

ÀÀF núm. 63
25 anys

PARLAR / APRENENTATGE / ASSESSORAMENT / OBSERVACIÓ
AGRUPAMENT / INTERVENCIÓ / ATENCIÓ / DIVERSITAT /
COMISSIÓ / ORIENTACIÓ / CONCEPTE / EXPERIMENTACIÓ
/ PROJECTE / SALUDABLE / COL·LABORACIÓ / INCLUSIVA /
INNOVACIÓ / EFICÀCIA / COMUNITAT / PROXIMITAT / EQUIP
REFLEXIONS / RELACIÓ / QUALITAT /
INVESTIGACIÓ / VIDA / LLIGAMENTS /
IDEEES / REPTES / CONSTRUCCIÓ / EINES
MIRADA / OPORTUNITATS / PROPOSTES / DILEMMES / EDUCACIÓ
ALUMINAT / TRANSFORMACIÓ / EQUITAT / CANVI / SERVEI
CAMINS / MODELS / SERVEI / APROPAR / NECESSITATS /
CONVIVÈNCIA / COMPARTIDA / REPENSAR / DOCÈNCIA /
RESPOSTA / SUPORT / ESCOLA / COMUNICACIÓ / FAMÍLIA
/ ACOMPANYAMENT / ÀÀF / COMPROMÍS / POTENCIAR /
DETECCIÓ / RENOVACIÓ / ESTRATÈGIES / PARTICIPACIÓ



www.ambitsaaf.cat

Núm. 63 Invierno - Primavera 2026

**Retos y abordajes para la escuela y el asesoramiento
psicopedagógico al empezar el segundo cuarto de siglo XXI**



Creative Commons BY-NC-ND

ISSN: 2339-7454

Director:

Joan Serra Capallera

Director adjunto:

Ramon Almirall Ferran

Consejo de redacción:

Josep Amorós Contra

Mercè Esteve Balagué

Anna Farré Riba

Neus Ferré Lázaro,

Jaume Forn i Rambla,

Eva Liesa Hernández

Cesc Notó Brullas

Alba Serrano i Martínez

Montserrat Solsona i Rocabert.

Diseño portada:

Anna Rodríguez

Diseño:

raquelcastro.es

SUMARIO

- 01** La educación en el siglo XXI. Entre instituciones, redes y dispositivos
Antoni Tort i Bardolet
- 07** La psicopedagogía frente al racismo: más allá de la “inclusión” y la “atención a la diversidad”
Mostafà Shaimi i Carles Serra Salamé
- 21** Adolescencia y juventud digital: vivir y aprender en las redes sociales y en la inteligencia artificial
Juan Ignacio Pozo
- 38** La inteligencia artificial: retos cognitivos
Marta Corretger de la Calzada, Eugenia Gargallo
- 49** La supervisión educativa: del malestar a la palabra
Mario Izcovich
- 59** Intervenir con sentido: las teorías que orientan el asesoramiento psicopedagógico
Carles Monereo
- 76** Bases para la formación de los asesores psicopedagógicos: situación actual y retos de futuro
Eva Liesa, Anna Engel, José Luis Lalueza, Moisès Esteban-Guitart, Verònica Jiménez
- 88** Asesoramiento como apoyo a la innovación para la transformación de las aulas y los centros en contextos inclusivos, equitativos y de calidad
José Ramón Lago, Javier Onrubia, Marta Minguela
- 101** Asesoramiento: indagación y ética
Enric Bolea López, Esther Cárcel Ferrer
- 115** El asesoramiento colaborativo como impulsor de la práctica reflexiva: la importancia de la pregunta
Oscar Puigardeu Aramendia
- 122** Colaborar con los docentes desde el asesoramiento psicopedagógico
Lluís Espunya i Danès
- 127** Entrevista Susana Tarapeilla Carreño, DG d'Educació Inclusiva
Àmbits de Psicopedagogia i Orientació
- 132** La importancia de las familias y el trabajo compartido en el marco de la escuela inclusiva
Anna Terra i Sans
- 136** Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP): entre el derecho y la realidad. Presente y futuro de un oficio que se construye
Begoña Roca Carretero, Marta Sánchez Santacreu, Montserrat Solsona Rocabert
- 142** Empoderar a los equipos humanos para liderar y sostener el cambio
Isabel Balaguer Millán
- 150** Orientación educativa: el hilo invisible que sostiene el centro
Clàudia López
- 155** Experiencias personales de alumnos sobre el acompañamiento, orientación y asesoramiento psicopedagógico
Iris Hernández, Cesc Notó
- Reseñas**
- 159** La escuela que escucha. El poder de la palabra y el vínculo en la experiencia educativa,
Mario Izcovich
Josep Amorós Contra
- 161** El arte de ser humanos, David Bueno
Jaume Forn i Rambla

La educación en el siglo XXI. Entre instituciones, redes y dispositivos

Antoni Tort i Bardoleit

Profesor Emérito de la Universitat de Vic-UCC

Recibido: 06.12.25 Aceptado: 15.12.25

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504985>

Resumen

La educación en el siglo XXI. Entre instituciones, redes y dispositivos

Las instituciones educativas son interpeladas por los cambios sociales y culturales que se están produciendo a lo largo de este siglo XXI del que ya hemos transcurrido una cuarta parte. Las finalidades, el currículo, las prácticas y las normas que se desplieguen en el seno de los centros escolares, deben revisarse para determinar qué es prioritario y relevante en la educación institucionalizada. Los escenarios dibujados por los organismos internacionales son una pieza más en la continua reconfiguración de las estructuras educativas en el marco de una sociedad cambiante. Repensar los procesos educativos existentes forma parte del núcleo central del pensamiento pedagógico de todos los tiempos. La escuela o el instituto como instituciones se encuentran un cruce de diferentes y variados actores que también intervienen y condicionan la construcción de las trayectorias personales y académicas del alumnado, pero también el conjunto de la población. La escolaridad se convierte, en este contexto, en un espacio-tiempo difícil y cambiante. Las contradicciones y los interrogantes están en el orden del día. Los centros educativos con capacidad para organizar y compartir estructuras de reflexión conjunta de las diferentes tipologías profesionales que intervengan en la educación de niños y jóvenes, podrán construir proyectos educativos sólidos y reequilibradores que dialoguen con el entorno y al mismo tiempo dan sentido a las prácticas y actividades que se llevan a cabo dentro de los centros e instituciones.

Palabras clave: Sistema educativo. Institución escolar. Cambio social y cultural. Organización escolar.

Abstract

Education in the 21st century. Between institutions, networks and devices

Educational institutions are being challenged by the social and cultural changes taking place throughout this 21st century, of which we are already a quarter of the way through. The aims, curriculum, practices, and norms implemented within schools must be reviewed to determine what is truly prioritized and relevant in institutionalized education. The scenarios outlined by international organizations are yet another piece in the ongoing reconfiguration of educational structures within the context of a changing society. Rethinking existing educational processes is central to pedagogical thought throughout history. Schools and institutes, as institutions, find themselves at the crossroads of diverse actors who influence and shape the personal and academic trajectories of students, as well as the population as a whole. In this context, schooling becomes a complex and ever-changing space-time. Contradictions and questions are commonplace. Educational centers with the capacity to organize and share joint reflection structures of the different professional types involved in the education of children and young people will be able to build solid and rebalancing educational projects that engage with the environment and at the same time give meaning to the practices and activities carried out within the centers and institutions.

Keywords: Educational system. School institution. Social and cultural change. School organization.

Escenarios para repensar escuelas e institutos

Los veinticinco años de existencia de la revista “Ámbitos de Psicopedagogía” merecen una efusiva felicitación por la persistencia y la continuidad de un espacio compartido de intercambio y reflexión en torno al asesoramiento psicopedagógico y la orientación. Como escribe su director, Joan Serra Capallera, en el último número de la revista, la apuesta hecha por “Ámbitos...” es la de “debatir y construir conjuntamente fortalezas en la práctica y en el discurso profesional a partir de plantear lo nuclear y lo periférico en la intervención psicopedagógica”.

Muy cerca del nacimiento de la revista, en el cambio del siglo pasado al actual, la OCDE publicó en 2001, uno de sus habituales informes sobre el estado de la educación. La significación simbólica del paso del siglo XX al XXI, llevaba a este organismo internacional a plantear algunos posibles escenarios en la evolución de los sistemas educativos. Con el título, de “Qué futuro para nuestras escuelas...”^[1] se definían seis escenarios en base obviamente a tendencias y realidades de presente. Cabe decir que, como los técnicos en este tipo de informes señalan, los escenarios son instrumentos para ayudar a reflexionar, en el caso que nos ocupa, sobre el presente y la evolución de las instituciones educativas desde una perspectiva global. Los escenarios son diferentes de las previsiones y predicciones que sí pretenden definir lo que ocurrirá en términos más específicos. Por tanto, no se trata de ver, pasados los años, si se han cumplido unos determinados augurios sino y sobre todo, contar con elementos que permitan mejorar individual y colectivamente nuestra comprensión de la realidad educativa. En su día a día ésta es tan intensa, que no siempre podemos detenernos para analizar los cambios sociales que se van produciendo pero que al mismo tiempo, condicionan fuertemente nuestro quehacer profesional, en las aulas y fuera de ellas.

En ese documento de la OCDE se planteaban los siguientes escenarios de futuro para la educación escolar:

escenario 1: una intensificación constante de la burocratización de los sistemas educativos.

escenario 2: una progresiva ampliación del modelo de mercado. La educación como bien de consumo y no como bien común.

escenario 3: la escuela, en el corazón de la comunidad. Las escuelas como centros sociales fundamentales.

escenario 4: las escuelas como organizaciones centradas en el aprendizaje.

escenario 5: la potenciación de redes de aprendizaje y de la sociedad de redes, más allá o fuera de las estructuras institucionalizadas tradicionales.

escenario 6: el éxodo de los docentes y la desintegración de los sistemas educativos.

Sin entrar en detalles, es probable que en una primera consideración podamos pensar que nuestros centros educativos incorporan características de los seis escenarios. La progresiva burocratización es una experiencia creciente y poco estimulante que todo el mundo puede compartir. Como lo es el desmantelamiento más o menos indisimulado de aspectos relevantes de los servicios y estructuras educativas, en forma de carencia de recursos, de presupuestos recortados o congelados, de dudosas externalizaciones. El escenario 1 y 2 indefectiblemente llevan al escenario 6 en el que la educación como servicio público corre el riesgo de perder docentes y de abandonar sectores, territorios y ciudades por las dificultades para ofrecer una educación digna y de calidad en un mundo cada vez más precarizado y dualizado en las rentas, el trabajo y la vivienda. El escenario quinto es un fenómeno palpable que interpela a los contornos del saber escolar ante la multiplicidad y potencia de otros saberes más o menos legitimados o consensuados, que se puede adquirir de muchas y variadas maneras fuera de las aulas. Y los escenarios 4 y 5 representan la centralidad de unos centros educativos indispensables en la educación de las personas en el mundo actual, siempre y cuando se organicen como estructuras pensadas para el aprendizaje. No está tan claro que ahora sea así, si revisamos espacios, tiempos, normas y convenciones que damos por inamovibles en nuestras instituciones.

Y, por último, la potencialidad de nuestros centros educativos también depende de su capacidad para vincularse a su entorno, a la comunidad a la que sirve. Es una cuestión esencial no exenta de tensiones que

obliga a repensar también la configuración de tiempo y espacios, la gobernanza de los centros, el uso de los equipamientos escolares, la tipología de los profesionales necesarios en una diversificación no siempre bien aceptada, etc.

Veinte años después la OCDE vuelve a la carga con un nuevo informe que actualiza o revisa los escenarios planteados. Ya ha pasado un cuarto de siglo y la revista “Ámbitos de Psicopedagogía” también ha cumplido veinticinco años. ¿Qué escenarios plantea la OCDE en el informe de 2020[2]? Son estos cuatro:

LA ESCOLARIZACIÓN AMPLIADA: La participación en la educación formal sigue expandiéndose. La colaboración internacional y los avances tecnológicos apoyan un aprendizaje más individualizado. Las estructuras y procesos de escolarización permanecen.

EDUCACIÓN EXTERNALIZADA: Los sistemas escolares tradicionales se descomponen a medida que la sociedad se implica más directamente en la educación de sus ciudadanos. El aprendizaje se realiza mediante acuerdos más diversos, privados y flexibles, con la tecnología digital como motor clave.

LAS ESCUELAS COMO CENTROS (HUBS) DE APRENDIZAJE: Las escuelas permanecen, pero la diversidad y la experimentación se han convertido en la norma: Abrir las “paredes de la escuela” conecta las escuelas con sus comunidades, favoreciendo formas de aprendizaje en constante cambio, la educación cívica, etc.

APRENDIZAJE A TU AIRE (“LEARN-A S-YOU-GO”): La educación tiene lugar en todas partes y en cualquier momento. Las distinciones entre el aprendizaje formal e informal ya no son válidas, puesto que la sociedad gira completamente hacia el poder de la máquina.

La formulación de los escenarios de 2020 cambia ligeramente respecto a los ocho escenarios de principios del siglo. Veinte años después, se plantea en un primer escenario que los sistemas educativos siguen creciendo y la escolaridad no se pone en duda, gracias también a un proceso de mayor conectividad internacional y a su capacidad para aprovechar las tecnologías para el aprendizaje. Dando por sentado que no es lo mismo un aprendizaje individualizado que un aprendizaje personalizado y que ahora no voy a entrar en este debate, el hecho es que contamos con nuevas herramientas para diversificar trayectorias y currículos en el seno de la organización escolar. Un segundo escenario sí plantea el debilitamiento de los sistemas educativos por la pujanza de agentes privados y del mercado que reducen hasta límites inquietantes la idea de la educación como servicio público garantizado por los estados y sus administraciones. Un tercer escenario mantiene la potencialidad de una institución educativa que refuerza su vertiente experimental, en una apertura al entorno y con nuevas modalidades de funcionamiento que difumina la “gramática escuela” convencional. De alguna manera, los escenarios 4 y 5 del año 2000 se fusionan en este tercer escenario actual. Por último, plantean un cuarto escenario en el que, sin que se explicita la persistencia o la desaparición de las escuelas o institutos, se da por hecha su pérdida de relevancia como estructura central de la educación de los ciudadanos.

“Omnes, omnia, omnino”

La forma mediante la que organizamos la educación y la escuela en nuestro mundo no es obviamente una reflexión nueva ni es una cuestión que dependa de las consideraciones de organismos internacionales como la OCDE, sin embargo es un actor contemporáneo que influye en las políticas educativas de nuestros países. Lo cierto es que la preocupación por la educación de los niños y jóvenes y del conjunto de la población es inherente a la evolución de nuestras sociedades desde tiempos antiguos. Grandes personalidades de todas las épocas le han dedicado reflexiones y a ellas volvemos para entender la genealogía de nuestros sistemas educativos y para seguir dibujando escenarios que nos hagan avanzar.

Una de estas personalidades es Comenius o Jan Amós Komenski (1592-1670), nacido en Moravia, en la actual República Checa, pero que recorrió toda Europa, en una auténtica vocación cosmopolita pero también forzado por las inacabables y feroces guerras de religión que arrasaban el viejo continente. Considerado uno de los arquitectos de la pedagogía y la didáctica tal y como las hemos conocido hasta ahora, escribió que debemos enseñarlo todo a todos y por todos los medios apropiados. Es decir, *omnes, omnia, omnino*.

La pedagogía de Comenius, llena de respeto por la condición humana, ya apuntaba a una concepción de la educación global, integradora y, en palabras contemporáneas, inclusiva. Es conocida su sentencia en el sentido de que la escuela debería ser un “taller de humanidad” (“officina humanitatis”).[3] Estas palabras escritas en el siglo XVII resonarán hasta la fecha, pero la concreción de las formas de educación en el mundo occidental no responderá siempre a aquella aspiración. La progresiva definición de la institución escolar como estructura básica para la educación de niños y jóvenes en base a regulaciones, normas y hábitos, a menudo se alejará de la vieja idea del pedagogo checo. Lo que llamamos la cultura escolar o también “gramática escolar”[4] se fue configurando con reglas, estructuras, prácticas, códigos, formas organizativas de gobierno, que definen cómo se concibe el espacio, el tiempo, las transmisiones, las calificaciones, la docencia.... Es un núcleo duro que la escuela ha conservado a lo largo del tiempo y que, tanto la sociedad en general como muchos de los que viven y trabajan en las escuelas, aún hoy perciben como el molde de lo que es la escuela verdadera o auténtica. Sin embargo, y por así decirlo en términos foucaultianos, la historia de nuestras instituciones es comprensible, pero no racional. Y, durante décadas, la escuela-cuartel acabó ahogando el taller de humanidad. Pero la aspiración a contar con unos centros educativos respetuosos y con capacidad para atender a todas las necesidades del aprendizaje de las personas también ha ido impregnando voluntades y deseos a lo largo del tiempo. Vean si no esta sentencia: “La escuela no debe ser ni un asilo, ni un lugar de guarda, ni una institución donde sólo se aprendan las primeras letras. Debe ser más y debe ser otra cosa. Debe tener taller y jardín; centro de actividad; estímulo y ordenación del espíritu; preparación del ánimo para afrontar con audacia serena.” Estas elocuentes palabras no son las expresiones de alguna personalidad singular e iluminada, sino que se encuentran en el preámbulo de una normativa de la Generalitat republicana para la educación primaria del año 1936. Desgraciadamente, ya tenemos una considerable experiencia al leer magníficos preámbulos en leyes que después no se despliegan en la dirección que el mismo preámbulo describe.

La complejidad, la riqueza, la variabilidad y la conflictividad son características inherentes a cualquier institución social y la escuela no es una excepción. Por eso seguimos afanándonos para entenderla como es, y para seguir construyéndola en términos de lo que quisiéramos que ocurriera. ¿Evolucionaremos pues, desde las aspiraciones humanistas, o desde las amenazas al bien común? ¿Escuelas-cuartel o jardín de infantes? ¿Escuelas en red o con hilo ferrata? ¿Internados oscuros o edificios transparentes? ¿Cómo será la escuela en los próximos años de nuestro siglo? ¿Cómo afrontamos el reto de enseñarlo todo, a todo el mundo y con los medios apropiados?

El lugar del saber, los lugares de los saberes

Las características clásicas de la educación escolar, apartada del contexto inmediato de la acción socialmente relevante, y organizada para el propósito específico de la transmisión en base a unas rutinas concretas, se ha ido difuminando. La escuela ha pasado de ser el núcleo privilegiado de aprendizaje, cerrado y autónomo, en el que el alumnado adquiere conocimientos para aplicarlos fuera, a formar parte de un sistema de contextos de aprendizaje más amplio, que debería permitirles dar continuidad a las trayectorias de cada uno y dotar de sentido personal a los aprendizajes escolares. Tal y como lo expresa Cèsar Coll, “el mayor desafío que se plantea a los sistemas educativos es, en este caso, cómo se pueden articular los aprendizajes escolares con los aprendizajes que tienen lugar en otros contextos; y, sobre todo, cómo ayudar al alumnado, especialmente al más vulnerable, a construirse trayectorias personales de aprendizaje enriquecedoras que le permitan desarrollar sus potencialidades como aprendiz”. [5] Efectivamente, lo que señalaban los teóricos de la de escolarización en el último tercio del siglo pasado se ha ido acentuando: ya no es posible mantener que la escuela sea el paradigma y el lugar de la educación y, además, la potencia de otros actores (internet, inteligencia artificial...) descentra y desplaza el papel de las instituciones. Y esto no es de ahora mismo. Cuando se extendió la presencia de la televisión hace más de sesenta años, Carpenter y McLuhan, ya constataban que el desafío de los medios de comunicación deshacía el monopolio del libro como apoyo a la enseñanza y derribaba los muros de las aulas, “de una manera tan repentina que nos deja confundidos, desconcertados.”[6] Pero hoy, el potencial de las nuevas herramientas para la búsqueda de información o la creación de contenidos sitúa los

procesos y los escenarios del aprendizaje en una dimensión prácticamente desconocida.

La educación se modulará con formatos de enseñanza-aprendizaje que tenderán a romper la dualidad dentro-fuera del espacio institucional, que se producirán en materialidades diversificadas, interactuando con flujos de información, entornos y dispositivos cambiantes.

Hemos intentado rechazar la escuela-cuartel o la escuela burocrática, pero en los contextos contemporáneos deberemos afrontar también otras formas de alienación y preguntarnos cómo debemos analizar las estructuras, instituciones o dispositivos que tienen una enorme capacidad para captar la atención del aprendiz, para dirigir intereses, para determinar contenidos, para modelar itinerarios, para controlar opiniones, etc. Entramos en un territorio educativo amplio y difuso, donde la institución escolar deja de ser el centro neurálgico de las operaciones de aprendizaje, mientras buscamos nuevas formas de organización y participación en las instituciones en medio de redes y dispositivos.

Cuando se planteó la posibilidad de la desaparición de las instituciones por parte de las teorías de la desescolarización ya podíamos leer, por parte de quien las criticaba, algunas alertas: "Aún queda por ver cómo se organizarían las principales actividades humanas comunes sin instituciones centrales; al menos potencialmente, existe el peligro de que la educación llegara a ser más manipulable si los ministerios de defensa y las empresas multinacionales decidiesen llenar el vacío creado por la desescolarización con nuevas estructuras de legitimación."^[7] Estas valoraciones de hace más de cincuenta años toman una evidente vigencia ante el poder de los propietarios de los algoritmos que canalizan el tráfico digital del mundo entero.

En el paisaje contemporáneo, el reto de los sistemas educativos a la hora de jerarquizar, priorizar, determinar qué es lo que hay que enseñar en nuestras instituciones, es formidable y crucial. Como también lo es ofrecer herramientas para entender el mundo, claves de lectura de la realidad, mecanismos para descodificar lo que los algoritmos vomitan sin cesar, para construir conocimiento en medio de un mar de informaciones de todo tipo. Porque hoy la ignorancia también puede construirse desde el exceso de mensajes e informaciones, y no sólo por defecto como en otras épocas. Quizás tendremos que asumir con Joaquim Franch, que la escuela "no será un muro, sino un tiempo, una modalidad de trabajo. Las escuelas ya no serán un refugio, no podrán serlo. Deberán ser un lugar de paso para promover síntesis provisionales y emprender acciones con un valor socialmente reconocido."^[8]

Esta educación para la comprensión debe ir construyéndose en un contexto de fuerte presión sobre la escolaridad porque al mismo tiempo se le pide que asegure y demuestre mejoras en el aprendizaje del alumnado y también que reduzca la brecha de resultados en cuanto a la adquisición de conocimiento entre este alumnado. También se presiona para que la escolaridad responda a la cada vez más amplia demanda de necesidades, expresadas en la diversidad social y cultural, en la movilidad de los estudiantes, en el cambio de expectativas también de las familias y en la creciente desigualdad económica y geográfica^[9].

Viejas y nuevas instituciones educativas

Un centro educativo con su proyecto y sus acciones y prácticas tiene sentido vinculado a su entorno. Quizá sea un centro que se retrae o se coloca a la defensiva ante los cambios sociales; quizá sea un centro que se somete acríticamente a los dictados de las modas o a todo lo que viene de fuera. O es un centro educativo convertido en un entorno reequilibrador que consigue ofrecer claves de la lectura de la realidad a su alumnado y al conjunto de su comunidad educativa. Por un lado, registra los cambios sociales y, por otro, equilibra los sesgos unilaterales o excesos del entorno y compensa déficits. Así pues, es necesario insistir en la necesidad de reforzar la capacidad de reflexión como cualidad clave de un centro educativo, si quiere crecer como organización; abordando los conflictos y relaciones interpersonales, maniobrando entre los poderes, los explícitos y los implícitos. Revisando críticamente los propios procesos y las propias prácticas, aunque ello implique la modificación de los marcos mentales que definían lo escolar y, en consecuencia la modificación de aspectos concretos (espacios, tiempo, roles, prácticas...), para ir hacia una flexibilización que ponga en cuestión disposiciones administrativas, tradiciones docentes y hábitos personales. Paul Watzlawick, artífice de la pragmática de la comunicación, ya alertaba de la inoperancia de insistir en el "más de lo mismo" que no

siempre es una respuesta inteligente a los retos del entorno, especialmente cuando existe desconcierto, crisis o dudas. Son poco creíbles las instituciones que se desean justas y eficientes sin que se replanteen las formas organizativas del trabajo en equipo. Quizás no está de más insistir en la obviedad de que es imposible crear y mantener, a lo largo del tiempo, las condiciones para el aprendizaje del alumnado, si estas condiciones no existen para los docentes.

La práctica no es sólo el tiempo o el espacio en el que estamos con el alumnado o con las personas que debemos atender. La práctica educativa debe verse, siguiendo a Philippe Perrenoud, como el lugar donde se ven, se aplican, se ponen a prueba y se refuerzan las normas y los valores profesionales; como un momento de socialización profesional y de apropiación de los saberes, y de los gestos de la profesión; como lugar en el que se integran saberes racionales e incluso científicos, y saberes por experiencia; la práctica como parte integrante de un proceso reflexivo; la práctica como actuación para la movilización de recursos[10]. Son consideraciones bien sabidas para quien se dedica al asesoramiento psicopedagógico y a la orientación pero seguimos insistiendo y afanándonos en este camino para la mejora de los chicos y chicas, de los equipos de profesionales, para la mejora de la vida y de nuestras comunidades. Compartirlo con compañeros y compañeras de viaje, como es la revista "Ámbitos de Psicopedagogía", nos hace el camino más seguro, ameno y enriquecedor.

Notas:

[1] OCDE (2001), *Quel avenir pour nos écoles ? L'école de demain*, Éditions OCDE, Paris.
<https://doi.org/10.1787/9789264295001-fr>.

[2] OECD (2020), *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>.

[3] Martin Strouhal et Magdalena Kohout-Díaz, « Comenius : l'université, un atelier de l'humanité ? », *Éducation et socialisation*, 74 | 2024. DOI: <https://doi.org/10.4000/12yxn>

[4] Tyack, D. i Tobin, W. (1994). «The Grammar of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? » *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.

[5] Coll, C. (2021). "Els reptes de l'educació a Catalunya: uns desafiaments compartits, una realitat pròpia " Dins: Coll, C.; Albaigès, B. (coords.). (2021). *Anuari de l'Educació 2020. Fundació Bofill*. Pàgines 569-607.

[6] Carpenter, E., McLuhan, M., (1.960): *El aula sin muros*. Ediciones de Cultura Popular, pàg., 235.

[7] Fletcher, P. R. "Desescolarización". Dins: Husen, T. Postlethwaite, T.N. (Eds.) (1.989), *Enciclopedia Internacional de la Educación*. MEC/Vicens Vives. P. 1371

[8] Franch, J. (1979). "Línies per a construir l'escola de tots." Dins: AAVV. *Catalunya cap a l'any 2000*. Ed. Blume/ Fundació Bofill. P. 91-108.

[9] Bentley, Tom (2009). «Innovation and Diffusion as a Theory of Change». A: Andy Hargreaves; Ann Lieberman; Michael Fullan i David Hopkins (eds.) *Second International Handbook of Educational Change, part I*. (p. 29-46). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer. Doi 10.1007/978-90-481-2660-6. p. 32

[10] Perrenoud, Ph. (2.004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Editorial Graó.

Correspondencia con el autor:

Antoni Tort i Bardolet. E-mail: antoni.tort@uvic.cat

La psicopedagogía frente al racismo: más allá de la “inclusión” y la “atención a la diversidad”

Mostafà Shaimi

Cátedra de Análisis y Acción Antirracista
Universitat de Girona

Carles Serra Salamé

Cátedra de Análisis y Acción Antirracista
Universitat de Girona

Recibido: 30.11.25 Aceptado: 09.12.25

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504986>

Resumen

La psicopedagogía frente al racismo: más allá de la “inclusión” y la “atención a la diversidad”

En este artículo hacemos una revisión crítica de cómo desde la psicopedagogía se están abordando problemáticas de carácter social y, en concreto, la cuestión del racismo. Así, revisamos las críticas planteadas por diferentes autores, que cuestionan la tendencia a la *psicologización*, la *pedagogización* y la *culturalización* de los problemas sociales, tendencia que genera importantes carencias teóricas y metodológicas para el abordaje del racismo en el ámbito educativo, tanto en su dimensión estructural, como a la hora de apoyar a las personas que lo sufren.

Veremos cómo estas apreciaciones han sido expresadas y fundamentadas por investigadores que trabajan desde las ciencias sociales, pero también las han manifestado psicólogos y psicopedagogos que apuestan por una disciplina más atenta a las dinámicas y contextos sociales y que, por tanto, reclaman que se abra un debate dentro mismo de la disciplina. Asimismo, plantearemos que el problema se hace mayor cuando de lo que se habla no es sólo de la disciplina, sino también del espacio y funciones que las instituciones han reservado a los profesionales de la psicopedagogía, así como la aproximación que se ha fomentado a lo que algunos denominan la “diversidad cultural” o las “diferencias culturales”, y los sesgos asociados a esta aproximación.

El objetivo de este análisis es doble: por un lado, contribuir a un debate ya generado dentro de la psicopedagogía; y por otro, poner sobre la mesa la cuestión del racismo, que consideramos que es una asignatura pendiente entre los profesionales de la psicopedagogía

Palabras clave: Psicopedagogía. Racismo. Inclusión. Diversidad cultural. Epistemología.

Abstract

Psychopedagogy Facing Racism: Beyond “Inclusion” and “Attention to Diversity”

In this article, we critically review how psychopedagogy is addressing social issues and, specifically, the issue of racism. We review the criticisms raised by different authors, who question the tendency to *psychologise*, *pedagogise* and *culturalise*

social problems, a tendency that generates significant theoretical and methodological shortcomings in addressing racism in education, both in its structural dimension and in terms of supporting those who suffer from it.

We will see how these views have been expressed and substantiated by researchers working in the social sciences, but also by psychologists and psychopedagogists who advocate for a discipline more attentive to social dynamics and contexts and who, therefore, call for a debate within the discipline itself. We will also argue that the problem is exacerbated when the discussion is not only about the discipline, but also about the space and functions that institutions have reserved for psychopedagogy professionals, as well as the approach that has been promoted to what some call 'cultural diversity' or 'cultural differences', and the biases associated with this approach.

The aim of this analysis is dual: on the one hand, to contribute to an ongoing debate within psychopedagogy; and on the other, to raise the issue of racism, which we consider to be an unresolved issue among psychopedagogy professionals.

Keywords: Psychopedagogy. Racism. Inclusion. Cultural diversity. Epistemology.

La psicopedagogía se define como disciplina de naturaleza interdisciplinar que pretende articular las perspectivas psicológicas y educativas para atender a procesos y necesidades de aprendizaje. Ahora bien, diferentes autores afirman que a pesar de la centralidad dada a la psicología y la pedagogía, la psicopedagogía se ha alimentado también de las aportaciones de otras disciplinas (algunas de carácter social, como la sociología y la antropología), o bien defienden que es necesario proceder a estas incorporaciones para superar las limitaciones de una mirada estrictamente psicológica y pedagógica, y dar vigor a una disciplina que a menudo está llamada a dar respuesta a problemas y situaciones que son en sí mismos sociales o tienen su origen en condiciones y dinámicas sociales que hay que saber reconocer y aprender a interpretar para darles una respuesta adecuada (eso que llaman "ir a la raíz del problema" en lugar de quedarse en la atenuación de sus síntomas, la forma en que se expresa o sus consecuencias).

A propósito de esta inquietud, en este artículo explicaremos por qué consideramos que la psicopedagogía, hoy por hoy, presenta importantes carencias teóricas y metodológicas para el abordaje del racismo en el ámbito educativo, tanto en su dimensión estructural, como a la hora de apoyar a las personas que lo padecen. Como veremos, esta apreciación ha sido expresada y fundamentada por investigadores que trabajan desde las ciencias sociales, pero también la han puesto de manifiesto psicopedagogos que apuestan por una disciplina más atenta a las dinámicas y contextos sociales y que, por tanto, reclaman que se abra un debate dentro mismo de la disciplina. Asimismo, plantearemos que el problema se hace mayor cuando de lo que se habla no es sólo de la disciplina, sino también del espacio y las funciones que las instituciones han reservado a los profesionales de la psicopedagogía, así como la aproximación que se ha fomentado a lo que algunos denominan la "diversidad cultural" o las "diferencias culturales", los sesgos asociados a esta aproximación y sus implicaciones epistemológicas (en cómo pensamos la realidad, definimos los problemas y orientamos las acciones para su abordaje). A continuación iremos detallando cada una de estas cuestiones, con una doble voluntad: por un lado, contribuir a un debate ya generado dentro de la psicopedagogía y que consideramos del todo necesario; y por otro, poner sobre la mesa la cuestión del racismo, que consideramos que es una asignatura pendiente de las políticas públicas en general y la política educativa en particular, pero también del abordaje que hacen los profesionales de la psicopedagogía.

Psicopedagogía, el racismo y la aproximación a la "diversidad"

Hemos señalado que algunos autores han denunciado limitaciones en cómo desde la psicopedagogía se abordan problemáticas que tienen un trasfondo social evidente, especialmente aquellas relacionadas con la diversidad cultural y el racismo. Estos autores consideran que estas limitaciones derivan de una tradición epistemológica marcada por el individualismo metodológico y el modelo biomédico, y se manifiestan, como mínimo, en tres mecanismos que obstaculizan una comprensión crítica de las desigualdades social-raciales (y especialmente, para lo que nos interesa aquí, las que se dan en contextos escolares o educativos en general):

la psicologización de los procesos de exclusión educativa, la *pedagogización* acrítica de la "diversidad cultural" y la *culturalización* de las diferencias sociales.

Psicologización de los problemas sociales

Diferentes autores dedicados al análisis de las desigualdades escolares desde aproximaciones basadas en las ciencias sociales han denunciado las limitaciones de las aproximaciones basadas en el individualismo metodológico. Una de estas autoras es Aina Tarabini. En diferentes trabajos Tarabini analiza cómo el sistema educativo genera exclusión a través de procesos que a menudo se atribuyen a características individuales del alumnado o a su cultura de origen, en vez de cuestionar unas estructuras escolares que, concebidas como dispositivos de apoyo, pueden estar participando de estos procesos de exclusión (2017, 2018; Tarabini, Jacovkis i Montes, 2017). La psicóloga Cristina Zhang-Yu (2021) también ha identificado el problema de la psicologización y ha analizado su impacto ante la forma en que se conciben y cómo se interviene ante determinadas situaciones y problemáticas en el contexto de la escuela catalana. Así, Zhang-Yu considera que la psicología educativa ha contribuido a invisibilizar el racismo al plantear modelos explicativos centrados exclusivamente en el comportamiento individual y sus actitudes, considerando el racismo como una cuestión vinculada a la personalidad individual, más que a procesos y relaciones sociales, que se identifican, ni se toman en consideración, de manera que quedan desatendidos e invisibilizados (Zhang-Yu, 2021). Esta perspectiva, que sitúa al racismo como una "opción personal", resulta especialmente problemática cuando se aplica a contextos educativos con alumnado perteneciente a colectivos alterizados en función de su origen nacional familiar, fenotipo, religión o cultura, ya que desplaza la atención de los mecanismos institucionales de discriminación hacia los individuos, sean éstos los alumnos de origen migrado o alterizados (percibidos como "problemáticos") o los profesionales (considerados "no racistas" por declaración).

Sin embargo, la crítica más sustancial al enfoque tradicional de la psicopedagogía proviene de los trabajos de Ricardo Baquero (2000), quien ha señalado cómo la disciplina ha contribuido históricamente a la naturalización del "fracaso escolar" mediante una lectura patologizadora de los procesos de aprendizaje. Según su planteamiento, las concepciones predominantes sobre el desarrollo psicológico tienden a medicalizar las diferencias, convirtiendo en "patologías individuales" lo que responde a dinámicas estructurales de exclusión social y racial. Este proceso de psicologización es especialmente pernicioso cuando se aplica al alumnado potencialmente afectado por el racismo, transformando las consecuencias del racismo estructural en "problemas de adaptación" o "dificultades de aprendizaje" situadas en el sujeto individual. Cuando se hace algún análisis estructural desde esta posición psicologizadora, ésta también suele operar desde la psicologización de los procesos migratorios, vinculando dificultades educativas a categorías como el "duelo migratorio" o las "dificultades psicológicas derivadas del proceso de adaptación de la población migrante". De esta forma, se sigue situando el problema en la psicología de las personas (del alumnado) que han vivido algún proceso de migratorio, o en su proceso de movilidad, sin cuestionar las estructuras de exclusión, discriminación y racismo institucional que determinan la experiencia educativa del alumnado de origen extranjero o alterizado. Desde otros contextos nacionales se plantean similares cuestionamientos. Así, desde Argentina José Castorina, filósofo especializado en el análisis epistemológico del abordaje de problemas en el ámbito de la educación, señala que el uso de las psicologías en el campo educativo ha sido "aplicacionista": desde la psicometría hasta las teorías del desarrollo, se han aplicado directamente a la educación sin considerar las especificidades del contexto escolar ni las desigualdades estructurales (Castorina 2010, 2015).

Pedagogización acrítica de la "diversidad cultural"

Con la expresión "pedagogización acrítica de la diversidad cultural" hacemos referencia a la tendencia, dentro del mundo educativo, a abordar la presencia de alumnado de diferentes orígenes desde el prisma de la "diversidad cultural", entendiendo esta diversidad sólo desde un punto de vista técnico, superficial y despolitizado, sin analizar ni cuestionar las causas estructurales de las desigualdades sociales y raciales que condicionan las situaciones y contextos en los que vive este alumnado. La pedagogización acrítica se manifiesta en la tendencia a convertir cuestiones políticas y estructurales en problemas técnico-pedagógicos

susceptibles de ser resueltos mediante la mejora de métodos, recursos o competencias profesionales. "No hay que pedagogizarlos problemas sociales, ya que la diversidad disfraza, enmascara y profundiza las desigualdades", afirman Barberousse et al. (2004: 52-53). Y siguen señalando que la diversidad es consustancial al género humano, lo que no debemos considerar ni normal ni aceptable es la desigualdad, sea cual sea la forma como se hace presente en la vida, en la sociedad y en la escuela. Desde estos planteamientos, pues, lo que se reclama es que la atención se dirija a las desigualdades y que, para ello, se trabaje desde la comprensión de los mecanismos y procesos que la generan. No podemos hablar de todas las formas de inclusión y de desigualdad que pretenden abordarse en el ámbito de la educación, pero nos parece evidente que muchas propuestas educativas dirigidas a la "diversidad cultural" (y por supuesto que somos críticos con este concepto, que entendemos que en lugar de contribuir a mostrar dimensiones de la realidad social que tienden a ser negadas o permanecer mistificarlas), dejan de lado los discursos, procesos y condiciones sociales que hacen que determinadas formas de "diversidad" se conviertan en problemáticas. La manera banal como se ha tratado el racismo en el ámbito educativo y la falta de incorporación de la perspectiva antirracista nos parece que revelan claramente cómo esta mirada acrítica ha tendido a mistificar la realidad para dedicarse a la "gestión" de las formas más amables de lo que se ha llamado "diversidad cultural". De ahí nuestra reivindicación de una comprensión profunda del fenómeno del racismo que nos permita reconocer cuáles son todas sus dimensiones (sistémico, estructural, actitudinal, institucional; social, político, cultural, histórico, simbólico, material) de modo que podamos emprender una discusión seria sobre cuál es su presencia en el currículum, en las relaciones sociales, en las relaciones sociales organizativas, las dinámicas de segregación entre centros, entre otros; podamos valorar cómo impactan en el alumnado, sus familias y entornos sociales, tanto si pertenecen a colectivos que habitualmente están en la diana del racismo, como si no; y podamos decidir, por último, cuáles son las acciones a emprender.

¿Tenemos claro que muchos discursos sobre la diversidad (supuestamente todas las diversidades) y sobre la escuela o la educación inclusiva claramente chirrían cuando los enfrentamos al fenómeno del racismo?

"La educación inclusiva -según Susan Bray Stainback (2001)- es el proceso por el que se ofrece a todos los niños, sin distinción de la discapacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad para seguir siendo miembro de la clase ordinaria y para aprender de sus compañeros, y junto con ellos, en el aula. Y las escuelas inclusivas se basan en este principio: todos los niños, incluso aquellos que tienen discapacidades más severas, deben poder ir a la escuela de su comunidad con el derecho garantizado de ser ubicados en una clase común." (Pujolàs, 2015: 2; el destacado es nuestro).

Estamos seguros de que ni Pujolàs ni Stainback escribieron pensando en la cuestión del racismo pero, sin embargo, cuando prestamos atención al racismo, esas expresiones y la limitación de la mirada que imponen a esta temática (sin duda atribuibles a la inercia y el recurso a los lugares comunes de los discursos de la inclusión y la diversidad), son precisamente uno de los principales retos a superar.

Otro ejemplo a propósito del uso (el abuso) del recurso de "la atención a la diversidad" y cómo acaba siendo un lastre, un freno, un obstáculo al despliegue de medidas o al impulso de una política educativa de carácter netamente antirracista: varios estudios sobre segregación escolar en Cataluña^[1], señalan que la respuesta institucional al racismo educativo a menudo se reduce a medidas de "atención a la diversidad" que, lejos de cuestionar las causas estructurales de la desigualdad, las reproducen bajo una apariencia de inclusión (Tarabini, 2018). La psicopedagogía, en este contexto, actúa a menudo como disciplina legitimadora de estas prácticas, proporcionando un discurso técnico que naturaliza la segregación racial mediante categorías aparentemente neutras como "necesidades educativas especiales" o "dificultades de aprendizaje".

Francisco Cajiao (2019) ha apuntado hacia una dimensión complementaria de este problema, señalando cómo el sistema educativo actual opera con categorías y metodologías desfasadas respecto a la realidad social contemporánea. Cajiao afirma que la psicopedagogía sufre de un "anacronismo epistemológico" que le incapacita para comprender las nuevas formas de desigualdad y exclusión que caracterizan a las sociedades multiculturales del siglo XXI. Este desfase se hace especialmente patente en el tratamiento del alumnado de origen inmigrado o alterizado, que es interpretado mediante esquemas conceptuales desarrollados para contextos sociales homogéneos y monoculturales, lo que nos lleva al tercer mecanismo que obstaculiza la comprensión crítica de las desigualdades social-raciales.

Culturalización de las diferencias sociales

La culturalización de las diferencias sociales representa el tercer mecanismo mediante el cual la psicopedagogía tradicional obstaculiza el antiracismo educativo. Este proceso consiste en la reducción de conflictos sociales, económicos y políticos a diferencias culturales que pueden ser gestionadas técnicamente mediante estrategias de adaptación curricular o metodologías inclusivas. Como han señalado varios autores, esta operación despolitizadora es especialmente perversa porque permite mantener el orden social existente mientras se proyecta una imagen progresista e inclusiva de la institución educativa.

Peter McLaren (1998), desde la pedagogía crítica, ha identificado esta tendencia en lo que llama "multiculturalismo conservador" y "multiculturalismo liberal", dos variantes que reconocen formalmente la diversidad pero que no cuestionan las estructuras de poder que la jerarquizan. El multiculturalismo conservador convierte la diferencia cultural en deficiencia que debe ser compensada mediante la asimilación a los códigos dominantes, mientras que el multiculturalismo liberal la folcloriza, convirtiéndola en espectáculo celebratorio que oculta la desigualdad estructural. Aina Tarabini (2018) ha documentado estas dinámicas en el contexto catalán, mostrando cómo las políticas de reconocimiento de la diversidad operan a menudo en términos "individuales y folclóricos" que neutralizan las relaciones de poder, evitando conectar las diferencias con las estructuras de desigualdad que las generan. Christine Sleeter y Carl A. Grant (1987), en su trabajo seminal sobre los enfoques multicultural educativos, ya advertían de que la culturalización despolitiza las reivindicaciones de los grupos minorizados, convirtiendo demandas de justicia redistributiva en cuestiones de "respeto cultural" gestionables pedagógicamente sin alterar el orden social vigente.

Finalmente, y profundizando en la cuestión de la diversidad cultural y la forma en que se nos ha propuesto concebirla, Silvia Duschatzky y Carlos Skliar (2000) han desarrollado una crítica sistemática al modelo multicultural dominante en educación, que se basa en una concepción despolitizada de la diversidad. Los autores identifican tres formas problemáticas de educación multicultural: la primera (y más extrema), fundamentada en la lógica del capital humano, concibe a la educación como mecanismo de asimilación de los "naturalmente privados de cultura" a los códigos dominantes; la segunda, que denominan "cognición multiculturalista", convierte a la sociedad multiétnica en espectáculo folclórico, despolitizando las narrativas de la experiencia; y la tercera, que califican de "antropología sin sociología", promueve la convivencia de los diferentes sin aludir a la desigualdad estructural.

Estos enfoques, que han tenido una notable influencia en la formación psicopedagógica, operan como dispositivos de culturalización que neutralizan el conflicto social y racial mediante su conversión en "diferencia cultural". En esta línea, en el artículo online de Shaimi (2025) se abunda en la crítica al modelo "intercultural" desde posicionamientos antirracistas, mostrando cómo, a pesar de presentarse a menudo como una alternativa "crítica" al multiculturalismo, la interculturalidad comparte con este enfoque el riesgo de reducir las desigualdades estructurales a diferencias culturales gestionables pedagógicamente. Así, muchos discursos y políticas interculturales se limitan a promover el diálogo, el reconocimiento mutuo o la convivencia en la diversidad sin cuestionar las relaciones de poder que jerarquizan las culturas y etnicizan a determinados colectivos, especialmente la población de origen inmigrado y/o musulmana, de modo que el conflicto social y racial se traduce nuevamente en "diferencia cultural" a administrar mediante dispositivos técnicos o acciones del fomento de las relaciones (Tarabini, 2018; Duschatzky y Skliar, 2000; Shaimi, 2025).

Psicopedagogía y racismo

La falta de formación específica en perspectivas antirracistas constituye una limitación adicional significativa para el abordaje del racismo desde el pensamiento y la práctica profesional psicopedagógica. La mayoría de programas de formación en psicopedagogía no incorporan contenidos específicos sobre racismo estructural, teoría crítica racial o una concepción de la pedagogía implicada en el contexto de desigualdades estructurales que afectan al ámbito educativo, lo que deja a los profesionales sin herramientas conceptuales para reconocer y afrontar las dimensiones socioraciales de las desigualdades educativas. Esta ausencia formativa tiene

consecuencias prácticas importantes, puesto que lleva a interpretaciones erróneas de fenómenos como la sobrerrepresentación del alumnado de origen inmigrado o alterizado en programas de educación especial, las diferencias en los resultados académicos según el origen o las dinámicas de segregación escolar.

Los límites epistemológicos de la psicopedagogía tradicional derivan, en última instancia, de una concepción positivista del conocimiento que tiende a separar artificialmente las dimensiones psicológicas, educativas y sociales de la experiencia humana (Ocampo González, 2020). Esta fragmentación disciplinaria, profundamente arraigada en el paradigma cientifista que ha dominado el campo psicoeducativo desde sus orígenes, impide una comprensión holística y compleja de los procesos de aprendizaje y desarrollo en contextos marcados por la desigualdad sociorracial. Como señalan varios autores críticos, la tendencia a compartimentar el conocimiento en especialidades estancas responde a una lógica heredada del positivismo que concibe la realidad como suma de partes aisladas analizables independientemente, y no como totalidad dialéctica donde los elementos están interconectados y se determinan mutuamente (Olmos de Montañez, 2008; Bertoldi i Vercellino, 2013).

Esta visión atomizada de la educación ha llevado a la psicopedagogía a desarrollar intervenciones que tratan al sujeto como entidad descontextualizada, separando sus procesos cognitivos de las condiciones materiales, sociales y raciales que los condicionan. Tal y como denuncia Ocampo González (2020), la psicopedagogía sufre un "déficit epistémico y metodológico" que le incapacita para abordar la complejidad de los fenómenos educativos contemporáneos, especialmente aquellos vinculados a la desigualdad racial y a las nuevas formas de exclusión que caracterizan a las sociedades multiculturales. Este déficit se manifiesta en la persistencia de modelos teóricos anacrónicos que siguen operando con categorías y metodologías desarrolladas para contextos sociales homogéneos, ignorando que el objeto de estudio de la psicopedagogía ha cambiado sustancialmente mientras sus métodos de aproximación permanecen inalterados.

Así, el desarrollo de una psicopedagogía ajena a los contextos sociales ya las aportaciones de algunos autores dedicados a los análisis de estos contextos han tenido un importante coste. Más cuando algunos autores que en la actualidad son de referencia para el pensamiento social, precisamente destacan el impacto y las implicaciones psicológicas/emocionales de muchos procesos sociales, así como el hecho de que ese impacto psicológico/emocional se traduce en procesos sociales de primer orden. Esto es lo que propone, por ejemplo, Axel Honneth (1994) cuando considera que la humillación, el desprecio, la invisibilización y el daño moral son los principales motores de algunas de las luchas que se dan en las sociedades contemporáneas, luchas –dice él– que son para conseguir un reconocimiento que ha sido negado a muchas de estas personas y colectivos. Esta idea (debatida, contestada y generadora de aportaciones muy interesantes, véase Fraser, 1998; Fraser y Honneth, 2003; Butler y Fraser, 2016) puede ser clave a la hora de entender las reacciones, quejas, inquietudes, actitudes y procesos emocionales de muchos jóvenes (racismo) y darle respuesta desde el ámbito educativo y, dentro de éste, también desde el apoyo psicopedagógico (y para lo que a nosotros ahora nos interesa, de muchos jóvenes afectados por el racismo) y darle respuesta desde el ámbito educativo y, dentro de éste, también desde el apoyo psicopedagógico.

También deberían ser relevantes las aportaciones de los autores que trabajan con la idea de la "tensión", "sensibilidad" o "estrés" racial (concepto interpretable desde una perspectiva social o psicológica)[2]. Nosotros entendemos que este concepto nos invita a analizar (y reconocer y entender) la forma en que las personas afectadas por el racismo reaccionan, gestionan o se adaptan a este racismo; pero también que el racismo condiciona la forma en que las personas afectadas se ubican en la sociedad, cómo interpretan su entorno y las interacciones sociales que viven de forma cotidiana, y la lectura que hacen de estas situaciones y cómo reaccionan. Reacciones que, de nuevo, pueden ser analizadas desde una perspectiva social, interpersonal, personal o psicológica. En todo caso, no estamos proponiendo la psicologización de los problemas raciales, sino la necesidad de dejar clara la necesidad de una comprensión más profunda del racismo, para abordar fenómenos y expresiones que no pueden tratarse (ni podemos entenderlos y muy probablemente ni siquiera podremos identificarlos) si no tenemos un buen conocimiento de las realidades sociales e institucionales que los provocan y la capacidad para poner en relación estas realidades con los fenómenos que observamos en los jóvenes, o el alumnado en las aulas. Y cuando decimos un "buen conocimiento de las realidades" nos referimos a un buen conocimiento *empírico* de estas realidades, y un buen conocimiento *teórico*, que nos ayude a interpretarlas.

La superación de estas limitaciones requiere de una transformación profunda y radical de la disciplina que incorpore perspectivas críticas capaces de colocar los elementos socioraciales en el centro de la lectura de la realidad educativa. Esto implica, en primer lugar, abandonar la pretensión de neutralidad valorativa y reconocer que toda práctica psicopedagógica está impregnada de supuestos políticos, culturales y epistémicos a explicitar y someter a crítica (Bertoldi y Vercellino, 2013; Olmos de Montañez, 2008). En segundo lugar, exige adoptar un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario que permita conectar las dimensiones psicológicas, pedagógicas, sociológicas, antropológicas y políticas de los procesos educativos, superando la fragmentación que ha caracterizado tradicionalmente al campo. Tal y como defienden los planteamientos de la pedagogía crítica, la formación psicopedagógica debe promover la capacidad de reflexión crítica y dialéctica que permita a los profesionales desarrollar una racionalidad que trascienda la lógica instrumental y tecnocrática dominante (Olmos de Montañez, 2008).

Por último, la incorporación de metodologías antirracistas capaces de conectar las experiencias individuales con las estructuras sociales que las condicionan constituye un requisito ineludible para cualquier renovación epistemológica de la psicopedagogía. Esto significa desarrollar instrumentos de análisis que visibilicen las relaciones de poder, las jerarquías raciales y las dinámicas de exclusión que operan en los contextos educativos, así como metodologías de intervención orientadas no sólo a la adaptación individual sino a la transformación de las estructuras institucionales que generan desigualdad. La psicopedagogía antirracista debe ser, necesariamente, una psicopedagogía situada, contextualizada y comprometida con la justicia social, que sitúe la lucha contra el racismo estructural como horizonte ético y político de su práctica profesional.

Ahora bien, hasta ahora la tradición psicoeducativa ha sido particularmente refractaria a la incorporación de perspectivas críticas sobre el racismo, como la Critical Race Theory (CRT), que ha demostrado su eficacia en contextos educativos para desvelar las dimensiones institucionales de la discriminación racial (Attaya, 2023; Anya, 2). La CRT, desarrollada inicialmente en el marco de los estudios legales críticos y aplicada posteriormente a la educación por autoras como Gloria Ladson-Billings (1995), Adrienne Dixson y Celia K. Rousseau (2006), David Gillborn (2005, 2006, 2007 y 2014) o Edward Taylor (– et al., 2023), parte de varios principios fundamentales que cuestionan directamente los presupuestos epistemológicos de la psicopedagogía tradicional.

En primer lugar, la CRT propone la necesidad de una conciencia racial afirmativa (*race-consciousness*), que no consiste sólo en reconocer la diversidad, sino en analizar sistemáticamente cómo se distribuye el poder, los recursos y las oportunidades en función de la pertenencia de origen o racial (Anya, 2021). Esto se opone frontalmente a la lógica psicopedagógica tradicional, que tiende a desracializar los problemas educativos convirtiéndolos en cuestiones técnicas de aprendizaje o desarrollo.

En segundo lugar, la CRT valora las contra-narrativas y las voces de las personas afectadas por el racismo como fuentes que trascienden la mera subjetividad individual y que pueden convertirse en fuentes epistemológicas legítimas para la comprensión de los procesos educativos, rompiendo así con la tradición positivista que sitúa el conocimiento experto profesional como única fuente válida de verdad sobre la experiencia educativa (Solórzano i Yosso, 2001).

Y en tercer lugar, la CRT establece que el racismo no es una aberración o una cuestión de actitudes individuales, sino un fenómeno endémico y estructural que impregna a todas las instituciones educativas, incluidas las prácticas psicopedagógicas (Orr y Chong, 2024). Por eso la CRT rechaza frontalmente la noción de "neutralidad racial" o "*color-blindness*" —la idea de que no ver los elementos racializadores es una virtud antirracista— denunciándola como ideología que perpetúa el statu quo racializado (Annamma et al., 2017; Moorosi, 2021).

La psicopedagogía dominante ha operado, de hecho, desde esta lógica de la ceguera racial, considerando que las intervenciones educativas deben ser "neutrales" respecto a la raza o el origen y centrarse en las capacidades individuales abstractas, sin tener en cuenta cómo dichas capacidades están condicionadas por las estructuras socioraciales. Como señala Anya (2021), esta pretendida neutralidad no hace sino invisibilizar las desigualdades socioraciales y naturalizarlas, convirtiéndolas en diferencias individuales de competencia o motivación. La CRT demuestra que la ideología de la ceguera ante los elementos raciales no solo es ineficaz para combatir el racismo, sino que lo perpetúa activamente al negar su existencia e impedir el reconocimiento

de las experiencias diferenciadas del alumnado potencialmente afectado por el racismo. En el contexto psicoeducativo, esto se traduce en la invisibilización de la manera en que los instrumentos de diagnóstico, los criterios de evaluación o las categorías de clasificación pedagógica son producto de una epistemología que naturaliza como "déficit" aquello que es consecuencia de una discriminación estructural (Holman et al., 2022).

La incorporación de la CRT a la psicopedagogía exigiría un giro epistemológico radical que reconociera, en primer lugar, que la raza es una construcción social, pero que, aun así, tiene efectos materiales reales sobre el alumnado y sobre sus trayectorias educativas y experiencias escolares (y personales y sociales en general). Esto implica abandonar las explicaciones basadas exclusivamente en factores individuales o familiares y asumir que la escuela, como institución, participa activamente en la producción y reproducción de las desigualdades sociorraciales mediante normas, currículos, sistemas de evaluación y expectativas diferenciadas según el origen del alumnado.

La conceptualización del racismo como fenómeno estructural va en esta dirección. Precisamente, el concepto de "racismo estructural" sirve para referirnos a la manera en que el racismo se hace presente en los espacios sociales, culturales, políticos e institucionales más diversos (Bonilla-Silva, 1997). Este concepto nos permite reconocer la ubicuidad del racismo y de sus efectos y nos impulsa a identificarlos si queremos ir más allá de las nociones banales del racismo (el racismo como "ideología", basada en la idea de raza, o el racismo como "excepción" propia de personas con "actitudes" ajenas a la lógica del conjunto de la sociedad o, en casos o situaciones más extremas, como actitud propia de personas o colectivos "radicalizados").

El concepto de "racismo estructural" constituye una enmienda radical a la concepción del racismo como excepción y anomalía, y nos ayuda a entender por qué quienes lo padecen son capaces de identificarlo en múltiples espacios sociales, mientras que quienes no son víctimas tienden a no ser conscientes de su presencia. La ubicuidad suele estar asociada a la normalización y esta, a su vez, a la invisibilización. Por ello, el concepto de "racismo estructural" nos invita a comprender que el racismo no depende de la existencia de personas que, por ignorancia, son víctimas de prejuicios o que, por radicalidad, adoptan ideologías minoritarias, sino que depende de las dinámicas, expectativas, sesgos, rutinas e inercias que han penetrado, impregnan, se hacen presentes y generan desigualdades en la mayoría de los espacios sociales e institucionales (Potapchuk et al., 2005). Y entre estos espacios, de manera muy clara, se encuentra el ámbito de la educación.

Así, el concepto de "racismo estructural" ayuda a comprender la necesidad de introducir y aplicar la perspectiva antirracista al conjunto de los fenómenos y espacios sociales (y, evidentemente, también a los que se producen en el ámbito de la educación). Nos ayuda a fundamentar esta mirada seria sobre el racismo, porque si partimos del reconocimiento de la ubicuidad y la diversidad de las presencias y los impactos del racismo —que se manifiesta tanto en el currículo como en las lecturas que hacemos de la realidad social, en las interacciones con las familias, en las dinámicas de segregación entre centros y en las dificultades a las que se enfrentan el alumnado y sus familias en su día a día, y que condicionan su ser y estar en los centros educativos— y si queremos avanzar hacia su superación, tendremos que plantearnos si es suficiente "atender" al alumnado que es víctima del racismo, o si debemos empezar a explorar la manera en que el racismo se hace presente en el ámbito de la educación y cómo debemos afrontarlo, adoptando políticas y medidas para generar contextos, lógicas y dinámicas de relación alternativas.

¿Es concebible un pensamiento y una práctica psicopedagógica que se abran a esta mirada que va más allá del individuo, pero que no lo ignora, sino que, por el contrario, nos proporciona elementos para identificar vivencias y situaciones que de otro modo tendemos a ignorar, y nos ayuda a ir más allá de las "víctimas" para identificar a otros "agentes" con los que es necesario trabajar, así como otras realidades —dinámicas sociales e institucionales, marcos políticos y legales— que es preciso atender si realmente queremos crear contextos en los que el desarrollo del alumnado no esté condicionado por el racismo (o en los que, como mínimo, tengamos mayor capacidad para controlarlo y hacerle frente)?

Las posibles respuestas a esta pregunta son diversas, y veremos más adelante cómo desde la propia psicopedagogía se plantean alternativas a la manera en que se ha acabado orientando la psicopedagogía y su práctica, y se cuestionan los límites que se han establecido para su desarrollo. Con todo, consideramos que se puede hablar de resistencias a la incorporación de la Critical Race Theory en la psicopedagogía (tanto en su bagaje teórico y conceptual como en su práctica). Unas resistencias que responden a una lógica estructural

de preservación del orden racial establecido. Gillborn (2005, 2014) argumenta que las políticas educativas y las prácticas profesionales que se derivan de ellas, en la mayoría de los casos, no se establecen obedeciendo a un ideario antirracista ni a ningún imperativo de promoción de la igualdad, sino que tienden a promover y desarrollar aquello que la mayoría dominante considera "normal", de modo que tienden a preservar el statu quo (pensemos, por ejemplo, en cuando se esgrime y prioriza el derecho de las familias a la elección de centro para limitar las políticas de lucha contra la segregación escolar). Así, el análisis de las reformas educativas en Inglaterra y en Estados Unidos que realiza Gillborn (2005, 2014) revela que, lejos de ser neutrales o simplemente ineficaces, estas políticas a menudo contribuyen a consolidar las ventajas estructurales de la población blanca, al tiempo que perpetúan la desigualdad racial bajo apariencias de modernización, eficiencia o excelencia.

Este fenómeno se explica en parte por el principio de interest convergence (convergencia de intereses), desarrollado por Derrick Bell (1980) y convertido en un concepto fundamental dentro de la CRT. Según este principio, el progreso racial solo se produce cuando los intereses de las personas afectadas por el racismo convergen con los intereses de las élites dominantes. Bell (1980) ilustra esta dinámica a través del análisis del caso *Brown vs. Board of Education*, mostrando cómo la abolición formal de la segregación escolar no respondió a un cambio moral, sino a la convergencia estratégica de intereses: la mejora de la imagen internacional de Estados Unidos durante la Guerra Fría, la necesidad de desactivar la tensión social interna y la modernización económica del sur. Una vez que estos intereses dejaron de converger, los avances reales hacia la igualdad educativa se estancaron. Esta lectura desenmascara la falsa neutralidad de las instituciones educativas y de sus profesionales, mostrando que la falta de progreso antirracista no es accidental, sino estructural (Bell, 1980; Pierson-Brown et al., 2022).

La falta de herramientas conceptuales en la psicopedagogía para abordar el racismo implica, en este contexto, no solo una limitación técnica, sino una complicidad estructural con el orden racial existente. La ignorancia profesional sobre el racismo no es neutra ni pasiva: es una forma activa de perpetuación de la desigualdad, ya que impide reconocer —y, por tanto, combatir— las dinámicas institucionales que convierten a la escuela en un espacio de reproducción de la jerarquía racial. Esta ignorancia no puede atribuirse a la falta de recursos teóricos o empíricos, dado que la literatura sobre racismo educativo es abundante y rigurosa desde hace décadas. Se trata, más bien, de una resistencia epistemológica y política a cuestionar los fundamentos sobre los cuales se ha construido la disciplina psicopedagógica, fundamentos que incluyen la centralidad de la mayoría, la universalidad de su experiencia y la pretensión de objetividad científica.

Como ha señalado Ladson-Billings (2013, 2021), el rechazo a incorporar perspectivas críticas sobre el racismo en la formación del profesorado y de los profesionales psicopedagógicos es un acto profundamente político que defiende los intereses de la mayoría dominante, aunque se presente bajo la apariencia técnica de la neutralidad científica o de la preocupación universal por el "bienestar" de todo el alumnado por igual. Esta retórica de la universalidad, que se presenta como progresista e inclusiva, actúa en realidad como un mecanismo de invisibilización de las dimensiones raciales de la desigualdad. Al negar la especificidad de la experiencia y del impacto del racismo y al rechazar analizar las formas concretas en que el racismo opera institucionalmente, la psicopedagogía se convierte en cómplice de la perpetuación de la violencia racial que marca las trayectorias educativas de miles de estudiantes. Esta complicidad no es menos grave por ser inconsciente o no intencionada: como advierten diversos autores de la CRT, la forma más peligrosa de racismo no es el extremismo explícito de grupos ideológicos, sino la normalización cotidiana de la discriminación que no afecta a la mayoría y que pasa desapercibida en los discursos y las prácticas del poder establecido (Gillborn, 2005; Ladson-Billings, 2021).

Por una psicopedagogía crítica y antirracista

Tal como hemos ido señalando a lo largo del artículo, entendemos que las críticas que se están planteando al abordaje del racismo (y de otras cuestiones que nacen de conflictos y desigualdades claramente sociales) desde la psicopedagogía no deben entenderse como una descalificación de la psicopedagogía en sí misma, sino como una crítica a la manera en que esta se está desarrollando. Consideramos que es posible fomentar

una psicopedagogía que incorpore —en su pensamiento y en su práctica— elementos del pensamiento social y del antirracismo, ya sea asumiéndolos como propios o buscando su encaje mediante el diálogo con profesionales de otros ámbitos.

Es evidente que cuestiones como las estructuras sociales, las dinámicas institucionales, los sistemas y las relaciones que se establecen en el conjunto de la sociedad no pueden ser únicamente un "telón de fondo" o una especie de paisaje lejano situado detrás de las problemáticas y realidades que los psicopedagogos reconocen y sobre las que trabajan. Aceptar esto equivaldría a negar la relevancia de unas realidades políticas, económicas, sociales, sistémicas, estructurales e institucionales que muchos consideramos esenciales para comprender problemas que, efectivamente, tienen también una dimensión psicopedagógica, pero que, si nos limitamos a esta única dimensión, nos llevarán a renunciar a una mirada global necesaria, si lo que pretendemos es transformar los contextos y las relaciones que están en la base de los problemas que atendemos. Y negar la relevancia de estas realidades sociales o renunciar a entablar un diálogo con los especialistas o profesionales de las disciplinas que las han analizado equivale a participar en la invisibilización de dichas realidades y de esos discursos, y a contribuir a la reproducción de estas realidades sociales y de los contextos y dinámicas de relación que las generan y perpetúan. Cualquier mirada y acción que no tenga esto presente tenderá a tener un carácter reproductor. En el mejor de los casos, podrá ayudar a que algunos individuos tengan posibilidades o capacidad para superar determinadas "barreras", pero las barreras seguirán ahí, quizá incluso sin ser cuestionadas.

Entendemos que esto es lo que se ha reclamado de manera reiterada en esta misma revista, por ejemplo en artículos como el de Gerardo Echeita e Ignacio Calderón ("Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica", 2014, n.º 41)[3], en el de Eugenio Díaz Massó ("La psico-patologización de la vida cotidiana y de la escuela", 2016, n.º 44), en el de Javier Onrubia y Marta Minguela ("Una reflexión en clave inclusiva sobre las funciones de los profesionales de la intervención psicopedagógica", 2020, n.º 52) [4], o en editoriales como la del n.º 49 ("Individualización patológica en tiempos neoliberales", Serra Capallera, 2018), la del n.º 56 ("Re-construir" la intervención psicopedagógica, reto de futuro", Serra Capallera, 2022a) y la del n.º 57 ("¿Es necesario redefinir el objeto y los sujetos en el asesoramiento psicopedagógico actual?", Serra Capallera, 2022b).

En estos últimos editoriales, por cierto, el autor pone el foco en un elemento que nos parece central: no podemos hablar de un enfoque psicopedagógico en abstracto. Por tanto, del mismo modo que reclamamos que se contextualicen las problemáticas que de una u otra manera se manifiestan en las escuelas e institutos (y que se analice de qué manera este contexto no es solo contexto, sino que es parte activa de los problemas que observamos e intervenimos y que, por tanto, debe tenerse en cuenta a la hora de diseñar las acciones para lograr los cambios que queremos alcanzar), también debemos contextualizar el ejercicio profesional de la psicopedagogía. Cada disciplina se despliega a partir de concepciones, miradas y metodologías propias, que le otorgan identidad o la diferencian de otras aproximaciones. Ahora bien, el ejercicio profesional también está sujeto a condicionantes políticos e institucionales que le dan forma, lo limitan, lo orientan y fomentan determinadas maneras de concebir y desarrollar cada disciplina. De ahí que Serra Capallera señale que:

"Las nuevas lógicas sociales y culturales [...] evidencian también la necesidad de revisar y actualizar las funciones, el rol y la organización de los equipos con la voluntad de conferir sentido y significado a su intervención en los cambiantes contextos escolares, familiares y sociales actuales. Desde perspectivas complementarias, parece, pues, urgente plantear [...] los diferentes perfiles que componen los equipos, sus usuarios y otros profesionales." (2022: 1)

"Es a partir de conceptualizar cuál es el objeto del asesoramiento y quiénes son los sujetos de acción e interacción como debería dotarse de sentido y configuración la estructura organizativa de funcionamiento por la que se opte. [...] Decidir volver a conceptualizar el porqué y el para qué, es decir, las finalidades y las funciones del asesoramiento psicopedagógico público, no es una cuestión meramente formal, procedimental o retórica. Es dotar de ideología al trabajo psicopedagógico." (2022: 1-2)

Desde este punto de vista, se apuesta por el desarrollo de estructuras y lógicas de funcionamiento y organización colaborativas e interprofesionales. Un desarrollo —añadimos nosotros— que debería pasar

por revisar los perfiles y las funciones de los equipos (de los EAP, de los ELIC y de los distintos servicios y programas educativos de cada zona o sector), que todavía hoy proyectan una mirada muy limitada sobre la intervención en el ámbito social, la cual suele confiarse a la retórica del trabajo en red y a la participación en los planes educativos de entorno y en programas que favorecen la integración escolar y social del alumnado (y sería necesario valorar en qué acaba traduciéndose la participación de los psicopedagogos en estos programas).

Por tanto, es necesario tener en cuenta, ser conscientes y revisar los contextos del ejercicio profesional de la psicopedagogía. Pero esto es válido tanto para quienes son críticos con la psicopedagogía como para los propios profesionales de la psicopedagogía. Asimismo, es responsabilidad de estos mismos profesionales ser conscientes y reconocer que existen realidades que históricamente han sido negadas y frente a las cuales, aún hoy, la psicopedagogía no ha sido capaz de posicionarse ni de adoptarlas como ámbitos sobre los que también tiene cosas que decir. La presencia del racismo en nuestra sociedad (y en los contextos educativos) es una de estas realidades, y ni la retórica de la "inclusión" ni la de la "atención a la diversidad" han ayudado en absoluto a reconocerla; al contrario. Y, como hemos visto, tampoco lo ha hecho la mirada individualizada y ajena a los contextos sociales en los que las personas interactúan.

Ninguno de los planes de formación de los másteres en psicopedagogía de las universidades catalanas aborda explícitamente la cuestión del racismo. Las formaciones de grado (en pedagogía o en psicología) tampoco lo hacen (encontraremos referencias a la diversidad, a la educación inclusiva o a la interculturalidad, pero difícilmente bajo ninguno de estos epígrafes se desarrolla un abordaje del racismo que vaya más allá de los lugares comunes). Y la reflexión generada en torno a la cuestión del racismo ha sido más que escasa en los espacios de formación y de intercambio de ideas de los psicopedagogos. Desde su creación, en esta revista no se ha publicado ningún artículo que aborde la cuestión del racismo, desde ningún punto de vista [5].

Entendemos que en esta carencia pesa tanto la prevalencia de los discursos multiculturalistas y la difusión de una retórica generalista sobre la inclusión y la escuela inclusiva (que no nació pensando en cuestiones análogas o próximas a las del racismo, ni se ha desarrollado de manera coherente con una mirada estructural-institucional), como las políticas de carácter inter/multicultural marcadas por el Departamento de Educación. En todo caso, conviene dejar constancia de ello, porque el camino por recorrer —en términos de formación y de atención a esta realidad— es actualmente largo. Tan largo como urgente y necesario. Pero valdrá la pena no confiarlo todo a la esperanza de que la necesidad se imponga por sí sola, ¿verdad?

Referencias bibliográficas

- Annamma, S. A., Jackson, D. D., i Morrison, D. (2016). Conceptualizing colour-evasiveness: using is/ability critical race theory to expand a colour-blind racial ideology in education and society. *Race Ethnicity and Education*, 20(2), 147–162. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1248837>
- Anyà, U. (2021). Critical race pedagogy for more effective and inclusive world language teaching. *Applied Linguistics*, 42(6), 1055-1069. Doi: <https://doi.org/10.1093/applin/amab068>
- Attaya, M.K. (2023). Applying critical race theory to social and emotional learning programs in schools. *Current Opinion in Psychology*, 51, 101-112. Doi: 10.1016/j.sel.2023.100005
- Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual. En F. Avendaño i N. Boggino (Comps.), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*, pp. 11-41. Homo Sapiens.
- Barberousse, P., Flores Davis, L. E., Jiménez Corrales, R. E., i Zúñiga León, I. (2004). De la conceptualización pedagógica a la construcción de una pedagogía crítica para la atención a la diversidad. *Revista Electrónica Educare*, 6, 43-55. Doi: <https://doi.org/10.15359/ree.2004-6.3>
- Barton, L (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata
- Bell, D. A. Jr. (1980). Brown v. Board of Education and the Interest Convergence Dilemma. *Harvard Law Review*, 93(3), 518-534. Doi: <https://doi.org/10.2307/1340546>
- Bertoldi, S. M., i Vercellino, S. (2013). Reflexión epistemológica en Psicopedagogía: relevancia y condiciones de posibilidad. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 10, 1-14.

- Bonilla-Silva, E. (1997). Rethinking racism: Toward a structural interpretation. *American Sociological Review* 62 (3): 465-480. Doi: <https://doi.org/10.2307/2657316>
- Butler, J. i Fraser, N. (2016). *¿Redistribución o Reconocimiento? Un debate entre marxismo y feminismo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Cajiao, F. (2019). *La identidad de los maestros frente al cambio social*. Magisterio Editorial.
- Castorina, J.A. (2010). El análisis meta teórico en la investigación psicológico-educativa". A Alzamora, S. i Campagnaro, L. (comps.) *La Educación en los Nuevos Escenarios Socioculturales*. Santa Rosa, La Pampa: Universidad Nacional de la Pampa.
- Castorina, J.A. (2015). Los problemas del conocimiento escolar en la investigación educativa. Un análisis crítico. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 25, 373-391.
- Delgado, M. (1998). Diversitat i integració. Barcelona: Empúries.
- Delgado, M. (2007). El dret a la indiferència (editorial). *Àmbits de psicopedagogia Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació*, 20, 3.
- Díaz Massó, E. (2016). "La psicopatologització de la vida quotidiana i de l'escola". *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 44, 35-38.
- Dixson, A.D. i Rousseau, C.K. (eds.) (2006). *Critical Race Theory in Education: All God's Children Got a Song*. Nova York: Routledge.
- Duschatzky, S. i Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuadernos de Pedagogía de Rosario*, 7, 34-47.
- Echeita, G. i Calderón, I. (2014). "Obstacles a la inclusió: qüestionant concepcions i pràctiques sobre l'avaluació psicopedagògica". *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 41, 3-12.
- Ezzedine, L., Poyrazli, S. (2020). Perceived ethnic discrimination, race-related stress, and coping styles. *International Journal of Educational Research Open*, vol. 1, 100017. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100017>
- Fraser, N. (1998). Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition and Participation. *The Tanner Lectures on Human Values*, 19, 1-67. Grethe B. Peterson
- Fraser, N., & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Verso.
- Gillborn, D. (2005). Education policy as an act of white supremacy: Whiteness, critical race theory and education reform. *Journal of Education Policy*, 20(4), 485-505. Doi: 10.1080/02680930500132346
- Gillborn, D. (2006). Critical Race Theory and Education: Racism and anti-racism in educational theory and praxis. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(1), 11-32. Doi: <https://doi.org/10.1080/01596300500510229>
- Gillborn, D. (2007). Segregació escolar i igualtat d'oportunitats. L'exemple del Regne Unit. Text presentat en el *Simposi sobre Immigració i educació a Catalunya* (Barcelona, 17 i 18 d'octubre de 2007). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Gillborn, D. (2014). Racism and education: Coincidence or conspiracy? *Routledge*.
- Holman, A. R., D'Costa, S., & Janowitch, L. (2021). Toward Equity in School-Based Assessment: Incorporating Collaborative/Therapeutic Techniques to Redistribute Power. *School Psychology Review*, 52(5), 534-547. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1997062>
- Honneth, A. (1994). The Struggle for Recognition. *The Moral Grammar of Social Conflicts*. Polity Press.
- Hope, E.C., Smith, C.D., Cryer-Coupet, Q.R. i Briggs, A.S. (2020). Relations between racial stress and critical consciousness for black adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 70, 101184. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101184>
- Ladson-Billings, G. (2013). Critical Race Theory—What it is not! In M. Lynn & A. D. Dixson (Eds.), *Handbook of Critical Race Theory in Education*, pp. 34-47. Routledge.
- Ladson-Billings, G. (2021). *Critical Race Theory in Education: A Scholar's Journey*. Teachers College Press.
- McLaren, P. (1997). *Multiculturalismo revolucionario: Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. México: Siglo XXI.

- Merolla, D.M. i Jackson, O. (2019). Structural racism as the fundamental cause of the academic achievement gap. *Sociology Compass*, 13(6), e12696. Doi: 10.1111/soc4.12696
- Moorosi, P. (2021). Colour-blind educational leadership policy: A critical race theory analysis of school principalship standards in South Africa. *Educational Management Administration & Leadership* 49(1):174114322097367 Doi: 10.1177/1741143220973670
- Ocampo González, A. (2020). Sobre el déficit epistémico y metodológico de la Psicopedagogía: notas para su reconfiguración. *Revista Inclusiones*, 7 (Número especial), 268-311.
- Olmos de Montañez, O. (2008). La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente. Caso venezolano. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9(1), 155-180.
- Onrubia, J. i Minguela, M. (2020). "Una reflexió en clau inclusiva sobre les funcions dels professionals de la intervenció psicopedagògica". *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 52, 12-23.
- Orr, S. M. i Chong, K. L. (2024). Scales of Educational Resistance Practices Against Critical Race Theory "Bans." *Educational Studies*, 60(5), 511–529. Doi: <https://doi.org/10.1080/00131946.2024.2359400>
- Paniagua de la Iglesia, T. (2024). Enfrentando al odio. Estrategias de Afrontamiento y Desvictimización en Personas Víctimas de Racismo y Xenofobia. *Revista Española de Sociología (RES)*, 33(4) a248, 1-22. Doi: 10.22325/fes/res.2024.248
- Patiño Santos, A.; Codó, E. (2021). Diversitat, globalització i desigualtat: una mirada etnogràfica a dues respostes de política lingüística educativa a Catalunya. *Revista de Llengua i Dret*, 75, 107-25. Doi: 10.2436/rld.i75.2021.3586.
- Pierson-Brown, D., Dooley, K., Kerr, S., i Finkenbine, E. (2022). It's not irony, it's interest convergence: A CRT perspective on school policy reform. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 17(1), 164-186. doi: 10.1017/jme.2023.10
- Potapchuk, M., Leiderman, S., Bivens, D. i Major, B. (2005). *Flipping the Script: White Privilege and Community Building*. Silver Spring, Maryland: Center for Assessment and Policy Development.
- Pujolàs, P. (2015). La inclusió escolar: principis i estratègies per a fer-la possible. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 43, 3-14.
- Seiler, S. (2023). Intersections of Institutional Racism, Racial Microaggressions, and Minority Stress in the Lived Experiences of Black People. *Advances in Social Work*, 23 (1), 44-64.
- Serra Capallera, J. (2018). "Individualització patològica en temps neoliberals". *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 49, 1-2.
- Serra Capallera, J. (2022a). "Re-construir' la intervenció psicopedagògica, repte de futur". *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 56, 1-2.
- Serra Capallera, J. (2022b). "Cal redefinir l'objecte i els subjectes en l'assessorament psicopedagògic actual?". *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 57, 1-3.
- Shaimi, M. (2025). Superar l'interculturalisme. *La Disruptiva*, 01/07/2025. <https://ladisruptiva.cat/index-2/>
- Síndic de Greuges. (2023). *La segregació escolar a Catalunya*. Departament de la Presidència.
- Sleeter, C. E., i Grant, C. A. (1987). An analysis of multicultural education in the United States. *Harvard Educational Review*, 57(4), 421-444.
- Stainback, S.B.(2001). Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 5 (1), 26-31.
- Tarabini, A. (2017). *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, col. Informes Breus, nº65.
- Tarabini, A. (Dir.); Jacovkis, J. i Montes, A. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Madrid: UNICEF.
- Tarabini, A. (2018). Les paradoxes de l'atenció a la diversitat: una aproximació des de la justícia escolar. *Revista Catalana de Pedagogia*, 14: 153-175. Doi:10.2436/20.3007.01.111

- Taylor, E., Gillborn, D. i Ladson-Billings, G. (eds.) (2023). *Foundations of Critical Race Theory in Education*. Nova York: Routledge.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.
- Zhang-Yu, C. (2021). Racismo institucional en educación: reflexiones sobre la interculturalidad. *Quaderns de Psicologia*, 23(3), e1793. Doi: 10.5565/rev/qpsicologia.1793

Notas:

[1] En Cataluña, Tarabini (2018) y Patiño y Codó (2021) han trabajado esta cuestión. El trabajo de Tarabini identifica las dinámicas de exclusión y reproducción de desigualdades que se derivan de las concepciones dominantes de la diversidad (la diversidad como problema y la diversidad como mito) y de las estrategias para gestionarla (agrupamientos por nivel y diversificación curricular), y concluye que, en nombre de la diversidad, de su valor y de su riqueza, se neutraliza la desigualdad y sus impactos en la acción cotidiana de docentes, familias y alumnado. Por su parte, Patiño y Codó analizan cómo las políticas de diversidad pueden reproducir desigualdades estructurales cuando no cuestionan los marcos institucionales. En otros países se han identificado y analizado críticamente procesos similares. En el caso de Estados Unidos de América, véase Merolla y Jackson (2019), quienes argumentan que el racismo estructural es la causa fundamental de las brechas educativas y que las intervenciones que no abordan las causas estructurales no hacen sino reproducir las desigualdades.

[2] Autores como Hope et al. (2020), Ezzedine y Poyrazli (2020), Seiler (2023) o Paniagua (2024), por poner algunos ejemplos recientes, han trabajado en torno a distintas formas de tensión o estrés racial.

[3] El artículo de Echeita y Calderón (2014) contiene fragmentos que compartimos plenamente y que consideramos totalmente alineados con lo que hemos venido planteando en este artículo: «El principal sentido de este artículo es abrir un debate [...] sobre las evaluaciones psicopedagógicas y, por extensión, sobre la tarea de la orientación en las instituciones escolares. [...] Durante los últimos años, estas tareas han tendido a vincularse más a la justificación de opciones excluyentes (como forzar el cambio en modalidades de escolarización), próximas al criticado modelo médico de la discapacidad (Barton, 1998), que a la planificación de propuestas inclusivas para todo el alumnado. [...] ¡No podemos descargar la lucha por la equidad en las escuelas sobre los hombros del alumnado más vulnerable y de sus familias!» [...] «Otra de las prácticas nocivas ampliamente utilizadas en la tarea orientadora es el estudio del alumno o la alumna en solitario ante una prueba "objetiva", lo que implica haber cargado sobre sus espaldas toda la responsabilidad de su realidad educativa, remitiendo, una vez más, al modelo médico de la discapacidad. Se obvia, por tanto, la carga social e histórica que comporta cualquier persona con discapacidad.» [...] «Muchos informes psicopedagógicos constituyen un listado de supuestos defectos del alumno o la alumna con la intención evidente de derivarlo a un centro, unidad o apoyo segregado».

[4] Estos autores también plantean la necesidad de ampliar la acción de la intervención psicopedagógica más allá de los límites en los que está quedando recluida y proponen extenderla a la acción institucional, insistiendo en la necesidad de entender a los «alumnos en su contexto» para «identificar los aspectos de aquellos contextos que puedan estar limitando (o potenciando) su desarrollo». Ahora bien, observamos que, aun queriendo superar el individualismo metodológico, la atención a los contextos se limita a los «contextos educativos», y vemos también cómo se elude un reto mayor: el de conectar conceptualmente la acción psicoeducativa con el análisis de la realidad social.

[5] Solo sabríamos señalar dos excepciones, más bien relativas: el artículo de Bamari Drammeh (2023, en el n.º 59: 62-64), «Educar para la Diversidad: Una Mirada Interseccional y Antirracista hacia la Escuela Inclusiva», que lamentablemente solo apunta la cuestión en un guion de página y media; y el curioso editorial del n.º 20 de la revista (2007: 3), que recoge diversos extractos del libro *Diversitat i integració* de Manuel Delgado (1998), muy adecuado para cuestionar todos los discursos sobre la atención a la diversidad, el multiculturalismo, el culturalismo y las diferencias culturales, tal y como nosotros hemos hecho a lo largo del artículo. Sin embargo, en los fragmentos seleccionados no se habla de racismo.

Correspondencia con el autor:

Mostafà Shaimi. E-mail: mostafa.shaimi@udg.edu

Carles Serra Salamé. E-mail: carles.serra@udg.edu

Adolescencia y juventud digital: vivir y aprender en las redes sociales y en la inteligencia artificial

Juan Ignacio Pozo

Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid

Recibido: 17.12.25 Aceptado: 09.01.26

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504987>

Resumen

Adolescencia y juventud digital: vivir y aprender en las redes sociales y en la inteligencia artificial

Las tecnologías digitales están cambiando la forma en que las personas, y en especial adolescentes y jóvenes, acceden al conocimiento y se relacionan entre sí. Sin embargo, esos cambios culturales están aún lejos de integrarse plenamente en las aulas y en el currículo. El presente artículo analiza cómo afectan esas tecnologías a su desarrollo afectivo y social, así como a la forma en que acceden a la información y al conocimiento tanto en las aulas como fuera de ellas. Se identifican tres momentos recientes: la inmersión digital forzada por la pandemia y el confinamiento, el creciente rechazo y prohibición de las pantallas en las aulas y las consecuencias educativas de la irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa. Ese análisis muestra las dificultades que el sistema educativo tiene aún para integrar la cultura digital, al preferir excluir de forma generalizada el uso de pantallas, lo que dificultará sin duda que los estudiantes alcancen las competencias digitales para un uso autónomo y crítico de esos dispositivos, consolidando su dependencia de los algoritmos y las dinámicas de uso generadas desde las empresas tecnológicas. Se propone en su lugar promover esas competencias integrando las tecnologías en el currículo bajo la guía de los docentes, con el fin de ayudar a generar un uso consciente, crítico y autorregulado.

Palabras clave: Tecnologías digitales, competencias digitales, adolescencia, juventud, redes sociales, inteligencia artificial.

Abstract

Digital adolescence and youth: living and learning in Social Media and Artificial Intelligence

Digital technologies are changing how we access knowledge and relate to others, especially in the case of adolescents and young people. However, these cultural changes are still far from being fully integrated into classrooms and the curriculum. The paper identifies three recent moments in the relationship that students maintain with these technologies: the digital immersion forced by the COVID-19 pandemic and the consequent confinement, the growing rejection and prohibition of screens in classrooms, and the educational consequences of the irruption of Generative Artificial Intelligence. In each of these situations, the paper reviews the effects of these technologies on the emotional and social development of young and adolescent people, as well as how they access information and knowledge both in the classroom and in everyday life. This analysis shows the difficulties that the educational system still has to integrate digital culture, preferring generally to exclude the use of screens in the classrooms, which will undoubtedly make it difficult for students to achieve the digital competencies required for an autonomous and critical use of these devices, consolidating their dependence on algorithms and the dynamics of use generated by technology companies. Instead, the paper proposes to promote these competencies

by integrating technologies into the curriculum under the guidance of teachers, to help adolescents and youths achieve conscious, critical, and self-regulated immersion in digital culture.

Keywords: Digital technologies, digital competencies, adolescence, youth, social networks, artificial intelligence.

Introducción: ¿cómo afecta la revolución digital a la actividad mental y al aprendizaje de adolescentes y jóvenes?

Desde hace al menos treinta o cuarenta años se vienen debatiendo los efectos que las tecnologías digitales no solo en la cultura y la educación, sino también en nuestras mentes, y muy especialmente en las mentes en desarrollo de nuestros estudiantes. Más allá de ser un soporte para transmitir la información y el conocimiento, esas tecnologías digitales acaban por formatear nuestra mente y generar nuevas formas de conocer, aprender, sentir y relacionarse con uno mismo y con los demás.

Hace 25 años, el lingüista Raffaele Simone (2000), en su libro *La tercera fase: formas de saber que estamos perdiendo*, identificaba tres grandes revoluciones en la historia de las tecnologías culturales, que habían traído consigo nuevas formas de saber y de vivir, al mismo tiempo que se perdían otras formas de conocimiento tradicionales. La primera de esas revoluciones fue la invención de la escritura hace algo más de 5000 años, que supuso el declive de las culturas orales, abriendo paso a esa nueva forma de cultivar la memoria personal y colectiva que llamamos Historia. La segunda ocurrió hace poco más de 500 años, con la invención de la imprenta, que abrió paso a una nueva mirada racional y científica sobre la naturaleza y sobre nosotros mismos, que está en la base de nuestros sistemas escolares y sus propósitos alfabetizadores. La tercera de esas revoluciones tecnológicas y culturales se inició, según Simone (2000), hace poco más de 50 años, con las tecnologías digitales, que han transformado también radicalmente nuestras formas de conocer, vivir y relacionarnos, al tiempo que se diluyen otros formatos culturales y otras formas de vida ancestrales.

Pero a diferencia de las transformaciones culturales anteriores, cuyos efectos han sido bastante estudiados y son bien conocidos (Manguel, 1996, Olson, 1994), esta última ola tecnológica la estamos cabalgando aún, por lo que no sabemos todavía en qué playa acabará por romper. De hecho, las transformaciones digitales han sido tan profundas y vertiginosas en los 25 años transcurridos desde que Simone (2000) escribiera ese texto, que a ese ciclo de revoluciones o fases cada vez más acelerado — de 5000 a 500 a 50 años— podemos añadirle ahora unas nuevas fases con los cambios acaecidos en los últimos 5 años, en los que podemos identificar tres hitos o momentos que han transformado de forma radical cómo las familias, las escuelas, e incluso los espacios laborales, han incorporado esas tecnologías digitales, con profundas consecuencias en nuestra actividad cognitiva, afectiva y social y también en las demandas y estrategias de intervención profesional desde la psicología para mejorar la calidad de vida y los aprendizajes de nuestros estudiantes.

Esos tres momentos, a partir de los cuales estructuraré este texto, son:

1. La pandemia y el confinamiento (2020/2021) forzaron una inmersión digital generalizada que transformó nuestras relaciones con esas tecnologías, en las aulas, pero también fuera de ellas.
2. La resaca de esa digitalización forzada generó una preocupación creciente sobre los efectos del uso de esas tecnologías, sobre todo móviles y redes sociales, en los adolescentes y los jóvenes (2023/2025). La denuncia académica, pero sobre todo social, de sus supuestas consecuencias emocionales, cognitivas y sociales ha conducido a una prohibición generalizada de los móviles, y en general de las pantallas, en los centros educativos, una exclusión digital cuyos efectos sobre la necesaria alfabetización digital de las futuras generaciones genera dudas.
3. A partir de noviembre de 2022, con el lanzamiento comercial de ChatGPT, irrumpió la llamada Inteligencia Artificial Generativa (IAg), el último elefante en la habitación digital, que está promoviendo nuevas formas de acceder a la información y al conocimiento, pero también transformando nuestra

identidad cognitiva y afectiva, con un fuerte debate sobre sus implicaciones éticas, epistemológicas y sociales, al que no pueden ser ajenos los espacios educativos.

Partiendo de estas tres nuevas fases de la revolución digital, intentaré analizar su impacto en las formas de pensar, aprender, sentir y vivir de nuestros estudiantes, así como las estrategias de intervención más eficaces para mejorarlas. Me basaré en los datos de las investigaciones científicas y los contrastaré con las decisiones que se están tomando en el ámbito educativo, no siempre basadas en esas investigaciones. En todo caso, dado el ritmo acelerado del cambio tecnológico, en otros 5 años, si no ya en los próximos 5 meses, seguramente algunas de estas ideas deberán ser repensadas o ampliadas.

Fase 1: La inmersión digital durante la pandemia: la educación confinada (2020/2021)

En marzo de 2020, como consecuencia de la pandemia del COVID-19 y del consiguiente confinamiento al que nos vimos sometidos, las tecnologías digitales, en todas sus variantes (redes sociales, plataformas para la enseñanza, videollamadas, etc.) se convirtieron de forma súbita en el centro de nuestra vida personal, social y profesional. Aunque ya constituían uno de los soportes fundamentales de nuestras relaciones y del acceso a la información y al conocimiento, el incidente crítico de la pandemia aceleró o multiplicó la inmersión digital no solo de los jóvenes, sino de todos nosotros. En la investigación sobre las prácticas docentes, un incidente crítico es una situación inesperada que impide el desarrollo de la actividad planificada y que, al superar cierto umbral emocional, pone en crisis la propia identidad y obliga al docente a revisar las propias concepciones, estrategias y sentimientos, permitiendo por tanto desvelar sus creencias más profundas (Monereo, 2023; Tripp, 1993).

El confinamiento fue un incidente crítico global que cambió nuestra relación con las tecnologías digitales (Pozo et al., 2021). Pero sus efectos fueron aún más intensos en los estudiantes que, de pronto, hubieron de vivir varios meses críticos de su juventud y adolescencia a través de las pantallas, gestionando sus relaciones sociales y sus emociones mediante dispositivos, programas y aplicaciones digitales. Más del 60% de los jóvenes incrementaron sus relaciones sociales mediante videollamadas y herramientas de mensajería instantánea, pero también aumentaron el tiempo dedicado a las redes sociales (Kuric et al., 2020). Mientras, debieron proseguir sus estudios de forma virtual, lo que también transformó los procesos de aprendizaje y enseñanza (Pozo et al., 2021; Trujillo et al., 2020).

¿Pero cómo afectó esta inmersión digital sobrevenida a la identidad social y emocional de los estudiantes y a sus aprendizajes? En esta primera fase, centrada en la pandemia, intentaré resumir los resultados de diferentes investigaciones realizadas durante el confinamiento (2020-2021), y en un próximo apartado veremos si, como se decía entonces, salimos o no mejores de la pandemia.

Efectos de la digitalización forzosa sobre la enseñanza y el aprendizaje

Ya antes de la pandemia, la introducción de las tecnologías digitales en las aulas era controvertida. Por un lado, según numerosos autores, favorecían una enseñanza adaptada a cada estudiante, basada en la colaboración, la interactividad y el uso de códigos multimedia, promoviendo así un mayor control del aprendizaje por parte del aprendiz (Coll y Monereo, 2008; Collins y Halverson, 2009). De esta forma, su integración en el currículo contribuiría a la adquisición de aquellas competencias (autonomía, colaboración, espíritu crítico, solución de problemas) que se vinculan a la denominada “competencia global” que debe definir a la educación actual (Ananiadou, y Claro, 2009; Ertmer et al, 2015).

Pero, tras décadas de uso en las aulas, la promesa de transformar la enseñanza y el aprendizaje nunca llegó a cumplirse. Los resultados de los estudios masivos realizados a nivel internacional fueron de hecho bastante desalentadores. Así, por ejemplo, los estudios PISA concluían que no había “mejoras apreciables en el rendimiento de los estudiantes en lectura, matemáticas o ciencias en los países que habían invertido

fuertemente en tecnologías digitales para la educación" (OECD, 2015, p. 3). De hecho, apoyándose en esos datos, Biagi y Loi (2013) comprobaron que, en conjunto, el rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias de los estudiantes decrecía cuanto más se usaban las tecnologías digitales en el aula con fines escolares. Dicho con claridad, según estos estudios, cuanto más se usan las pantallas en el aula, menos se aprende.

Estas conclusiones contrastan, sin embargo, con las obtenidas en los estudios experimentales sobre los efectos de estas tecnologías en el aprendizaje (Pozo, 2020). Diversos metaanálisis han encontrado "un tamaño de efecto significativo, positivo, de pequeño a moderado, a favor de la utilización de la tecnología en condiciones experimentales frente a la instrucción más tradicional (es decir, sin tecnología) en el grupo de control" (Tamin et al., 2011, p. 14), una conclusión confirmada por otros muchos estudios (por ej., Alrasheedi et al., 2015; Sung et al., 2016; Xie et al., 2018).

¿A qué se debe este desacuerdo entre las investigaciones realizadas en laboratorios experimentales y los estudios internacionales a gran escala? Aunque hay muchos factores que podrían explicar esa distancia, una diferencia esencial es que los estudios experimentales han sido cuidadosamente diseñados y controlados para que, bajo la guía y supervisión del docente o el instructor, los estudiantes gestionen por sí mismos, de forma autónoma, esas tecnologías con el fin de aprender de forma crítica. Frente a este uso "centrado en el estudiante", que promueve la agencialidad de los alumnos y con ella un mayor aprendizaje, en esos otros estudios internacionales con muestras más amplias, y seguramente más representativas de cómo suelen usarse en las aulas, los docentes suelen tener escasa formación en el uso didáctico de las tecnologías digitales y tienden a hacer un uso orientado a presentar contenidos, desde la propia acción docente (Sigalés et al, 2008).

Así, los estudios experimentales se basan en actividades que fomentan el aprendizaje autónomo (Collins y Halverson, 2009), pero los usos más generalizados de las tecnologías en las aulas, como reflejan los estudios internacionales con muestras más diversas, están centrados en la transmisión de conocimientos por los docentes (Pozo, 2020). Según Tondeur et al. (2017) la integración de las tecnologías digitales en la educación requiere asumir una concepción constructivista del aprendizaje y adoptar un enfoque centrado en los estudiantes, que deben ser quienes gestionan el flujo de información digital, en vez de que, como en el enfoque más tradicional, sea el profesor quien los usa para presentar información en apoyo, o incluso sustitución, de su propia voz.

¿Qué pasó durante la educación confinada? ¿Cómo se usaron las tecnologías digitales en aquellas extrañas clases impartidas en aulas virtuales? En un estudio que realizamos durante el confinamiento con más de 1400 profesores españoles de Educación Primaria y Secundaria (Pozo et al., 2021), comprobamos que la mayor parte de las actividades se dedicaron a la transmisión de conocimientos verbales y procedimentales, mediante presentaciones en PowerPoint, cuestionarios en línea o la subida de materiales a plataformas educativas, actividades todas ellas centradas en el docente o en contenido. En cambio, el uso de tecnologías para fomentar la colaboración, el aprendizaje autónomo o la enseñanza basada en la resolución de problemas abiertos por parte de los estudiantes era mucho menos frecuente.

Eran los docentes quienes decidían qué se veía en pantalla y eran ellos quienes gestionaban ese flujo de información, orientado sobre todo a transmitir, de forma esencialmente reproductiva, conocimientos verbales, trabajando mucho menos otros contenidos de tipo procedimental o actitudinal (Pozo et al., 2021; también Tartavulea et al., 2020). Las únicas actividades dirigidas al aprendizaje de actitudes se centraban en el control de los hábitos de trabajo en el aula virtual. En aquellos momentos tan convulsos apenas se hacían actividades dirigidas a gestionar las emociones generadas por el confinamiento, a pesar de la preocupación que mostraban los profesores en otros estudios por las repercusiones emocionales de la pandemia (Luengo y Manso, 2020). Por tanto, los datos de aquel estudio apuntaban a que durante la pandemia los profesores utilizaban las TIC para enseñar sobre todo contenidos verbales, con actividades gestionadas por ellos mismos, fomentando un aprendizaje reproductivo, que no promovía las competencias digitales.

En suma, los estudios realizados mostraron que, a pesar del esfuerzo realizado por los docentes, y también por los estudiantes y las familias, los usos de las tecnologías digitales durante la pandemia no estaban orientados tanto a su integración en el currículo, según los criterios de Ertmer et al. (2015) como a buscar un sustituto de las actividades presenciales, expositivas, orientadas a la transmisión de conocimientos,

centradas en los docentes, lo cual no es nada sorprendente si tenemos en cuenta las deficiencias en la formación docente digital, ya observadas antes de este incidente crítico (Pozo, 2020; Sigalés et al, 2008), que los propios profesores pusieron de manifiesto durante la propia pandemia: el 54% afirmaba que su formación era nula o escasa (Luengo y Manso, 2020; también Trujillo et al., 2020). Así las cosas, no es extraño que la pandemia tuviera efectos negativos sobre el aprendizaje de los estudiantes tanto a corto como a medio plazo (di Pietro, 2023). El uso que se hizo de las tecnologías digitales en aquellos meses, ya de por sí tan difíciles, no logró promover los aprendizajes deseados, pero posiblemente, por lo que hemos visto, con su orientación casi exclusiva a seguir transmitiendo los contenidos curriculares, tampoco tuvo efectos positivos sobre la forma que los estudiantes vivían aquella situación, privados de sus relaciones sociales inmediatas en un momento en que tan importantes son para definir la propia identidad y en una situación de incertidumbre que disparaba la ansiedad, el estrés y los desajustes emocionales.

Efectos psicosociales de esa burbuja digital en los adolescentes y jóvenes

Uno de los efectos más consistentes de esa dependencia forzada de las tecnologías fue, según todos los estudios, el incremento de las desigualdades sociales (por ej., Luengo y Manso, 2020). Al pasar a depender de los recursos educativos del entorno sociofamiliar, las desigualdades en el acceso a las tecnologías digitales, pero, sobre todo las diferencias en la gestión cultural de esas tecnologías en las familias se acrecentaron las desigualdades sociales.

Pero quizás el mayor impacto psicosocial del confinamiento fue el incremento de los problemas emocionales entre jóvenes y adolescentes. Más de la mitad de los estudiantes sufrieron estrés, especialmente ligado al desarrollo de sus estudios (Kuric et al., 2020). Según un estudio realizado a nivel mundial (OIT, 2020), uno de cada dos jóvenes entre los 18 y los 29 años sufrió ansiedad o depresión, resultado refrendado por diversos estudios (de Miranda et al., 2020; Orgilés et al., 2020). Este malestar emocional fue especialmente acusado entre las mujeres jóvenes (OIT, 2020; Tamarit et al., 2020).

A pesar de un incremento notable en el uso de Redes Sociales, como Snapchat, Instagram, TikTok (Ellis, 2020), y plataformas como WhatsApp, más de la mitad de los jóvenes y adolescentes se sintieron solos (Ellis et al, 2020). Al igual que sucedió con el uso educativo de estas tecnologías, la comunicación social basada en ellas se incrementó durante el confinamiento, pero sus efectos sobre la calidad de esas relaciones fueron más bien negativos, algo que en su momento se atribuyó a las especiales condiciones de este incidente crítico, pero que, como veremos más adelante, muy pronto pasó a atribuirse a la propia naturaleza de las relaciones sociales y emocionales mediadas por las tecnologías digitales (Haidt, 2024). Pareciera que, ya durante la pandemia, las tecnologías digitales deterioraron todo lo que tocaron.

Otro ámbito del desarrollo psicosocial que se vio negativamente afectado por esa burbuja digital fue el acceso a la información. En aquel momento de gran ansiedad e incertidumbre, los adolescentes y jóvenes se informaban sobre la pandemia y lo que sucedía en el mundo sobre todo a través de las redes sociales. Pero mucho de lo que se difundía en ellas, de forma más o menos intencionada, era desinformación, bulos que se propagaban con más facilidad que el propio virus. Es sabido que una información falsa se propaga con más facilidad que una verdadera (Vosoughi et al., 2017) cuando coincide con las creencias o expectativas del receptor (sesgo de confirmación) y genera una narrativa que permita afrontar los miedos o ansiedades de quien la recibe (Martel et al., 2020). Las redes sociales, por su propia dinámica, son espacios propicios para difundir desinformación y la pandemia el caldo de cultivo ideal para que estas germinaran, como así fue.

La Organización Mundial de la Salud acuñó en aquellos meses el término *infodemia* para referirse a este riesgo psicosocial que emergió a la vez que la propia pandemia^[1], incrementando sus efectos negativos sobre la salud mental de la población. Dado que los adolescentes y jóvenes no estaban alfabetizados mediáticamente para defenderse de esos virus psicosociales tan potentes, se convirtieron inmediatamente en involuntarios agentes de contagio, con sus *retweets* y sus *likes*, ayudando a incrementar la incertidumbre sobre el origen del virus, su naturaleza y sobre las formas más eficaces de combatirlo. Las redes sociales desempeñaron un papel esencial en la propagación de estos virus informativos (Herrera-Peco et al., 2021) y, por consiguiente, promovieron tanto un negacionismo antivacunas, como contra el cambio climático y en otros muchos ámbitos, sin excluir la propia educación (Pozo, 2021).

También en este ámbito la inmersión digital global tuvo un efecto negativo sobre la salud mental y el propio aprendizaje. Si durante la pandemia era un lugar común pronosticar que “saldríamos mejores” de esa situación, es claro que no hemos salido mejores. Solo hay que mirar al mundo que nos rodea hoy en 2025, con sus guerras y el crecimiento del autoritarismo y la crisis de las democracias liberales a nivel global. Y parece que la cultura digital, en la que vivimos encerrados durante aquellos meses tan sombríos, se ha convertido en la némesis del rey Midas, ya que, más que en oro, convierte en lodo todo lo que toca. No es extraño, por tanto, que, tras la pandemia, entráramos en una nueva fase en la que estas tecnologías se han identificado como el eje del mal en todos los ámbitos, y especialmente en el educativo, donde su presencia es cada vez más criticada. Y perseguida.

Fase 2: ¿Las tecnologías nos están haciendo peores?: su exclusión de las aulas (2023/2025)

Desde el año 2023 ha surgido un fuerte movimiento social, promovido inicialmente desde las familias preocupadas por el tiempo que sus hijos adolescentes pasaban ante las pantallas y los contenidos a los que accedían, que han acabado apoyando casi todas las administraciones educativas, al restringir o prohibir el uso de los dispositivos digitales individuales en los centros educativos o incluso en el currículo. Estas restricciones, decretadas por todas las comunidades autónomas, excepto el País Vasco, adoptan formas más o menos intensas, desde impedir que los estudiantes de Primaria y Secundaria usen sus móviles durante el horario escolar a excluir todo tipo de pantallas de las aulas o incluso a prohibir a los docentes de Primaria programar deberes u otras tareas académicas evaluables en las que haya que utilizar dispositivos digitales fuera del horario lectivo[2]. Aunque la letra de las diferentes normativas varía, la música es siempre la misma: dado que se asume que las tecnologías digitales son nocivas para el desarrollo afectivo, social y cognitivo de niños, adolescentes y jóvenes, la mejor forma de contrarrestar estos efectos es simplemente prohibirlas. Se argumentan los efectos perjudiciales para la salud mental de los menores (uso excesivo o adictivo, ciberbullying, incremento de la ansiedad y el estrés, aislamiento social, acceso a contenidos inadecuados) pero también sus efectos negativos sobre el aprendizaje, al fomentar la distracción, la pérdida de tiempo y el abandono de las tareas académicas, un procesamiento superficial de la información, etc., que conducirían a un descenso del rendimiento académico y de los aprendizajes[3].

De hecho, esta tendencia se observaba ya antes de la pandemia, pero tras esos años críticos se ha extendido como una mancha de aceite. Quizás quien mejor ha defendido esta posición es el psicólogo norteamericano Jonathan Haidt (2024), quien, en su libro *La generación ansiosa*, reúne numerosos datos y argumentos para prohibir o restringir el uso de tecnologías digitales por niños, adolescentes y jóvenes. Según

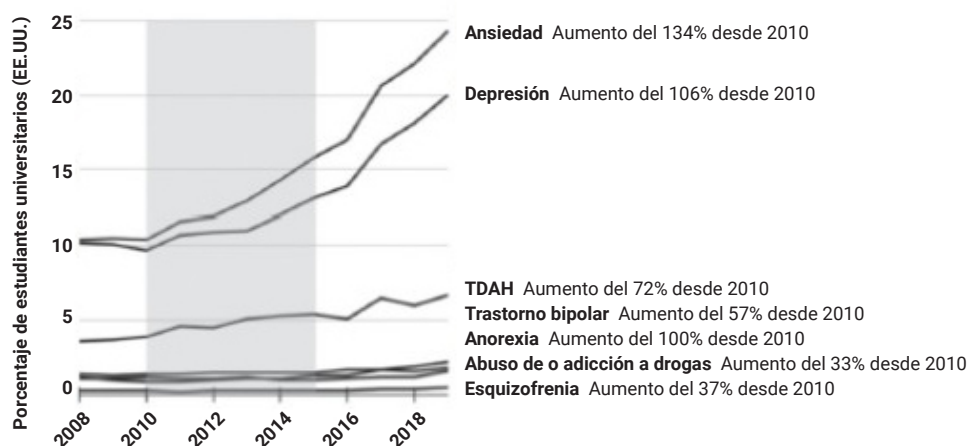


Figura 1. Enfermedades mentales en estudiantes universitarios en EEUU (tomado de Haidt, 2024)

Haidt, la aparición en 2008 del iPhone, el primer smartphone, ha generado una verdadera epidemia de salud mental en los jóvenes de la generación Z, los nacidos a partir de 1995. A partir de datos como los de la figura 1, Haidt identifica un aumento exponencial a partir de 2010, con la llegada de los smartphones, de las crisis de ansiedad, depresiones y otros trastornos entre los jóvenes.

Según Haidt, la crisis de salud mental, especialmente acusada entre las chicas, se debería a “la gran reconfiguración de la infancia” generada por los smartphones y las redes sociales a partir de 2010, reemplazando el juego libre y las interacciones cara a cara por un mundo virtual adictivo y una vida social online tóxica: “entre las redes sociales y la ansiedad, la depresión y otras dolencias hay una relación de causalidad, y no de mera correlación” (Haidt, 2024, p. 178 de la trad. cast.). En su libro identifica tres males principales causados por los móviles:

1. Deterioro de las relaciones sociales: a pesar de estar continuamente conectados a través de las Redes Sociales, los jóvenes se sienten solos. Su vida social se concentra en plataformas que suelen fomentar la comparación social y el perfeccionismo, dañando la autoestima, especialmente de las chicas, que están expuestas a modelos identitarios idealizados casi imposibles de alcanzar, lo que conduce a la frustración y pérdida de autoestima.
2. Adicción a las Redes Sociales y los videojuegos, cuyo diseño, con sus *likes*, las notificaciones constantes, los refuerzos intermitentes o el *scroll* infinito, genera patrones adictivos. Sus algoritmos están diseñados para promover un consumo indefinido, haciendo que los usuarios, especialmente menores y jóvenes sin un pleno desarrollo de las funciones ejecutivas, pierdan el control y queden en manos de las grandes plataformas del *tecnofeudalismo*, cuyo objetivo es maximizar el tiempo de uso y abducir a los consumidores, monetizando esa adicción. La naturaleza intermitente de sus programas de reforzamiento (no se sabe cuándo se recibirá un “like”, un mensaje o una nueva noticia) mantiene a los usuarios enganchados, revisando compulsivamente sus dispositivos. Según Haidt, las redes sociales se convierten así en una verdadera droga para los jóvenes, al activar los mismos circuitos cerebrales relacionados con el placer y la recompensa que se activan en otras adicciones, lo que genera un uso compulsivo y repetitivo. Además, un adolescente que no esté en esas redes sociales queda fuera de la vida social y de la comunicación con sus compañeros, el famoso FOMO o miedo a perderse algo, que ejerce una presión adicional para participar y no ser excluido de la comunidad.
3. Fragmentación de la atención: además de estos daños emocionales y sociales, según Haidt, hay también un deterioro del funcionamiento cognitivo de los jóvenes. Con sus notificaciones, vibraciones y alertas, los móviles interrumpen la concentración, perjudicando la atención sostenida, ya que el cerebro está siempre en estado de alerta continua y pendiente del dispositivo, dificultando así un procesamiento profundo y generando mentes superficiales (Carr, 2011). La supuesta mente multitarea de los jóvenes les impide concentrarse en tareas que requieran un procesamiento profundo. Ya no leen libros, sino flashes de información, con lo que su cerebro se acostumbra a ráfagas constantes de dopamina y nueva información, con lo que las actividades de la vida real que requieren un enfoque sostenido les resultan aburridas. Todo ello perjudicaría el desarrollo de las funciones ejecutivas de la corteza prefrontal, limitando la capacidad de planificar y autorregular la propia actividad cognitiva.

Esta narrativa de Haidt resulta sin duda convincente, y ha tenido un amplio eco e influencia en todas las prohibiciones antes mencionadas, que no solo se han producido en nuestro país, sino también en otros muchos[4]. ¿Pero hay datos empíricos que avalen esta narrativa? ¿Encuentran las investigaciones esos efectos nocivos de las tecnologías digitales en los jóvenes? Pues a pesar de su amplia y fácil aceptación entre padres, docentes y administradores educativos, la base empírica es, según numerosos autores, bastante endeble.

En primer lugar, en contra de lo que Haidt (2024) afirma y de lo que asumen la mayor parte de los agentes educativos, no hay pruebas convincentes de que el uso de los dispositivos digitales sea la causa de ese deterioro de la salud mental entre los jóvenes, que sí está acreditado. Para empezar, los datos presentados por Haidt son meramente correlacionales, no causales (Odgers, 2024). En el mejor de los casos, muestran una correlación entre la frecuencia de uso de esas tecnologías y problemas de salud autoinformados. Pero,

como todo estudiante de primero de Psicología sabe, una correlación no implica causalidad. Tal vez ambas variables cavarían por la mediación de otra variable, como por ejemplo la crisis financiera de 2008-2010, que generó un movimiento tectónico en la economía mundial, cuyos efectos sociales, políticos y económicos aún estamos sufriendo. Me temo que el horizonte vital de los jóvenes es hoy tan oscuro e incierto que tienen motivos sobrados para estar ansiosos.

Puede incluso que haya relaciones causales entre ambas variables, pero en la dirección opuesta a la propuesta por Haidt: tal vez sean las personas más ansiosas las que más usan las redes y no al revés. Hay estudios longitudinales que avalan esta interpretación: eran las personas que afirmaban tener mayor ansiedad quienes, en un muestreo posterior, usaban más las redes sociales que antes (Orben et al., 2022). O tal vez todas las interpretaciones anteriores sean verdaderas. Sea como sea, esa relación causal, asumida por Haidt y por todos quienes avalan esta prohibición, no está suficientemente acreditada. Pero incluso si asumimos esos datos correlacionales, todos los metaanálisis (por ej., Cunningham, et al., 2020; Ferguson et al., 2022; Ogders y Jensen, 2020) indican que esas correlaciones son pequeñas, en torno a $r=0.10$, por lo que su poder explicativo es muy escaso. “En general, como ha ocurrido con medios anteriores como los videojuegos, las preocupaciones sobre el tiempo frente a la pantalla y la salud mental no se basan en datos fiables” (Ferguson et al., 2022, pág. 205).

Debemos, por tanto, evitar el alarmismo de Haidt y de quienes comparten sus ideas, pero no por ello el uso de las tecnologías es inocuo. Se han encontrado asociaciones más intensas entre el tiempo ante las pantallas y ciertos riesgos psicosociales en grupos específicos, como jóvenes con alta ansiedad o adolescentes vulnerables. Por ejemplo, Cunningham et al. (2020), que informaban de esas pobres correlaciones entre la población en general, hallaron correlaciones cercanas a $r=0.30$ entre adolescentes que hacen un uso abusivo de los dispositivos digitales. Como hemos visto, estas tecnologías están diseñadas para fomentar un consumo masivo, sobre todo en los menores de edad, mediante sistemas de alerta y refuerzos intermitentes que activan de modo constante la liberación de dopamina. Según Haidt (2024, pág. 130), “los creadores de estas tecnologías utilizan todos los trucos de la caja de recursos de los psicólogos para enganchar a los usuarios con la misma intensidad con la que las tragaperras lo hacen con los jugadores compulsivos”, algo que ha reconocido Sean Parker, el primer presidente de Facebook, quien dijo que están diseñadas para explotar las vulnerabilidades de la mente humana[5]. Este carácter automático, compulsivo de la actividad digital hace que los usuarios pierdan el control de sus acciones y queden en manos de las plataformas. Aunque los riesgos no sean tan graves como Haidt (2024) y quienes comparten su narrativa asumen, no es deseable, desde el punto de vista ciudadano y educativo, que se fomente ese consumo compulsivo.

Sin embargo, la respuesta social y educativa en estos últimos meses no se ha dirigido a combatir esos malos usos y los riesgos potenciales en personas vulnerables. Prohibir el uso de los móviles, o de los dispositivos personales, en la escuela y en el horario escolar, no va a cambiar cómo interactúan los jóvenes con los dispositivos digitales. Cuando los estudiantes salgan del centro escolar y abran sus móviles, seguirán atrapados en ese uso compulsivo, supuestamente nocivo. Igualmente, aunque restringir la edad de acceso a los móviles puede ser necesario y beneficioso, cuando esos adolescentes finalmente accedan a ellos, seguirán siendo vulnerables, no habrán aprendido a autorregularse. Lanzar el mensaje de que prohibir las pantallas impide sus usos nocivos no solo es engañoso, sino contraproducente.

Si queremos realmente que nuestros estudiantes, y futuros ciudadanos, sean capaces de hacer un uso más consciente y crítico de las tecnologías, la solución no está en excluirlas del aula o del currículo, sino, al contrario, en integrarlas, fomentando otros usos epistémicos que les permitan regular el flujo de la información digital para convertirla en conocimiento (Pozo, 2014). Resulta contradictorio demonizar a las tecnologías y al mismo tiempo pretender formar a los futuros ciudadanos en las competencias digitales que resultan imprescindibles para la formación ciudadana, según el Marco de Competencia Digital para la Ciudadanía (DigComp), que debe adquirir todo ciudadano de la Unión Europea (ver figura 2).

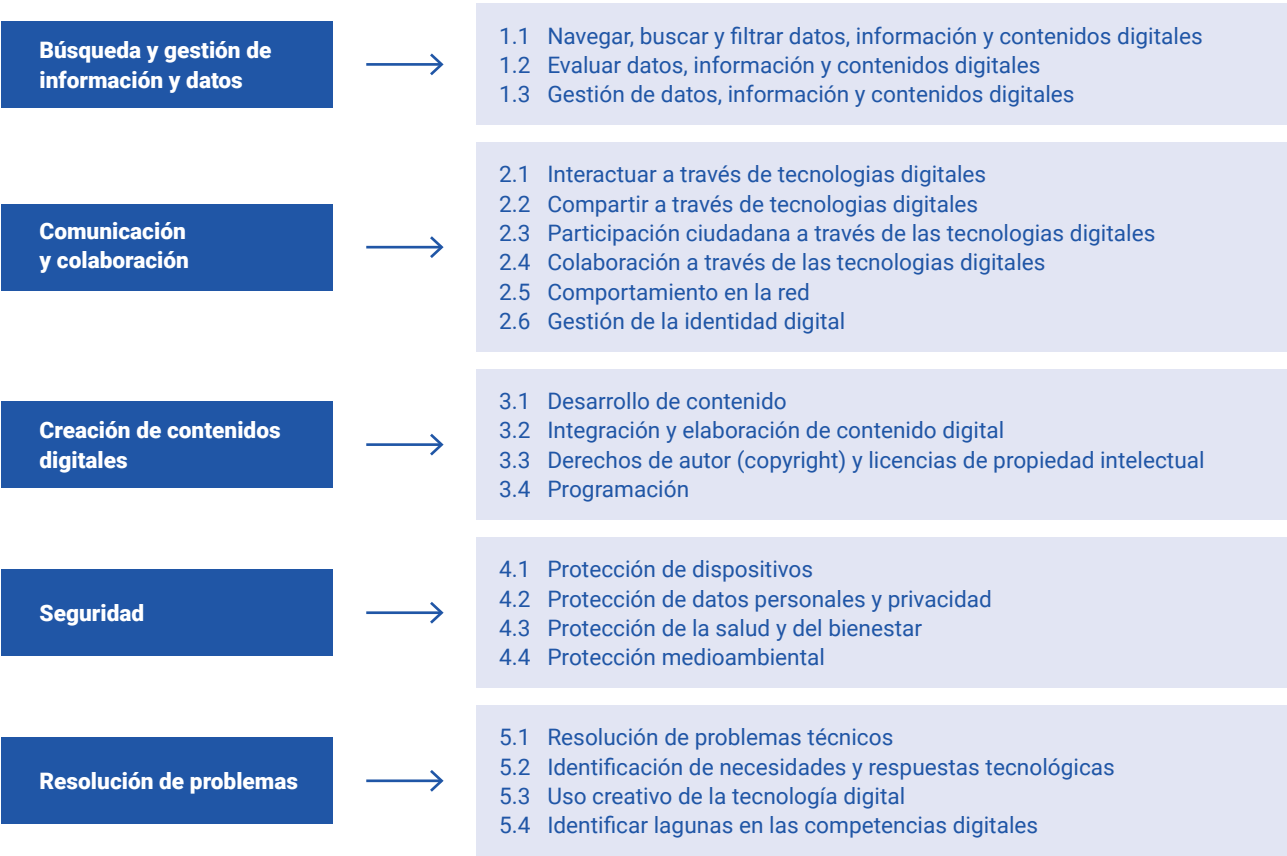


Figura 2. El modelo conceptual de referencia de DigComp[6]

Si el principal mensaje que enviamos a la sociedad, a las familias y a los agentes educativos es prohibir o limitar su uso lo más posible, difícilmente enseñaremos a nuestros estudiantes a seleccionar y analizar críticamente la información, para defenderse, por ejemplo, de esa desinformación que con tanta facilidad se difundió durante la pandemia, pero que sigue inundando todos los espacios sociales. Tampoco aprenderán a colaborar y participar en los espacios digitales, a tener criterios éticos o a construir un uso autónomo de estas tecnologías. Si queremos ciudadanos con competencias digitales, debemos educarles en ellas. Pretender, como propone la Asociación Española de Pediatría, enseñar esas competencias sin pantallas[7] es, desde el punto de vista del aprendizaje, un despropósito. Sería como enseñar a leer sin libros. De hecho, como hemos visto, anteriormente, las investigaciones rigurosas, en contra de lo que se viene afirmando, muestran que un buen uso de las tecnologías digitales en las aulas mejora los aprendizajes (Pozo, 2020). Recientes metaanálisis así lo confirman tanto en general (por ej. Calero Ledesma et al., 2025; Li et al., 2025) como en áreas específicas del currículo, como las matemáticas o las ciencias (Li y Wu, 2026; Ran et al., 2022). Son especialmente útiles con los alumnos desfavorecidos (de Pietro y Muñoz, 2025) y para favorecer aprendizajes profundos (Wu, 2024). La propia OCDE, en su último Informe PISA, avala que un buen uso de las tecnologías digitales contribuye a mejores aprendizajes (MEFPD, 2023).

¿Pero qué es un buen uso educativo de las Tecnologías Digitales? Mientras que en algunos ámbitos se pone el acento en la cantidad o la frecuencia con que se usan[8], la investigación pone el énfasis sobre todo en cómo se usan. Como vimos al analizar los efectos durante la pandemia, un uso centrado en los estudiantes, pero mediado por los docentes, genera mejores aprendizajes que un uso gestionado solo por los docentes, que sigue predominando tras la pandemia (Pozo et al., 2024). Es decir, cuando las tecnologías entran al aula solo de la mano de los docentes, como defienden los partidarios de impedir que los estudiantes utilicen

dispositivos personales, no mejoran el aprendizaje, sino que lo empeoran. Pero cuando, bajo la guía de los docentes, los estudiantes aprenden a explorar el mundo mediante esas tecnologías y hacen un uso más complejo y competente, su aprendizaje en las diferentes áreas del currículo también mejora. Esta necesidad de integrar las tecnologías digitales en el currículo para formar a los estudiantes en su uso, en vez de dejarlos en las manos interesadas de las plataformas y sus cuentas de resultados, es aún más urgente desde la irrupción del último elefante en nuestras aulas, la llamada Inteligencia Artificial.

Fase 3: Aprender y desarrollarse en el mundo de la Inteligencia Artificial (2023-2026)

Cuando en noviembre de 2022 OpenAI liberó el uso de ChatGPT, no solo ofreció un recurso más para el acceso a la información y al conocimiento, sino que inauguró, según Geoffrey Hinton (2025), uno de los padres de la nueva ciencia cognitiva, una nueva revolución industrial. La IA, nos advierte, es una nueva tecnología del conocimiento, una nueva revolución cultural, en el sentido de Simone (2020), que va a transformar en muy pocos años de nuevo nuestras formas de pensar, aprender, trabajar, e incluso relacionarnos con los demás y con nosotros mismos. Y, por tanto, también debería transformar el sistema educativo, lo que pasa en nuestras aulas, pero ¿cómo?

En realidad, ya se venía trabajando en modelos de IA desde hace 50 años, pero la llamada Inteligencia Artificial Generativa, tiene una potencia y calidad que desborda todos los intentos anteriores. Lo que nos sorprendió a todos cuando empezamos a usarla es que parecía comprender el lenguaje natural y producir textos coherentes y bien hilvanados, algo impensable hasta entonces en cualquier tecnología digital. De hecho, ChatGPT, y otros programas similares como Gemini o Claude, son en realidad Grandes Modelos de Lenguaje (conocidos como LLM, por sus siglas en inglés), que, gracias a su descomunal capacidad de cómputo, funcionan como sistemas de predicción estadística. Todo lo que hacen es predecir, a partir de esa enorme base de datos en la que están entrenados, la siguiente palabra de una secuencia. Aprenden patrones de texto y generan un lenguaje basado en esos patrones, dando lugar a textos *asombrosamente humanos*, pero generados por procesos muy diferentes a los que usamos las personas.

De alguna forma, son una versión tecnológica, digital, de aquella Biblioteca de Babel que hace 80 años, imaginara Borges (1944), una biblioteca infinita, que contiene todos los libros posibles y sus variantes (erratas, textos incompletos, etc.) que se pueden generar a partir de todas las posibles combinaciones de los limitados signos de la lengua escrita. Pero en la IAg no hay que buscar los libros en el laberinto de esa enorme biblioteca, sino que, con una sola pregunta o *prompt*, alguna versión de esos libros, textos, sin que sepas muy bien cuál, llega a ti. No es el lugar para profundizar en las dimensiones epistemológicas, éticas o profesionales de la IAg (ver por ej., Innerarity, 2025; Mollick, 2024), pero sí conviene entender qué es y qué no es, desde el punto de vista del funcionamiento *psicológico* implícito en sus procesos.

Para empezar, por más que parezca otra cosa cuando leemos los textos que produce (o con sus recientes desarrollos de generación de imágenes o creación artística), la IAg no comprende nada ni atribuye ningún significado a la información que nos entrega. Carece de capacidad crítica y de juicio para valorar los contenidos que maneja. "La IA en realidad no sabe nada, se limita a predecir la siguiente frase en una secuencia, no puede decir qué es cierto y qué no... hacerte feliz supera a ser preciso" (Mollick, 2024, pág. 70 de la trad. cast.).

De hecho, la Inteligencia Artificial, si consideramos los procesos que utiliza, es muy poco inteligente, pero genera contenidos que sí lo aparentan. Al igual que una máquina que juega al ajedrez, sin saber ni siquiera que está jugando al ajedrez, pero te gana, la IAg genera productos de una cierta calidad, pero, dado que no está diseñada para buscar el conocimiento ni la verdad, sino para agradarte, nunca te lleva la contraria, nunca duda de tus preguntas ni te hace dudar, si tu no la programas para ello. Al igual que sucedía con las Redes Sociales, está diseñada para generar un consumo satisfactorio y compulsivo, no crítico. Recompensarte y reforzar tus ideas es la mejor forma, también aquí, de incrementar el consumo, que es el objetivo último de OpenAI con su

ChatGPT. Tal como apunta Mollick (2024, pág. 74 de la trad. cast.) debemos pensar en la IAg como “un becario infinitamente rápido, ansioso por complacer, pero con tendencia a tergiversar la verdad”. Dado que no tiene un compromiso con la verdad, sino con la eficiencia, no se sonroja ante los errores y las tergiversaciones —las llamadas *alucinaciones*— que, además, en lugar de decrecer, en las nuevas versiones van en aumento[9]. Si unimos a ello que estos modelos se entrenan, o alimentan, con las bases de datos de la producción cultural previa, tienden a reproducir los sesgos y estereotipos vigentes en esa cultura. Al igual que sucedía con las Redes Sociales, son una máquina muy potente de difundir desinformación y prejuicios. Además de un becario pelota, pero muy eficiente, la IAg padece también un cierto *cuñadismo*. Nunca nos dirá que no sabe, porque lo que no sabe se lo inventa con el mayor desparpajo con tal de quedar bien y satisfacer, en este caso, nuestro ego o nuestras necesidades.

Aunque es difícil calibrar todas las implicaciones de la irrupción de la IAg, entre otras cosas, porque, como señala Mollick (2024) hemos de asumir que la versión con la que estamos conviviendo ahora no tiene nada que ver con la que veremos en 5 meses o 5 años, debemos preguntarnos cómo está afectando y sobre todo cómo va a afectar a la vida académica, personal y profesional de nuestros estudiantes, qué impacto va a tener en sus formas de pensar y aprender, pero también en su identidad, en la gestión de sus emociones y de sus relaciones sociales. Y también cómo podemos intervenir educativamente para que ese impacto sea favorable, y esta tecnología digital no se conciba, una vez más, como un enemigo a perseguir o excluir, porque nos guste o no, ya no volveremos a vivir en una sociedad sin Inteligencia Artificial.

El fenómeno es tan reciente que apenas hay investigación en la que sustentar nuestro conocimiento y nuestras decisiones. Pero algo vamos sabiendo ya. Para empezar, sabemos que, en ámbitos académicos, los estudiantes usan mucho más la IAg que sus profesores. Solo el 10% de los docentes dice usarla con frecuencia y otro 50% alguna vez (Cabellos et al., 2024), mientras que más de la mitad de sus estudiantes afirman recurrir habitualmente a ella y otro 40% alguna vez (Cabellos et al., enviado). Los docentes la usan sobre todo para preparar los contenidos que enseñan y mucho menos para enseñar a sus estudiantes a usarla mejor (Cabellos et al., 2024). A su vez, los estudiantes parecen usarla sobre todo para buscar información, como una alternativa más eficiente a Google, que les proporciona textos más elaborados y, hasta cierto punto, personalizados (Digital Education Council, 2024; Zhang y Yang, 2025). Estos usos vienen a coincidir con lo encontrado también en ámbitos laborales, donde sirve sobre todo para recabar información y generar textos escritos, que, con la solicitud de asistencia son los *prompts* más habituales (Tomlinson et al., 2025).

Nos encontramos, por tanto, de nuevo, con un uso muy frecuente de las tecnologías por parte de los estudiantes, sin apenas supervisión docente. Mientras la escuela, en un sentido amplio que incluye la universidad, donde se han realizado casi todas las investigaciones, mira de nuevo hacia otro lado, los estudiantes la usan para completar las tareas académicas, pidiendo a la IAg resultados o productos acabados, que ellos no han elaborado. Su uso es más pragmático (un atajo para obtener respuestas acabadas de modo inmediato, por ejemplo, para esos incómodos deberes o tareas) que epistémico (profundizar en su conocimiento, mejorando sus preguntas y evaluando críticamente las respuestas recibidas en función de sus metas) (Pozo, 2020; Cabellos et al., 2024). Todos los que somos profesores hemos podido comprobar que en los tres últimos años los textos de los estudiantes han mejorado mágicamente su sintaxis, apenas contienen ya errores sintácticos o gramaticales, pero su contenido, en cambio, ha mejorado mucho menos.

De hecho, tanto profesores (Cabellos et al., 2024) como estudiantes (Cabellos et al., enviado) reconocen que uno de los mayores peligros de la IAg en la educación es que promueva aprendizajes más superficiales, al limitarse los estudiantes a reproducir las respuestas generadas por la IA sin ninguna elaboración personal. Pero frente a este uso superficial, la IAg también puede promover aprendizajes más profundos, si su uso está mediado por una gestión metacognitiva (Pozo, 2008) en la que los estudiantes deban (a) planificar mejor los *prompts*, ajustándolos a sus metas, las demandas y el contexto de la tarea, (b) supervisar críticamente las respuestas que reciben, en función de las metas previamente establecidas, e iniciando de forma recursiva nuevos ciclos de interacción con la IAg para afinar las respuestas obtenidas; y (c) evaluar finalmente si lo obtenido ayuda a avanzar en el conocimiento deseado (Cabellos et al., 2024).

Los estudiantes con mejores competencias metacognitivas detectan mejor los errores y alucinaciones de la IAg (Urban et al, 2024). Del mismo modo, tanto docentes (Cabellos et al., 2024) como estudiantes

(Cabellos et al., enviado) con concepciones de aprendizaje más constructivistas tienden a pensar en usos más complejos y epistémicos de la IAg, frente a quienes tienen visiones más orientadas al aprendizaje reproductivo, que tienden a fijarse metas pragmáticas. Pero estas creencias y usos no están mediadas solo por las concepciones de aprendizaje, sino también por la frecuencia con la que se usa la IAg. Los profesores (Cabellos et al., 2024) y los estudiantes (Cabellos et al., enviado) que la usan con más frecuencia se orientan también hacia usos más epistémicos, es decir, no como un atajo hacia una respuesta rápida y eficiente, sino como una forma de reflexionar sobre el propio conocimiento y el aprendizaje.

Por tanto, una vez más, si queremos promover mejores usos de las tecnologías digitales, en este caso en la nueva era de la IAg, que solo estamos atisbando, debemos ayudar a que los estudiantes construyan un uso más crítico, autónomo y autorregulado, orientado a las metas y a los procesos de aprendizaje y no solo a la recepción acrítica de unos resultados de una calidad dudosa. Pero para ello, como sucedía con el resto de las tecnologías digitales, en vez de prohibirla o excluirla de las tareas académicas, ya sea de forma explícita o implícita, haciendo como que nos enteramos de que la están usando, debemos integrar la IAg en las actividades de enseñanza y aprendizaje, lo que sin duda supone un cambio tanto en el rol docente como el discente. No se puede seguir enseñando y aprendiendo igual en el mundo de la IAg. Se están oyendo ya voces que reclaman una “regulación” de su uso en las aulas[10], que esperemos no conduzca a otro nuevo intento baldío de poner vallas al campo o ponernos una venda en los ojos, como, según los argumentos antes presentados, está sucediendo con otras tecnologías digitales.

Y es que, además, el futuro de la IAg parece orientarse hacia una gestión mediada por agentes personales artificiales, una especie de asesores virtuales, sea en el plano personal, afectivo o académico, contruidos a medida de cada uno de nosotros, que nos ayuden a afrontar nuestras tareas, actividades y preocupaciones ya sea en el trabajo, en las relaciones interpersonales o en el aprendizaje y la enseñanza. Así, desde hace muchos años se viene trabajando en el diseño de “tutores inteligentes” (Graesser et al., 2018), pero los nuevos desarrollos en forma de “agentes conversacionales” permiten una interacción más personalizada, basada en el lenguaje natural (Yusuf et al, 2025). El riesgo es que esos agentes en lugar de ayudar a construir la autonomía de los estudiantes la coarten, en lugar de fomentar su toma de decisiones y gestión metacognitiva, la reemplacen (Darvisi et al., 2024). Aunque no es pensable que la IAg reemplace a los docentes, sí puede realizar algunas de sus funciones de un modo eficiente. En todo caso, cuanto más se oriente la acción docente a la tradicional transmisión de contenidos, más fácil será que la IAg, como en otros ámbitos profesionales más o menos reproductivos, reemplace a los docentes. Sabemos que la IAg va a sustituir a corto o medio plazo a muchos profesionales, pero la profesión docente sobrevivirá mejor cuanto más se aleje de ese rol de transmitir saberes a los estudiantes.

Pero esos agentes conversacionales no solo pueden cumplir funciones de apoyo a la enseñanza, sino también pueden mediar en las relaciones emocionales, sociales y la gestión de la propia salud mental (Barot-Díaz Aguado, 2023; Gaffney et al., 2019). Así lo imagina al menos Sam Altman, el creador de ChatGPT: “puede también darte consejos sobre tu propia vida. La idea es que sea una especie de consejero de vida con conocimientos generales”[11]. Como advertían ciertas películas futuristas, los adolescentes pueden establecer amistad con un alter ego artificial, generando relaciones emocionales complejas. La llamada Inteligencia Artificial Emocional (Abdollahi et al, 2022) es un campo incipiente, al tiempo que inquietante. Si la llamada IAg no es, ni probablemente será nunca, realmente inteligente, menos aún será emocional ni consciente. Pero puede simular serlo. Y al igual que sabemos que las redes sociales pueden tener efectos dañinos sobre la autoestima de adolescentes vulnerables, estos usos de los agentes conversacionales, sin una adecuada supervisión, pueden tener efectos muy indeseables. Aunque ciertas funciones mentales puedan ser delegadas o subrogadas en una IAg, debemos enseñar a nuestros estudiantes a convivir con estos dispositivos, manteniendo siempre la agencia personal, siendo ellos quienes gestionan esas interacciones en lugar de someterse y dejarse gobernar por ellas. Para ello, una vez más, debemos pensar en cómo mediar, desde los espacios educativos, en construir esa agencialidad, en vez de dejar en manos de las empresas tecnológicas su gestión, ya que, dada la codicia de estas empresas, los resultados pueden ser devastadores[12].

A modo de conclusión

A través de tres momentos que recogen cómo ha evolucionado en los últimos 5 años la relación entre la educación y las tecnologías digitales, se pueden percibir las dificultades para integrarlas. Este sistema educativo, y los currículos en los que se sostiene, nació para otra cultura educativa, centrada en la transmisión de un conocimiento ilustrado, jerarquizado, propio de los expertos, y convive mal con espacios, como los digitales, en los que la información fluye de manera más compleja, multidireccional, y en lo que no basta con recibir unidireccionalmente ese conocimiento, sino que es necesario analizarlo críticamente y transformarlo para hacer un buen uso de él. Pero esos espacios digitales están plagados de sesgos, intereses y contradicciones, por lo que se necesita también una intervención educativa jerarquizada, una guía que empodere a los estudiantes y futuros ciudadanos en un uso crítico de las tecnologías digitales. La solución no es prohibir ni apagar las pantallas en las aulas, sino formar a los docentes y a las familias para que eduquen a los jóvenes en un uso epistémico y crítico. Si cerramos las aulas a estas tecnologías, dejamos la evolución mental de los estudiantes en manos de los algoritmos y de las corporaciones que los gobiernan con propósitos muy distintos de los que debe tener el sistema educativo.

Referencias bibliográficas

- Abdollahi, H., Mahoor, M. H., Zandie, R., Siewierski, J., y Qualls, S. H. (2022). Artificial emotional intelligence in socially assistive robots for older adults: a pilot study. *IEEE Transactions on Affective Computing*, 14(3), 2020-2032.
- Alrasheedi, M., Capretz, L. F., y Raza, A. (2015). A systematic review of the critical factors for success of mobile learning in higher education (University Students' Perspective). *Journal of Educational Computing Research*, 52(2), 257-276. <https://doi.org/10.1177/0735633115571928>
- Ananiadou, K., y Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers*, 41. <http://doi.org/10.1787/218525261154>
- Barot Diaz-Aguado, M. (2023). Uso de agentes conversacionales en la gestión de las distintas fases de los trastornos depresivos en la población adolescente. Universitat Oberta de Catalunya (UOC). <https://hdl.handle.net/10609/147518>
- Biagi, F., y Loi, M. (2013). Measuring ICT use and learning outcomes: evidence from recent econometric studies. *European Journal of Education*, 48(1), 28-42. <https://doi.org/10.1111/ejed.12016>
- Borges, J.L. (1944) La Biblioteca de Babel. En: *Ficciones*. Destino
- Cabellos, B.; de Aldama, C. y Pozo, J.I. (2024). University teachers' beliefs about the use of generative artificial intelligence for teaching and learning. *Frontiers in Psychology*, 15:1468900. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1468900
- Cabellos, B.; de Aldama, C. y Pozo, J.I. (enviado) What do university students think about teachers' and students' use of generative artificial intelligence in classrooms?
- Calero Ledesma, J. G., Gavilanes Yanez, R. V., Endara Tisalema, A. M., y Yepez Obando, M. D. J. (2025). Impacto del uso de tecnologías móviles en el rendimiento académico de estudiantes de Bachillerato. *ASCE*, 4(2), 795–811. <https://doi.org/10.70577/ASCE/795.811/2025>
- Carr, N. (2011). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. WW Norton & Company. Trad. Cast de P. Cifuentes: *¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes superficiales?* Taurus, 2011.
- Coll, C. y Monereo, C. (Eds.) (2008) *Psicología de la educación virtual: Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Morata.
- Collins, A. y Halverson, R. (2009). *Rethinking education in the age of technology. The digital revolution and schooling in America*. Teachers College Press.

- Cunningham, S., Hudson, C. C., y Harkness, K. (2021). Social media and depression symptoms: A meta-analysis. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 49, 241–253.
<https://doi.org/10.1007/s10802-020-00715-7>
- Darvishi, A., Khosravi, H., Sadiq, S., Gašević, D., y Siemens, G. (2024). Impact of AI assistance on student agency. *Computers & Education*, 210, 104967.
- De Miranda, D. M., da Silva Athanasio, B., Oliveira, A. C. S., y Simoes-e-Silva, A. C. (2020). How is COVID-19 pandemic impacting mental health of children and adolescents?. *International journal of disaster risk reduction*, 51, 101845.
- Digital Education Council (2024) *Global AI Student Survey 2024*. <https://www.digitaleducationcouncil.com/form/global-ai-student-survey-2024>
- Di Pietro, G. (2023). The impact of Covid-19 on student achievement: Evidence from a recent meta-analysis. *Educational research review*, 39, 100530.
- Di Pietro, G., y Muñoz, J. C. (2025). A meta-analysis on the effect of technology on the achievement of less advantaged students. *Computers & Education*, 226, 105197.
- Ellis, W. E., Dumas, T. M., y Forbes, L. M. (2020). Physically isolated but socially connected: psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 52(3), 177- 187.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., y Tondeur, J. (2015). Teachers' beliefs and uses of technology to support 21st-century teaching and learning. En H. Fives, yM. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 403-418). Routledge.
- Ferguson, C. J., Kaye, L. K., Branley-Bell, D., Markey, P., Ivory, J. D., Klisanin, D., Elson, M., Smyth, M., Hogg, J. L., McDonnell, D., Nichols, D., Siddiqui, S., Gregerson, M., y Wilson, J. (2022). Like this meta-analysis: Screen media and mental health. *Professional Psychology: Research and Practice*, 53(2), 205–214.
<https://doi.org/10.1037/pro0000426>
- Gaffney, H., Mansell, W., y Tai, S. (2019). Conversational agents in the treatment of mental health problems: mixed-method systematic review. *JMIR mental health*, 6(10), e14166.
- Graesser, A. C., Hu, X., y Sottolare, R. A. (2018). Intelligent tutoring systems. En F. Fischer, C. E. Hmelo-Silver, S. R. Goldman, y P. Reimann (Eds) *International Handbook of the Learning Sciences*, 246–255. Routledge.
doi: 10.4324/9781315617572-24.
- Haidt, J. (2024). *The anxious generation*. Penguin. Trad. cast: *La generación ansiosa*. Deusto, 2024.
- Hancock, J.; Liu, S.; Luo, M. y Mieczkowski, H. (2022) Psychological Well-Being and Social Media Use: A Meta-Analysis of Associations between Social Media Use and Depression, Anxiety, Loneliness, Eudaimonic, Hedonic and Social Well-Being. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4053961>
- Herrera-Peco, I., Jiménez-Gómez, B., Romero Magdalena, C. S., Deudero, J. J., García-Puente, M., Benítez De Gracia, E., y Ruiz Núñez, C. (2021). Antivaccine movement and COVID-19 negationism: a content analysis of Spanish-written messages on Twitter. *Vaccines*, 9(6), 656.
- Hinton, G. (2025) AI Is the Next Industrial Revolution. Time, December 29, 2025 <https://time.com/7339628/geoffrey-hinton-ai/>
- Innerarity, D. (2025). *Una teoría crítica de la inteligencia artificial*. Galaxia Gutenberg.
- Kuric, S., Sanmartín, A., Ballesteros, J.C., Calderón, D., (2020) *Jóvenes en pleno desarrollo y en plena pandemia. Cómo hacen frente a la emergencia sanitaria*. Madrid. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. DOI: 10.5281/zenodo.4290170
- Li, F., Cheng, L., Wang, X., Shen, L., Ma, Y., y Islam, A. Y. M. (2025). The causal relationship between digital literacy and students' academic achievement: a meta-analysis. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1-12.
- Li, Y. D., y Wu, J. H. (2025). Enhancing students' achievement and scientific literacy through technology-enhanced learning in science education: a meta-analysis. *Research in Science & Technological Education*, 1-24.

- Luengo, F., y Manso, J. (Coords.) (2020). *Informe de investigación COVID19. Voces de docentes y familias*. Proyecto Atlántida.
- Manguel, A. (1996) *A History of reading*. Toronto: Knopf. Trad. cast. De J.L. López Muñoz: *Una historia de la lectura*. Alianza, 1998.
- Martel, C., Pennycook, G., y Rand, D. G. (2020). Reliance on emotion promotes belief in fake news. *Cognitive research: principles and implications*, 5(1), 47.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023). *PISA 2022 Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*.
- Mollick, E. (2024) *Co-intelligence: Living and working with AI*. Penguin. Trad. Cast. de A.M. Cusset: *Cointeligencia*. Conecta
- Monereo, C. (2023). Aprender de las crisis. Los incidentes críticos como metodología para educar, también, emocionalmente. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), 15-37.
- OECD (2015). *Students, computers and learning: Making the connection*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- Odgers, C. L. (2024). The great rewiring: is social media really behind an epidemic of teenage mental illness. *Nature*, 628(8006), 29-30.
- Odgers, C. L., y Jensen, M. R. (2020). Annual research review: Adolescent mental health in the digital age: Facts, fears, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(3), 336-348.
- Orben, A., Przybylski, A. K., Blakemore, S. J., y Kievit, R. A. (2022). Windows of developmental sensitivity to social media. *Nature communications*, 13(1), 1649.
- Organización Internación del Trabajo (2020) *Los jóvenes y la COVID-19: efectos en los empleos, la educación, los derechos y el bienestar mental*. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed_emp/documents/publication/wcms_753054.pdf
- Olson, D. (1994). *The world on paper*. Cambridge University Press. Trad. cast.de P. Wilson: *El mundo sobre el papel*. Gedisa, 1999.
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C., y Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *Frontiers in psychology*, 11, 579038.
- Pozo, J.I. (2008) *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza
- Pozo, J.I. (2014) *Psicología del Aprendizaje Humano: adquisición de conocimiento y cambio personal*. Morata
- Pozo, J.I. (2020) *¡La educación está desnuda! Lo que deberíamos aprender de la escuela confinada*. SM
- Pozo, J.I. (2021) *El negacionismo educativo*. El País, <https://elpais.com/opinion/2021-12-24/el-negacionismo-educativo.html>
- Pozo, J.I.; Cabellos, B. y Pérez Echeverría, M.P. (2024) Has the educational use of digital technologies changed after the pandemic? A longitudinal study. *PLoS ONE* 19 (12): e0311695.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0311695>
- Pozo, J. I., Pérez Echeverría, M. P., Cabellos, B., y Sánchez, D. L. (2021). Teaching and learning in times of COVID-19: uses of digital technologies during school lockdowns. *Frontiers in Psychology*, 12, 656776.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.656776>
- Ran, H., Kim, N. J., y Secada, W. G. (2022). A meta-analysis on the effects of technology's functions and roles on students' mathematics achievement in K-12 classrooms. *Journal of computer assisted learning*, 38(1), 258-284.
- Sigalés, C., Monimó, J. M., Meneses, J., y Badía, A. (2008). *La integración de internet en la educación escolar española: Situación actual y perspectivas de futuro*. IN3-UOC, con la colaboración de Fundación Telefónica.
https://www.uoc.edu/in3/integracion_internet_educacion_escolar/esp/index.html
- Simone, R. (2000) *La terza fase*. Laterza & Figli. Trad cast de S. Gómez: *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Santillana, 2001.

- Sung, Y.-T., Chang, K.-E, y Liu, T.-C. (2015). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252-275. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.008>
- Tamarit, A., De la Barrera, U., Mónaco, E., Schoeps, K. y Montoya-Castilla, I. (2020). Psychological impact of COVID-19 pandemic in Spanish adolescents: risk and protective factors of emotional symptoms. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes* 7(3), 71-78. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2037>
- Tamin, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C., y Schmid, R. F. (2011). What Forty Years of Research Says About the Impact of Technology on Learning: A Second-Order Meta-Analysis and Validation Study. *Review of Educational Research*, 81(1), 4-28. <https://doi.org/10.3102/0034654310393361>
- Tartavulea, C. V., Albu, C. N., Albu, N., Dieaconescu, R. I., y Petre, S. (2020). Online teaching practices and the effectiveness of the educational process in the wake of the COVID-19 pandemic. *Amfiteatru Economic*, 22(55), 920-936. <https://doi.org/10.24818/EA/2020/55/920>
- Tingir, S., Cavlazoglu, B., Caliskan, O., Koklu, O., y Intepe-Tingir, S. (2017). Effects of mobile devices on K-12 students' achievement: A meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(4), 355-369.
- Tomlinson, K., Jaffe, S., Wang, W., Counts, S., y Suri, S. (2025). Working with AI: Measuring the occupational implications of generative AI. *arXiv preprint arXiv:2507.07935*.
- Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A., y Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence. *Education Technology Research Development*, 65, 555-575. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2>
- Tripp, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. Routledge.
- Trujillo-Sáez, F., Fernández-Navas, M., Montes-Rodríguez, M., Segura-Robles, A., Alaminos-Romero, F. J., y Postigo-Fuentes, A. Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: La opinión de la comunidad educativa*. FAD. <https://doi.org/10.5281/zenodo-3878844>
- Urban, M., Brom, C., Lukavský, J., Děchtěrenko, F., Hein, V., Svacha, F., ... y Urban, K. (2025). "ChatGPT can make mistakes. Check important info." Epistemic beliefs and metacognitive accuracy in students' integration of ChatGPT content into academic writing. *British Journal of Educational Technology*, 56(5), 1671-2222.
- Vosoughi, S., Roy, D., y Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359(6380), 1146-1151.
- Wu, X. Y. (2024). Exploring the effects of digital technology on deep learning: a meta-analysis. *Education and Information Technologies*, 29(1), 425-458.
- Yusuf, H., Money, A., y Daylamani-Zad, D. (2025). Pedagogical AI conversational agents in higher education: a conceptual framework and survey of the state of the art. *Educational technology research and development*, 73(2), 815-874.
- Xie, H., Peng, J., Qin, M., Huang, X., Tian, F., y Zhou, Z. (2018). Can touchscreen devices be used to facilitate young children's learning? A meta-analysis of touchscreen learning effect. *Frontiers in Psychology*, 9, 2580. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02580>
- Zhang, M., y Yang, X. (2025). Google or ChatGPT: Who is the better helper for university students. *Education and Information Technologies*, 30(4), 5177-5198.

Notas:

[1] https://www.who.int/health-topics/infodemic#tab=tab_1

[2] <https://elpais.com/educacion/2025-09-12/el-curso-escolar-comienza-con-los-moviles-casi-desterrados-de-las-aulas-asi-queda-en-cada-autonomia.html>

[3] <https://convivenciadigital.cl/argumentos-cientificos-para-prohibir-el-uso-de-telefonos-durante-la-jornada-escolar/>

[4] Por ejemplo, Australia ha sido el primer país en prohibir completamente el acceso de los menores a las redes sociales https://www.eldiario.es/internacional/theguardian/millones-adolescentes-australianos-pierden-acceso-redes-sociales-primera-prohibicion-nivel-mundial_1_12830956.html

[5] <https://www.axios.com/2017/12/15/sean-parker-unloads-on-facebook-god-only-knows-what-its-doing-to-our-childrens-brains-1513306792>

[6] https://somos-digital.org/wp-content/uploads/2022/04/digcomp2.2_castellano.pdf

[7] <https://www.consalud.es/pacientes/pediatras-defienden-aprendizaje-competencia-digital-sin-usar-pantallas.html>

[8] https://elpais.com/educacion/2025-05-19/los-alumnos-que-usan-poco-la-tecnologia-en-el-aula-llevan-medio-curso-de-ventaja-a-quienes-lo-hacen-todos-los-dias.html?sma=educacion_2025.12.01&utm_medium=email&utm_source=newsletter&utm_campaign=educacion_2025.12.01?event_log=oklogin

[9] <https://www.nytimes.com/es/2025/05/08/espanol/negocios/ia-errores-alucinaciones-chatbot.html>

[10] <https://elpais.com/educacion/2025-11-30/los-alumnos-se-lanzan-a-usar-la-ia-para-estudiar-crece-sin-control-como-paso-con-las-redes-sociales.html>

[11] <https://www.esquire.com/es/tecnologia/a69687041/sam-altman-chatgpt-inteligencia-artificial-avance-tecnologia-descubrimientos/>

[12] Como muestra esta dramática historia https://elpais.com/tecnologia/2025-11-27/los-responsables-de-chatgpt-culpan-a-un-adolescente-de-su-suicidio-por-hacer-un-mal-uso-de-la-ia.html?event_log=oklogin

Correspondencia con el autor:

Juan Ignacio Pozo Municio. E-mail: nacho.pozo@uam.es

La inteligencia artificial: retos cognitivos

Marta Corretger de la Calzada

Co-fundadora iaedu.es, Consultora Ed-Tech

Eugenia Gargallo

Co-fundadora iaedu.es, Learning Lead en Innov8rs.co,
Consultora de Learning & Development

Recibido: 04.11.25 Aceptado: 06.12.25

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504988>

Resumen

La inteligencia artificial: retos cognitivos

La inteligencia artificial (IA) está transformando profundamente la manera en que pensamos, aprendemos y actuamos. Este artículo explora los riesgos cognitivos asociados al uso excesivo de la IA, especialmente en contextos educativos y de desarrollo personal. El concepto central es la *delegación cognitiva*, que consiste en externalizar procesos mentales a herramientas como la IA. Aunque puede mejorar la eficiencia, un uso desmesurado puede conducir a la *atrofia de competencias de orden superior* como el pensamiento crítico, la creatividad o la toma de decisiones.

La investigación muestra que muchos estudiantes utilizan la IA para completar tareas sin comprender los contenidos, lo que compromete su desarrollo cognitivo. Este fenómeno también afecta a adultos formados, ya que las habilidades cognitivas que no se utilizan tienden a deteriorarse. Para evitar esta dependencia, se propone adoptar una actitud de *resistencia consciente* frente a la "zona de tentación" que genera la facilidad de uso de la IA.

El artículo presenta una herramienta práctica: los *5 interruptores del Modo Humano* (Agencia, Enfoque, Discernimiento, Sostenibilidad cognitiva e Identidad), un ritual de 60 segundos para hacer un uso crítico y equilibrado de la IA. Este modelo fomenta la toma de decisiones reflexiva, la autonomía intelectual y la integración responsable de la tecnología.

Finalmente, la autoría defiende un *uso estratégico de la IA*: con propósito, criterio e intencionalidad. La clave no es rechazar la IA, sino saber cuándo y cómo utilizarla para potenciar, y no sustituir, el pensamiento humano.

Paraules clau: Inteligencia artificial, delegación cognitiva, pensamiento crítico, metacognición, uso estratégico de la IA.

Abstract

Artificial intelligence: cognitive challenges

Artificial Intelligence (AI) is reshaping how we think, learn, and act. This article explores the **cognitive risks** linked to over-reliance on AI systems, especially in educational and personal development settings. The central concept is **cognitive delegation** — outsourcing mental processes like analysis, writing, or decision-making. While AI can boost efficiency, it may also weaken **higher-order cognitive skills** such as critical thinking, creativity, and autonomous judgment.

Many students now use AI to complete assignments without truly engaging with the content, hindering their intellectual development. But it doesn't stop at school — adults, too, risk **cognitive atrophy** when technological shortcuts routinely replace mental effort.

To counter this, the article proposes a mindset of **conscious resistance** to AI's "temptation zone" — the ease and speed that can lure us into passivity. It introduces a practical tool: the **5 Human Mode Switches** (Agency, Focus, Discernment, Cognitive Sustainability, and Identity), a 60-second ritual to pause and use AI with intentionality.

Rather than rejecting technology, the article encourages a **strategic use of AI** — guided by purpose, context, and reflection. The question is not whether to use AI, but **how, when, and why**. The goal is to preserve human thinking as the driving force behind learning, growth, and meaningful action.

Keywords: Artificial intelligence, cognitive delegation, critical thinking, metacognition Strategic use of AI

Introducción

La inteligencia artificial (IA) se ha consolidado como una tecnología transversal y omnipresente que está transformando todos los ámbitos de nuestra vida: desde la gestión de la información, la salud y la movilidad, hasta la toma de decisiones profesionales y personales. Esta transformación no se limita únicamente a la eficiencia, sino que está alterando la propia naturaleza de cómo pensamos y procesamos la información. La IA redefine la manera en que abordamos las tareas cognitivas —como analizar, sintetizar, recordar o razonar— al aportar rapidez y reducir el esfuerzo humano, pero al mismo tiempo genera nuevos desafíos para el desarrollo de nuestras capacidades intelectuales.

Esta ubicuidad convierte a la IA en una herramienta muy potente, pero también conlleva nuevos retos cognitivos que empiezan a identificarse y estudiarse. Uno de ellos, que se abordará a continuación, es la delegación cognitiva excesiva y sus repercusiones negativas en nuestras competencias de orden superior.

Delegación cognitiva: definición y orígenes

La delegación cognitiva (en inglés, *cognitive offloading*) se define como el uso de ayudas físicas o herramientas externas para reducir las demandas cognitivas de una tarea, e incluye acciones cotidianas como escribir notas para recordar eventos y tareas, o utilizar calculadoras para operaciones matemáticas complejas. Esta práctica, por tanto, no es nueva.

En 2011, Betsy Sparrow, Jenny Liu y Daniel M. Wegner publicaron en la revista *Science* el artículo *Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips* ("Efectos de Google en la memoria: consecuencias cognitivas de tener la información al alcance de los dedos"), una investigación que demuestra que, cuando las personas saben que tendrán acceso futuro a la información, recuerdan peor el contenido específico, pero retienen mejor el lugar o la manera de acceder a ella. Esto evidencia que internet se convierte en una especie de memoria externa o transaccional, en la que la información se almacena colectivamente fuera de nuestro cerebro, y nosotros recordamos sobre todo "dónde" encontrarla, más que "qué" contiene exactamente.

En 2020, la revista *Scientific Reports* difundió la investigación *Habitual use of GPS negatively impacts spatial memory during self-guided navigation* ("El uso habitual del GPS impacta negativamente en la memoria espacial durante la navegación autoguiada"), realizada por Louisa Dahmani y Véronique D. Bohbot. Los resultados ponen de manifiesto que las personas con mayor experiencia en el uso del GPS presentan un rendimiento significativamente peor en memoria espacial cuando deben navegar sin asistencia. Además, el seguimiento longitudinal realizado tres años después demuestra que el uso continuado del GPS se asocia a un declive notable en la memoria relacionada con la navegación y la orientación. Lo más relevante es que este efecto no se explicaba por un mal sentido de la orientación previo, sino que se atribuía claramente al uso del GPS.



Figura 1. Evolución de la delegación cognitiva.

La IA lleva la delegación cognitiva un paso más allá y agrava el problema, ya que no solo almacena y recupera información, calcula o indica la ruta más rápida para llegar de un lugar a otro, sino que, a diferencia de otras tecnologías, puede interpretar, proponer, generar contenido, razonar y argumentar, sustituyendo procesos de pensamiento complejos que hasta ahora eran exclusivamente humanos. Esta participación activa en las funciones cognitivas hace que la IA se convierta en una especie de socio cognitivo, y puede influir directamente en la manera en que pensamos, aprendemos y tomamos decisiones. Cabe subrayar que la IA no solo facilita la resolución de tareas rutinarias, sino que también puede intervenir en procesos creativos, analíticos e incluso en la toma de decisiones.

La delegación cognitiva excesiva: atrofia cognitiva

El problema no radica en la delegación cognitiva en sí, sino en su uso desmesurado. Los efectos negativos aparecen cuando una persona confía de manera sistemática en la IA para llevar a cabo tareas cognitivas que normalmente requerirían un esfuerzo mental propio. Es en este contexto donde la IA puede provocar una pérdida de competencias de orden superior. Estas competencias constituyen un conjunto de habilidades que van más allá de la simple memorización o la comprensión básica de la información, e implican procesos mentales complejos que permiten gestionar, transformar, crear y evaluar información para resolver problemas nuevos, tomar decisiones fundamentadas y realizar juicios críticos. Entre las principales competencias de orden superior se encuentran el pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas, la toma de decisiones, el razonamiento analítico, el pensamiento estratégico, la metacognición y la capacidad de aplicar conocimientos en contextos nuevos e interdisciplinares. Todas ellas son habilidades fundamentales tanto

en el ámbito educativo como en el profesional, ya que posibilitan el aprendizaje autónomo, la innovación y la resolución eficaz de tareas complejas en entornos cambiantes. Si no se desarrollan ni se practican de forma regular, se atrofian.

Tabla 1. Uso de la IA i riesgos

Nivel	Descripción	Riesgo
Uso estratégico	La IA amplifica el pensamiento (comprobar ideas, buscar fuentes, contrