auditivas e intelectuales, que se puedan presentar (UNED, 2019).
CG43	Diseñar técnicas y construir instrumentos de diagnóstico y detección de variables que justifican una acción educativa concreta (diagnóstico de necesidades, capacidades, factores de exclusión y discriminación social, dificultades de aprendizaje, etc.) (UCV, 2019).
CG44	Elaborar instrumentos para la recogida y análisis de información educativa. (UV, 2019).
CG45	Elaborar e interpretar informes técnicos, de investigación y de evaluación sobre acciones, procesos y resultados educativos (UV, 2019).
CG46	Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas educativas (UV, 2019).
CG47	Identificar, valorar y diagnosticar las necesidades de educación y formación de personas y grupos, para orientar y asesorar a los sujetos de todas las edades y etapas del desarrollo, así como a las familias, profesores, educadores y demás agentes educativos (UNED, 2019).
CG48	Aplicar los métodos de investigación y de diagnóstico para la identificación, resolución y evaluación de los principales problemas educativos (UNED, 2019).

Figura 4: Conocimientos Clave para la Evaluación Diagnóstica en Servicios Sociales en el Máster de Psicopedagogía

CM10	Diagnosticar, asesorar, prevenir e intervenir a fin de favorecer el desarrollo y el aprendizaje en personas con necesidades educativas especiales, trastornos del aprendizaje y con riesgo de exclusión educativa y/o social (UV, 2019).
CM11	Evaluar procesos de desarrollo y aprendizaje humano, tanto normales como atípicos, a lo largo del ciclo vital (UV, 2019).

C. Conocimientos para la intervención del/de la pedagogo/a-psicopedagogo/a en el ámbito social

Figura 5: Áreas de Conocimiento y Competencias para la Práctica del Pedagogo/a en Servicios Sociales en el Grado de Pedagogía

CG49	Diseñar y aplicar intervenciones de atención a diferentes personas o grupos en distintos tipos de situaciones (UCV, 2019).
CG50	Diseñar distintos tipos de intervención en función de la problemática presentada (UCV, 2019).
CG51	Desarrollar estrategias y técnicas para promover la participación y el aprendizaje a lo largo de la vida (UNED, 2019).
CG52	Capacidad para desarrollar, promover y dinamizar habilidades de comunicación interpersonal (UV, 2019).
CG53	Capacidad de reconocer y valorar los procesos afectivos (UV, 2019).
CG54	Aplicar y coordinar programas educativos de desarrollo personal, social y profesional (UNED, 2019).

Figura 6: Áreas de Conocimiento y Competencias para la Práctica del Pedagogo/a en Servicios Sociales en el Máster de Psicopedagogía

CM12	Trabajar con la comunidad para desarrollar, implementar y evaluar planes de acción con miras de mejora económica, social, educativa y del empleo y proyectos, servicios, políticas y prácticas psicoeducativas, con el fin de dar respuesta a las necesidades de las personas, organizaciones y/o colectivos específicos en colaboración con otros profesionales y agentes sociales (UV, 2019).
CM13	Promover, organizar y evaluar cuantas medidas de asesoramiento e intervención posibiliten una mejor implicación y capacitación de las familias en la educación de sus hijos, así como su participación y colaboración con centros escolares y con otras instituciones, tanto en la dimensión personal, como en la evolutiva y/o la social (UV, 2019).
CM14	Diseñar, aplicar y evaluar programas, procesos, recursos y prácticas educativas dirigidas a cualquier persona o grupo social tomando en consideración su nivel de desarrollo, sus necesidades y limitaciones, así como los contextos multiculturales (UV, 2019).
CM15	Diseñar, evaluar y adaptar procesos de enseñanza - aprendizaje a los modelos de convivencia en los distintos contextos sociales, lingüísticos y culturales en los que desempeñe su trabajo (UV, 2019).
CM16	Desarrollar la capacidad de autoformación de las personas y la búsqueda de recursos para su desarrollo profesional a lo largo de la vida (UV, 2019).

3.2. Funciones de intervención en el equipo técnico del profesional del ámbito social relacionadas con las competencias del/de la pedagogo/a-psicopedagogo/a

A continuación, se realiza un análisis de concordancia entre las competencias adquiridas en el grado de pedagogía y el máster de psicopedagogía y las funciones propias de un/a profesional del Equipo de Intervención que describe el artículo 34 del Decreto 38/2020, de 20 de marzo, del Consell, de coordinación y financiación de la atención primaria de servicios sociales:

Figura 7: Concordancia entre las Competencias de Pedagogía/Psicopedagogía y las Funciones del Equipo de Intervención

FUNCIÓN	COMPETENCIAS
a) Acogida a las personas usuarias en su la primera cita por parte de la persona profesional de referencia, que llevará a cabo la valoración y diagnóstico de la situación social, así como la propuesta inicial de las prestaciones profesionales, económicas o tecnológicas más adecuadas, y derivación si corresponde.	CG35, CG36, CG37, CG38, CG39, CG40, CG41, CG42, CG43, CG44, CG45, CG46, CG47, CG48, CM10, CM11

FUNCIÓN	COMPETENCIAS
b) Atención directa a las personas, familias y unidades de convivencia, así como a asociaciones y colectivos que tengan que ver con su competencia profesional y nivel de atención.	CG49, CG50, CM13, CM14

FUNCIÓN	COMPETENCIAS
c) Información, orientación y asesoramiento dirigidos a toda la población, facilitando su acceso a los servicios y prestaciones existentes.	CG1, CG9, CG10, CG12, CG13, CG14, CG18, CG41, CG44, CG49, CG51, CG53, CG54, CM1, CM7, CM10, CM11, CM12, CM13, CM14, CM15, CM16

FUNCIÓN	COMPETENCIAS
d) Apertura, tramitación, seguimiento y cierre de los expedientes técnicos de servicios sociales.	CG1, CG3, CG15, CG16, CG17, CG18, CG31, CG32, CG44, CG45, CM1, CM4

FUNCIÓN	COMPETENCIAS
e) Detección de las principales necesidades de la población objeto de intervención a través de la promoción de metodologías participativas de investigación, en que se analicen las situaciones de desprotección, abandono y exclusión social.	CG3, CG4, CG18, CG19, CG20, CG21, CG22, CG23, CG24, CG25, CG26, CG27, CG28, CG29, CG31, CG33, CG35, CG38, CG42, CG43, CG47, CG48, CM3, CM4, CM8

FUNCIÓN	COMPETENCIAS
f) Realización de visitas de atención, seguimiento e información a las personas usuarias, tanto en su propio domicilio como en otros espacios de interacción social comunitaria.	CG4, CG6, CG7, CG9, CG13, CG14, CG19, CG21, CG22, CG23, CG24, CG25, CG26, CG28, CG33, CG47, CG51, CG52, CG54, CM3, CM4, CM10, CM12, CM13, CM14, CM15, CM16

FUNCIÓN	COMPETENCIAS
g) Aplicación de las técnicas de su competencia profesional para la intervención y prevención de las necesidades sociales individuales o colectivas que le correspondan en la intervención.	CG3, CG4, CG5, CG6, CG7, CG10, CG12, CG48, CM9

FUNCIÓN	COMPETENCIAS
h) Utilización de técnicas de mediación familiar y comunitaria en el desarrollo de sus intervenciones.	CG11, CG13, CG14, CG15, CG16, CG18, CG27, CG28, CG29, CG30, CG31, CG32, CG33, CG34, CG36, CG38, CG40, CG41, CG47, CG52, CG53, CM3, CM5, CM9, CM12, CM13, CM14, CM16

FUNCIÓN	COMPETENCIAS
i) Formación y asesoramiento a agentes sociales en materia de resolución de conflictos y en estrategias de integración e intervención.	CG1, CG2, CG3, CG5, CG6, CG7, CG9, CG10, CG11, CG12, CG13, CG14, CG15, CG16, CG18, CG41, CM13

FUNCIÓN	COMPETENCIAS
j) Elaboración de informes, de acuerdo con sus competencias profesionales en cada uno de los espacios de intervención	CG32, CG44, CG45, CM5, CM6

FUNCIÓN	COMPETENCIAS
k) Prescripción de la intervención más adecuada e implementación de la misma, en función de las características de la necesidad social.	CG2, CG6, CG32, CG33, CG49, CG50, CG54, CM12, CM13, CM14

FUNCIÓN	COMPETENCIAS
l) Planificación, programación y seguimiento de los servicios y prestaciones necesarias para atender las necesidades detectadas en el ámbito de la atención primaria de carácter básico.	CG38, CG39, CG49, CG50, CG54, CM12, CM13, CM14
FUNCIÓN	**COMPETENCIAS**
m) Diseño, seguimiento y evaluación del Plan Personalizado de Intervención Social (PPIS), en coordinación con el resto de profesionales de los distintos niveles funcionales de atención y, en su caso, con las unidades de apoyo jurídico y con las unidades de igualdad.	CG4, CG6, CG9, CG19, CGG20, CG21, CG33, CG34, CG36, CG39, CG49, CG50, CG54, CM7, CM8,CM14
FUNCIÓN	**COMPETENCIAS**
n) Planificación, diseño, implementación y evaluación de programas, proyectos, así como elaboración de memorias.	CG2, CG5, CG7, CG9, CG10, CG12, CG34, CG35, CG41, CG45, CG49, CG50, CG51, CG52, CG54, CM5, CM6, CM7, CM12, CM13, CM14, CM15
FUNCIÓN	**COMPETENCIAS**
o) Promoción y desarrollo de las estructuras organizativas de la comunidad.	CG4, CG9, CG47, CG49, CM12
FUNCIÓN	**COMPETENCIAS**
p) Aplicación del Catálogo de Prestaciones del Sistema Público Valenciano de Servicios Sociales, así como desarrollo de la cartera de prestaciones de carácter zonal.	CG1, CG7, CM1, CM14
FUNCIÓN	**COMPETENCIAS**
q) Asesoramiento en materia de servicios sociales en todos los proyectos y programas, dentro de sus competencias.	CG13, CG18, CM2
FUNCIÓN	**COMPETENCIAS**
r) Registro de la información social mediante la aplicación informática proporcionada al efecto y que en todo caso asegurará que los datos e indicadores que recaben estén desagregados por sexo.	CG35, CG40, CG41, CM7
FUNCIÓN	**COMPETENCIAS**
s) Coordinación técnica con las personas profesionales integrantes del equipo, con profesionales de los servicios de carácter específico y con otras personas profesionales de las entidades locales, del sistema autonómico, de organismos públicos y de entidades de iniciativa social.	CG9, CG11, CG18

FUNCIÓN	COMPETENCIAS
t) Coordinación técnica de las actuaciones para la provisión de las prestaciones del Catálogo de Prestaciones del Servicio Público de Servicios Sociales, ya sea a través de gestión directa, indirecta o, en su caso, mixta, garantizando en todo caso el trabajo en red.	CG11, CG13, CG14, CG16, CG17, CG18

FUNCIÓN	COMPETENCIAS
u) Coordinación con entidades de participación ciudadana e iniciativa social, promoviendo el asociacionismo y las redes de apoyo y voluntariado, así como con la Xarxa Jove de la Comunitat Valenciana.	CG2, CG3, CG7, CG9, CG10, CG11, CG13, CG14, CG15, CG16, CG17, CG18, CG51, CG52,CG54,CM2,CM3,CM4, CM9,CM12, CM14

FUNCIÓN	COMPETENCIAS
v) Derivación y acompañamiento a las personas derivadas a la Atención Primaria específica de acuerdo con los protocolos que se establezcan.	CG28, CG29, CG30, CG31, CG32, CG38, CG40, CG41 , CG50, CG52, CG53, CM5, CM6, CM7, CM8, CM11

FUNCIÓN	COMPETENCIAS
w) Derivación y acompañamiento a las personas jóvenes en las acciones y/o actuaciones de la Xarxa Jove de la Comunitat Valenciana.	CG19, CG22, CG23, CG24, CG25, CG26, CG29, CG30, CM5

Nota: Elaboración propia a partir del Decreto 38/2020, de 20 de marzo, del Consell, de coordinación y financiación de la atención primaria de servicios sociales (art. 34).

3.3. De las competencias que el grado de pedagogía y el máster de psicopedagogía capacitan para el desempeño profesional de dirección en el ámbito social

A. Competencias de gestión, coordinación y dirección del/de la pedagogo/a-psicopedagogo/a

Figura 8: Competencias Directivas y de Coordinación del Perfil Pedagógico/Psicopedagógico en el Grado de Pedagogía

CG1	Organizar y gestionar centros, instituciones, servicios y recursos educativos y formativos (UNED, 2019)
CG2	Diseñar planes, programas, proyectos acciones y recursos educativos en diferentes contextos (UV, 2019).
CG3	Supervisar y evaluar planes, programas, proyectos y centros (UV, 2019).
CG4	Conocer los principios y fundamentos de la atención a la diversidad en educación. Desarrollar y coordinar intervenciones educativas con personas o grupos, con necesidades educativas especiales, en situaciones de riesgo, de desigualdad o discriminación por razón de género, clase, etnia, edad, religión y discapacidad. (UV, 2019).
CG5	Diseñar planes de formación del profesorado, de formadores y de otros profesionales, adecuados a las nuevas situaciones, necesidades y contextos (UV, 2019).

CG6	Diseñar, desarrollar y evaluar programas de intervención, orientación y formación educativa adaptados a las características diferenciales de sujetos y situaciones, en los diferentes ámbitos educativos (UCV, 2019).
CG7	Aplicar y coordinar programas y metodologías educativas de desarrollo personal, social y profesional (UV, 2019).
CG8	Desarrollar modelos y procesos de gestión de calidad de la educación y la formación (UV, 2019).
CG9	Desarrollar y coordinar acciones educativas con personas, grupos e instituciones, haciendo especial hincapié en dar respuesta a situaciones de riesgo, discriminación y desigualdad y mostrando haber adquirido las habilidades propias del trabajo en equipo (UNED, 2019).
CG10	Coordinar el diseño, aplicación y evaluación de programas de educación y formación a través de las TIC (e-learning) (UCV, 2019).
CG11	Capacidad de trabajar en equipos multi e interdisciplinares (UV, 2019).
CG12	Promover, planificar y dirigir la implantación de procesos y modelos de gestión de la calidad a partir de los planes de evaluación desarrollados en las instituciones y/o organizaciones educativas y formativas (UCV, 2019).
CG13	Tener capacidad de adaptación a situaciones nuevas (UV, 2019).
CG14	Desarrollar la creatividad (UCV, 2019).
CG15	Adquirir capacidad de liderazgo (UCV, 2019).
CG16	Resolver problemas y tomar decisiones (UV, 2019).
CG17	Adquirir una buena capacidad crítica y autocrítica (UV 2019).
CG18	Poseer la capacidad de integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos (UV, 2019).

Figura 9: Competencias Directivas y de Coordinación del Perfil Pedagógico/Psicopedagógico en el Máster de Psicopedagogía

CM2	Conocer, comprender y valorar críticamente las políticas educativas y sus fundamentos ideológicos, en los contextos nacional e internacional a fin de poder asesorar e intervenir en el diseño y ejecución de las mismas (UV, 2019).
CM3	Mantener un comportamiento reflexivo y crítico ante la realidad social y educativa y favorecer los cambios, transformaciones e innovaciones que lleven a mejorar la calidad de vida individual y social (UV, 2019).
CM4	Mejorar la calidad del ejercicio profesional y, en particular, la propia formación y desarrollar estrategias que faciliten la colaboración, la creación de redes, la implicación de los diferentes agentes educativos y/o sociales que participan en procesos psicoeducativos (UV, 2019).

B. Funciones directivas en el ámbito de servicios sociales

A continuación, se realiza un análisis de concordancia entre las competencias adquiridas en el grado de pedagogía y el máster de psicopedagogía y las funciones relativas a la dirección y coordinación que describe el artículo 34 del Decreto 38/2020, de 20 de marzo, del Consell, de coordinación y financiación de la atención primaria de servicios sociales:

a) En cuanto a las funciones vinculadas a la gestión de servicios sociales

Dentro de las competencias de carácter directivo y de gestión del profesional pedagogo/a-psicopedagogo/a, resulta crucial establecer la concordancia entre la formación académica recibida y los requisitos funcionales establecidos por la normativa autonómica. A continuación, la Figura 10 detalla la relación existente entre las competencias adquiridas en el Grado de Pedagogía y el Máster de Psicopedagogía y las funciones explícitas de dirección y coordinación descritas en el artículo 34 del Decreto 38/2020 del Consell, analizando específicamente su aplicación al ámbito de la gestión en los servicios sociales de atención primaria.

Figura 10: Relación Competencias-Funciones de Gestión y Coordinación según el Decreto 38/2020

FUNCIÓN	COMPETENCIAS
a) Diagnóstico de la realidad social comunitaria y mapificación de los recursos municipales en materia de servicios sociales.	CG2, CG3, CG11, CG34, CG35, CG36, CG37, CG38, CG39, CG46, CG47, CM1, CM2, CM3, CM4, CM5 CM6, CM7, CM8 CM9
FUNCIÓN	**COMPETENCIAS**
b) Diagnóstico y detección de las necesidades de recursos humanos, materiales y económicos del departamento funcional de la zona de servicios sociales en que se encuentre.	CG34, CG35, CG36, CG37, CG38, CG39, CG40, CG42, CG43, CG47, CM1, CM2, CM3, CM4, CM5, CM6, CM7, CM8
FUNCIÓN	**COMPETENCIAS**
c) Planificación y adecuación de los instrumentos y recursos necesarios para el desarrollo efectivo de los procesos de intervención social en la zona o zonas que desarrolle su función.	CG43, CG44, CG48, CM3, CM4, CM8, CM9, CM11, CM12, CM13, CM14
FUNCIÓN	**COMPETENCIAS**
d) Representación del equipo de profesionales de servicios sociales en las comisiones municipales en materia de servicios sociales.	CG9, CG11, CG15, CG16, CG17, CG18, CM1, CM2, CM3, CM4, CM5, CM6, CM7, CM8
FUNCIÓN	**COMPETENCIAS**
e) Previsión y supervisión presupuestaria destinada a la gestión de los servicios y prestaciones de su competencia.	CG1, CG3, CM1, CM4, CM5, CM8

FUNCIÓN	COMPETENCIAS
f) Diseño de los modelos, estrategias y protocolos locales de intervención social con la participación del equipo de atención primaria de la zona y del área, contando para ello, con mapas de procesos.	CG2, CG4, CG6, CG7, CG9, CG10, CG11, CG12, CG15, CM1, CM4, CM8, CM12, CM13, CM14

FUNCIÓN	COMPETENCIAS
g) Desarrollo y seguimiento de directrices para la prestación de los servicios.	CG3, CG4, CG7, CG8, CG11, CG12, CM1

Nota: Elaboración propia a partir del Decreto 38/2020, de 20 de marzo, del Consell, de coordinación y financiación de la atención primaria de servicios sociales.

b) En cuanto a las funciones vinculadas al alcance e impacto de servicios sociales

El papel del pedagogo/a y psicopedagogo/a es fundamental no solo en la gestión interna, sino también en la evaluación del impacto y el alcance de las prestaciones de servicios sociales. Esta dimensión del rol profesional requiere un conjunto específico de competencias orientadas al análisis de resultados y a la mejora continua. El siguiente análisis compara las capacidades académicas adquiridas en el Grado de Pedagogía y el Máster de Psicopedagogía con las funciones de evaluación y planificación descritas en el artículo 34 del Decreto 38/2020. La Figura 11 resume visualmente esta correspondencia, mostrando cómo el perfil académico se alinea con la medición de la eficacia y la eficiencia de los servicios.

Figura 11: Concordancia entre el Perfil Académico y las Funciones de Alcance e Impacto

FUNCIÓN	COMPETENCIAS
a) Evaluación y gestión de resultados, redefiniendo objetivos e introduciendo medidas innovadoras para conseguir mayor eficacia y eficiencia del sistema.	CG3, CG6, CG8, CG13, CG14, CG16, CG17, CG34, CG40, CM1, CM3

FUNCIÓN	COMPETENCIAS
b) Elaboración de memorias e informes de resultados dirigidos a órganos superiores.	CG40, CG41, CG45, CG32, CM5, CM6, CM7

FUNCIÓN	COMPETENCIAS
c) Análisis de los datos obtenidos con los indicadores planificados para el conocimiento del impacto de las políticas sociales aplicadas.	CG40, CM2, CM3, CM5, CM6, CM7

FUNCIÓN	COMPETENCIAS
d) Reformulación de la planificación y diseño de la organización orientado hacia la visión y misión del sistema.	CG6, CG9, CG12, CG13, CG14, CG16, CG48,CG49, CG50, CM2, CM3, CM4

FUNCIÓN	COMPETENCIAS
e) Promoción de la constitución de los consejos locales de inclusión y derechos sociales de ámbito local o zonal, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 99 de la Ley de servicios sociales inclusivos, al objeto de potenciar la participación ciudadana desde el ámbito local y de proximidad. de la zona de servicios sociales en que se encuentre.	CG15, CG18, CG51, CG52, CM3 CM4, CM12

FUNCIÓN	COMPETENCIAS
f) Velar por la sostenibilidad y rentabilidad social del sistema, así como por la calidad de los servicios prestados y por la calidad de la vida laboral del equipo profesional.	CG8, CG12, CG15, CM2, CM3, CM4

FUNCIÓN	COMPETENCIAS
g) Constituirse en la persona profesional técnica de referencia con las instituciones que firmen el contrato programa; recibir y difundir entre el conjunto del equipo las instrucciones con relación al contenido técnico de servicios sociales, así como recopilar e intercambiar datos.	CG15, CG16, CG18, CG41, CG51, CG52, CM1, CM2

FUNCIÓN	COMPETENCIAS
h) Desarrollar proyectos, programas y actuaciones que mejoren la intervención interdisciplinar en el territorio de referencia.	CG2, CG5, CG15, CG49, CG50, CM3, CM4, CM12, CM14

Nota: Elaboración propia a partir del Decreto 38/2020, de 20 de marzo, del Consell, de coordinación y financiación de la atención primaria de servicios sociales.

c) En cuanto a las funciones vinculadas a la gestión de recursos humanos

La capacidad de dirigir y coordinar equipos profesionales es una competencia directiva esencial dentro del Sistema Público Valenciano de Servicios Sociales. Por ello, es imperativo analizar la concordancia entre las competencias transversales de liderazgo, gestión de personal y planificación adquiridas en el Grado de Pedagogía y el Máster de Psicopedagogía, y las funciones de gestión de recursos humanos descritas en el artículo 34 del Decreto 38/2020. El siguiente análisis compara dichas capacidades académicas con las responsabilidades legales en la gestión de equipos. La Figura 12 sintetiza esta correspondencia, evidenciando el potencial del perfil en las tareas de gestión de personal.

Figura 12: Alineamiento de Competencias (Pedagogía/Psicopedagogía) con las Funciones de Gestión de Recursos Humanos

FUNCIÓN	COMPETENCIAS
a) Detección de las necesidades de formación y fomento de la mejora de la cualificación profesional del equipo.	CG36, GC38, CG43, CG46, CG47, CG52, CM4, CM16

FUNCIÓN	COMPETENCIAS
b) Generación de sinergias necesarias para una plena interacción y coordinación con otros equipos de servicios sociales, entidades y otros sistemas de protección social, en especial educación y sanidad.	CG15, CG16, CG17, CG18, CG52, CM4

FUNCIÓN	COMPETENCIAS
c) Fomento del trabajo en red, propiciando la unidad de acción y la interdisciplinariedad en la intervención desde un enfoque holístico.	CG15, CG18, CG52, CM4
FUNCIÓN	**COMPETENCIAS**
d) Toma de decisiones, distribución de tareas y cargas de trabajo dentro del equipo de atención primaria de carácter básico y específico en su caso, así como la supervisión de los flujos de trabajo.	CG1, CG7, CG10, CG11, CG15, CG52, CM1, CM2, CM3, CM4
FUNCIÓN	**COMPETENCIAS**
e) Resolución de conflictos, reconocimiento de logros, desarrollo de estrategias de motivación y promoción de la participación del equipo, sin perjuicio de las competencias del órgano que tenga atribuida la competencia en materia de recursos humanos.	C11, C15, CG52, CM4, CM16
FUNCIÓN	**COMPETENCIAS**
f) Ordenación y organización funcional con sistemática de gestión para la ejecución de la planificación municipal.	CG1, CG3, CG4, CG9, CG12, CG13, CG14, CM1, CM2, CM3
FUNCIÓN	**COMPETENCIAS**
g) Acompañamiento y asesoramiento en la incorporación y adaptación al entorno de trabajo de nuevas personas al equipo.	CG1, CG13, CG15, CG18, CM1, CM4

Nota: Elaboración propia a partir del Decreto 38/2020, de 20 de marzo, del Consell, de coordinación y financiación de la atención primaria de servicios sociales.

4. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta las competencias, tanto generales como específicas, que se adquieren con el grado en pedagogía y el máster en psicopedagogía, el/la pedagogo/a y el/la psicopedagogo/a son profesionales expertos en sistemas, contextos, recursos y procesos educativos, formativos y orientadores, así como de los procesos de desarrollo personal, profesional, social y cultural que concurren de forma integrada, en las personas y grupos a lo largo de toda la vida.

Como se ha visto a lo largo del informe, entre otras, se adquieren competencias directamente relacionadas con la dirección y coordinación de la actividad profesional, así como para gestionar procesos de calidad e innovación promoviendo los derechos humanos y los principios democráticos, entre ellos los de igualdad. Paralelamente, se adquieren competencias relacionadas directamente con las funciones de los Equipos Técnicos de los diferentes servicios.

Los ámbitos de actuación son muy diversos, ya que los/as profesionales de la pedagogía y psicopedagogía son expertos en el desarrollo de tareas de planificación, diseño, gestión, desarrollo, seguimiento, evaluación, dirección, análisis, diagnóstico, prevención, orientación, intervención, reeducación, asesoramiento, formación, docencia y coordinación.

A pesar de ello, en el contexto social, hoy en día, a estas figuras profesionales no se les da el reconocimiento que merecen en puestos de dirección y coordinación de los distintos recursos que ofrece la Administración para garantizar los derechos fundamentales.

Si tenemos en cuenta que la Educación es el primer motor de cambio social, y en eso estamos todos de acuerdo, la figura del/de la pedagogo/a no sólo es necesaria, sino que excluirla, se convierte hoy en día en un factor de riesgo.

El título de grado en pedagogía y el máster en psicopedagogía tienen como finalidad proporcionar dicho rigor científico, no sólo mediante la adquisición de conocimientos y destrezas que les capacitan para realizar las diversas funciones, sino a través de la adquisición de una madurez intelectual y humana, tan necesarias hoy en día para desarrollar tareas tan complejas y diversas como demanda la sociedad actual. Una sociedad, por otra parte, cambiante, donde las políticas de atención a la diversidad e inclusión tienen que estar presentes, pues como indica Benito (1997),

> los sistemas de protección y promoción social, de los Servicios Sociales y el Trabajo Social, pueden encontrar en las teorías y la praxis socio-educativas, en los modelos y métodos pedagógicos una fundamentación y consistencia que, en su ausencia, afectaría negativamente al ciudadano receptor de los mismos. (p. 245)

Dentro del ámbito social, y a partir de los resultados del presente trabajo, estimamos necesario invitar a la Administración y a todos los agentes implicados en el área social a una reflexión profunda sobre el papel de la pedagogía y psicopedagogía. Esta disciplina debe ser reconocida como una ciencia capaz de ofrecer respuestas socioeducativas a las necesidades de la sociedad contemporánea, contribuyendo a garantizar una intervención integral, coherente y de calidad.

Del mismo modo, conviene subrayar que la función de dirección implica responsabilidades definidas en materia de planificación, coordinación y gestión de equipos, y tal como se desprende del Decreto 38/2020, de 20 de marzo, del Consell, de coordinación y financiación de la atención primaria de servicios sociales, la dirección y coordinación en los equipos de servicios sociales de atención primaria básica debe ejercerse desde una visión integral que combine la dimensión jurídica, que garantiza el cumplimiento normativo y la correcta aplicación de la legislación, la dimensión económica, para gestionar la financiación y optimizar los recursos disponibles con criterios de eficiencia y sostenibilidad, y la dimensión socioeducativa, que asegura la calidad de la intervención profesional y de los servicios.

Por ello, consideramos esencial promover la apertura de las funciones directivas dentro de los servicios sociales a un abanico más amplio de profesionales, pues al igual que trabajadores sociales, psicólogos y educadores, otros especialistas cuentan con la preparación académica y la capacidad y competencia suficiente para asumir dichas responsabilidades, favoreciendo así equipos directivos más diversos, interdisciplinarios y ajustados a la complejidad de los retos actuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen I.* ANECA. https://shre.ink/q4rF

Benito, J. C. (1997). El Pedagogo en los Servicios Sociales. En A. L. López y J. M. García (Coords.), *Funciones y campos de acción del pedagogo/a* (pp. 237–243). Grupo Editorial Universitario.

Generalitat Valenciana. (2019). Ley 3/2019, de 18 de febrero, de la Generalitat, de servicios sociales inclusivos de la Comunitat Valenciana. (2019). *Boletín Oficial del Estado*, 61, 23249–23349. Recuperado de https://dogv.gva.es/es/inici.

Generalitat Valenciana. (2023). Decreto 27/2023, de 10 de marzo, del Consell, por el que se regulan la tipología y el funcionamiento de los centros, servicios y programas de servicios sociales, y su ordenación dentro de la estructura funcional, territorial y competencial del Sistema Público Valenciano de Servicios Sociales. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 9553, 14357–14649. Recuperado de https://dogv.gva.es/es/inici.

Generalitat Valenciana. (2023). Ley 7/2023, de 26 de diciembre, de medidas fiscales, de gestión administrativa y financiera, y de organización de la Generalitat. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 9756, 73528–73796. Recuperado de https://dogv.gva.es/es/inici.

Generalitat Valenciana. (2021). Ley 7/2021, de 29 de diciembre, de medidas fiscales, de gestión administrativa y financiera y de organización de la Generalitat 2022. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 9245, 59792–60041. Recuperado de https://dogv.gva.es/es/inici.

Generalitat Valenciana. (2020). Decreto 38/2020, de 20 de marzo, del Consell, de coordinación y financiación de la atención primaria de servicios sociales. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 8805, 17298–17326. Recuperado de https://dogv.gva.es/es/inici.

Generalitat Valenciana. (2019). Ley 3/2019, de 18 de febrero, de la Generalitat, de servicios sociales inclusivos de la Comunitat Valenciana. (2019). *Boletín Oficial del Estado*, 61, 23249–23349. Recuperado de https://dogv.gva.es/es/inici.

Resolución de 14 de septiembre de 2015, de la Dirección General de Política Universitaria, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 4 de septiembre de 2015, por el que se determina el nivel de correspondencia al nivel del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior del Título Universitario Oficial de Licenciado en Psicopedagogía. Boletín Oficial del Estado, 236, 89579–89582. Recuperado de https://www.boe.es/eli/es/res. Universidad Nacional Educación a Distancia (2019). Grado en Pedagogía. Recuperado de https://shre.ink/q4IA

Universidad de Valencia (2019). Grado en Pedagogía. Recuperado de https://shre.ink/q4IS

Universidad de Valencia (2019). Master en Psicopedagogía. Recuperado de https://shre.ink/q4It

Universidad Católica de Valencia, San Vicente Mártir (2019). Grado en Pedagogía. Recuperado de https://shre.ink/q4Ir

Macías, E. (2004). Aproximación a la intervención de calidad en la educación no formal: Funciones del pedagogo. *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 561–596.

Morata, T. (2014). Pedagogía Social Comunitaria: un modelo de intervención socioeducativa integral. Educación Social. *Revista de Intervención Socioeducativa*, 57, 13–32.

Torío López, S. (2006). Evolución y desarrollo de la pedagogía social en España. Hacia una pedagogía social en construcción. *Estudios Sobre Educación*. Vol. 10, p. 37-54. https://doi.org/10.15581/004.10.25564

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN EL APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA DE UNA LENGUA EXTRANJERA: UNA REVISIÓN DOCUMENTAL 2023-2025

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A PEDAGOGICAL TOOL IN A FOREIGN LANGUAGE GRAMMAR LEARNING: A DOCUMENTARY REVIEW 2023-2025

Ana Berenice Cortez-Soto[a] y Dan Isaí Serrato-Salazar[b]

Fecha de recepción y de aceptación: 07 de octubre de 2025 y 12 de diciembre de 2025

Resumen: Este estudio presenta una revisión documental de lo que se ha escrito sobre las diferentes formas pedagógicas de usar la inteligencia artificial (IA) para aprender inglés entre los años 2023-2025. El objetivo es analizar las aportaciones del uso de IA en el proceso de aprendizaje del inglés desde tres dimensiones: nuevos aportes de la IA a la educación, la IA y el aprendizaje del inglés y la IA y el aprendizaje de la gramática. Esta revisión metodológica con enfoque cualitativo se realizó en dos fases. La primera fase bibliográfica y bibliométrica por naturaleza, se enfocó en recopilar e identificar la literatura científica y académica más relevante frente al fenómeno objeto de estudio. La segunda fase de rigor hermenéutico se dedicó a la lectura, análisis e interpretación de los textos científicos. Posterior a este análisis, se identificaron algunas aportaciones pedagógicas del uso de la IA en el ámbito educativo tales como la evaluación instantánea, la personalización del aprendizaje, la motivación de estudio autónomo, el fomento a la creatividad, los tutores privados y las habilidades autogestoras.

Palabras clave: inteligencia artificial, herramienta pedagógica, aprendizaje de idiomas, gramática.

Abstract: This research project is presented as a documentary review to explore what has been studied about the different pedagogical forms of using artificial intelligence to learn English from 2023 to 2025. The objective is to analyze the contributions of AI in the English learning process from three dimensions: new contributions of AI to education, AI and learning English, and AI and learning English grammar. This methodological review with a qualitative approach was carried out in two phases. The first bibliographic and bibliometric phase focused on compiling and identifying the most relevant scientific and academic literature on the phenomenon. The second phase of hermeneutical rigor focused on reading, analyzing, and interpreting scientific texts. After this analysis, some contributions to the use of AI in the pedagogical field were identified, such as instant assessment, personalization of learning, motivation for autonomous learning, enhancement of creativity, private tutors, and self-skills.

Keywords: artificial intelligence, pedagogical tool, language learning, grammar.

[a,b] Universidad Autónoma de Nuevo León (México)

1. INTRODUCCIÓN

El idioma inglés es uno de los idiomas más utilizados a nivel mundial. En esta nueva era de la globalización, el aprendizaje del idioma inglés es de suma importancia para los estudiantes universitarios, ya que pronto se desempeñarán como profesionales en un mundo laboral intercultural. A pesar de esto, muchas instituciones educativas en diferentes países todavía luchan con un problema que persiste: los estudiantes tienen un bajo nivel de inglés (Sotelo, 2023). En el contexto mexicano, el inglés es importante por la cercanía a los Estados Unidos de América. A pesar de esto, México continúa siendo un país con bajo porcentaje de población que domina el uso de esta lengua extranjera. De acuerdo con los resultados del índice de competencia en inglés (EPI, por sus siglas en inglés), México se ubica en el lugar ochenta y siete de ciento dieciséis países evaluados. Este puntaje coloca al país en un nivel de aptitud bajo (EF EPI, 2025).

Una de las áreas en donde se refleja este nivel de aptitud bajo es el uso de la gramática del idioma inglés. De acuerdo Brown (2001) es de suma importancia implementar actividades pedagógicas significativas en donde se desarrolle la gramática del inglés, ya que aprender conceptos y reglas gramaticales e integrarlas en la comunicación efectivamente sigue teniendo un alto grado de dificultad para los estudiantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. Es por esto, que se busca que los estudiantes creen conexiones gramaticales efectivas que los lleven a construir su propia competencia lingüística de la lengua inglesa.

Esto ha hecho que universidades en México y alrededor del mundo, busquen formas pedagógicas de enseñar el idioma inglés adaptándose a la nueva era global. Por eso, profesores e investigadores han comenzado a revisar cómo incorporar las nuevas tecnologías para cambiar las formas tradicionales de enseñar y aprender que se utilizan hasta el momento (Ayala-Pazmiño & Alvarado-Lucas, 2023). En este contexto, los investigadores Escobar y González (2024) enfatizan que nos encontramos en una nueva era tecnológica en constante cambio y la incursión de nuevas tendencias tecnologías en la educación y en el aprendizaje se presenta como un acceso interesante para que los estudiantes exploren el idioma inglés como lengua extranjera, así como una ventaja competitiva en su crecimiento académico y su preparación para un futuro profesional globalizado.

Teniendo en cuenta lo anterior, este estudio busca hacer una revisión documental de lo que se ha investigado sobre las diferentes formas de usar la IA para aprender inglés entre los años 2023-2025. Se aplicó esta temporalidad, ya que los estudios sobre este fenómeno son muy actuales debido a su reciente surgimiento y aplicación en la educación y específicamente en la enseñanza de lenguas extranjeras. El objetivo es analizar las aportaciones del uso de IA en el proceso de aprendizaje del inglés desde tres dimensiones: nuevos aportes de la IA a la educación, la IA y el aprendizaje del inglés y la IA y el aprendizaje de la gramática, con el fin de contribuir a la introducción de las nuevas tendencias tecnológicas como herramientas pedagógicas en la educación y al desarrollo de la competencia comunicativa del inglés como lengua extranjera.

2. METODOLOGÍA

Este artículo siguió un enfoque metodológico cualitativo a través de una revisión documental. Por ello, se adoptó una perspectiva sistemática en la selección y análisis de artículos científicos publicados sobre la inteligencia artificial como herramienta pedagógica en el aprendizaje de la gramática del inglés como lengua extranjera. El presente artículo se elaboró a partir de una investigación de tesis doctoral en proceso, en la cual se ahonda sobre este tema de estudio.

Esta revisión se realizó en dos fases. La primera fase bibliográfica y bibliométrica por naturaleza,

se enfocó en recopilar e identificar la literatura científica y académica más relevante frente al fenómeno objeto de estudio. Para lo cual se consultaron tres (3) bases de datos académicas: Google Académico, Scielo y Dialnet. La segunda fase de rigor, de rigor hermenéutico, se dedicó a la lectura, análisis e interpretación de los textos científicos seleccionados en la fase inmediata anterior. Esto condujo a un análisis detallado y a una evaluación crítica de las contribuciones de cada artículo hacia el conocimiento respecto de la implementación de la inteligencia artificial en el aprendizaje de la gramática del inglés como lengua extranjera.

La primera etapa inició con la consulta en la base de datos Google Académico. Se decidió incluir artículos en español e inglés para la revisión documental y se aplicó la siguiente ecuación de búsqueda: ("inteligencia artificial" AND "gramática" AND "inglés"). Esta búsqueda arrojó siete mil ochocientos noventa (7890) documentos académicos por resultado. Después se aplicó el filtro de temporalidad (2023-2025). Esta acción redujo la muestra inicial a doscientos cuarenta y cuatro (244) documentos.

En la base de datos SCIELO, se encontró que las ecuaciones aplicadas en Google Académico no eran compatibles, ya que no mostraban resultados de búsqueda. Ante esta situación, se implementaron ecuaciones de búsqueda alternativas. El proceso culminó con la aplicación del descriptor ("inteligencia artificial" AND "inglés"), el cual generó una muestra inicial de veintiocho (28) elementos bibliográficos que al aplicar el mismo filtro de temporalidad término en dieciséis (16) resultados. Para terminar, en la base de datos Dialnet, se empleó la ecuación de búsqueda inicialmente aplicada en la base de datos Scielo ("inteligencia artificial" AND "inglés") que mostró doscientos noventa y siete (297) resultados. No obstante, este volumen de lecturas excedía las capacidades de la presente investigación, por lo que se filtró a solo mostrar artículos de revista y la temporalidad 2023-2025, lo que finalizó con un resultado de sesenta y tres (63) documentos potencialmente elegibles para la investigación.

Conforme a todo lo expuesto hasta el momento, la revisión preliminar de las tres (3) bases de datos generó una muestra documental de trescientos veintitrés (323) documentos. Frente a este corpus inicial, se aplicó un criterio de selección adicional, se revisaron uno a uno los títulos de las publicaciones, con la intensión de identificar aquellos que tuvieran una relación más directa y estrecha con el objeto de estudio. Este paso adicional permitió excluir (273). documentos. Finalmente, los (50) documentos restantes fueron sometidos a revisión pre- hermenéutica. El proceso fue llevado a cabo por dos investigadores de forma independiente, quienes resolvieron cualquier discrepancia a través de discusión y consenso.

Se analizaron los resúmenes y se excluyeron a todos aquellos que no evidenciaron estrecha relación y/o pertinencia respecto del fenómeno educativo objeto de revisión. Gracias a este criterio, la etapa concluyó con veintisiete (27) artículos disponibles (Google académico, 9; Scielo, 2; Dialnet, 16) los cuales se seleccionaron en función de su relevancia y pertinencia respecto al fenómeno de estudio.

Los documentos seleccionados fueron analizados utilizando una síntesis temática que recabo los estudios más relevantes sobre la temática de estudio. Se organizó la información en tres dimensiones para facilitar la comprensión de los resultados. Las dimensiones fueron: a) nuevos aportes de la IA a la educación, b) la IA y el aprendizaje del inglés y c) la IA y el aprendizaje de la gramática, esto con el fin de contribuir a la introducción de las nuevas tendencias tecnológicas como herramientas pedagógicas en la educación y al desarrollo de la competencia comunicativa del inglés como lengua extranjera.

3. DESARROLLO

Gracias a la revisión preliminar de las tres bases de datos, en la fase final se obtuvieron veintisiete (27) artículos que se analizaron sistemáticamente para encontrar algunos datos relevantes como la distribución geográfica de la producción bibliográfica, la distribución por año y base de datos, el nivel de estudios en donde se realiza mayor investigación sobre el tema y los métodos y técnicas de investigación más utilizados.

Primeramente, en cuanto a la distribución geográfica de la producción bibliográfica (ver figura 1), el estudio revela una clara predominancia de países latinoamericanos con artículos relacionados al uso de la inteligencia artificial en el área de enseñanza del inglés. Ecuador lidera la lista con diez (10), le sigue México con cuatro (4), al igual que España y después Costa Rica con tres (3). Colombia, Paraguay, Brasil y Japón también se encuentran presentes con uno (1) o dos (2) estudios al respecto.

País de estudio	Total
Brasil	1
Colombia	2
Costa Rica	3
Ecuador	10
España	4
Japón	1
México	4
Paraguay	2
Total general	27

Figura 1: Distribución geográfica de producción bibliográfica

En cuanto a la distribución por año y base de datos (ver figura 2) se puede identificar que la mayor producción de artículos fue durante el año 2024 hasta el momento con un total de dieciséis (16) artículos, en el año 2025 hasta el mes de mayo se observan siete (7), lo que mantiene una tendencia similar al año 2024. De igual forma en la misma gráfica se observa que la base de datos en donde se encuentra el mayor número de artículos es Dialnet, con un total de dieciséis (16) artículos, seguida de Google académico con nueve (9).

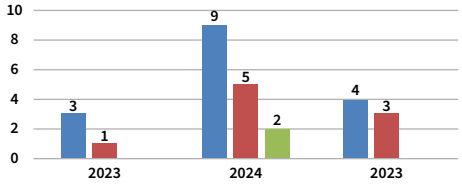


Figura 2: Distribución por año y base de datos

Por otra parte, el nivel de estudios en donde se realiza más investigación sobre este tema es en la educación superior con un total de diecinueve (19) artículos del total de veintisiete (27). Por lo que esta es la población en donde más se han aplicado estudios relacionados a la inteligencia artificial en la educación y solo uno (1) en la educación media superior, los restantes son solo revisiones documentales al respecto (ver figura 3). Esto muestra que se requiere de mayor investigación en la educación básica y media superior al respecto y de igual forma continuar con otras aplicaciones referentes al tema en el área de la educación superior.

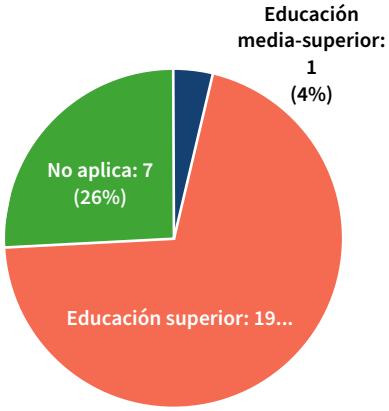


Figura 3: Nivel educativo

En cuanto a los métodos y técnicas de investigación aplicados en esta selección, se observó que el 63% aplicó un método cualitativo de estudio, por lo que los resultados muestran percepciones de docentes o estudiantes, actitudes u observaciones que se analizaron a partir de categorías de estudio. El 26% de estos estudios aplicaron el método cuantitativo y solo el 11% un método mixto (ver figura 4). Por lo cual, se considera que la investigación enfocada a la aplicación de la IA en la educación y la enseñanza del inglés también debe mostrar resultados cuantificables los cuales comprueben con exactitud la eficacia o el impacto de esta herramienta tecnológica de la sociedad 5.0.

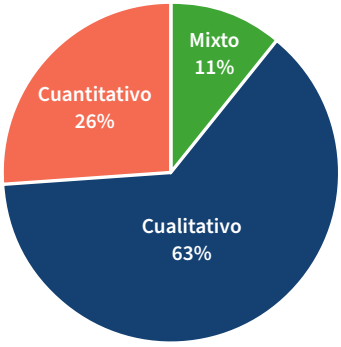


Figura 4: Método de investigación

Por último, la técnica de recogida de datos más común que se aplica en los diferentes tipos de investigación y métodos es la revisión documental, seguida de encuestas, pre-test y post-test, respectivamente (ver figura 5). La observación, el cuestionario, el ensayo y la entrevista son técnicas que se aplican en conjunto con otras para los estudios cualitativos comprobando que para éstos se utiliza una variedad de técnicas mientras que para los estudios cuantitativos las opciones se reducen a encuestas tipo Likert o la aplicación de pre-tests y post-tests.

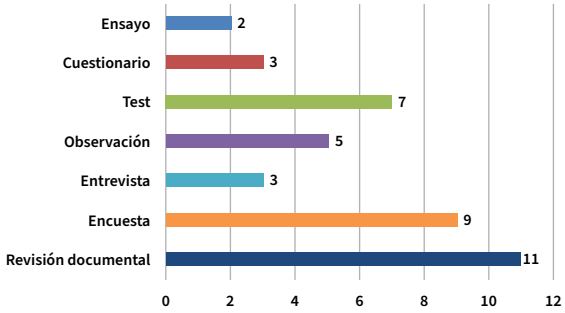


Figura 5: Instrumentos de investigación

Luego del reporte bibliométrico, se revisaron los documentos completos. Este proceso se realizó sobre veintisiete (27) artículos para un análisis más profundo. Se realizó una lectura completa y ordenada de cada uno de éstos. A partir de esta lectura, se categorizaron los artículos y se incluyeron los más relevantes en tres temáticas de desarrollo: nuevos aportes de la IA a la educación, la IA y el aprendizaje del inglés y la IA y el aprendizaje de la gramática. Se concentró la información y se destacó lo más relevante para cada temática, logrando así una redacción detallada de la literatura encontrada.

3.1. Nuevos aportes de la IA a la educación

La presente temática pretende describir cuales son los avances más recientes en el uso de la inteligencia artificial como herramienta pedagógica en la educación. Por lo que, se procede a definir el concepto clave de inteligencia artificial y algunos otros que son importantes para su entendimiento. Hoy en día, el termino se usa desde muchos ámbitos y perspectivas. La definición que se ha seleccionado en este estudio es la desarrolla Álvarez, et al., la IA se define como:

> *una herramienta tecnológica que genera a través de sistemas de respuesta comprensivos para el ser humano, una serie de elementos cognitivos que brinda datos (escritos, visuales, auditivos y/o audiovisuales) a partir de una configuración otorgada por un usuario humano o computadora y que los resultados pudieran apoyar a procesos creativos, educativos y de toma decisiones comúnmente realizadas exclusivamente por seres humanos (2024, 102).*

Una integración efectiva y éticamente responsable de la IA en las aulas del siglo XXI requerirá primeramente de comprender que la inteligencia artificial viene a potenciar las capacidades humanas y no a sustituirlas. De acuerdo con Torres, et al. (2024) la IA no es capaz de copiar algunas de las características de la cognición humana, dejando claro que las aplicaciones de la IA en la educación serán tan amplias como las necesidades de enseñar y aprender existan. Este tipo de avance tecnológico viene a demostrar la gran capacidad de mejorar la educación, siendo capaz de adecuarse a los objetivos de aprendizaje y dar soluciones en búsqueda de la inclusión.

En la educación, algunas de las ventajas de la IA son: la automatización de la enseñanza, la retroalimentación en tiempo real, y la adaptación del contenido a las necesidades individuales de cada estudiante (Villamar, et al., 2024). Sin embargo, a pesar de estas ventajas, persisten desafíos éticos y técnicos importantes en su implementación como la resistencia al cambio por parte de docentes y estudiantes, la falta de infraestructura tecnológica adecuada en ciertas regiones y las preocupaciones sobre la privacidad de los datos (Villamar, et al., 2024).

De igual forma, Villamar, et al. (2024), enlistó las siguientes herramientas de IA aplicadas a la educación: sistemas de aprendizaje personalizado, plataformas de evaluación automatizada, asistentes virtuales y chatbots educativos. Por lo que concluye en su artículo que a IA ha permitido mejorar significativamente la evaluación del aprendizaje utilizando herramientas automatizadas que pueden monitorear y evaluar el desarrollo del estudiante en tiempo real, facilitando ajustes inmediatos en el enfoque pedagógico, en la toma de decisiones sobre políticas académicas y mejoras curriculares.

Es crucial capacitar a los docentes en el uso y aplicación de las IA en las prácticas pedagógicas, el nivel de conocimiento y habilidades tecnológicas del personal docente afecta directamente el éxito de la integración de la IA en el aula (Torres, et al., 2024 & Villamar, et al., 2024).

Por lo tanto, la IA en la educación requiere de equilibrio entre lo tecnológico y la interacción humana para evitar una desconexión entre el docente y los estudiantes. Lo que conlleva a la adopción de políticas de uso y la capacitación en su uso y aplicación en las practicas pedagógicas.

3.2. La IA y el aprendizaje del inglés

Dentro de las aportaciones y usos de la IA en el aprendizaje del inglés se ha encontrado resultados que describen sus beneficios y limitaciones en el desarrollo de las distintas habilidades del idioma. Según Cango, et al. (2024) los sistemas de IA proveen al estudiante de retroalimentación instantánea y personalizada, así como de oportunidades para una continua práctica de la habilidad oral a través de aplicaciones de asistentes de voz. En su investigación también concluyen que estos sistemas de IA se adaptan a las necesidades individuales de los estudiantes, lo que es de beneficio para aquellos que tienen diferentes niveles de domino de la lengua o necesidades específicas de aprendizaje. Los resultados demuestran que la IA puede jugar un papel integral en el desarrollo de la competencia comunicativa oral del inglés y ayudar a mejorar esta habilidad en el estudiante.

Por otra parte, Quistial, et al. (2024) mostraron que la IA también ayuda en el desarrollo de la habilidad auditiva. Los investigadores usaron la aplicación Lyrics training que ofrece actividades con canciones para escuchar y completar la letra de canciones para evaluar la efectividad del uso de las aplicaciones con inteligencia artificial en el proceso de aprendizaje del idioma inglés para mejorar la habilidad de escuchar. Los niveles van desde un nivel básico hasta un avanzado, la facilidad y flexibilidad de la aplicación permite personalizar la práctica. Se les aplicó una evaluación diagnóstica a 16 estudiantes y en 3 semanas una segunda evaluación la que comprobó la hipótesis de que el uso de la aplicación mejoró la habilidad de escuchar. Además, el uso de las canciones también cambió la actitud de los estudiantes frente a la adquisición del idioma. Con esto se concluye que este estudio arroja un resultado favorable con respecto a los beneficios de usar tecnología con inteligencia artificial.

Campos (2024) estudió la efectividad del uso de ChatGPT-3.5 como herramienta pedagógica para mejorar la fluidez y precisión de estudiantes de inglés como lengua extranjera (EFL) durante discursos improvisados. Utilizando un enfoque cualitativo, se aplicó una lista de verificación previa y posteriormente al uso de ChatGPT-3.5, un cuestionario y una escala Likert. Los resultados muestran mejoras significativas en las habilidades de fluidez y precisión de los estudiantes tras cuatro semanas de uso de ChatGPT-3.5. Las habilidades de vocabulario, gramática y pronunciación fueron las que mostraron ma-

yor progreso. Estos hallazgos sugieren que ChatGPT-3.5 apoya el enfoque comunicativo al proporcionar un compañero de conversación para prácticas auténticas y retroalimentación inmediata. Futuros estudios con muestras más amplias podrían profundizar en la efectividad de esta herramienta en diferentes niveles de competencia.

Por otro lado, Briceño, et al. (2024) exploraron la integración de la inteligencia artificial (IA) en la educación universitaria de idiomas y subrayaron la necesidad de un enfoque pedagógico integral en la era de los avances tecnológicos. En encuestas y entrevistas que se aplicaron a 45 educadores se reveló que el 80 % consideró que la IA mejora la personalización educativa. Los hallazgos resaltan métodos efectivos, factores motivacionales y desafíos tecnológicos en la implementación de la IA. El estudio destaca la importancia de diseñar métodos de enseñanza personalizados que se adapten a las necesidades individuales de los estudiantes. En conclusión, la integración de la IA impacta positivamente en la personalización, motivación y eficiencia de la educación de idiomas, y sugiere la necesidad de una formación continua para los docentes, así como consideraciones éticas y estrategias adaptadas para una implementación óptima en diversos contextos educativos.

El uso de la inteligencia artificial (IA) va en aumento y ha alimentado el debate sobre la necesidad de redefinir su rol desde el punto de vista de su eficacia y uso ético. En su estudio, Van Horn (2024) realizó un estudio exploratorio con el objetivo principal de conocer cuáles son las percepciones que tienen los estudiantes sobre la inteligencia artificial de lenguaje natural "Chat GPT" en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y también de investigar el impacto de un curso introductorio de capacitación a esta herramienta de IA en el aprendizaje autónomo de los estudiantes a largo plazo. Los resultados indicaron actitudes positivas hacia el uso del chat GPT, los estudiantes mostraron optimismo sobre el potencial de esta herramienta para mejorar las habilidades del idioma, por ejemplo; construir oraciones, corregir la gramática y aumentar el vocabulario. Las entrevistas post capacitación mostraron mejora en la confianza del alumno hacia su propio aprendizaje, en nuevas experiencias de aprendizaje colaborativo y un cambio de enfoque hacia la concientización del propio aprendizaje de la estructura de la lengua como herramienta metacognitiva y de aprendizaje autónomo.

Dentro de la temática del uso de la IA en el aprendizaje del inglés se concluye que existen diferentes herramientas de IA para desarrollar las cuatro habilidades del idioma que proveen a los estudiantes de una práctica ilimitada de la lengua de estudio, además que los ayuda a obtener retroalimentación inmediata, los motiva a continuar en la práctica de desarrollo de su competencia comunicativa y además se adaptan a su nivel y estilo de aprendizaje. Esto favorece el aprendizaje del inglés y su autonomía en la educación.

3.3. La IA y el aprendizaje de la gramática

En torno al aprendizaje de la gramática del inglés como lengua extranjera, Kucuk (2023) realizó un estudio con el propósito de analizar el impacto de la inteligencia artificial en el aprendizaje de la gramática en alumnos de una preparatoria en Irak. El objetivo central fue evaluar la diferencia en aprovechamiento académico del aprendizaje de la gramática del inglés entre un grupo control y un grupo experimental al incorporar herramientas de inteligencia artificial en la instrucción gramatical. En los resultados se comprobó un incremento en los niveles de dominio gramatical de la lengua de acuerdo con los resultados de un examen previo y posterior significativamente. Los estudiantes reportaron una aceptación positiva del uso de la inteligencia artificial de una forma dinámica, además que la evaluación instantánea fue nombrada como una de las ventajas del uso de esta herramienta.

El autor concluyó que el uso de las herramientas con IA muestra más ventajas que los métodos tradicionales ofreciendo actividades interactivas, retroalimentación inmediata y especialmente el uso

de métodos personalizados o adaptativos. Además de las ventajas mencionadas en el estudio, también se puntualizaron algunas problemáticas. Existe una creciente aprensión respecto al impacto de las tecnologías de IA en los alumnos, ya que pueden fomentar la dependencia de la tecnología, promover la pereza, alentar la búsqueda de alternativas más sencillas y quizás comprometer la privacidad si no se tiene una secuencia didáctica de aplicación. En consecuencia, es imperativo considerar la IA como un medio y no como un fin, por lo que debe considerarse su importancia de aplicación en la educación.

Otra investigación que tuvo como propósito principal identificar la relación entre la inteligencia artificial y el aprendizaje de la gramática inglesa en estudiantes de Educación Básica Regular, fue la que realizó Labra (2024). Este estudio adoptó un enfoque cuantitativo, de carácter aplicado, con un diseño no experimental, transversal y correlacional, y se basó en el método hipotético-deductivo. Para llevarlo a cabo, se utilizó la técnica de la encuesta, empleando dos cuestionarios como instrumentos, uno para cada variable. Los resultados indicaron que existe una relación significativa entre la inteligencia artificial y el aprendizaje de la gramática inglesa, con un nivel de correlación muy alto (Rho 0,806 y p-valor 0,001). Se concluyó que a medida que aumenta el nivel de inteligencia artificial, el aprendizaje de la gramática inglesa también mejora proporcionalmente.

En cuanto al uso de la IA en el aprendizaje de la gramática se concluye con base en los estudios anteriores que la IA tiene un impacto positivo en el aprovechamiento del estudiante, lo que coadyuva en fortalecer la competencia gramatical de la lengua a través de diferentes herramientas mediadas por IA, que les proveen de retroalimentación inmediata y métodos adaptativos, pero sin olvidar que la IA es el medio y no el fin.

4. DISCUSIÓN

A lo largo de este estudio se plantearon tres temáticas: nuevos aportes de la IA en la educación, la IA en el aprendizaje del inglés y la IA en el aprendizaje de la gramática. La primera temática, nuevos aportes de la IA en la educación, desde la óptica de diferentes autores revela que existen ya muchos usos y aplicaciones de la IA en la educación, pero que una de las principales implicaciones de la IA en la educación es la capacitación pedagógica constante a docentes y estudiantes sobre la implementación ética y responsables de cualquier herramienta mediada por IA. Se destacan sus beneficios como la retroalimentación instantánea, la personalización del aprendizaje y asistentes virtuales, pero se requiere de una aplicación que surja desde una planeación detallada por parte del docente o del estudiante autónomo.

La segunda temática, la IA en el aprendizaje del inglés, mostró diversas investigaciones en donde se utilizó la IA como herramienta pedagógica para el aprendizaje del inglés. Se observó que las distintas habilidades de la lengua son reforzadas a través de la IA y sus nuevos aportes. Quistial, et al. (2024), Briceño, et al. (2024), Campos (2024) y Cango, et al. (2024) convergen en los resultados de sus investigaciones que la IA provee a los estudiantes de una experiencia más personalizada de su aprendizaje, una retroalimentación instantánea de sus prácticas y una nueva forma de interactuar con la tecnología que los motiva a continuar desarrollando su competencia comunicativa.

En la tercera temática, la IA en el aprendizaje de la gramática, se pueden referenciar muy pocas investigaciones centradas en esta sub-habilidad de la lengua. De forma aislada el aprendizaje de la gramática y el uso de la IA como herramienta para su desarrollo aún no es ampliamente estudiado. Autores como Labra (2024) y Kucuk (2024), realizaron estudios que concluyeron que a medida que aumenta el nivel de inteligencia artificial, el aprendizaje de la gramática inglesa también mejora proporcionalmente.

Estas investigaciones siguieron una metodología cuantitativa y como principales técnicas de reco-

gida de datos se optó por encuestas y exámenes. Por lo que se considera que existe una necesidad de continuar explorando nuevos aportes pedagógicos que también describan desde un enfoque cualitativo las percepciones y experiencias del uso de estas nuevas tendencias tecnológicas en el aprendizaje de la gramática del inglés.

En conjunto, las tres temáticas mencionan ventajas importantes en la aplicación de herramientas mediadas por IA en el aprendizaje. Los autores concuerdan en las siguientes: la evaluación instantánea, la personalización del aprendizaje, la motivación de estudio autónomo y los tutores privados (Briceño, et al., 2024; Campos, 2024; Kucuk, 2024; Quistial, et al., 2024; Van Horn, 2024). Por lo que, se concluye que existen beneficios en la aplicación de la IA en la educación, aprendizaje del inglés y específicamente en el aprendizaje de la gramática.

Lo anterior, lleva a la reflexión de que los docentes deben buscar integrar la IA en sus intervenciones pedagógicas que los lleven a comprobar los beneficios y a lidiar de mejor manera con los posibles desacuerdos en su aplicación. Es por esto, que capacitar docentes y estudiantes en el uso de estas nuevas tendencias pedagógicas y promover la propia alfabetización en la IA son acciones que deben llevarse a cabo a la brevedad en las diversas dependencias educativas.

5. CONCLUSIÓN

Después de hacer esta revisión detallada de artículos de investigación, se identificaron algunas ventajas en el uso de la IA en la educación y también en la enseñanza de lenguas extranjeras tales como la evaluación instantánea, la personalización del aprendizaje, la motivación al estudio autónomo, el fomento a la creatividad, los tutores privados y las habilidades autogestoras. Por otro lado, algunas de las desventajas que se reportaron fueron el plagio como el más frecuente, la pereza o flojera, la dependencia a la tecnología, el mal uso de las herramientas y la deshonestidad académica (Briceño, et al., 2024; Campos, 2024; Kucuk, 2024; Quistial, et al., 2024; Van Horn, 2024).

Se concluye que el uso de la inteligencia artificial promueve el aprendizaje del inglés en la mejora de las diferentes habilidades de desarrollo de la lengua como la habilidad oral, auditiva y de escritura. Los estudios comprueban la efectividad de diferentes herramientas de IA como el ChatGPT, aplicaciones de reconocimiento de voz, tutores virtuales, chatbots conversacionales y aplicaciones mediadas por IA (Briceño, et al., 2024; Campos, 2024; Kucuk, 2024; Quistial, et al., 2024; Van Horn, 2024).

Específicamente en el aprendizaje de la gramática del inglés, es necesario que se realice mayor investigación al respecto, ya que principalmente los estudios sobre IA en la enseñanza y aprendizaje del inglés se han realizado sobre las cuatro habilidades del idioma, más no en profundidad sobre la gramática como sub-habilidad de la lengua. Se identifica que hay un impacto positivo de la IA en el aprendizaje de la gramática, en donde los resultados demostraron un incremento en los niveles de dominio gramatical de la lengua de acuerdo con los resultados de las investigaciones.

Además, los estudiantes reportaron una aceptación positiva del uso de la IA de una forma dinámica, en donde la evaluación instantánea fue nombrada como una de las ventajas del uso de esta herramienta al momento de practicar estructuras gramaticales de la lengua meta. Estas ventajas podrían cambiar en gran manera como se enseña y aprende inglés en las instituciones educativas, abriendo nuevas posibilidades pedagógicas para que los estudiantes aprendan este idioma y puedan desarrollar sus habilidades de una forma más personalizada y efectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, F. J., Velázquez, F. J., & López, G. C. (2024). Universidad 5.0: El futuro de la universidad y la alfabetización en inteligencia artificial. TIES, *Revista de Tecnología e Innovación en Educación Superior*, 10(1), 100-111. https://doi.org/10.22201/dgtic.26832968e.2024.10.17

Ayala-Pazmiño, M. F., & Alvarado-Lucas, K. I. (2023). Integrating artificial intelligence into English language education in Ecuador: A pathway to improved learning outcomes. *Digital Publisher*, 8(3), 679-687. https://doi.org/10.33386/593dp.2023.3-1.1862

Brown, H. D. (2001). Teaching by principles: *An interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman.

Campos, J. (2024). Implementing ChatGPT-3.5 as a pedagogical tool to improve EFL students' fluency and accuracy during impromptu speeches at Centro de Estudios de Idiomas Conversacionales (CEIC) during the third quarter 2023. *Revista Boaciencia. Educación y Ciencias Sociales*, 4(2), 52-65. https://doi.org/10.59801/ecs.v4i2.238

Education First. (2025). *EF EPI. EF English Domain Index*. https://www.ef.com/wwen/epi/

Escobar, G., & González, M. (2024). La inteligencia artificial en la enseñanza del inglés en nivel medio superior en México. *Gestión I+D*, 9(2), 43-73. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9680179

Kucuk, T. (2024). AI integrated grammar teaching in language preparatory school. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 11(1), 1-17. https://doi.org/10.23918/ijsses.v11i1p1

Labra, E. (2024). *Inteligencia artificial y el aprendizaje de la gramática inglesa en estudiantes de EBR* [Tesis de segunda especialidad, Universidad César Vallejo]. https://hdl.handle.net/20.500.12692/153583

Menacho, M. R., Pizarro, L. M., Osorio, J. A., & León, B. L. (2024). Inteligencia artificial como herramienta en el aprendizaje autónomo de los estudiantes de educación superior. *Revista InveCom*, 4(2), 1-9. https://doi.org/10.5281/zenodo.10693945

Quistial, B. G., Jiménez, A. K., Carrión, M. L., & Anaguano, S. L. (2024). La inteligencia artificial como herramienta digital para mejorar la comprensión oral en inglés como lengua extranjera. *Sinergias Educativas*, 9(3), 1-12. https://doi.org/10.37954/se.v9i3.459

Ramírez, A., & Casillas, M. A. (2024). Percepciones docentes sobre la inteligencia artificial generativa: El caso mexicano. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia* (REPED), 5(2), 44-55. https://doi.org/10.56152/reped2024-dossierIA1-art4

Sotelo, K. (2023). *Uso de la inteligencia artificial en la educación superior entre el 2018 y el 2023: Una revisión sistemática* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. https://hdl.handle.net/20.500.12692/121864

Torres, L. R., Sánchez, P. del R., Pizarro, V. J., & Rubio, A. F. (2024). Aplicaciones de inteligencia artificial (IA) en la educación. *RECIAMUC*, 8(1), 178-188. https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(1).ene.2024.178-188

Van Horn, K. R. (2024). ChatGPT in English language learning: Exploring perceptions and promoting autonomy in a university EFL context. *Teaching English as a Second Language Electronic Journal* (TESL-EJ), 28(1), 1-15. https://doi.org/10.55593/ej.28109a8

Villamar, G. I., Tipan, E. E., Rugel, J. L., & Medina Avelino, J. A. (2024). Aplicación de la inteligencia artificial en la educación: Herramientas de la IA aplicadas en la educación. *RECIMUNDO*, 8(3), 114-127. https://doi.org/10.26820/recimundo/8.(3).julio.2024.114-127

LIDERAZGO DE ACOMPAÑAMIENTO
una nueva forma de dirigir

ACCOMPANIMENTAL LEADERSHIP
A new way of leading

Javier Luna Calvera

Fecha de recepción y de aceptación: 28 de septiembre de 2025 y 15 de diciembre de 2025

Resumen: La dirección escolar en el siglo XXI se enfrenta a una crisis de modelo. El paradigma gerencial, centrado en la eficiencia, los resultados y el control burocrático, ha mostrado sus limitaciones en un contexto caracterizado por la complejidad, la diversidad y la necesidad de innovación pedagógica. Este artículo propone una alternativa: el **liderazgo de acompañamiento**, un enfoque humanista que sitúa a la persona en el centro de la acción directiva.

La propuesta se en cuatro ejes fundamentales que formulan la brújula del acompañamiento: propósito y sentido, acompañamiento y desarrollo, cultura y comunidad, y gestión humanista, todos ellos orientados a la persona como núcleo. A partir de un análisis teórico se fundamenta un modelo que combina la dimensión ética, pedagógica y organizativa de la dirección.

El artículo desarrolla además un conjunto de prácticas transformadoras —la inteligencia emocional, la conversación de desarrollo y las estructuras colaborativas— que permiten trasladar el acompañamiento a la vida cotidiana de los centros. Finalmente, se plantea la necesidad de consolidar una cultura de acompañamiento como ecosistema organizativo, en el que el liderazgo no sea tarea de un individuo, sino responsabilidad compartida.

Se concluye que el liderazgo de acompañamiento, pese a los desafíos que enfrenta (tiempo, resistencia cultural, sobrecarga emocional), constituye la vía más coherente y sostenible para transformar la escuela en una comunidad de aprendizaje y desarrollo humano.

Palabras clave: liderazgo educativo, acompañamiento, gestión humanista, dirección de personas, cultura escolar.

Abstract: School leadership in the 21st century faces a model crisis. The managerial paradigm, focused on efficiency, outcomes, and bureaucratic control, has proven limited in a context marked by complexity, diversity, and the need for pedagogical innovation. This article proposes an alternative: accompaniment-based leadership, a humanistic approach that places the person at the center of educational management.

The proposal is structured with four key axes: purpose and meaning, accompaniment and development, culture and community, and humanistic management, all oriented toward the person as the core. Drawing on the theoretical, the article builds a model that integrates the ethical, pedagogical, and organizational dimensions of leadership.

In addition, the article develops a set of transformative practices —emotional intelligence, developmental conversations, and collaborative structures— that bring accompaniment into the daily life of schools. Finally, it highlights the importance of consolidating a culture of accompaniment as an organizational ecosystem in which leadership is not the task of a single individual, but a shared responsibility.

The conclusion is that accompaniment-based leadership, despite the challenges it faces (time constraints, cultural resistance, emotional overload), offers the most coherent and sustainable path to transform schools into genuine communities of learning and human development.

Keywords: educational leadership, accompaniment, humanistic management, people management, school culture.

1. INTRODUCCIÓN: LA NECESIDAD DE UN CAMBIO DE PARADIGMA

La escuela contemporánea vive un tiempo de paradojas. Por un lado, se le exige responder a desafíos crecientes: la diversidad cultural y social, la digitalización, la atención a la inclusión, la innovación pedagógica, la mejora de resultados. Por otro lado, la dirección escolar sigue anclada en muchos casos en un modelo heredado de lógicas empresariales del siglo XX, donde la figura del director se identifica principalmente con un gestor de recursos, un supervisor administrativo y un garante del cumplimiento normativo. Esta visión, que podríamos denominar modelo gerencial, ha proporcionado claridad organizativa y mecanismos de control, pero ha mostrado también profundas limitaciones para responder a la complejidad del presente.

Los efectos de este modelo son visibles: sobrecarga burocrática de los equipos directivos, desconexión entre liderazgo y desarrollo docente, debilitamiento de la cohesión en los claustros y, en no pocos casos, un clima de desmotivación y resistencia al cambio. Como advierte Stephen Ball (2003), la obsesión por la eficiencia y la rendición de cuentas ha generado culturas escolares dominadas por la presión de los indicadores externos, con un coste humano que repercute directamente en el bienestar de los profesionales. El resultado es un liderazgo agotado, que mide, supervisa y controla, pero que rara vez acompaña.

Frente a este escenario, se hace necesario un cambio de paradigma. El liderazgo escolar no puede limitarse a organizar tareas; debe ser capaz de inspirar, acompañar y generar sentido. La dirección de personas constituye, en este contexto, el corazón del liderazgo educativo. Dirigir no es solo coordinar ni garantizar resultados, sino cuidar de quienes cuidan, sostener comunidades que aprenden y ofrecer horizontes de propósito compartido. Como afirma Sergiovanni en *Moral Leadership* (1992), la autoridad educativa se legitima no por la jerarquía, sino por la capacidad de construir comunidad en torno a valores comunes.

Este cambio conecta con una corriente creciente en el pensamiento educativo y organizativo que defiende el liderazgo humanista. Uno de los propulsores, Xavier Marcet, propone entender la gestión como creación de condiciones para que las personas florezcan, superando la visión utilitarista que las reduce a recursos. En el ámbito educativo, se debe destacar la importancia del diálogo en nuestro día a día. Es una herramienta clave para acompañar y transformar a las personas.

Javier Rodríguez (2020), en *Lidera con el corazón*, y Montserrat del Pozo (2012), en *Aprender hoy y liderar mañana*, coinciden en reivindicar un liderazgo que une la dimensión racional de la estrategia con la dimensión afectiva del cuidado y la inspiración. Y Lourdes Bazarra y Olga Casanova (2015), en *Directivos de escuelas inteligentes*, muestran cómo los equipos directivos que apuestan por el aprendizaje colectivo y la innovación cultural logran mayor cohesión y resiliencia.

Este artículo propone precisamente una alternativa al modelo gerencial: el liderazgo de acompañamiento, fundamentado en una visión humanista de la dirección escolar y estructurado en cuatro ejes cardinales de la dirección educativa:

- En el norte, propósito y sentido, como horizonte moral que orienta cada decisión.
- En el sur, acompañamiento y desarrollo, que recuerda que la tarea esencial del líder es potenciar a las personas.
- En el este, cultura y comunidad, que subraya la importancia de tejer relaciones de confianza y corresponsabilidad.
- En el oeste, gestión humanista, que integra estrategia y ética al servicio del bien común.

En el centro de esta brújula se sitúa siempre la persona, no como recurso instrumental, sino como

fin último de la acción educativa. Este modelo no pretende desestimar la necesidad de planificación o evaluación, sino reordenarlas a partir de una jerarquía de valores: primero las personas, después los procesos.

El itinerario del artículo se organiza en cuatro grandes bloques. En primer lugar, se presentan los fundamentos teóricos del liderazgo de acompañamiento, que integran una antropología de la persona, la centralidad del propósito, la visión de la escuela como organización inteligente y las aportaciones de los principales referentes internacionales y nacionales en liderazgo educativo. En segundo lugar, se desarrollan las prácticas transformadoras que permiten encarnar este modelo: la inteligencia emocional y la comunicación efectiva, la conversación de desarrollo y las estructuras de colaboración. En tercer lugar, se plantea el horizonte de una cultura de acompañamiento como ecosistema organizativo, que trasciende la suma de técnicas y se convierte en atmósfera compartida. En cuarto lugar, se ofrece una discusión crítica que contrasta este enfoque con el modelo gerencial, señalando sus fortalezas, riesgos y condiciones de viabilidad.

La hipótesis central que sostiene este trabajo es que el liderazgo de acompañamiento no solo mejora la cohesión interna y el bienestar de las personas, sino que constituye la vía más sostenible para transformar la escuela en una auténtica comunidad de aprendizaje y desarrollo humano. El objetivo del artículo es, por tanto, fundamentar este modelo desde la teoría, mostrar su aplicabilidad práctica y señalar su relevancia cultural y ética para la dirección educativa del siglo XXI.

2. FUNDAMENTOS DEL LIDERAZGO DE ACOMPAÑAMIENTO

El liderazgo en educación ha evolucionado desde una visión centrada en la gestión administrativa hacia un modelo que reconoce la importancia de los factores humanos, culturales y éticos en la vida escolar. Numerosos autores han puesto de relieve que la eficacia de un centro educativo no se explica únicamente por la calidad de sus programas o recursos, sino por la manera en que sus líderes son capaces de movilizar a las personas hacia un propósito compartido y de acompañarlas en su desarrollo (Fullan, 2014; Bolívar, 2010; Robinson, 2011). En este sentido, la dirección de personas constituye el núcleo de un liderazgo transformador, que no se limita a organizar estructuras, sino que orienta, cuida y potencia a quienes forman parte de la comunidad educativa.

Este giro implica superar el paradigma del director entendido como gestor de tareas para situar al líder como acompañante. El acompañamiento no es aquí una metáfora blanda, sino un concepto estructural que define el modo en que se concibe la autoridad educativa, es decir, como una responsabilidad ética hacia el otro. El liderazgo escolar encuentra su legitimidad en la capacidad de crear comunidad y de movilizar valores compartidos. De esta manera, el líder se convierte en catalizador de procesos personales y colectivos, impulsando tanto la cohesión como la innovación pedagógica.

Los fundamentos del liderazgo de acompañamiento descansan sobre cuatro pilares que articulan

su sentido:

1. Una antropología educativa que sitúa a la persona en el centro, entendida como ser único, relacional y en proceso de crecimiento.
2. La centralidad del propósito compartido, que da coherencia y orientación a la acción del centro.
3. Una visión del centro escolar como organización inteligente y ambidextra, capaz de aprender continuamente y de equilibrar tradición e innovación.
4. Las aportaciones de los principales referentes internacionales en liderazgo educativo, que refuerzan la validez y pertinencia de este modelo.

Este marco teórico permite comprender que el acompañamiento no es un añadido a la gestión, sino la condición de posibilidad de un liderazgo que busca transformar la escuela desde dentro.

2.1. Una antropología para la dirección: la persona en el centro

Hablar de liderazgo de acompañamiento en el ámbito educativo exige partir de una base antropológica sólida. No se puede dirigir personas si no se comprende antes qué significa ser persona y cómo se configura su dignidad. En este sentido, los planteamientos humanistas coinciden en señalar que la persona no es un medio para alcanzar objetivos institucionales, sino el fin mismo de toda acción educativa. Como afirma Francesc Torralba en *Antropología del cuidar* (2015), cuidar de alguien implica reconocer su vulnerabilidad y su unicidad, situando su bienestar y desarrollo en el centro de la relación. Este enfoque es esencial para la dirección de centros educativos, pues recuerda al líder que cada decisión administrativa, pedagógica u organizativa tiene siempre un impacto humano.

Desde la psicología humanista, Carl Rogers subrayó que las personas solo pueden desplegar su potencial en contextos de aceptación incondicional, empatía y autenticidad (*On Becoming a Person*, 1961). Trasladado al ámbito escolar, esto implica que un directivo, aparte de gestionar recursos, debe crear las condiciones adecuadas para que docentes, alumnos y familias puedan desarrollarse en un clima de confianza. El líder que acompaña asume, así, una función facilitadora: ofrece un marco seguro en el que cada miembro de la comunidad educativa puede crecer en libertad.

Joan-Carles Mèlich, en *Filosofía de la finitud* (2002), sostiene que toda educación debe entenderse desde la condición vulnerable, frágil y relacional del ser humano. Esta visión contrasta con modelos tecnocráticos que conciben la dirección escolar como un engranaje de eficiencia. El reconocimiento de la finitud nos recuerda que educar y dirigir son, en última instancia, actos éticos: no se trata de optimizar resultados, sino de hacerse cargo del otro en su fragilidad. El directivo que asume esta perspectiva abandona la tentación del control absoluto y se orienta hacia una práctica de cuidado y responsabilidad compartida.

Este fundamento antropológico permite afirmar que la dirección de personas en el ámbito educativo es una responsabilidad servicial, más que un ejercicio de poder jerárquico. Bajo esta óptica, dirigir es acompañar, y acompañar significa reconocer la singularidad de cada persona, promover su desarrollo y garantizar un contexto donde pueda florecer.

Sin duda, este enfoque conecta con la tradición pedagógica que entiende a la escuela como comunidad de personas y no como una mera institución de transmisión de saberes. Colocar a la persona en el centro no implica restar importancia a los proyectos o a los resultados, sino reconocer que estos solo cobran sentido cuando se subordinan al crecimiento humano. La antropología del cuidado, la psicología humanista y la ética de la vulnerabilidad coinciden en un mismo mensaje: el liderazgo educativo es auténtico cuando sitúa a las personas – docentes, estudiantes y familias - como la medida última de toda decisión directiva.

2.2. Del "qué" al "porqué": el propósito compartido

Uno de los principales retos del liderazgo educativo contemporáneo consiste en evitar que la dirección escolar se limite a responder al qué —las tareas, los resultados, las métricas— sin atender al porqué, es decir, a la razón profunda que sostiene la existencia del centro educativo. La gestión orientada únicamente a objetivos corre el riesgo de caer en un funcionalismo estéril, donde las personas se convierten en medios para alcanzar indicadores externos. Frente a ello, el liderazgo de acompañamiento subraya la necesidad de un propósito compartido que otorgue sentido y cohesión a la acción de toda la comunidad educativa.

Simon Sinek, en su obra *Start with Why* (2009), popularizó la idea de que los líderes transformadores no se centran en lo que hacen, sino en por qué lo hacen. En el ámbito educativo, esta perspectiva resulta especialmente pertinente: los equipos docentes y directivos no se movilizan solo por programas o protocolos, sino por el vínculo con una misión trascendente. Cuando un líder escolar logra conectar la labor diaria con el propósito formativo del centro, convierte la rutina en vocación y la tarea en compromiso. El "porqué" se convierte así en la brújula que orienta las decisiones estratégicas y pedagógicas.

La literatura sobre motivación refuerza esta idea. Daniel Pink, en *La sorprendente verdad de lo que nos motiva* (2009), sostiene que la motivación más duradera y efectiva surge de tres elementos: la autonomía, la maestría y el propósito. En el contexto escolar, esto implica que los docentes no se sienten inspirados únicamente por incentivos externos, sino por la posibilidad de crecer profesionalmente, de colaborar en proyectos innovadores y de contribuir a la formación integral de sus alumnos. El líder que acompaña debe ser, por tanto, un guardián del propósito, capaz de recordarlo, actualizarlo y encarnarlo en cada ámbito de la vida escolar.

Esta dimensión teleológica del liderazgo conecta directamente con el acompañamiento: solo cuando existe un propósito compartido es posible acompañar de verdad a las personas, ya que cada conversación, cada plan de desarrollo o cada innovación encuentra su razón de ser en ese horizonte común. La tarea del líder se concreta, entonces, en tejer narrativas de sentido que vinculen a la comunidad. En este marco, el propósito es una experiencia encarnada que se renueva día a día en el aula, en las reuniones de equipo y en la relación con las familias.

Figura 1: Comparación entre el modelo gerencial y el modelo de acompañamiento en la dirección educativa

Criterio	Modelo Gerencial	Modelo de Acompañamiento
Foco principal	Eficiencia, cumplimiento normativo, resultados medibles.	Desarrollo humano, propósito compartido, bienestar y aprendizaje significativo.
Rol del líder	Supervisor, controlador, ejecutor de políticas.	Acompañante, facilitador, catalizador de procesos de crecimiento.
Visión del equipo	Recursos humanos al servicio de objetivos institucionales.	Comunidad de personas con dignidad, singularidad y capacidad de transformación.
Toma de decisiones	Vertical, centrada en la autoridad formal y en la jerarquía.	Participativa, dialógica y distribuida, basada en la confianza y la corresponsabilidad.
Gestión del cambio	Reactiva, centrada en protocolos y medidas de control.	Proactiva, centrada en la innovación, la escucha y la construcción conjunta.
Evaluación del desempeño	Puntuaciones, indicadores externos, lógica comparativa.	Conversación de desarrollo, feedback formativo, visión integral del progreso personal.
Concepción del centro	Organización administrativa orientada a resultados.	Comunidad de aprendizaje, ecosistema de acompañamiento y crecimiento compartido.

2.3. Del "qué" al "porqué": el propósito compartido

El modelo de liderazgo de acompañamiento dialoga con una tradición académica y profesional que, en las últimas décadas, ha buscado repensar la dirección escolar más allá de lo meramente administrativo. Entre los autores más influyentes, tanto en el contexto internacional como en el español, encontramos aportaciones que legitiman y enriquecen este enfoque humanista.

Michael Fullan, en *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact* (2014), sostiene que los líderes escolares eficaces actúan como motores del cambio cultural. Para Fullan, la tarea esencial del directivo es construir capacidades colectivas en torno a un propósito moral compartido, facilitando que los equipos docentes se conviertan en comunidades de aprendizaje. Su planteamiento conecta directamente con el eje norte de la brújula del acompañamiento: propósito y sentido.

Viviane Robinson, en *Student-Centered Leadership* (2011), aporta un enfoque empírico al demostrar que las prácticas de liderazgo con mayor impacto en los resultados de los estudiantes son aquellas vinculadas al acompañamiento docente: promover el desarrollo profesional, establecer metas claras y garantizar entornos de confianza. Robinson pone cifras a lo que otros habían intuido: el liderazgo centrado en las personas es el que más transforma los aprendizajes. Desde nuestro planteamiento, sus hallazgos fortalecen el eje sur: acompañamiento y desarrollo.

Por otro lado, Antonio Bolívar ha sido una referencia constante en la defensa del liderazgo distribuido. En *Liderazgo educativo y desarrollo de organizaciones que aprenden* (2010), subraya que la mejora escolar no depende únicamente del director, sino de la capacidad del centro para convertirse en una organización que aprende, donde la colaboración y la corresponsabilidad son la norma. Su perspectiva dialoga con el eje este de nuestra brújula de acompañamiento: cultura y comunidad.

Thomas Sergiovanni, por su parte, en *Moral Leadership* (1992) y The *Lifeworld of Leadership* (2000), introduce la dimensión ética y comunitaria como elementos esenciales del liderazgo escolar. Para él, la autoridad del líder no puede descansar en estructuras burocráticas, sino en la construcción de comunidad y en el compromiso moral con el desarrollo integral de las personas. Este planteamiento se alinea con el eje oeste de nuestra brújula: gestión humanista, donde la eficacia se entiende como coherencia ética.

Estos autores, junto con otros como Hargreaves (2003) o Leithwood y Riehl (2005), han contribuido a consolidar un consenso académico: el liderazgo escolar efectivo se centra en las personas, se distribuye en la comunidad, se fundamenta en valores y genera capacidad de mejora sostenida. El modelo de acompañamiento pedagógico que aquí se propone se nutre de estas aportaciones, pero al mismo tiempo busca integrarlas en un marco más amplio, donde la brújula de dirección sitúa a la persona como el núcleo y orienta todas las dimensiones hacia su desarrollo.

3. PRÁCTICAS TRANSFORMADORAS: EL "CÓMO" DEL LIDERAZGO DE ACOMPAÑAMIENTO

Tras haber fundamentado los pilares teóricos del liderazgo de acompañamiento, resulta imprescindible descender al terreno de la práctica. Todo modelo de dirección, por sólido que sea en lo conceptual, se valida en la medida en que logra transformar la vida cotidiana de los centros. En este sentido, la propuesta de la brújula del acompañamiento —con sus ejes de propósito, desarrollo, comunidad y gestión humanista— necesita traducirse en competencias concretas, estructuras organizativas y dinámicas de relación que encarnen sus principios en la realidad escolar.

Diversos estudios sobre liderazgo educativo han demostrado que los directivos más eficaces no se

limitan a formular visiones inspiradoras, sino que desarrollan prácticas que fortalecen el compromiso de los docentes, la cohesión de los equipos y la calidad del aprendizaje de los estudiantes (Leithwood & Riehl, 2005; Robinson, 2011). Estas prácticas no son accesorios instrumentales, sino la expresión viva de un modo de concebir la dirección centrada en las personas.

En este bloque se abordarán tres ámbitos clave del "cómo" del liderazgo de acompañamiento: la inteligencia emocional y la comunicación efectiva como competencia transversal; la conversación de desarrollo como práctica vertebradora para transformar la evaluación en acompañamiento; y las estructuras de colaboración y motivación que permiten sostener una cultura de confianza e innovación. Estos tres ámbitos, lejos de ser compartimentos estancos, se interrelacionan y configuran un ecosistema en el que la persona encuentra el contexto adecuado para crecer.

3.1. La competencia clave: inteligencia emocional y comunicación efectiva

Si el propósito compartido da dirección al liderazgo educativo, la inteligencia emocional y la comunicación efectiva constituyen la herramienta imprescindible para hacerlo realidad en la práctica diaria. Dirigir personas sin atender a las emociones equivale a gestionar solo una parte del proceso educativo, dejando de lado aquello que sostiene el compromiso, la confianza y el clima de cooperación.

Daniel Goleman popularizó el concepto de inteligencia emocional en *Emotional Intelligence* (1995), y años más tarde lo aplicó específicamente al liderazgo en Primal Leadership (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002). Según estos autores, el rasgo distintivo de los líderes más eficaces no es tanto su coeficiente intelectual ni sus conocimientos técnicos, sino su capacidad para reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas. En el ámbito escolar, esta competencia se traduce en la habilidad de un directivo para generar entornos de confianza, anticipar conflictos, reconocer el esfuerzo de los docentes y acompañar a las familias en momentos de dificultad.

La investigación de Amy Edmondson en *The Fearless Organization* (2019) refuerza esta idea desde otro ángulo: la creación de seguridad psicológica como condición para la innovación y la colaboración. En un centro educativo, la seguridad psicológica implica que los docentes y el personal se sientan libres de expresar dudas, proponer ideas y señalar errores sin temor a represalias. El líder que cultiva esta cultura de confianza fomenta el aprendizaje organizativo y, además, habilita el crecimiento personal y colectivo. La comunicación auténtica y la gestión emocional son, en este sentido, catalizadores de equipos resilientes y creativos.

La comunicación, entendida en clave de acompañamiento, va más allá de la transmisión de información. Supone la capacidad de escuchar de manera activa, de formular preguntas que abran horizontes y de construir narrativas que den sentido a la acción educativa. Como afirma Rafael Bisquerra en *Educación emocional y bienestar* (2000), la competencia comunicativa del educador es inseparable de su competencia emocional: no se trata solo de hablar bien, sino de generar vínculos significativos que favorezcan el desarrollo integral de la persona. En la dirección escolar, esto se traduce en conversaciones que inspiran, que reconocen y que orientan, en lugar de limitarse a dar instrucciones o resolver trámites.

Por tanto, la inteligencia emocional y la comunicación efectiva no son habilidades accesorias, sino el núcleo relacional del liderazgo de acompañamiento. Un directivo con altas competencias emocionales es capaz de sostener climas laborales positivos incluso en situaciones de incertidumbre, de convertir los conflictos en oportunidades de aprendizaje y de mantener viva la motivación colectiva. Eso implica que el líder que acompaña no solo dirige desde el qué y el cómo, sino desde el quién: desde la conexión profunda con las personas que confían en su liderazgo.

3.2. De la evaluación al desarrollo: la conversación como eje transformador

Una de las tensiones más frecuentes en la dirección de personas en el ámbito educativo es la manera en que se concibe la evaluación del desempeño. Tradicionalmente, los procesos de evaluación en los centros escolares han estado vinculados a lógicas burocráticas: formularios periódicos, revisiones puntuales y calificaciones que se utilizan más como mecanismos de control que como oportunidades de crecimiento o simplemente nada. Este enfoque genera con frecuencia desconfianza, percepción de injusticia y desmotivación en los equipos docentes, reduciendo la evaluación a un trámite administrativo sin impacto real en la mejora profesional.

Frente a este modelo, resulta necesario replantear la evaluación desde una lógica de acompañamiento y desarrollo. Pablo Romero Cagigal, en *La conversación de desarrollo* (2018), propone sustituir los procesos de revisión estáticos por un diálogo continuo y significativo entre líder y colaborador. En esta conversación, el foco no está en juzgar, sino en escuchar, comprender y orientar. Se trata de abrir espacios para que la persona pueda reflexionar sobre sus fortalezas, sus aspiraciones y las áreas de mejora, en un marco de confianza mutua. El liderazgo de acompañamiento encuentra aquí uno de sus instrumentos más potentes: transformar la evaluación en oportunidad de crecimiento.

Este planteamiento se alinea con la investigación de John Hattie en *Visible Learning* (2009), donde demuestra que el feedback formativo es una de las prácticas con mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Lo mismo puede afirmarse en la gestión de equipos docentes: el feedback, cuando es frecuente, específico y orientado al futuro, se convierte en motor de motivación y de desarrollo profesional. Como señala Mariana Morales en *Feedback que transforma* (2017), la retroalimentación efectiva no consiste en señalar errores, sino en ofrecer perspectivas que empoderen a la persona para avanzar.

El proceso de la conversación de desarrollo puede representarse en tres fases: preparación, diálogo reflexivo y compromiso mutuo. En la preparación, el líder revisa junto al colaborador los objetivos y experiencias recientes, siempre con una actitud abierta. En el diálogo reflexivo, se formulan preguntas poderosas que invitan a la autoevaluación y a la toma de conciencia. Y en tercer lugar, en el compromiso mutuo, ambas partes acuerdan pasos concretos de mejora o nuevos retos, generando un sentido de corresponsabilidad. Este esquema no elimina la necesidad de evaluar, pero reorienta su finalidad: no se trata de clasificar a las personas, sino de ayudarlas a crecer.

La implementación de este enfoque puede reforzarse con herramientas como la evaluación 360º, que amplía la perspectiva al incluir la voz de colegas, estudiantes y familias. Sin embargo, el elemento decisivo no es la técnica, sino la disposición del líder para sostener conversaciones auténticas y constructivas. De hecho, Edmondson (2019) recuerda que la seguridad psicológica de un equipo depende, en gran medida, de cómo los líderes gestionan los errores y las críticas: si estos procesos se convierten en momentos de aprendizaje, la confianza se fortalece; si se utilizan como sanciones, la cultura organizativa se resiente.

El paso de la evaluación burocrática a la conversación de desarrollo refleja el núcleo del liderazgo de acompañamiento: dirigir es dialogar, y dialogar es acompañar. Cuando un directivo asume esta práctica como hábito, la relación con su equipo cambia radicalmente: de la desconfianza al compromiso, de la resistencia a la corresponsabilidad, del control al crecimiento. El impacto no se limita al ámbito profesional, sino que impregna el clima de la escuela, generando un entorno donde cada persona se siente reconocida y

llamada a desplegar lo mejor de sí misma.

3.3. Estructuras para la colaboración y la motivación

La dirección de personas en un centro educativo no puede apoyarse únicamente en la buena voluntad individual; requiere de estructuras organizativas que sostengan la colaboración y potencien la motivación colectiva. El liderazgo de acompañamiento se traduce, así, en la capacidad de generar espacios donde los equipos trabajen juntos de manera eficaz, aprendan mutuamente y se sientan corresponsables de la misión del centro. Sin estos soportes institucionales, el acompañamiento corre el riesgo de diluirse en prácticas aisladas sin continuidad.

Patrick Lencioni, en *The Five Dysfunctions of a Team* (2002), muestra cómo la disfunción más básica de un equipo es la ausencia de confianza. En el contexto escolar, esta carencia se traduce en claustros fragmentados, en dinámicas de aislamiento docente o en resistencias a compartir buenas prácticas. La tarea del líder consiste en construir confianza, fomentando la transparencia, la comunicación abierta y el reconocimiento del trabajo bien hecho. Solo desde esta base es posible gestionar constructivamente los conflictos y transformar la diversidad de opiniones en riqueza colectiva.

Una de las estructuras más reconocidas en este sentido son las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPAs). Richard DuFour y Robert Eaker, en *Professional Learning Communities at Work* (1998), definen las CPAs como grupos de docentes que colaboran de manera continua para mejorar sus prácticas y, en consecuencia, el aprendizaje de los alumnos. Antonio Bolívar (2012), en el ámbito español, ha insistido en que estas comunidades representan un cambio cultural profundo: pasar de la docencia individual a una profesión colegiada, donde el conocimiento se comparte y se construye colectivamente. Para la dirección escolar, impulsar CPAs supone crear rutinas y tiempos que institucionalicen la colaboración.

En los últimos años, las metodologías procedentes del ámbito empresarial también han encontrado eco en la gestión educativa. La filosofía ágil, recogida en el *Agile Manifesto* (Beck et al., 2001), promueve el trabajo en ciclos breves, la adaptación continua y la entrega de valor incremental. Aplicada a la escuela, esta lógica puede plasmarse en la organización de proyectos en equipos docentes mediante sprints, tableros Kanban o dinámicas de retrospectiva. Lejos de ser un mero tecnicismo, estos enfoques facilitan que el profesorado experimente la innovación de manera estructurada y motivadora, reduciendo la sensación de sobrecarga.

Finalmente, el Design Thinking, impulsado desde la Universidad de Stanford por autores como Tim Brown (*Change by Design*, 2009), ofrece un marco para afrontar los problemas complejos de los centros educativos desde la creatividad y la empatía. Su aplicación en educación permite, por ejemplo, repensar los espacios escolares, diseñar nuevas formas de comunicación con las familias o desarrollar proyectos interdisciplinarios. Lo relevante es que esta metodología parte siempre de la escucha activa a los usuarios —en este caso, estudiantes, familias y docentes—, alineándose con el espíritu del acompañamiento.

Como podemos ver, las estructuras de colaboración y motivación constituyen el ecosistema organizativo del acompañamiento. El líder que acompaña no se limita a promover iniciativas puntuales, sino que garantiza que existan marcos estables para el trabajo conjunto, la innovación y el crecimiento. De este modo, el acompañamiento pedagógico deja de ser un gesto aislado y se convierte en una cultura que impregna el funcionamiento del centro.

4. EL HORIZONTE: CONSTRUIR UNA CULTURA DE ACOMPAÑAMIENTO

Las prácticas transformadoras de liderazgo —la gestión emocional, la conversación de desarrollo y las estructuras colaborativas— adquieren su verdadero sentido cuando se integran en un marco cultural más amplio. El acompañamiento, entendido como eje del liderazgo educativo, no puede reducirse a un conjunto de técnicas ni a una estrategia puntual de gestión de personas. Para que sea sostenible y transformador, debe convertirse en un ecosistema cultural que impregne la vida del centro en todos sus niveles: pedagógico, organizativo y relacional.

La literatura sobre mejora escolar también enfatiza este punto. De hecho, se hace hincapié en que los cambios más duraderos en educación no dependen de innovaciones aisladas, sino de la construcción de culturas profesionales sólidas, donde el capital humano, social y decisional se potencian mutuamente. Bajo esta perspectiva, el acompañamiento deja de ser una acción individual del directivo para convertirse en una responsabilidad compartida y sostenida por la comunidad escolar en su conjunto.

En este horizonte cultural, el liderazgo humanista se revela como un proceso a largo plazo, más cercano a la siembra que a la gestión inmediata de resultados. Construir una cultura de acompañamiento implica paciencia, coherencia y visión, pero sobre todo la convicción de que solo cuando las personas se sienten reconocidas, cuidadas y motivadas puede emerger la excelencia educativa.

4.1. El acompañamiento como ecosistema, no como tarea

Como ya se ha hecho evidente, uno de los riesgos más habituales en la gestión educativa es reducir el acompañamiento a una actividad puntual: un programa, un protocolo o una acción concreta dirigida a un grupo específico. Si bien estas iniciativas pueden ser valiosas, corren el peligro de fragmentarse y perder impacto si no se insertan en una visión más amplia. Por eso insistimos en que el liderazgo de acompañamiento no puede entenderse como una tarea añadida al conjunto de responsabilidades del directivo, sino como un ecosistema cultural que configura la manera en que el centro se organiza, se relaciona y aprende.

Esta perspectiva encuentra respaldo en la teoría de la cultura organizativa de Edgar Schein (Organizational Culture and Leadership, 2010) donde indica que los cambios sostenibles en una institución ocurren cuando las prácticas se consolidan en los tres niveles de la cultura: los artefactos visibles (rutinas, normas, protocolos), los valores compartidos y las creencias profundas. Esto significa, entonces, que el acompañamiento no puede quedar en un discurso inspirador o en un plan estratégico; debe estar presente en las rutinas diarias, como las reuniones de claustro, los informes de evaluación, la acogida de nuevos docentes o la relación con las familias.

El acompañamiento, en este marco, no es un añadido, sino la atmósfera misma en la que se desarrollan las interacciones. Se convierte en la condición de posibilidad para que los docentes se sientan motivados, para que los estudiantes se impliquen activamente y para que las familias perciban el colegio como un espacio de confianza.

Esto nos lleva, de nuevo, a ver descubrir esta transformación no depende de decretos ni de manuales, sino de la capacidad de los líderes escolares para generar entornos donde el acompañamiento sea la norma y no la excepción. Cuando el acompañamiento se convierte en cultura, impregna los artefactos más cotidianos del centro: desde cómo se recibe a un alumno con dificultades hasta cómo se planifica un proyecto interdisciplinar.

Pensar el acompañamiento como un ecosistema implica reconocer que no basta con implantar herramientas o dinámicas aisladas. Lo decisivo es que cada elemento de la vida escolar —pedagogía,

organización, comunicación y relaciones humanas— se oriente a la centralidad de la persona. De este modo, la escuela deja de concebirse como una suma de tareas y se convierte en una comunidad de cuidado y desarrollo compartido, donde el acompañamiento es la atmósfera que todo lo envuelve. Y ya no insisto más.

4.2. El líder como modelo y catalizador

Una cultura de acompañamiento requiere líderes que la encarnen con su propia forma de ser y de actuar. El liderazgo educativo, en este sentido, necesita de discursos inspiradores, pero no es suficiente. Ese es solo el primer paso. Necesita, también modelar con coherencia los valores que se predican. Y eso nos lleva s obtener credibilidad, que es la base de todo liderazgo: las personas siguen a líderes en los que confían, y esa confianza se genera cuando hay consistencia entre lo que se dice y lo que se hace. Esta coherencia se traduce en líderes que acompañan no solo con palabras, sino con gestos cotidianos de cuidado, escucha y disponibilidad.

Este planteamiento conecta con la distinción entre storytelling y storydoing. Mientras que el primero se limita a narrar valores o propósitos, el segundo los convierte en práctica viva. El líder educativo que actúa como catalizador no se limita a hablar de acompañamiento, sino que acompaña personalmente a su equipo, mostrando en primera persona lo que significa una dirección humanista. Por ello, el acompañamiento debe ser visible en la forma en que se recibe a un nuevo docente, se aborda un conflicto o se reconoce un logro.

El líder, como modelo y catalizador, es aquel que transforma su propia manera de estar en la institución en una fuente de inspiración y confianza. Eso se traduce en encarnar con humildad los valores del acompañamiento, multiplicando su impacto a través de la coherencia, la influencia y la distribución del liderazgo. Allí donde el ejemplo personal se alinea con la visión compartida, el acompañamiento deja de ser un ideal y se convierte en una realidad palpable en la vida escolar.

4.3. Sostenibilidad y virtudes del líder-acompañante

Uno de los desafíos más relevantes del liderazgo en educación es su sostenibilidad. Dirigir un centro desde la lógica del acompañamiento implica una fuerte implicación emocional, largas jornadas de interacción y la necesidad constante de gestionar tensiones entre lo pedagógico, lo organizativo y lo humano. El riesgo de desgaste o burnout es real: la literatura ha mostrado que el liderazgo escolar es una de las profesiones con mayor nivel de estrés, lo que puede afectar a la salud del directivo y a la eficacia de su labor (Day & Leithwood, 2007). Por ello, pensar el acompañamiento requiere también atender al cuidado del propio líder.

Michael Fullan, en *Leading in a Culture of Change* (2001), advierte que los líderes sostenibles son aquellos capaces de mantener el rumbo en medio de la complejidad, evitando tanto la hiperactividad como el agotamiento. La sostenibilidad del liderazgo se mide, por un lado, por los resultados inmediatos, pero sobre todo, en la capacidad de generar comunidades que sigan funcionando incluso cuando el líder no está presente. En este sentido, el líder-acompañante debe aprender a delegar, distribuir responsabilidades y confiar en otros, evitando caer en la tentación del control total.

Además de las estrategias organizativas, resulta clave cultivar las virtudes personales que permiten sostener este modelo. Francesc Torralba, en *Inteligencia espiritual* (2010), recuerda que la serenidad, la templanza y la prudencia son disposiciones que ayudan a afrontar los retos sin perder la calma interior. Estas virtudes, lejos de ser rasgos secundarios, se convierten en competencias esenciales para líderes que necesitan generar seguridad en sus equipos. Un directivo que transmite paz y coherencia emocional crea un entorno de confianza mucho más estable que aquel que responde con reacciones impulsivas o con ansiedad constante.

La sostenibilidad del liderazgo de acompañamiento, por tanto, se fundamenta tanto en estructuras organizativas que distribuyan las responsabilidades como en las virtudes personales que dotan de solidez al directivo. El líder que cultiva la serenidad, la prudencia y la templanza no solo protege su propio equilibrio, sino que irradia un clima de seguridad a toda la comunidad. Así, el acompañamiento deja de ser una práctica agotadora para convertirse en una fuente de sentido y de crecimiento compartido.

5. DISCUSIÓN CRÍTICA

Como se ha podido descubrir a lo largo de este artículo, el modelo de liderazgo de acompañamiento, fundamentado en la centralidad de la persona y en la construcción de comunidades de aprendizaje, representa una alternativa clara frente al paradigma gerencial que ha predominado en muchos centros educativos. Sin embargo, su implementación no está exenta de tensiones y desafíos. La discusión crítica resulta necesaria para valorar su pertinencia, reconocer sus limitaciones y explorar las condiciones que permitirían su sostenibilidad.

5.1. Contraste con el modelo gerencial

El modelo gerencial, basado en la eficiencia, el control y la consecución de resultados medibles, ha aportado claridad organizativa y mecanismos de rendición de cuentas. No obstante, numerosos estudios han señalado que su aplicación estricta en educación genera efectos secundarios negativos: aumento del estrés docente, reducción de la innovación y debilitamiento de la cohesión interna (Ball, 2003; Bolívar, 2010). En contraste, el modelo de acompañamiento desplaza el énfasis desde el control externo hacia el desarrollo interno, priorizando el propósito compartido y la motivación intrínseca. La tabla comparativa presentada en este artículo refleja con claridad que el cambio no es solo metodológico, sino cultural y ético.

5.2. Fortalezas del liderazgo de acompañamiento

Entre las fortalezas del modelo destacan su capacidad para mejorar el clima laboral, potenciar la confianza entre los equipos y favorecer la innovación pedagógica. Autores como Robinson (2011) y Fullan (2014) muestran evidencia empírica de que el liderazgo centrado en las personas tiene un impacto directo en el aprendizaje de los estudiantes, al mejorar la calidad de la enseñanza. Además, al integrar prácticas como la conversación de desarrollo (Romero Cagigal, 2018) o las comunidades profesionales de aprendizaje (DuFour & Eaker, 1998; Bolívar, 2012), el acompañamiento ofrece estructuras concretas que fortalecen la colaboración y evitan que la dirección quede reducida a una función individual.

5.3. Limitaciones y riesgos

No obstante, el modelo de acompañamiento enfrenta desafíos importantes. Uno de ellos es el tiempo: los directivos escolares suelen estar desbordados por tareas administrativas y burocráticas, lo que dificulta dedicar espacios de calidad a las personas. Otro riesgo es la sobrecarga emocional del líder, que puede experimentar desgaste si no cuenta con apoyos adecuados. Además, existen resistencias culturales: en contextos donde ha predominado el liderazgo jerárquico, la propuesta de acompañamiento puede percibirse como falta de firmeza o como un enfoque “blando”. Finalmente, la ausencia de formación específica en competencias emocionales y comunicativas limita la capacidad de muchos líderes para implementar de manera efectiva este modelo.

5.4. Condiciones para su viabilidad

Para superar estas limitaciones, es necesario repensar las estructuras y los apoyos al liderazgo. La investigación de Day y Leithwood (2007) sugiere que los líderes necesitan comunidades de práctica y programas de formación continua que refuercen su desarrollo personal y profesional. Además, organis-

mos internacionales como la OCDE (*School Leadership for Learning*, 2016) recomiendan políticas que reduzcan la carga burocrática de los directivos, permitiéndoles centrarse en su función pedagógica y relacional. En este sentido, la sostenibilidad del acompañamiento requiere tanto cambios organizativos (distribución del liderazgo, reducción de tareas administrativas) como cambios culturales (valorar la confianza y el cuidado como dimensiones centrales de la calidad educativa).

5.5. Proyección futura

El liderazgo de acompañamiento no debe entenderse como un modelo cerrado, sino como un horizonte en construcción. Su mayor reto consiste en consolidar evidencias empíricas que respalden sus beneficios a largo plazo y en adaptarlo a contextos diversos, desde centros pequeños hasta grandes instituciones. Lo que sí resulta incuestionable es que, frente a la rigidez del modelo gerencial, el acompañamiento ofrece un paradigma más humano, coherente con la naturaleza educativa de la escuela y con las demandas de la sociedad del siglo XXI.

6. CONCLUSIONES

El recorrido realizado a lo largo de este artículo muestra con claridad que la dirección de personas en el ámbito educativo no puede reducirse a un ejercicio gerencial de planificación, control y evaluación. Aunque este enfoque ha proporcionado herramientas de gestión útiles, ha mostrado también sus limitaciones: fomenta la burocratización, debilita la cohesión de los equipos y reduce la motivación a lógicas externas. En contraste, el liderazgo de acompañamiento se presenta como una alternativa humanista y transformadora, en la que la persona ocupa el centro y cada decisión se orienta a su desarrollo integral.

La brújula del acompañamiento propuesta en este trabajo —con sus cuatro ejes de propósito y sentido, acompañamiento y desarrollo, cultura y comunidad, y gestión humanista— sintetiza un marco que permite a los directivos escolares orientar su acción más allá de la administración técnica. Inspirado en autores como Fullan, Robinson, Bolívar y Sergiovanni, y enriquecido por propuestas recientes como las de Marcet, Romero Cagigal, Rodríguez, Del Pozo y Bazarra & Casanova, este modelo integra la dimensión ética, pedagógica y organizativa en una visión coherente.

Las prácticas transformadoras analizadas —la inteligencia emocional y la comunicación efectiva, la conversación de desarrollo y las estructuras colaborativas como las comunidades profesionales de aprendizaje o las metodologías ágiles— muestran que el acompañamiento no es un discurso abstracto, sino una realidad concreta que puede encarnarse en dinámicas cotidianas. A la vez, la construcción de una cultura de acompañamiento evidencia que esta propuesta solo adquiere fuerza cuando impregna todos los niveles de la organización: desde las reuniones de claustro hasta la relación con las familias, desde la gestión del cambio hasta el cuidado del propio líder.

No obstante, este modelo enfrenta desafíos que no deben ignorarse: la falta de tiempo de los directivos, el riesgo de sobrecarga emocional, la resistencia cultural al cambio y la necesidad de formación específica. Superarlos exige tanto ajustes estructurales (distribución del liderazgo, reducción de burocracia) como un compromiso personal y comunitario con el cuidado y el desarrollo de las personas.

En última instancia, la contribución principal de este artículo es defender que el éxito de un centro educativo no se mide únicamente en resultados académicos, sino en el crecimiento humano de quienes lo integran. Dirigir personas en educación es, ante todo, acompañar: estar presente, escuchar, inspirar y generar contextos de confianza y aprendizaje. Este horizonte no es una opción entre otras, sino la vía más coherente con la esencia de la escuela y con las demandas de una sociedad que necesita líderes capaces de unir la razón con el corazón.

Liderar con acompañamiento significa comprender que la transformación educativa comienza por la transformación de las personas. Solo cuando directivos, docentes, estudiantes y familias caminan juntos en una cultura de cuidado mutuo, el centro escolar se convierte en una verdadera comunidad de aprendizaje y desarrollo humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ball, S. J. (2003). *The teacher's soul and the terrors of performativity*. Journal of Education Policy, 18(2), 215–228. https://doi.org/10.1080/0268093022000043065

Bazarra, L., & Casanova, O. (2015). *Directivos de escuelas inteligentes*. Madrid: SM.

Beck, K., Beedle, M., van Bennekum, A., Cockburn, A., Cunningham, W., Fowler, M., … Thomas, D. (2001). *Manifesto for Agile Software Development*. Agile Alliance. https://agilemanifesto.org/

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bolívar, A. (2010). *Liderazgo educativo y desarrollo de organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. (2012). *Las comunidades profesionales de aprendizaje: Estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela*. Madrid: La Muralla.

Brown, T. (2009). *Change by design: How design thinking creates new alternatives for business and society*. Harper Business.

Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement*. New York: Teachers College Press.

Day, C., & Leithwood, K. (Eds.). (2007). *Successful principal leadership in times of change: An international perspective*. Dordrecht: Springer.

Del Pozo, M. (2012). *Aprender hoy y liderar mañana*. Barcelona: PPC.

DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree.

Edmondson, A. (2019). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. Hoboken, NJ: Wiley.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. San Francisco: Jossey-Bass.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2017). *The leadership challenge* (6th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.

Leithwood, K., & Harris, A. (2010). Leadership for school improvement. In B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership* (pp. 19–37). London: SAGE.

Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia: Temple University, Laboratory for Student Success.

Lencioni, P. (2002). *The five dysfunctions of a team: A leadership fable*. San Francisco: Jossey-Bass.

Marcet, X. (2018). *Esquivar la mediocridad: Management humanista para tiempos complejos*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Mèlich, J.-C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.

Morales, M. (2017). *Feedback que transforma*. Barcelona: Paidós.

OCDE. (2016). *School leadership for learning: Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264258341-en

Robinson, V. M. J. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Rodríguez, J. (2020). *Lidera con el corazón*. Madrid: Plataforma Actual.

Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.

Romero Cagigal, P. (2018). *La conversación de desarrollo: Del feedback a la conversación transformadora*. Madrid: LID Editorial.

Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.

Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.

Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement.* San Francisco: Jossey-Bass.

Sergiovanni, T. J. (2000). *The lifeworld of leadership: Creating culture, community, and personal meaning in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sinek, S. (2009). *Start with why: How great leaders inspire everyone to take action*. New York: Portfolio.

Torralba, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Torralba, F. (2015). *Antropología del cuidar*. Barcelona: PPC.

PICTONECTA: UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN Y MEJORA DE LA COMUNICACIÓN CON PICTOGRAMAS

PICTONECTA: AN INTERVENTION AND COMMUNICATION IMPROVEMENT PROGRAM USING PICTOGRAMS

Iris Alexia Hernández-González[1]

Fecha de recepción y de aceptación: 20 de noviembre de 2024 y 10 de diciembre de 2025

Resumen: El enfoque predominante de transmisión de conocimientos en las instituciones educativas privilegia la información escrita u oral. Es necesario desarrollar e incorporar metodologías pedagógicas innovadoras que integren estrategias inclusivas y multisensoriales, atendiendo a la heterogeneidad cognitiva y comunicativa del alumnado para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se presenta una reeducación de la didáctica para generar conocimiento, una conceptualización de la formación vista desde el lado más universal: la imagen como transmisora de ideas y conceptos por medio de los Sistemas Aumentativos y Alternativos de la Comunicación (SAAC). Objetivos: se presenta un programa de intervención implementando los SAAC como estrategia pedagógica en centros escolares para superar las barreras de interacción en estudiantes con limitaciones en el lenguaje. Se busca diseñar un entorno inclusivo que facilite el desarrollo social, comunicativo y conductual del alumnado, especialmente en aquellos diagnosticados con TEA. Metodología: Se realiza una revisión de la literatura y los conceptos básicos referidos al Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), modelos conductuales avalados por la investigación y herramientas tecnologías que faciliten la comunicación aumentativa y alternativa para comenzar las limitaciones en la forma, el contenido y el uso del lenguaje. Conclusiones: las limitaciones en la comunicación oral de los estudiantes impactan negativamente en la adquisición de experiencias significativas, limitando el aprovechamiento de formas alternativas de interacción. Las instituciones educativas deben implementar estrategias que favorezcan un entorno inclusivo y accesible para todos los estudiantes, promoviendo la sensibilización y capacitación de los agentes educativos para responder a estas necesidades de manera efectiva.

Palabras clave: inclusión, SAAC, metodología, pedagogía, reeducación.

Abstract: The predominant approach to knowledge transmission in educational institutions prioritizes written or oral information. It is essential to develop and incorporate innovative pedagogical methodologies that integrate inclusive and multisensory strategies, addressing the cognitive and communicative diversity of students to optimize teaching and learning processes. This work introduces a re-education of didactics to generate knowledge, a conceptualization of education from a more universal perspective, and the use of images as conveyors of ideas and concepts through Augmentative and Alternative Communication Systems (AAC). Objectives: An intervention programme is presented that implements AAC as a pedagogical strategy in schools to overcome interaction barriers for students

[1] Departamento de psicología evolutiva y de la educación (Universidad de La Laguna).

with language limitations. The aim is to design an inclusive environment that facilitates the social, communicative, and behavioral development of students, particularly those diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD). Methodology: A review of the literature and basic concepts related to ASD is conducted, focusing on evidence-based behavioral models and technological tools that support augmentative and alternative communication to address limitations in the form, content, and use of language. Conclusions: Students' limitations in oral communication negatively impact their acquisition of meaningful experiences, restricting the use of alternative forms of interaction. Educational institutions must implement strategies that foster an inclusive and accessible environment for all students, promoting awareness and training among educational agents to effectively address these needs.

Keywords: Nomophobia / Executive Functions / Neuromotor skills / Creativity / Neurolanguage / Neuroplasticity/ Metacognition

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Conceptualización

La inclusión educativa se apoya en el derecho a la educación de todas las personas (Naciones Unidas, 2006). Este concepto que mira hacia la universalidad y a la instrucción desde la diferencia, es un desafío que exige nuevas prácticas docentes y enfoques innovadores para que los estudiantes puedan desarrollar todas sus potencialidades desde las fortalezas intrínsecas de cada uno.

PICTOnecta es un programa de intervención que busca el enriquecimiento ideológico y conceptual del término inclusividad estipulado en las escuelas; trabajo cuyo objetivo se establece con carácter transversal al ser extrapolable a todos los ámbitos de la vida con el fin de crear entornos que se adapten a todos las personas con o sin diversidad funcional. Al considerarlo así, se exige un cambio de mentalidad en la sociedad comenzando por los agentes educativos que participan de forma activa en las instituciones escolares; la sensibilización como estrategia de cambio que se manifiesta en la forma de pensar y actuar para no solo unos pocos estudiantes, ya que la heterogeneidad es un concepto definitorio de nuestra sociedad.

El método de trabajo parte de la obra escrita en 1658 por Comenio (2017) como una forma de romper con el privilegio exclusivo del texto escrito como única fuente de aprendizaje a través de la apertura de la imagen con propósito formativo e iconología pedagógica para transmitir conocimientos y darle sentido a la vida. Por eso, visto con un poco de agudeza, se propone el uso de los Sistemas Aumentativos y Alternativos de la Comunicación (SAAC) por ser una respuesta educativa eficaz en la intervención temprana en el alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) (Treglia et al., 2019).

Las actuales instituciones educativas exigen de forma imperante un cambio metodológico que permita a los educandos poder organizar su mundo y comprenderlo para satisfacer sus necesidades educativas y personales de interacción o convivencia mediante la presentación ordenada de las cosas con imágenes, utilizando diversas formas de ilustrar lo directo e indirecto para lograr relacionarse con los demás, aprender, disfrutar y participar en la sociedad de forma activa.

Se persigue preparar al escolar educativa y universalmente mediante un saber pedagógico que nos plantea preguntarnos ¿cómo sensibilizar?, ¿qué recursos utilizar para el enriquecimiento escolar?, ¿cómo enseñar al alumnado a reordenar su conducta? y ¿a través de qué recursos materiales poder comunicarse? Se trata pues, de un programa de tres fases que reorienta el aprendizaje y da sentido a la

imagen viva que lleva consigo el carácter abstracto del concepto y de las definiciones con el objetivo de crear instituciones inclusivas donde tengan cabida todos los estudiantes independientemente de sus características particulares.

1.2. Trastorno del Espectro del Autismo: un resumen del concepto médico

Inicialmente clasificados dentro de los denominados Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), estos se definieron por presentar alteraciones cualitativas en el desarrollo en áreas clave como la comunicación, las relaciones sociales, cognitivas, conductas repetitivas e intereses restringidos. Lo anterior expuesto parte de la definición incorporada en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) o como se le conoce DSM III (1980).

Catorce años más tarde, el DSM IV (1994) incluye la clasificación F84.0 Trastorno autista [299.00] definiéndolo como un desarrollo anormal o deficiente de la interacción y comunicación social con un repertorio restringido de actividades e intereses, siendo denominado por tres formas distintas: autismo infantil temprano, autismo infantil o autismo de Kanner; manifestaciones que varían en función del nivel de desarrollo y edad cronológica del sujeto que afectan en la práctica a comportamientos no verbales múltiples.

Actualmente, el término TGD ha sido reemplazado por Trastorno del Espectro del Autismo, apareciendo la denominación en el reciente DSM-5 (2013) por ser la obra clínica más completa y actualizada hasta el momento. Este manual contempla una definición que incluye dificultades en la comunicación e interacción social que pueden manifestarse de varias maneras y en distintos contextos. Se incluyen las limitaciones en la reciprocidad emocional que pueden ir desde problemas para mantener una conversación hasta no responder a interacciones sociales; barreras en la comunicación no verbal, como en el uso del contacto visual, el lenguaje corporal y la expresión facial. Se contemplan diferencias con la Clasificación Internacional de Enfermedades (ICD) porque en su última versión, la décimo primera, establece la pérdida de habilidades adquiridas previamente como característica útil para los profesionales, enumera características patognomónicas, establece énfasis en la rigidez de las reglas de juego debido a su carácter cultural, incide en evaluar sensibilidades sensoriales inusuales y propone pautas detalladas para distinguir entre autismo con discapacidad intelectual y sin ella. Aun así, ambos, el DSM-5 y ICD-11 asumen la existencia del trastorno desintegrativo infantil que aparece al final de la infancia dentro del TEA (Portella, 2022).

1.3. Evolución de los Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación

Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de la Comunicación (SAAC) son definidos como herramientas de intervención logopédico-educativas diseñadas para personas con diversos trastornos de la comunicación y/o del lenguaje, cuyo propósito es enseñar a través de métodos específicos un conjunto organizado de códigos no verbales que pueden requerir, o no de apoyo físico. Estos instrumentos facilitan la realización de actos comunicativos funcionales, espontáneos y transferibles (Tamarit, 1989).

Esta aproximación a la comunicación refleja, en cierto modo, las ideas de Comenio (2017) en su obra *Orbis sensualium pictus*, considerada el primer manual de lenguas dedicado específicamente a los niños. Fundamentado en una metodología de aprendizaje del latín a partir de la lengua vernácula asentada en principios cotidianos, se argumentaba que las lenguas más cercanas a la materna podían ser asimiladas por un amplio espectro de la población, lo que caracterizaba el principio universal en el que se fundamenta su libro; una lengua que se debía aprender más por el propio uso que por las reglas que contenía.

Es interesante apreciar la intuición ordenada de la obra, la abstracción de la realidad a través de los sentidos para descomponer, comprender y conservar la idea abstracta que convierte su libro en la

mejor herramienta de análisis para incorporar en la mente nuevas intuiciones a lo largo de la vida mediante el contacto con la situación próxima; el acercamiento con la realidad que lo circunda, no solo con las palabras para preparar al sujeto a la vida terrenal.

Una rápida observación de las aulas actuales revela que el incremento de imágenes en la enseñanza no ha tenido la atención suficiente en los centros educativos. Mientras crece la cantidad de imágenes y las experiencias basadas en sistemas no verbales, las instituciones se limitan a la alfabetización verbal; aspecto que no favorece la mejor forma de aprender en todos los estudiantes, lo que sugiere la imperante necesidad de alfabetizar en sistemas simbólicos.

Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) surgieron en los años setenta cuando se necesitó la utilización de signos en personas con discapacidad, como es la hipoacusia o dificultades de socialización, siendo en España su puesta en práctica a lo largo de los años ochenta como una forma de proporcionar un medio de comunicación alternativo y temporal, facilitar el desarrollo de la comunicación oral y promover un medio de comunicación cuando el habla del sujeto no llega a ser funcional (Regis y Callejón, 2015). Gracias a los avances tecnológicos, los SAAC han evolucionado significativamente hacia el aspecto tecnológico, pudiendo utilizarse como estrategias de intervención para compensar limitaciones en la forma, el contenido y el uso del lenguaje (Holyfield y Caron, 2019, Srinivasan et al., 2022) sin encontrar su exclusividad a las aulas ordinarias por mostrar su efectividad con alumnado con desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje (Franco y García, 2012). Según su forma de transmisión, los SAAC pueden clasificarse con ayuda o sin ayuda.

La necesidad de requerir ayuda radica en la utilización de elementos externos para su uso. Entre ellos, se encuentran los Sistemas Pictográficos Comunicación (SPC), *ARASAAC*© y el Sistema *BLISS*©. SPC fue creado por Mayer-Johnson (1981) como un sistema basado en pictogramas que simbolizan dibujos sencillos con similitud a la realidad, complementado con ideogramas y un abecedario. Los símbolos se dividen en seis categorías a las que les corresponde un color diferente facilitando la localización del signo gráfico, hacer más atractiva la comunicación y ayudar en la estructuración de las frases (Martins y Pimentel, 2016). En cambio, el Sistema *BLISS*© diseñado en 1942 por Charles K. Bliss, está compuesto de cien signos básicos para realizar combinaciones y formar nuevas palabras. Es un medio de comunicación a través de signos logográficos o ideográficos que no se basan en la combinación de letras con el objetivo de recurrir a dibujos para transmitir un mensaje. Permite construir frases complejas como las desarrolladas en el lenguaje oral por contener artículos, preposiciones o tiempos verbales (Martins y Pimentel, 2016).

Desarrollado con el objetivo de garantizar la comunicación tanto en términos de lectura como escritura pictográfica, en 2007 el Gobierno de Aragón desarrolló el portal *ARASAAC*© como un banco de recursos gráficos para facilitar la comunicación de las personas por medio de pictogramas (Lindenmeyer et al., 2016). Este portal muestra pictogramas descriptivos, esquemáticos, en blanco y negro o a color adaptados a la sociedad contando con una traducción a más de once idiomas. Además, se ofrecen materiales gratuitos destinados a diferentes áreas curriculares, sobre rutinas, autocontrol, habilidades sociales y lenguaje que pueden ser editados por procesadores de texto. Este proyecto colaborativo cuenta además de un aula abierta para la formación.

El sistema *PECS*© (*Picture Exchange Communication System*) creado por Bondy y Frost en el año 1985, se encuentra basado en el análisis aplicado de la conducta de Skinner (1957), específicamente en su obra *Conducta verbal*. Este sistema de comunicación por intercambio de imágenes (Aguazo, 2021) ofrece a las personas un medio funcional para comunicarse, y las adaptaciones realizadas a su protocolo pueden contribuir a incrementar la emisión de palabras inteligibles (Cagliani et al., 2017). Similar a la lengua de señas y los tableros de imágenes (Sam, 2015), está compuesto de seis fases donde se

utilizan estrategias específicas de ayuda y reforzamiento que promueven la conducta independiente, incluyendo los procedimientos de corrección para ofrecer oportunidades de aprendizaje cuando ocurre un error. No se utilizan ayudas verbales para evitar la dependencia a ellas y por ello, se promueve la espontaneidad desde el inicio. Cabe destacar, que el avance dentro del sistema de comunicación se concluye con la utilización de modificadores, responder a preguntas y comentar.

Entre la clasificación de los SAAC que no necesitan ayuda, Schaeffler et al., (1980) con el libro *Total Communication: a signed speech program for non-verbal children* se abrieron nuevas vías para atender a las personas con necesidades educativas en la comunicación y el lenguaje. Se incluyen un sistema multimodal: el habla signada y la comunicación simultánea con el objetivo de que el sujeto pueda optar por usar cualquiera de estas estrategias según su contexto y sus habilidades. Esto lo convierte en una comunicación flexible que no requiere de tecnología haciendo que el enfoque sea más accesible y centrado en las capacidades del individuo.

La utilización de los SAAC ha demostrado mejora respecto al nivel comunicativo (Polat y Delialioglu, 2023), cognitivo y social gracias a la inclusión de este tipo de conductas desde edades tempranas, pero no se debe olvidar que cada persona puede reaccionar y obtener resultados de manera diferente. Lo cierto es que el uso de imágenes en alumnado con TEA tiene buenos resultados por ser sujetos con una gran adaptabilidad al aprendizaje visual.

1.4. Programa para intervenir con el alumnado

Determinar el desarrollo adecuado y compatible con las potencialidades de cada sujeto, relacionando su edad cronológica y cognición es fundamental para configurar el método que permita reducir la ansiedad y la frustración del estudiante. La investigación señala que el alumnado con TEA necesita para su regulación e integración rutinas diarias y anticipación de cambios en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunque existe una gran variedad de sistemas para aplicar los SAAC (v.gr., SPC o Bliss©), los símbolos pictográficos del portal *ARASAAC*© ofrecen un grado de transparencia adecuado (Cabello y Bertola, 2015) y, por ende, efectivo para el programa.

Existen una multitud de herramientas de Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) para desarrollar el razonamiento lógico, la previsión, la comprensión, la pragmática y la memoria (Polat y Delialioglu, 2023; Rangel-Rodríguez et al., 2021; Srinivasan et al., 2022). Aplicaciones como *PICAA*©, creada especialmente para alumnos con TEA, pero también para personas con parálisis cerebral, disfasia o Síndrome de Down; *DictaPicto*© desarrollada por la fundación *Orange*© con el objetivo de convertir el mensaje de voz o escrito a imágenes de forma inmediata utilizando pictogramas del portal *ARASAAC*© o imágenes cargadas de la propia galería del dispositivo; LetMeTalk©, como un comunicador gratuito que da voz y soporte a la comunicación que con una sección de vocabulario que puede responder al sistema *PECS*© o al tradicional AAC (Comunicación Aumentativa y Alternativa) conteniendo pictogramas del portal *ARASAAC*© en su base de datos o añadir imágenes del dispositivo (Peirats et al., 2019); *Proloquo2Go*©, desarrollado por Assistive Ware y la herramienta por preferencia de muchos profesionales (Alzrayer, 2019), está diseñada para apoyar la comunicación de personas con dificultades para hablar ofreciendo opciones de personalización para ajustarse a las necesidades individuales y tres niveles de vocabulario permitiendo convertir texto en voz de manera rápida, pudiendo añadir palabras de uso habitual, como nombres de familiares y lugares comunes, además generar más oportunidades para expresar las emociones (Moraiti et al., 2023; Rangel-Rodríguez et al., 2021); *Pictello*© desarrollada para crear y compartir historias visuales personalizadas a través de texto, imágenes y audio (Moraiti et al., 2023); o, entre otras, *Infinitas historias*©, desarrollada por la Universidad de Granada y Fundación *Orange*©, como una herramienta para la creación de historias sociales animadas.

La elección de la aplicación u otra dependerá de la edad y habilidades cognitivas del sujeto, capacidades motoras, nivel de alfabetización y el objetivo propio de la comunicación, lo que puede conllevar al profesional tener varias aplicaciones en el mismo dispositivo para poder comunicarse con distintos estudiantes.

Entre los modelos de intervención más comunes basados en aspectos conductuales se encuentran *ABA*© y *TEACCH*© (Pasco, 2018; Mazza et al., 2020). El Análisis Conductual Aplicado o *ABA*©, enfatiza en la individualización (Hu y Kärnä, 2019), promoviendo conductas mediante refuerzos positivos para extinguir las no deseadas (Mulas et al., 2010); una intervención en la que se aplican los principios de la teoría del aprendizaje de una manera sistemática y mesurable con el fin de incrementar, disminuir o mantener determinadas conductas objetivo. Por otro lado, ayuda a los sujetos a incrementar conductas, aprender nuevas habilidades, mantener o transferir otras a determinadas situaciones y restringir o disminuir las conductas desadaptativas.

Una metodología que está teniendo auge en los últimos años es la denominada *TEACCH*© o en inglés *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*. Reconocida tanto a nivel nacional como internacional por ser una metodología efectiva para mejorar la capacidad cognitiva de los niños y las niñas con TEA (Hu y Kärnä, 2019) y reducir los niveles de estrés de padres y docentes (Sanz-Cervera et al., 2018), utiliza materiales atractivos visualmente con una enorme carga de motivación para ejecutar cualquier actividad, incluidas las competencias curriculares (Garnica-Hernández y Díaz-Camargo, 2022; Lucas y Rodríguez, 2022) e incluso mostrando viabilidad con su adaptación al medio tecnológico (Oliveira et al., 2018). Se centra en entender cómo las personas con TEA ven el mundo y desarrollan su forma de pensar, aprender y experimentar; diferencias cognitivas que explican los síntomas y dificultades conductuales que presentan (Schopler et al., 1998) evidenciando notables mejoras en la capacidad de atención, concentración y en las habilidades sociales (Carrera et al., 2024). Las actividades que engloban el modelo incluyen el diagnóstico, entrenamiento de los padres, desarrollo de habilidades sociales y de comunicación o entrenamiento del lenguaje, es decir, el objetivo es identificar las habilidades individuales del sujeto usando instrumentos de valoración y el perfil psicoeducacional (Mulas et al., 2010).

Vinculado al aprendizaje experiencial, parte del constructivismo con el fin de desarrollar el significado y conocimiento desde la propia experiencia en el contexto inmediato y la realidad cercana para generar una reflexión de ambos (Sánchez et al., 2022). Se sostiene que este aprendizaje debe contener una situación y relación directa con el contexto en el que se lleva a cabo, contemplando que uno de sus rasgos principales es la interacción directa con aquello que se está investigando en lugar de una contemplación o descripción intelectual, es decir, construir el significado a través de la experiencia vivida (Smith y Vela, 2001).

Varias han sido las investigaciones que han apoyado el método (Lucas y Rodríguez, 2022; Vera y Intriago, 2022) mostrando el éxito y prevalencia del alumnado con TEA hacia el estilo de aprendizaje visual (Mira y Grau, 2017), por ello, en base a su viabilidad, se propone el uso de TEACCH© debido al éxito acontecido en el alumnado con TEA en las aulas.

2. OBJETIVOS

Objetivo general: Realizar un programa de intervención para implementar los SAAC como estrategia pedagógica en centros escolares, con el fin de superar las barreras de interacción en estudiantes con limitaciones en el lenguaje, promoviendo un entorno inclusivo que facilite el desarrollo social, comunicativo y conductual del alumnado, especialmente en aquellos diagnosticados con TEA o con otras

limitaciones comunicativas.

Objetivos específicos:

O1. Abordar la inclusión del alumnado en edad comprendida de 3 a 18 años con dificultades comunicativas en los centros escolares.

O2. Analizar las estrategias educativas que involucren los SAAC para mejorar la comunicación entre los estudiantes con dificultades.

O3. Ayudar a la comunidad educativa en la creación de un centro inclusivo.

O4. Reconocer la importancia de los SAAC en el alumnado con dificultades en la comunicación, especialmente para los estudiantes con TEA.

3. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

3.1. Introducción

El sentido del programa es implementar como estrategia pedagógica los SAAC en los centros escolares para solventar las dificultades de interacción asociadas al alumnado con limitaciones en el lenguaje oral.

La utilización de símbolos pictográficos como productos de apoyo a la comunicación en el que se fundamenta este programa es extrapolable a diferentes niveles y etapas educativas. Se ha tenido en consideración las necesidades educativas presentes entre el alumnado, independientemente de la existencia de comorbilidad entre ellas para dar respuestas educativas a todo el que lo necesite, pero específicamente al diagnosticado con TEA.

El carácter innovador se fundamenta en las deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social apreciables en el alumnado diagnosticado, pero, también en aquel que está aprendiendo una lengua de aprendizaje, por lo que el programa es extrapolable al alumnado de Educación Infantil.

Se impera en la necesidad de adquirir conocimientos curriculares y rutinarios con las mejores estrategias de enseñanza-aprendizaje, y se recomienda la utilización de apoyos visuales. De esta manera, la creación de un centro inclusivo permitirá el desarrollo social, comunicativo y conductual independientemente de las dificultades, sin restringir el canal de aprendizaje al lenguaje verbal oral, fomentando el apoyo de herramientas proporcionadas a través de símbolos pictográficos para permitir desarrollar estrategias como comprender, disfrutar con otras personas y vivir armónicamente en el contexto educativo.

Para generar este entorno de aprendizaje, es importante incluir, apoyar y asociarse con los agentes educativos en el proceso de planificación e implementación (Young et al., 2021), lo que hace necesario formar en metodología. Por ello, se tiene en cuenta asociaciones, fundaciones o voluntarios especializados cercanos a la residencia de la institución para transmitir formación especializada que permita adquirir las competencias requeridas.

3.2. Objetivos del programa

Los objetivos definidos en este programa de intervención están alineados con los objetivos específicos establecidos. Asimismo, se han organizado en tres fases para facilitar su cumplimiento.

Cuadro 1: Estrategia de implementación de SAAC en centros educativos: fases, objetivos y evaluación

Objetivo general: Implementar los símbolos pictográficos en los centros escolares a través de jornadas de sensibilización y formación de la comunidad educativa para la creación de instituciones escolares inclusivas.

Fases	Objetivos del programa	Objetivos específicos	Evaluación (antropológica, sociológica y psicológica)
F1	Formar y sensibilizar al claustro, familias, personal de apoyo y administrativo en la utilización de los SAAC mediante formación continua.	1, 2, 3 y 4	Cuestionario para evaluar conocimientos previos (anexo A) Cuestionario al final del mes de formación para comprobar los conocimientos adquiridos
F2	Favorecer la colaboración de la comunidad educativa en la creación de un centro educativo visual. Concienciar al alumnado en la utilización y significado de los SAAC.	1, 3 y 4	Reuniones de coordinación trimestral para compartir avances y retrocesos Acta de la sesión
F3	Apoyar y formar al alumnado en la utilización del llavero pictográfico e historias sociales/visuales. Apoyar y ayudar al claustro, familias y personal de apoyo y administrativo en la utilización de herramientas visuales	1, 3 y 4	Diario en *Excel*©

Nota. Los métodos de evaluación propuestos incluyen tanto instrumentos cuantitativos como cualitativos, tales como cuestionarios, reuniones de coordinación y diarios de seguimiento, para asegurar una valoración integral y continua de los avances en la implementación de los SAAC en el centro educativo.

4. METODOLOGÍA

La metodología que se emplea en el presente programa de intervención se inició con una revisión de la bibliografía existente de la literatura sobre estudios que analizaran la viabilidad del uso de pictogramas y compararan las diferentes metodologías existentes.

El modo en que se alcanza cada uno de los objetivos específicos propuestos en el marco teórico, se ha realizado mediante la búsqueda bibliográfica y análisis de información más relevante obtenida a través del uso de bases de datos como *Web of Science*, *ERIC* y *APA Psycinfo*. Además, se incluyeron 6 estudios relevantes extraídos de la base de datos *Dialnet database* por no contemplar la opción de búsqueda avanzada, lo que conllevó a utilizar los términos (*autismo OR TEA AND pictogramas AND educación*) debido a su restricción de caracteres. Para asegurar una cobertura completa, se empleó diversas técnicas de búsqueda. Se usó el asterisco (*) como comodín de truncamiento para encontrar todos los documentos que contienen una palabra específica y sus posibles terminaciones. También se utilizaron comillas (“”) para buscar conceptos específicos de dos palabras, en lugar de encontrar las dos palabras por separado.

La fórmula de búsqueda contuvo cuatro temas. 1) El primero involucra palabras relacionadas con la condición objeto de estudio. Este tema se formuló así: (*“Autism Spectrum Disorder” OR ASD OR Autism*). 2) El segundo tema abarca palabras relacionadas con las estrategias, herramientas o enfoques específicos: (*TEACCH OR Pictograms OR “Non-verbal communication” OR “Alternative and Augmentative Communication System” OR AAC*). 3) El tercer tema especifica enfoques metodológicos y acciones prácticas: (*Method* OR Intervention OR Inclusion OR “Support Models” OR “Programs”*). 4) El último tema incluye palabras relacionadas con el contexto educativo y prácticas pedagógicas: (*Education OR “Special*

Education" OR "Teaching Methods" OR "Pedagogical Approaches").

Los cuatro temas se unieron con el operador booleano AND en la fórmula de búsqueda. La fórmula final, que incorporaba los cuatro temas, se aplicó en las tres bases de datos mencionadas en la sección de "búsqueda avanzada" filtrando por los idiomas inglés y español, además de los últimos 10 años. La búsqueda dio como resultado 377 documentos (incluyendo duplicados). Excluyendo duplicados, un total de 299 documentos se incluyeron en la revisión de título y resumen, contemplando su inclusión en la revisión de la literatura si 1) los sujetos tenían una edad comprendida desde los 3 años hasta los 18, 2) se establecían estrategias para abordar las dificultades comunicativas de los estudiantes, 3) se realizaba una comparación entre metodologías de enseñanza con utilización de los SAAC, 4) se mostraba una efectividad de las estrategias. Un total de 97 estudios fueron sometidos al proceso de selección. Además, se incluyó 6 estudios de Dialnet database y 14 artículos previos de la revisión, dando lugar a 117 estudios óptimos. No se obtuvo ninguno que abarcara una propuesta de intervención en los centros escolares para ser duplicado en cualquier institución educativa.

La base del programa se sustenta en el estudio de los principios pedagógicos de los SAAC que ofrece el portal *ARASAAC*© basados en el uso de pictogramas para facilitar la comunicación a las personas que tienen dificultades en el ámbito comunicativo por diversidad funcional, desconocimiento del idioma, diversos traumatismos o degeneración cognitiva. Del mismo modo, se hace hincapié en el uso del método TEACCH© creado en los años 70 por el doctor Schopler por la viabilidad que presenta la enseñanza estructurada con estimulación visual del ambiente en los sujetos identificados con dificultades en el lenguaje. Este tipo de metodología está especialmente enfocada para el alumnado con algún tipo de dificultad comunicativa por considerarse un grupo vulnerable, especialmente los diagnosticados con TEA debido al contexto social que les rodea (Alzrayer, 2024; Cortes Moreno, et al. 2017).

Se llevó a cabo la aplicación de tres fases secuenciadas donde el profesorado, como pilar y ejemplo de toda la comunidad escolar, adquiere técnicas y herramientas para poner en práctica el programa.

4.1. Fases del programa de intervención

Fase 1.

Duración: Tres sesiones de dos horas de duración repartidas entre los tres trimestres del curso escolar.

Sensibilizar es el primer paso para instaurar en la mente de la sociedad la importancia de utilizar los SAAC en cualquier espacio. La concienciación debe empezar por toda la comunidad escolar excluyendo en un primer lugar a los estudiantes. El objetivo es generar un vínculo con la realidad que sufren el alumnado con dificultades comunicativas, por lo tanto, de forma introductoria, la reunión deberá ser en un espacio común (v. gr., teatro, comedor o pabellón) para narrar una historia repleta de detalles y sentimientos que despierten las emociones intrínsecas de los receptores. La siguiente narración comenzará en primera persona y será realizada por el/la orientador/a encargado de dirigir el proyecto en la institución:

> *Imagina que llegas a un planeta desconocido, donde los habitantes tienen un lenguaje completamente distinto al tuyo y sus interacciones sociales están llenas de comunicación no verbal, como gestos, miradas, proximidad y silencios, que te resultan extraños. Los habitantes te obligan a participar en sus formas de comunicación, te exigen que hables según sus normas y que te identifiques con las emociones colectivas que surgen ante los problemas y eventos de su sociedad.*

Los antecedentes nos señalan la conveniencia de que predomine la imagen sobre la oralidad de

manera que el objetivo de la historia es crear un lenguaje no verbal que fomente la comunicación entre los grupos en un plazo de media hora. Así, uno de los equipos diseñará el nuevo lenguaje, que será el principal en el contexto de la historia, mientras que los demás grupos, con su propio sistema consensuado, intentarán interactuar con el grupo de referencia utilizando este nuevo código durante diez minutos. El propósito es entender la realidad del alumnado desde la propia experiencia, siendo partícipes en primera persona de la sesión, para, posteriormente ser capaces de trasladar los problemas surgidos durante la actividad y generar un diálogo común.

Una vez finalizada la dinámica, se les entregará un cuestionario individual para evaluar sus conocimientos previos (anexo A). Seguidamente, comenzará la capacitación enfocada en el uso, aplicación y representación de los símbolos pictográficos. Además, se les instruirá sobre cómo estructurar espacial y temporalmente el trabajo con estudiantes que presentan dificultades en el lenguaje dentro del aula.

Las formaciones se realizarán cada trimestre escolar en horario vespertino siguiendo la **guía de formación**:

1. Introducción al Trastorno del Espectro del Autismo (TEA).
2. Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC).
3. Aplicación de los SAAC en la intervención educativa: clasificación “con ayuda” y “sin ayuda”. Los sistemas de comunicación.
4. Herramientas de comunicación aumentativa y alternativa (CAA).
5. Evaluación y ajustes en la intervención. Evaluar el progreso de los estudiantes utilizando SAAC.

Estos conocimientos se evaluarán con un cuestionario final diseñado por el personal de impartición. La relevancia formativa se establece en el artículo 101 de la LOMLOE (2020).

Fase 2.

Duración: un curso escolar.

La imagen como estrategia didáctica para el aprendizaje de la lengua vernácula, se refleja en una nueva pedagogía que exige la transformación no sólo del carácter arquitectónico del centro escolar, sino de la forma de comunicarnos entre nosotros como adultos y con los estudiantes. El compromiso social supone llevar a la práctica lo aprendido en el primer trimestre en la jornada de formación, para que, conscientes de los beneficios que genera la utilización de símbolos pictográficos, se transforme la institución educativa en su totalidad. En esta fase, los tutores de cada nivel educativo desempeñarán un papel clave al sensibilizar y enseñar a todo el alumnado sobre la utilidad de los pictogramas, facilitando su familiarización progresiva con esta propuesta.

Los pictogramas del portal *ARASAAC*© se organizarán en carpetas específicas que serán almacenadas en el servicio de *Google Drive*©. Cada carpeta estará bajo la supervisión de un encargado del departamento correspondiente (v. gr., lengua, matemáticas, administración o comedor) y la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), quienes serán responsables de recopilar los pictogramas necesarios para facilitar la comprensión de los espacios que gestionan.

Para evaluar el trabajo, se realizarán reuniones de coordinación trimestral en el mismo espacio en el que se realizan las jornadas de formación. Esto permitirá compartir avances, retrocesos y posibles mejoras. Se realizará un acta de la sesión.

Fase 3

Duración: un trimestre y continuación del curso escolar.

La culminación del programa de intervención se realizará en el primer trimestre del siguiente curso escolar con ayuda del Departamento de Orientación del centro educativo en el que trabajan, entre otros, el profesorado de Pedagogía Terapéutica. Esto es debido a que, durante un curso lectivo, el centro educativo se ha ido transformado y adquiriendo pictogramas concretos para cada espacio, objeto o acción de la institución educativa.

En esta fase, se le hará entrega al alumnado con limitaciones comunicativas y específicamente diagnosticado con TEA, un llavero pictográfico para facilitar la comunicación y adquirir vocabulario de los ámbitos de su vida.

En cuanto a la figura docente, su función será diseñar historias sociales y visuales adaptadas a las necesidades del alumnado con ayuda de los especialistas del Departamento de Orientación, ya sea en formato físico o digital debido a que la incorporación de tabletas en el ámbito educativo ha demostrado ser una herramienta eficaz para mejorar la comunicación de estudiantes con TEA (Alzrayer, 2024). Para ello, será necesario instalar en los dispositivos móviles o tabletas, ya sean personales o proporcionados por el centro, la aplicación que mejor se ajuste a las necesidades individuales de cada estudiante. En el apartado 1.4 se incluye un resumen de las aplicaciones más destacadas en términos pedagógicos, facilitando la selección de la herramienta adecuada.

Esta fase será evaluada por medio de la creación de un diario en *Excel*© destinado al/ a la jefe/a de estudios de Educación Infantil/Primaria, orientador/a y AMPA.

5. CONCLUSIONES

Esta estrategia pedagógica es una adaptación de la propuesta de innovación titulada *Aprendices visuales: el arte de hablar sin palabras* (Hernández-González, 2023), aprobada por la Universidad de La Laguna en 2023. Los objetivos que persigue son el resultado de la experiencia adquirida trabajando con alumnado que presenta diversos trastornos del neurodesarrollo o dificultades asociadas a la comunicación. Esta experiencia pone de manifiesto la necesidad urgente de implementar cambios en los centros educativos para alinearse con el enfoque inclusivo establecido por la normativa vigente.

La metodología propuesta se inspira en la obra de Comenio (2017), que enfatiza la necesidad de una pedagogía accesible para todos y todas, centrada en la formación integral del ser humano desde el ámbito comunicativo. Este enfoque busca superar las barreras que enfrentan los estudiantes, especialmente aquellos que no pueden expresar oralmente sus sentimientos, necesidades o respuestas en su lengua vernácula, garantizando así experiencias de aprendizaje significativas.

Se plantea una visión de futuro orientada a la creación de un centro inclusivo que represente todas las cosas visibles del mundo y contemple la diversidad lingüística más allá del ámbito escolar. Esto se alinea con iniciativas como el proyecto *PicTEAndo* (Gutiérrez et al., 2023), que ha demostrado la viabilidad del uso de sistemas visuales en entornos sociales ajenos al educativo. Sin embargo, para extender y consolidar la inclusión en estos otros contextos, es fundamental una reeducación que se inicie en los espacios donde se forman las personas, como colegios e institutos. Así, las instituciones educativas se convertirán en el punto de partida para una transformación más amplia hacia una sociedad verdaderamente inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguazo, C. (2021). Desarrollo de la comunicación lingüística en un caso TEA de 1º de educación primaria mediante los Picture Exchange Communication System. *Know and Share Psychology*, 2(2). https://doi.org/10.25115/kasp.v2i2.3911

Alzrayer, N. M. (2024). Special Education Teachers' Perspectives toward Tablet-Based Augmentative Alternative Communication (AAC) Devices. *International Education Studies*, 17(4), 51-62. https://doi.org/10.5539/ies.v17n4p51

American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed.). American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.

Cabello, F., y Bertola, E. (2015). Características formales y transparencia de los símbolos pictográficos de ARASAAC. *Revista de Investigación en Logopedia* 1, 60-70. https://doi.org/10.5209/rlog.58620

Cagliani, R. R., Ayres, K. M., Whiteside, E., y Ringdahl, J. E. (2017). Picture exchange communication system and delay to reinforcement. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29, 925-939. https://doi.org/10.1007/s10882-017-9564-y

Carrera, V. H., Bonilla, L. G, lata, S. F., Ruiz, L. M., Jiménez, G. A., Barrera, J. K., Sagnaí, S. M. (2024). Implementación del método TEACCH para la Gestión del TDAH en niños de cuarto año: Un estudio de caso: Implementation of the TEACCH method for managing ADHD in fourth grade children: A case study. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 2466-2479. https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2431

Comenius, J. A. (2017). *Orbis Sensualium Pictus*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.

Cortés Moreno, J., Sotomayor Morales, E. M., Pastor Selles, E. (2017). El alumnado con trastorno de espectro autista en los centros educativos: Un estudio de casos desde la perspectiva familiar. *MLS-Educational Research*, 1 (1), 69-84. *https://doi.org/10.29314/mlser.v1i1.28*

Franco, G., y García, D. (2012). Hacia una aproximación hermenéutica de símbolos africanos aplicados al diseño de la interfaz de una plataforma educativa para inmigrantes subsaharianos. En C. *Actas IV Congreso Internacional Latina de Comunicación Social: Comunicación, control y resistencias* (pp. 199). Sociedad Latina de Comunicación Social.

Garnica-Hernández, A., y Díaz-Camargo, M. (2022). Juego simbólico y método TEACCH: favoreciendo aprendizajes esperados de la educación socioemocional en preescolares. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 1(3), 5-18. https://doi.org/10.62697/rmiie.v1i3.19

Gobierno de Aragón (2007). *ARASAAC*. Recuperado el 15 de noviembre de 2024, de https://www.arasaac.org

Gutiérrez, A., Ciarreta, A., Aritio, R., y Ortuño, J. (2023). PicTEAndo Rioja: un proyecto de accesibilidad cognitiva urbana. En A. Díez Gómez del Casal (Coord.), *Propuestas de innovación para el desarrollo en contextos educativos* (pp. 93-102). Universidad de La Rioja.

Hernández-González, I. A. (2023). Aprendices visuales: el arte de hablar sin palabras [TFM]. Universidad de La Laguna.

Holyfield, C., y Caron, J. (2019). Augmentative and alternative communication technology innovations to build skills and compensate for limitations in adolescent language. *Topics in Language Disorders*, 39(4), 350-369. https://doi.org/10.1097/tld.0000000000000194

Hu, X., y Kärnä, E. (Eds.). (2019). *Educating students with autism spectrum disorder in China and Finland*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8203-1

Ley Orgánica 3/2020. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 29 de diciembre de 2020. D.O. No. 340.

Lindenmeyer, S., Schmidt, M., Matias, F., y Bez, M. R. (2016). Se é para um é para todos! As potencialidades de um aluno evidenciadas através da comunicação alternativa com a utilização dos softwares Arasaac e Scala. *Revista Vínculos*, 13(2), 110-122.

Lucas, J. A., y Rodríguez, A. D. (2022). Revisión de estudios sobre la aplicación de la metodología TEACCH en la educación especial. En Zambrano et al. (Ed.), *Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad aportes desde la academia colección: respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad, año 2022* (pp. 104-113). Manta: Mawil.

Martins, M. D. L. G., y Pimentel, J. L. (2016). Contributo dos sistemas aumentativos e alternativos para a promoção da comunicação em crianças com paralisia cerebral: intervenção e estudo de um caso. *Exedra*, 66-84.

Mazza, M., Pino, M. C., Vagnetti, R., Filocamo, A., Attanasio, M., Calvarese, A., y Valenti, M. (2021). Intensive intervention for adolescents with autism spectrum disorder: Comparison of three rehabilitation treatments. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice, 25*(1), 28-36. https://doi.org/10.1080/13651501.2020.1800042

Mira, R. y Grau, C. (2017). Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) como instrumento para disminuir conductas desafiantes en el alumnado con TEA: estudio de un caso. *Revista Española de Discapacidad*, *5*(1), 113-132. https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.01.07

Moraiti, I., Fotoglou, A., y Drigas, A. (2023). Digital and Mobile Applications for Autism Inclusion. *International Journal of Online and Biomedical Engineering (iJOE), 19*(11), 83–95. https://doi.org/10.3991/ijoe.v19i11.37895

Mulas F., Ros, G., Millá, M., Etchepareborda, M., Abad, L., y Téllez, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista Neurol, 50*(3), 77-84. *https://doi.org/10.33588/rn.50s03.2009767*

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Oliveira, M., Guebert, M., y Nohama, P. (2018). TEACCH methodology-based web system to support learning for children with autism. *IEEE Latin America Transactions, 16*(11), 2698-2705. https://doi.org/10.1109/tla.2018.8795110

Pasco, G. (2018). *The value of early intervention for children with autism. Paediatrics and Child Health, 28*(8), 364-367. https://doi.org/10.1016/j.paed.2018.06.001

Peirats, J., Pellicer, O., y Marín, D. (2019). Elementos para la comunicación en un caso de inflexibilidad autista. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento 19*(2), 1-25. https://doi.org/10.30827/eticanet.v19i2.11847

Petralia, M. C., Sagone, E., Coco, M., Gueli, R., Di Gregorio, G., Coco, L. S. G., Buscemi, A., y Perciavalle, V. (2018). The 2D: 4D ratio is associated with performance in the 'TEACCH program'of subjects with autism spectrum disorder. *Experimental and Therapeutic Medicine, 16*(6), 5373-5375. https://doi.org/10.3892/etm.2018.6834

Polat, H., y Delialioglu, O. (2023). Especificaciones de diseño de aplicaciones de comunicación aumentativa y alternativa para personas con trastorno del espectro autista. *Revista Internacional de Tecnología en Educación (IJTE), 6*(1), 19-36. https://doi.org/10.46328/ijte.396

Portella, M. J. (2022). *Autismo. Una inmersión rápida*. Barcelona: Tibidabo Ediciones, S.A.

Rangel-Rodríguez, G. A., Badia, M., y Blanch, S. (2021). Encouraging Emotional Conversations in Children With Complex Communication Needs: An Observational Case Study. *Frontiers in psychology, 12*, 1-21. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.674755

Regis, P. J., y Callejón, M. D. (2015). Del pictograma a la imagen: herramientas de comunicación y lenguaje en personas con síndrome de Asperger a través de recursos visuales para la inclusión social/From pictogramme to image. *Arteterapia, 10*, 329. https://doi.org/10.5209/rev_arte.2015.v10.51700

Sam, A. (2015). *Picture exchange communication system*. National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Recuperado de http://afirm.fpg.unc.edu/picture-exchange-communication-system

Sánchez, J. J., Luque de la Rosa, A., Gutiérrez Cáceres, R., y Vargas Serrano, A. (2022). El aprendizaje experiencial: el alumnado tea y el método TEACCH. *Aprendizaje y formación experimental* (pp. 104-113). Manta: Mawil.

Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, I., Pastor-Cerezuela, G., y Tárraga-Mínguez, R. (2018). The effectiveness of TEACCH intervention in autism spectrum disorder: a review study. *Papeles Del Psicólogo, 39*(1), 40-50. https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2851

Schaeffer, B. (1978). Teaching Spontaneous Sign Language to Nonverbal Children: Theory y Method. *Sign Language Studies, 21*, 317-352. https://doi.org/10.1353/sls.1978.0002

Schaeffer, B. (1980). Teaching Signed Speech to Nonverbal Children: Theory and Method. *Sign Language Studies, 26*, (29-63). https://doi.org/10.1353/sls.1980.0015

Schopler, E., Mesibov, G., y Kunce, L. (1998). *Asperger Syndrome or High-Functioning Autism?* Luxemburgo: Springer.

Skinner. B. F. (1957). *Conducta verbal*. México: Trillas.

Smith, S. M., y Vela, E. (2001). Environmental context-dependent memory: A review and meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review, 8*(2), 203-220. https://doi.org/10.3758/bf03196157

Srinivasan, S., Patel, S., Khade, A., Bedi, G., Mohite, J., Sen, A., y Poovaiah, R. (2022). Efficacy of a novel augmentative and alternative communication system in promoting requesting skills in young children with Autism Spectrum Disorder in India: A pilot study. *Autism & Developmental Language Impairments, 7*, 1-22. https://doi.org/10.1177/23969415221120749

Tamarit, J. (1989). Los trastornos de la comunicación en deficiencia mental y otras alteraciones evolutivas: intervención mediante sistemas de Comunicación Total. *Comunicación aumentativa. Curso sobre sistemas y ayudas técnicas de comunicación no vocal*. (pp. 137-162). Madrid: INSERSO.

Treglia, E., Magnanini, A., Caione, G., & Lungu, M. A. (2019). Assistive Technologies, Digital Literacy and Didactic for Inclusion. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence, 10*(3), 1-9. https://doi.org/10.4018/ijdldc.2019070101

Vera, J. G., y Intriago, J. R. (2022). El impacto de la metodología TEACCH en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en niños con trastorno de espectro autista. *Boletín de Conjuntura (BOCA), 10*(30), 98-112.

Young, A., Clendon, S., y Doell, E. (2021). Exploring augmentative and alternative communication use through collaborative planning and peer modelling: a descriptive case-study. *International Journal of Inclusive Education, 27*(6), 755-770. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1867383

Anexos

Anexo A. Cuestionario sobre conocimiento previos.

Cuestionario escala Likert: Cuestionario sobre conocimientos previos

Fecha de aplicación: __/__/__

Instrucciones: Este cuestionario es completamente anónimo. Se solicita responder con sinceridad marcando con una "X" únicamente una opción por pregunta. Tenga en cuenta la siguiente escala:

1: Muy en desacuerdo

2: En desacuerdo

3: Indeciso

4: De acuerdo

5: Muy de acuerdo

Sus respuestas nos ayudarán a conocer el punto de partida y a evaluar los avances a lo largo del programa.

Vocabulario: SAAC (sistemas Aumentativos y Alternativos de la Comunicación), TEA (Trastorno del Espectro del Autismo) y ARASAAC (portal aragonés basado en el uso de pictogramas)

Fases	1	2	3	4	5
1. He recibido formación sobre el uso de los SAAC					
2. Tengo experiencia previa en la implementación de SAAC en el aula					
3. He trabajado alguna vez con pictogramas como herramienta de comunicación					
4. Conozco las ventajas de utilizar pictogramas en la enseñanza de estudiantes con dificultades comunicativas					
5. Creo que el uso de SAAC puede mejorar la comunicación de estudiantes con dificultades en el lenguaje					
6. Conozco el portal ARASAAC					
7. He utilizado alguna vez ARASAAC para desarrollar materiales para mi alumnado					
8. Conozco otros tipos de sistemas para aplicar los SAAC					
9. Tengo suficiente conocimiento sobre las necesidades comunicativas de estudiantes con TEA					
10. Considero que los SAAC son adecuados para estudiantes con TEA					
11. Estoy familiarizado/a con las aplicaciones digitales que facilitan la implementación de SAAC					
12. Considero que los recursos de comunicación alternativa son importantes para mi centro educativo					

Nota: Cuestionario a desarrollar en la fase 1 (anexo A).

NUEVAS METODOLOGÍAS EN LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL: EL PAPEL DE LA FORMACIÓN SEMIPRESENCIAL

NEW METHODOLOGIES IN CAREER GUIDANCE: THE ROLE OF BLENDED LEARNING

Mireia Lucía Alcover-Jarque[1]

Fecha de recepción y de aceptación: 22 de agosto de 2025 y 12 de diciembre de 2025

Resumen: Este artículo presenta una revisión teórica sobre nuevas metodologías aplicadas a la orientación vocacional dentro de un contexto evolutivo de cambios educativos sociales y laborales. El objetivo es analizar propuestas con carácter innovador que apoyen en una toma de decisiones más informada por parte de los jóvenes, poniendo especial atención en la formación profesional semipresencial, siendo esta una alternativa formativa cada vez más demandada. La revisión se centra en estrategias inclusivas y contextualizadas que fortalecen la gestión emocional, el autoconocimiento y el acompañamiento en procesos vocacionales. Finalmente, se señalan desafíos y líneas futuras de investigación para consolidar la orientación vocacional como una pieza clave en la transición académico-profesional.

Palabras clave: orientación vocacional, toma de decisiones, formación semipresencial, acompañamiento, estrategias activas.

Abstract: This article provides a theoretical review of new methodologies in vocational guidance within the context of social, educational, and labor changes. Its aim is to analyze innovative proposals that foster more conscious decision-making among young people, with a particular focus on blended vocational training as an increasingly relevant educational pathway. The review highlights active, inclusive, and contextualized strategies that strengthen self-awareness, emotional regulation, and support throughout vocational decision-making processes. Finally, current challenges and future research lines are discussed to consolidate vocational guidance as an essential tool in academic and professional transitions.

Keywords: vocational guidance, decision-making, blended vocational training, active strategies.

[1] Pedagoga y Psicopedagoga

1. INTRODUCCIÓN

Son muchos los jóvenes que inician un trayectoria académico-profesional sin tener un conocimiento claro de sus propias motivaciones. Por esta razón, la orientación vocacional supone una herramienta necesaria para su desarrollo integral, ya que, los acompaña en la toma de decisiones más consciente e informada sobre su futuro. López (2021), expone que "…las vocaciones pertenecen a las personas, no a las profesiones" (p.17). Los programas de orientación vocacional se encargan de guiar a los estudiantes en la identificación de sus motivaciones, reconociendo que una misma persona puede tener más de una vocación. Identificar cuáles son, es una manera de conocerse a uno mismo y un camino para encontrar una profesión que contenga múltiples vocaciones. Por ejemplo, se puede ser un abogado con vocación de defender la justicia y los derechos, pero también tener vocación por la oratoria aplicada al ámbito legal. Esta visión redefine la vocación como una inclinación personal hacia la acción que produce satisfacción, evitando las limitaciones de una única profesión, pues una persona puede tener más de una vocación (López, 2021).

Estudios como el de López (2021), reveló en 2019 que el 17,3% de los adolescentes abandonaron la escuela, el 30,3% de los menores de 25 años están en desempleo y el 12,1% ni estudian ni trabajan. Si se compara con los últimos datos proporcionados por el Instituto nacional de estadística (INE), (2024), el 13% de los jóvenes abandonaron la escuela, el 24,9% menores de 25 se encuentran en situación de desempleo y el 10,12% ni estudian ni trabajan. Esto indica que la situación de los jóvenes ha mejorado pese a que la tasa de desempleo juvenil continúa teniendo una cifra alta.

En definitiva, para que los programas de orientación vocacional logren resultados satisfactorios, es necesaria la incorporación de nuevas metodologías para fomentar aspectos como la exploración del entorno, el autoconocimiento o la toma de decisiones. En este sentido, modalidades como la formación semipresencial ofrece nuevas oportunidades de enseñanza, dando mayor visibilidad y accesibilidad a los procesos de orientación vocacional.

2. DE LA INDECISIÓN VOCACIONAL A LAS INTERVENCIONES INNOVADORAS

De acuerdo con el estudio de Mata, Hernández y Prieto (2025), la indecisión vocacional supone un problema complejo debido a múltiples factores: en primer lugar se debe diferenciar entre la indecisión evolutiva (falta de preparación) y la indecisión compleja (factores emocionales y/o de personalidad) revela que la orientación vocacional requiere de una atención especial, ya que, tal y como se muestra en el estudio, la indecisión compleja se asocia con rasgos como la ansiedad, el neuroticismo o la baja autoestima. Por lo que, las intervenciones no pueden limitarse a proporcionar información, sino que se deben abordar desde la orientación aspectos como el manejo de la gestión emocional y la salud mental entre el alumnado (Mata et al., 2025)

2.1. Una orientación vocacional eficaz

Siguiendo la línea del estudio de Mata et al. (2025), los programas vocacionales deben ser más holísticos. Los factores que influyen en la indecisión vocacional son variados, por lo que, para que un programa vocacional obtenga éxito, se deben incorporar factores como el autoconocimiento o el desarrollo de habilidades sociales, entre otras.

En contraposición, la falta de exploración vocacional o la ansiedad son variables que la orientación ha de abordar de forma permanente. Además, el estudio de Mata et al., (2025), sugiere la implantación de nuevas metodologías basadas en la evidencia científica enfocados en trabajar la indecisión compleja en todos los niveles educativos (desde la educación secundaria hasta la universidad, pasando por los ciclos formativos). Por otro lado, se plantea el uso ético de la inteligencia artificial, relacionando esta idea es-

trechamente con adaptar la orientación educativa a un contexto digitalizado constantemente evolutivo.

En síntesis, ambos estudios revelan que los programas de orientación vocacional deben de ir más allá de las metodologías tradicionales tratando de adaptarlas a nuevos tiempos dentro del contextos educativo y laboral considerando no solo factores ambientales sino también aspectos personales de los jóvenes.

3. NUEVAS METODOLOGÍAS PARA LA TOMA DE DECISIONES

Dentro del contexto vocacional, las nuevas metodologías se centran en enfoques adaptativos centrados en el individuo, con el objetivo de proporcionar herramientas que permitan a los estudiantes investigar la complejidad e incertidumbre del entorno actual.

3.1. Modelos e Instrumentos de intervención

Para comprender las dificultades que comporta tomar una decisión vocacional, es necesario hacer uso de herramientas diagnósticas avanzadas. La investigación de Mata et al. (2025) propone un modelo integrador multidimensional CIPP-C que analiza la indecisión vocacional a través de variables de contexto entrada proceso y consecuencias. Este modelo permite identificar como influyen las variables en las decisiones, desde factores culturales, socioeconómicos, hasta características personales. Este modelo resulta útil como base para establecer futuras relaciones causales entre todas estas variables para posteriormente diseñar intervenciones que resulten efectivas.

Además de los modelos diagnósticos, el uso de herramientas como la entrevista de construcción de la carrera, resulta valiosa para abordar el proceso de la toma de decisiones vocacionales. Este tipo de entrevista narrativa pone énfasis en la experiencia subjetiva del estudiante, entiendo la indecisión como una etapa en su construcción de identidad psicosocial (Mata et al., 2025)

3.2. Enfoques centrados en el individuo

Las intervenciones en orientación vocacional buscan ser inclusivas y sostenibles, en línea con los objetivos de la Agenda 2030. (Mata et al., 2025) La capacitación en la toma de decisiones es un componente clave que busca analizar formas de decisión para lograr una toma de la misma de manera más responsable y satisfactoria. Esto requiere que los estudiantes sean capaces de gestionar de forma autónoma la información sobre los itinerarios formativos existentes.

De acuerdo con Mata et al. (2025), los programas que han tenido un mayor impacto de la orientación vocacional poseen las siguientes estrategias:

- Entrevistas motivacionales han demostrado efectividad en el tratamiento de la indecisión vocacional compleja, habiendo una mejora en la regulación de las emociones y el manejo del estrés.
- Simulaciones y Role-playing con feedback a nivel individual, ofrece la posibilidad de explorar profesiones y situaciones reales en ambientes controlados.
- Ejercicios escritos y autoexploración, ayudan a clarificar intereses y fortalezas personales como una base de elección vocacional.
- Gestión de información actualizada del mundo laboral y nuevas oportunidades formativas.
- Redes de apoyo facilitando la coordinación y atención por parte del orientador del centro, etc.

En definitiva, estos enfoques representan un cambio de rol en la figura del orientador que pasa de ser un transmisor de información a un facilitador encargado de guiar a los estudiantes. en la construcción activa de su vida académico-profesional.

4. FORMACIÓN PROFESIONAL SEMIPRESENCIAL

4.1. Aprendizaje Mixto y Nuevas metodologías.

Actualmente, la educación superior está experimentando una evolución a través del aprendizaje mixto y estrategias como las dinámicas grupales (Durmaz et al., 2024). El aprendizaje semipresencial o mixto combina la presencialidad en el aula con el aprendizaje en línea haciendo uso de plataformas de e-learning. Este enfoque ofrece mayor cobertura en cuanto a extraer un rendimiento a las horas dedicadas a la formación si se hace una comparativa con el aprendizaje presencial tradicional. Además, este modelo de aprendizaje trabaja aspectos como la creatividad, aulas cooperativas, aprendizaje invidualizado, entre otras.

Según Durmaz et al. (2024), el aprendizaje mixto mejora la calidad educativa, un hallazgo que ha sido respaldado por estudios recientes de investigación. Se ha llevado a cabo un estudio experimental con estudiantes de Máster del Instituto Europeo de Innovación y Tecnología (EIT digital), que comparó un grupo de control con metodología tradicional y un grupo experimental con un aprendizaje mixto combinado con dinámicas de grupo.

El estudio demostró que combinar sesiones presenciales con horas en línea fomenta la creación de vínculos sin sacrificar la interacción interpersonal. De esta manera, las organizaciones educativas pueden optar por la transformación hacia un aprendizaje semipresencial en estudios superiores con la finalidad de aumentar el porcentaje de horas en línea sin perder las ventajas de la integración presencial y el networking.

No obstante, el aprendizaje mixto no esta exento de desafíos, ya que se ha observado dificultades en la relación entre compañeros, factor que afecta al rendimiento académico de los estudiantes (Durmaz et al., 2024). Que no exista una interacción entre participantes, puede dificultar las relaciones sociales positivas y, por ende, no llegar a establecer vínculos emocionales.

Para abordar estos desafíos y potenciar aprendizajes mixtos, estrategias como dinámicas grupales, surgen como una metodología clave, pues tienen como objetivo conectar componentes de un grupo de participantes tratando de explicar cambios internos producidos como resultado de condiciones que han influido en los grupos entre sus participantes. (Durmaz et al., 2024)

Estos autores exponen que, las dinámicas de grupo son muy recomendables en contextos universitario para desarrollar competencias, pues estas actúan como un catalizador para lograr una enseñanza eficaz en un entorno de aprendizaje mixto, fomentando la mejora de rendimiento académica entre sus estudiantes. Entre los beneficios se incluyen aspectos como: fomentar la motivación, mejora de habilidades como el trabajo en equipo, competencias digitales, resolución de conflictos, pensamiento crítico y/o trabajo autónomo, entre otras.

El estudio anteriormente mencionado, contribuyó a entender la importancia de este tipo de aprendizaje en la educación superior, combinado con las dinámicas de grupo en este contexto. Este estudio buscaba también reducir el numero de horas presenciales maximizando el rendimiento enfocado hacia una mejorar en la calidad de aprendizaje. Los principales hallazgos fueron:

- Mantenimiento del bienestar y relación, pues a pesar de que un aprendizaje semipresencial pueda desembocar en una falta de comunicación tal y como se ha comentado anteriormente, el estudio demostró que las dinámicas grupales lograron mantener ese bienestar, así como la relación emocional entre los integrantes del grupo al mismo nivel que si se hubiera hecho presencial. Esto sugiere que se puede minimizar el riesgo de haber menor motivación y/o rendimiento en entornos semipresenciales.

- Mejora del rendimiento académico, ya que el grupo de aprendizaje mixto obtuvo calificaciones significativamente altas tanto en las actividades grupales como en la calificación final.
- Mayor eficiencia de la enseñanza, debido a que, se logró, con el aprendizaje mixto y dinámicas grupales una eficiencia muy por encima del enfoque tradicional.

En definitiva, este estudio proporciona una perspectiva cuantitativa además de abordar desafíos del aprendizaje semipresencial en la educación superior.

5. CONCLUSIONES

Como conclusión y cierre, este artículo pone énfasis en que la orientación vocacional debe evolucionar para afrontar los nuevos retos que emergen en un contexto laboral y educativo. Se ha visto que los enfoques tradicionales quedan limitados a la transmisión de información, por lo que, se precisa abordar aspectos relacionados con la indecisión vocacional que se relaciona estrechamente con factores psicológicos de la personalidad de cada individuo como los niveles de autoestima o la ansiedad.

Frente a este escenario, se proponen nuevas metodologías de carácter holístico que ayude a los jóvenes a trabajar en su autoconocimiento y gestión emocional.

En este sentido, la formación profesional semipresencial nace como una pieza clave para lograr esta transformación. Si se combina flexibilizar el aprendizaje con la interactuación de una sesión presencial, no solo se ha observado una mayor eficiencia, sino que se ha logrado crear un entorno favorable para la orientación vocacional. Investigaciones corroboran que cuando se trata de dinámicas grupales, la formación semipresencial mantiene el bienestar de los participantes mejorando incluso su rendimiento académico.

En definitiva, el modelo semipresencial junto con la introducción de nuevas metodologías redefine el rol del orientador educativo, pues pasa de ser transmisor a ser un facilitador activo en la trayectoria profesional y personal del estudiante. Gracias a este tipo de estrategias, los jóvenes podrán tomar decisiones vocacionales de manera más consciente y autónoma, adaptada a los desafíos de la sociedad actual.

5.1. Retos y Líneas futuras

No obstante, a pesar del potencial de las nuevas metodologías la implementación del aprendizaje mixto presenta retos que deben de abordase para alcanzar el éxito a largo plazo.

La formación del profesorado supone uno de los grandes desafíos, pues necesitan reciclarse y capacitase ya no solo en plataformas tecnológicas como Moodle, sino también en diseñar dinámicas que resulten efectivas en entornos semipresenciales.

Por otro lado, se ha de garantizar la equidad. Es decir, pese a que el aprendizaje en línea ofrece cobertura y accesibilidad, no todos los individuos tienen las mismas oportunidades de acceso de dispositivos. En este sentido, es necesario que las instituciones desarrollen políticas para confrontar la brecha digital.

Por último, como líneas futuras de investigación, se debería poner el foco de atención en realizar estudios longitudinales que evalúen el impacto de estas metodologías en términos de estabilidad laboral de los jóvenes y su satisfacción profesional más allá de centrarse en la mejora del rendimiento académico.

Explorar las líneas de investigación y superar los retos actuales permitirá consolidar la orientación vocacional como una herramienta esencial en la vida académica de todos los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Durmaz, T. B., Tejero, A., y León, G. (2024). Influencia de las dinámicas de grupo en la formación superior semipresencial. Revista De Educación, 1(404), 25–51. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-617

Instituto Nacional de Estadística. (2024). Encuesta de Población Activa (EPA). https://www.ine.es/dyngs/Prensa/vsEPA2024.htm

López Selas, S. (2021). La importancia de la orientación vocacional antes y durante la formación profesional. Padres Y Maestros, (385), 16–20. https://doi.org/10.14422/pym.i385.y2021.003

Mata-Correas, M., Hernández-Franco, V., & Prieto-Ursúa, M. (2025). Indecisión vocacional evolutiva y compleja en Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional: una revisión sistemática exploratoria. Educación XX1, 28(2), 257–303. https://doi.org/10.5944/educxx1.42209

Usach Pérez, I., Taléns-Visconti, R. y Ruano Casado, L. (2020). La formación profesional a distancia: nuevos alumnos, nuevos retos. Tecnología, Ciencia y Educación,17, 5-31. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7659489

PREGUNTAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO CONJUNTO EN ESTUDIANTES DE PSICOPEDAGOGÍA

QUESTIONS FOR THE COLLABORATIVE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE IN PSYCHOPEDAGOGY STUDENTS

Guadalupe Guarido[1], Daiana Rigo[1] y Gabriela Damilano[1]

Fecha de recepción y de aceptación: 9 de octubre de 2024 y 5 de marzo de 2025

Resumen: Este trabajo analiza la formulación de preguntas entre pares como una posible estrategia para la construcción del conocimiento conjunto, desde la agencia colectiva de un grupo de estudiantes universitarios. Se trabajó con un diseño híbrido, con la participación de 29 estudiantes de género femenino con edades entre 19 y 33 años, que cursaron durante el 2023 la materia Estadística en Ciencias Sociales de la Licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Los resultados muestran que la formulación de preguntas, independientemente del tipo de las mismas, constituye una estrategia que permite la co-construcción del conocimiento, revelando la importancia de la interacción entre pares para alcanzar aprendizajes significativos.

Palabras clave: agencia colectiva, preguntas, grupo de pares, compresión.

Abstract: This study analyzes peer-generated questioning as a potential strategy for the co-construction of knowledge, grounded in the collective agency of a group of university students. A hybrid design was employed, involving 29 female students aged 19 to 33, who took the course Statistics in Social Sciences during 2023 as part of the Bachelor's Degree in Psychopedagogy at the National University of Río Cuarto, Argentina. The results show that formulating questions—regardless of their type—constitutes a strategy that enables the co-construction of knowledge, highlighting the importance of peer interaction in achieving meaningful learning.

Keywords: Collective agency, questions, peer group, understanding.

[1] Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina)

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se circunscribe en el marco del proyecto de Investigación e Innovación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado titulado "Tutorías grupales como estrategias para promover el aprendizaje, la permanencia y la finalización. Desafiando la resiliencia estadística y apostando a la agencia colectiva" que tiene como objetivo general propiciar que los estudiantes concluyan el cursado del espacio curricular Estadística en Ciencias Sociales de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Argentina. Esto a partir de la puesta en acción de tutorías grupales entre pares como estrategia que contribuye al desarrollo de la resiliencia estadística y la agencia colectiva, dado que se advirtió una alta proporción, de hasta un 58%, de estudiantes que en cohortes anteriores no finalizaban el espacio curricular (Rigo et al., 2024).

Al interior de las tutorías grupales se desarrollaron diversas propuestas que han sido reseñadas en publicaciones anteriores (Rigo et al., 2024), este escrito puntualmente se centra en dos instancias evaluativas que tuvieron como propósito generar un espacio de intercambio entre pares a partir de la formulación de preguntas a fin de avanzar, ya sea en la resolución de dudas durante un parcial o la interpretación de la información disponible a partir de pósteres científicos que sintetizaban los resultados de investigaciones cuantitativas desarrolladas por ellos mismos.

Concretamente, interesa analizar si dicha instancia de formulación de preguntas se puede pensar como posible estrategia para la construcción del conocimiento conjunto entre estudiantes, desde la agencia colectiva, que sirva a la vez como herramienta para acompañar y favorecer los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en la asignatura.

Ben-Zvi et al. (2019) sostiene que la formulación de preguntas en la enseñanza de la Estadística ofrece múltiples beneficios para el aprendizaje, ya que permite a los estudiantes construir activamente su conocimiento en lugar de limitarse a la memorización de conceptos y procedimientos. Al formular preguntas, los estudiantes clarifican sus dudas, identifican conexiones entre diferentes temas y desarrollan un pensamiento crítico y analítico esencial para la interpretación de datos. Además, este proceso fomenta la participación activa en el aula y fortalece la agencia colectiva, ya que los intercambios entre pares generan espacios de discusión donde se analizan distintas estrategias de resolución. Asimismo, la formulación de preguntas impulsa niveles más profundos de comprensión, favoreciendo no solo la correcta aplicación de técnicas estadísticas, sino también su contextualización y uso en escenarios reales.

Cabe aclarar que el aprendizaje de la Estadística en el contexto de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía implica un uso situado de los contenidos para la toma de decisiones fundamentadas en datos concretos sobre la realidad educativa, por eso la importancia de alcanzar un aprendizaje significativo que posibilite argumentar el accionar profesional en base a investigaciones o estudios cuantitativos.

2. PREGUNTAS, CO-CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y AGENCIA COLECTIVA

Chin y Osborne (2008) proponen que las preguntas entre grupos de pares ayudan a los estudiantes a co-construir el conocimiento, generando así una discusión productiva. La propuesta es coherente con la perspectiva sobre el aprendizaje como algo que involucra no sólo al individuo sino también la construcción social del conocimiento, al interior de un proceso dialógico y dialéctico. El intercambio de ideas y opiniones en la formulación de preguntas y las respuestas dadas por los estudiantes, ubica a la colaboración recíproca en la "zona de desarrollo próximo" (Vygotsky, 1996), en tanto los ayuda a estructurar las ideas, animándolos a reflexionar sobre las propias. Específicamente, los autores postulan que las preguntas pueden provocar debates y discusiones sobre puntos de vista alternativos y propiciar a los estudiantes a considerar los pros y los contras de diferentes perspectivas de un tema.

Sin embargo, la formulación de preguntas que permita una interacción genuina y que potencie el aprendizaje a partir de la reflexión y construcción del pensamiento implica un alto nivel de demanda cognitiva que no se reduce a repetir ideas o conceptos (Lefstein et al., 2015, como se citó en Álvarez Cisternas, 2020). La habilidad de formular interrogantes, así como imaginar cómo responderlos, son capacidades fundamentales para la vida profesional y para el ejercicio pleno de la ciudadanía (Gil y Vilches, 2004, como se citó en González y Furman, 2014). No obstante, en las instituciones educativas se observa que persiste el modelo tradicional que sitúa a los estudiantes como consumidores del conocimiento, favoreciendo la cultura del silencio y negando la oportunidad de preguntar (González y Furman, 2014). Además, existen estudios que identifican dificultades para plantear preguntas que vayan más allá del dato como respuesta, sino más bien que generen un problema que les invite a pensar por sí mismos y a formular ideas propias (Roca et al., 2013, como se citó en González y Furman, 2014).

Como educadores, es importante entender que la utilización del lenguaje no sólo permite demostrar conocimientos, sino que también toma un importante rol en la construcción de saberes, donde se reelaboran las ideas y se generan aprendizajes cada vez más complejos, adquiriendo habilidades comunicativas y creativas (González y Furman, 2014).

Cuando se generan espacios que habilitan la formulación de preguntas para pensar tiene lugar la co-construcción del conocimiento dentro de la "zona de construcción", es decir, el espacio o escenario que facilita el aprendizaje colaborativo y contextualizado (Newman et al., 1989). Aquí el estudiante tiene un papel activo, colabora, expresa sus ideas y toma decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje al interactuar y colaborar con sus compañeros, dando lugar a la agencia colectiva (Rigo et al., 2024).

En sentido práctico, la agencia colectiva, entendida como una acción que contribuye a la actividad conjunta del grupo de pares (Gresalfi et al., 2009), se promueve en esta "zona de construcción" cuando un compañero acepta la idea sugerida como una estrategia de resolución, y favorece a construir una comprensión compartida, es decir, a la co-construcción de argumentos por parte de los estudiantes, donde todos los involucrados participan con aportes diversos (Hansen, 2022).

3. METODOLOGÍA

Se trabajó con un diseño híbrido (Bericat, 1998), con el objetivo de valorar si la instancia de formulación de preguntas se puede pensar como posible estrategia para la construcción del conocimiento conjunto, desde la agencia colectiva entre estudiantes.

Del estudio participaron 29 estudiantes, todas de género femenino con edades entre 19 y 33 años, que cursaron durante el año académico 2023 la materia Estadística en Ciencias Sociales, de régimen anual, correspondiente al tercer año del plan de estudio de la Licenciatura en Psicopedagogía, en la UNRC. Todas ofrecieron su consentimiento informado para participar de la investigación.

3.1. Procedimiento

Se trabajó con las preguntas formuladas por las estudiantes durante dos instancias evaluativas.

En primer lugar, aquellas desarrolladas durante el segundo parcial de la materia. En este caso, las estudiantes contaban con 3hs para la resolución del mismo, y pasada la primera hora se generó un espacio de 10 minutos para formular una pregunta a un par y obtener una respuesta que les permitiera avanzar con el examen.

En segundo lugar, se consideraron las preguntas que las estudiantes realizaron en una instancia posterior de evaluación final integradora grupal, donde debían elaborar un póster científico resumiendo la información de un trabajo práctico de investigación desarrollado por ellas a lo largo del cursado,

desde la recolección de datos hasta su análisis e informe final. Éste tenía como objetivo la aplicación práctica de las técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales uni y bivariadas, contenidos obligatorios de la asignatura. Cada producción se expuso en formato impreso en el aula y en total se presentaron 6 pósteres correspondientes a la cantidad de grupos de trabajo conformados. Cada uno de ellas debía leerlos, discutir y ponerse de acuerdo para elaborar una pregunta para cada presentación que podía referirse al contenido, implicancias de los resultados, propuestas en función de la información obtenida, entre otros aspectos. Luego se generó un debate oral en torno a las mismas, tanto intragrupo como entre grupos, donde respondieron a los interrogantes formulados.

3.2. Instrumentos

Para recolectar las preguntas del segundo parcial, se diseñó un protocolo que registró la pregunta que las estudiantes realizaron y a quién se la hizo. Mientras que en la evaluación final integradora se elaboró un dispositivo impreso para recuperar las preguntas que cada grupo formulaba al póster de los otros grupos.

3.3. Análisis de datos

Se analizaron y clasificaron las preguntas de cada instancia evaluativa en torno a dos categorías definidas a priori: 'fácticas' y 'para pensar', contemplando los aportes de Furman (TEDx Talks, 2015); expresando en porcentaje la proporción de cada tipo de preguntas.

Con respecto a las preguntas fácticas, referían a la solicitud de información sobre un concepto, proceso o dato específico. Mientras que las preguntas para pensar cuestionaban el por qué o cómo de un resultado o de una interpretación (González y Furman, 2014).

Luego se analizó si había comprensión y construcción de conocimiento teniendo como parámetro los contenidos de la materia; concretamente, se valoró la respuesta construida a partir de la devolución de la pregunta realizada, tanto de manera individual en el segundo parcial como de manera grupal en la evaluación final integradora.

De esta manera, se generaron 3 niveles de compresión para la instancia individual:

- Nivel I. No logra resolver el ejercicio con la pregunta formulada y la respuesta obtenida
- Nivel II. Logra resolver el ejercicio con la pregunta formulada y la respuesta obtenida y se evidencia una construcción superficial del conocimiento
- Nivel III. Logra resolver el ejercicio con la pregunta formulada y la respuesta obtenida y se evidencia una construcción profunda del conocimiento

Mientras que, para la instancia grupal, las respuestas orales se clasificaron en dos niveles:

- Nivel A. Logran una resignificación y/o co-construcción de saberes de modo superficial
- Nivel B. Logran una resignificación y/o co-construcción de saberes de modo profundo

En ambos casos se calculó el porcentaje de estudiantes ubicada en cada uno de los niveles.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados del análisis de las preguntas formuladas por las estudiantes y el nivel de comprensión alcanzado.

En el cuadro 1 se puede observar que la mayoría de las estudiantes formuló preguntas de tipo fácticas durante el segundo parcial, donde consultaban datos, resultados o procesos sobre algún ejercicio específico del examen. Tan sólo el 7% de las estudiantes logró formular preguntas que hacían alusión a razones o fundamentos de toma de decisiones para resolver la consigna.

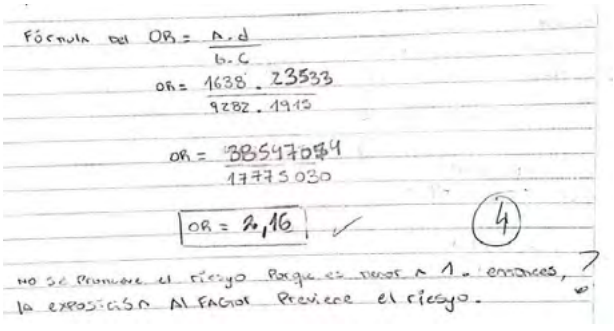
Al valorar si existe construcción del conocimiento en función de la respuesta elaborada por cada una de ellas en sus parciales, se aprecia que de las preguntas fácticas la mayoría (52%) de respuestas se ubican en un Nivel II, logrando resolver correctamente lo solicitado, pero sólo de manera superficial, sin poder demostrar una comprensión que denote aprendizaje significativo. Es decir, como se observa en el ejemplo (ver imagen 1), la pregunta solicita confirmar el resultado, pero la respuesta brindada en el parcial, a pesar de ser correcta, no resulta suficiente para avanzar hacia una interpretación contextualizada del mismo.

Cuadro 1: Análisis de las preguntas del segundo parcial

Porcentaje por tipo de pregunta	**Porcentajes de respuestas según nivel de construcción del conocimiento y ejemplos de preguntas formuladas**		
	Nivel I	**Nivel I**	**Nivel I**
Fáctica 93%	30% Qué se obtiene o quiere registrar con el IC (Intervalo de Confianza), qué es lo que busca demostrar (Imagen 2)	52% El Odds Ratio del bloque 1 ¿te dio 2,16? (Imagen 1)	18% ¿En la Tabla de 2*2, el factor y el riesgo están ordenados para calcular el Odds Ratio? (Imagen 3)
Para pensar 7%	50% En el bloque 4, ¿cuál crees que es la variable independiente? (x) (Sin respuesta, Imagen 4)	0%	50% Sobre la variable dependiente e independiente en el modelo de regresión lineal ¿los puntajes varían en función del nivel socio-económico? (Imagen 5)

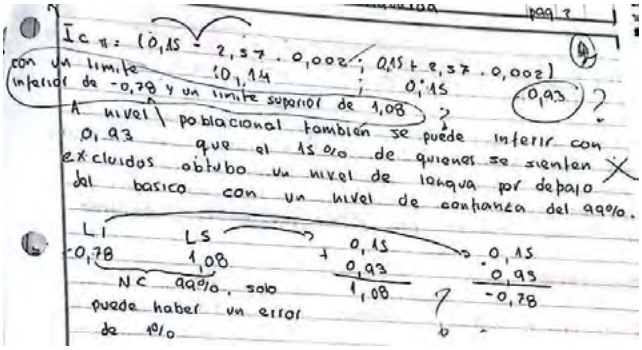
Fuente: Elaboración propia

Imagen 1: Resolución del Odds Ratio Nivel II



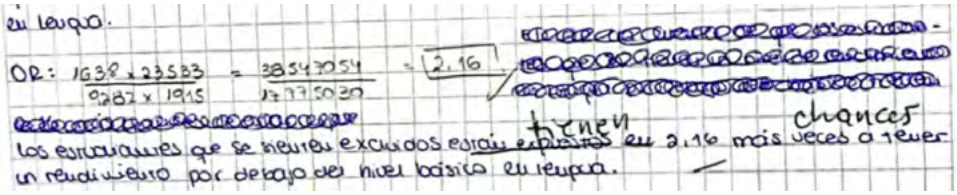
Dentro de esta misma categoría, llama la atención que un 30% de las respuestas se ubican en el Nivel I, es decir no logran resolver el ejercicio a pesar de la instancia de formulación de preguntas. Un ejemplo de ello está disponible en la imagen 2, donde la pregunta formulada no presenta un argumento claro de lo que se desea consultar y el ejercicio no se logra resolver.

Imagen 2: Resolución Intervalo de Confianza Nivel I



Finalmente, el 18% de las respuestas se ubican en el Nivel III. Como se observa en el ejemplo, si bien la pregunta es de tipo fáctica, la respuesta en el parcial demuestra mayor profundidad, no se queda solo con el resultado, sino que a los datos los pone en contexto, interpretando las variables en cuestión (ver imagen 3).

Imagen 3: Resolución de Odds Ratio Nivel III



Sólo dos estudiantes realizaron preguntas para pensar. Específicamente, en el caso de la resolución que se ubica en el Nivel I, la estudiante formula la pregunta, pero no inicia su resolución (ver imagen 4). Mientras que a la estudiante situada en el Nivel III, la pregunta formulada le facilita sacarse su duda y avanzar en la resolución del ejercicio de manera adecuada, denotando en su respuesta (ver imagen 5) una comprensión profunda del tema, es decir, plantea el modelo de regresión y logra realizar una lectura contextualizada de la bondad de ajuste.

Imagen 4: Pregunta para regresión lineal Nivel I

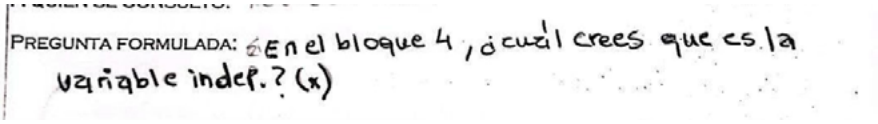
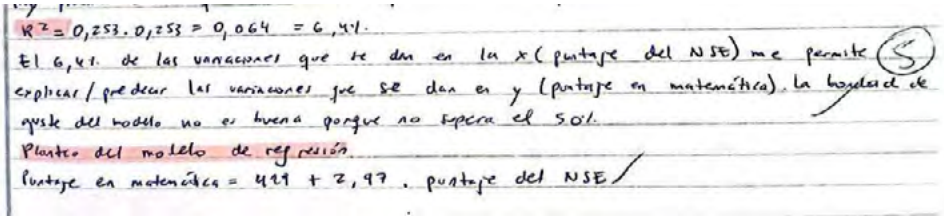


Imagen 5: Resolución Regresión Lineal



Estos datos permiten pensar que la importancia no radica en el mero hecho de formular preguntas sino en cómo se plantea la misma y qué recursos previos se tienen para poder interpretar la respuesta y avanzar en la resolución del parcial.

El cuadro 2 refleja el análisis de preguntas fácticas y para pensar que se formularon a Nivel de grupo, dando cuenta de una distribución porcentual homogénea en cada categoría. Asimismo, se observa que la mayoría alcanzó a resignificar y co-construir los conocimientos de manera profunda a partir del debate e intercambio de ideas entre pares (Nivel B), mientras que tan solo una minoría se mantuvo en el Nivel A.

En el ejemplo del Nivel A de la primera categoría, el grupo de estudiantes elaboró una respuesta teórica, sin retomar el problema de investigación y las variables estudiadas, se limitaron a mencionar agrupación, asociación y correlación, pero no avanzaron en explicar cómo eso se relaciona con las variables analizadas por el grupo en la evaluación final integradora. Es decir, no lograron significar de manera profunda y contextualizada el contenido de la asignatura en una situación práctica vinculada a un posible futuro laboral.

Cuadro 2: Análisis de las preguntas del debate final integrador

Porcentaje por tipo de pregunta	**Porcentajes de respuestas según nivel de construcción del conocimiento y ejemplos de preguntas formuladas**	
	Nivel A	**Nivel B**
Fáctica 50%	27% ¿Qué relaciones establecieron a partir de las variables mencionadas?	73% Según el gráfico, ¿qué tipo de correlación es?
Para pensar 50%	20% ¿De qué datos se valieron para afirmar que el uso de videojuegos se asocia a un mejor rendimiento cognitivo?	80% ¿Cómo trabajaron la variable del uso de las TIC?

Fuente: Elaboración propia

Mientras que, en el ejemplo del Nivel B, la respuesta denotó una construcción conjunta y un aprendizaje significativo, es decir, en la formulación de la respuesta incluyeron la lectura del coeficiente de correlación de Pearson retomando información sobre el objetivo del estudio, la muestra y las variables, demostrando así una comprensión contextualizada de los contenidos de la materia.

En la segunda categoría, en el ejemplo del Nivel A, la pregunta invita al grupo a reflexionar sobre el proceso llevado a cabo en la socialización de los resultados al advertir que una variable descripta, 'uso de los videojuegos', no había sido parte del estudio desarrollado. La situación exigió elaborar una fundamentación que las estudiantes no pudieron dar cuenta en el espacio del debate conjunto ya que no habían indagado esa variable, ni tampoco lograron reconocer la ausencia de datos empíricos para sostener lo expuesto.

En cuanto al ejemplo del Nivel B, la pregunta incita a discutir y recuperar el proceso de investigación realizado, implica reconocer la naturaleza de la variable y los procedimientos estadísticos factibles de aplicar para analizar los datos; aspectos contemplados en la respuesta conjunta elaborada por las estudiantes en el debate, demostrando comprensión y apropiación significativa del contenido trabajado.

5. DISCUSIÓN

Los resultados encontrados demuestran que la formulación de preguntas entre pares constituye una estrategia que permite la co-construcción del conocimiento, independientemente de si se trata de preguntas para pensar o fácticas. Ambas permiten andamiar aprendizajes significativos, y desbloquear resistencias. El foco está puesto en la respuesta que surge de la elaboración de preguntas adecuadas. Al respecto, Chin y Osborne (2008) y González y Furman (2014) sostienen que los dos tipos de preguntas pueden facilitar el aprendizaje al generar interacción y discusión productiva entre los estudiantes.

De manera individual, en la instancia de parcial, la mayoría de las preguntas fueron fácticas. Llama la atención el porcentaje de estudiantes que aun realizando preguntas en el examen no logra resolver el ejercicio. Una posibilidad puede ser que, para la formulación de preguntas, es necesario contar con ciertos conocimientos del contenido que permitan elaborar un interrogante adecuado a lo que se busca. Una misma pregunta, formulada por distintos estudiantes, con saberes previos distintos conduce a niveles de comprensión y resolución diferentes. Lo hallado muestra concordancia con los planteos de Ausubel et al. (1983) acerca del aprendizaje significativo, que presupone que las nuevas ideas son relacionadas de manera sustancial y no arbitraria con los conocimientos previos.

En modalidad colectiva, este estudio aporta evidencia sobre la importancia de generar espacios en los que los estudiantes puedan no solo responder interrogantes, sino también formularlos, propiciando una mayor autonomía en la construcción del conocimiento. Cabe destacar que, durante la segunda instancia de formulación de preguntas, en el debate no hubo ausencia de respuestas, ya que las mismas fueron debatidas entre los miembros del grupo y en conjunto, lo que permitió lograr siempre una resignificación, a veces superficial a veces profunda. Lo cual da cuenta de la importancia de la co-construcción y la reflexión junto a otros en los procesos de aprendizaje.

Lo encontrado se alinea con la propuesta de Gresalfi et al. (2009) donde se postula que la participación de los estudiantes en entornos colaborativos, incluyendo el uso de preguntas, contribuye a la construcción del conocimiento y al desarrollo de competencias. Estos autores sostienen que el aprendizaje no solo depende de la comprensión individual, sino de la interacción dentro del aula y la co-construcción de significados a través de diversas estrategias, entre ellas, la formulación de preguntas que facilita la agencia colectiva al posicionar a los estudiantes como actores activos en su aprendizaje, promoviendo el razonamiento y la argumentación en grupo. Asimismo, resaltan que tanto las preguntas

fácticas como reflexivas pueden generar oportunidades para que los estudiantes negocien significados y desarrollen pensamiento crítico.

A su vez, la aplicación de metodologías activas, como la discusión en torno a preguntas formuladas por los propios estudiantes de Psicopedagogía, contribuye a superar barreras de aprendizaje frecuentemente observadas en la enseñanza de la Estadística en carreras de ciencias sociales. La Estadística, como disciplina, se beneficia de este enfoque, dado que su comprensión no solo requiere la asimilación de conceptos y procedimientos, sino también la capacidad de interpretar y contextualizar los resultados en escenarios concretos, como los educativos. La investigación de Ben-Zvi et al. (2019) analiza enfoques innovadores en la enseñanza de la Estadística y resaltan que el aprendizaje activo, basados en preguntas y la discusión en grupos ayudan a superar barreras de comprensión lo que podría promover la permanencia y finalización del cursado de materias en el área disciplinar.

Los resultados encontrados animan a continuar profundizando a futuro en el estudio realizado. Se considera necesario seguir utilizando la formulación de preguntas en todas las instancias de evaluación de la materia para valorar el impacto en la permanencia y su finalización, en tanto se ha advertido en otras investigaciones dificultades en concluir la asignatura (Rigo et al., 2024).

Asimismo, a futuro sería relevante poder valorar la percepción que los estudiantes construyen en torno a la agencia colectiva a partir de entrevistas focales. En tal sentido, es importante registrar la evolución en la formulación de preguntas y calidad de las respuestas a partir de la práctica de esta estrategia en diferentes instancias evaluativas. A su vez, generar espacios de participación activa y proactiva de intercambio de ideas y debates entre pares para promover la agencia en las clases. Por último, sería interesante poder recuperar el diálogo entre pares para valorar con mayor detalle cómo se construye ese conocimiento, de modo tal de poder andamiar el proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Cisternas, M. del C. (2020). Habilidades cognitivas y estrategia de interacción didáctica: una posibilidad a través de las preguntas formuladas en clases. *MENDIVE* 18(4), 857-867. http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/200

Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). Significado y aprendizaje significativo. En Ausubel, D. y J. Novak; H. Hanesian. *Psicología Educacional*. Un punto de vista cognitivo (pp. 43-71). Trillas.

Ben-Zvi, D., Gravemeijer, K., y Ainley, J. (2019). Design of statistics learning environments. Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME11), Utrecht University, Utrecht, Netherlands. https://hal.science/hal-02410840/document

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida*. Ariel.

Chin, C., & Osborne, J. (2008). Students' questions: a potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, 44(1), 1–39. https://doi.org/10.1080/03057260701828101

González, S. M., & Furman, M. G. (2014). Categorización de preguntas formuladas antes y después de la enseñanza por indagación. *Praxis & Saber*, 5(10), 75-91. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477247214005

Gresalfi, M., Martin, T., Hand, V., & Greeno, J. (2009). Constructing competence: an analysis of student participation in the activity systems of mathematics classrooms. *Educational Studies in Mathematics*, 70(1), 49–70. http://dx.doi.org/10.1007/s10649-008-9141-5

Hansen, E.K.S. (2022). Students' agency, creative reasoning, and collaboration in mathematical problem solving. *Math Ed Res J 34*, 813–834. https://doi.org/10.1007/s13394-021-00365-y

Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1989). The construction zone. Cambridge University Press.

Rigo, D. Y., Guarido, G., & Damilano, G. L. (2024). Acompañar a los estudiantes universitarios en sus aprendizajes: entre tutorías, resiliencia estadística y agencia colectiva. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa, 8*(2), 87-103. https://doi.org/10.32541/recie.v8i2.732

TEDx Talks. (4 de mayo de 2015). Preguntas para pensar | Melina Furman | TEDxRiodelaPlataED [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=LFB9WJeBCdA&ab_channel=TEDxTalks

Vygotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Crónica

REVISTA CIENTÍFICO PROFESIONAL
DE LA PEDAGOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA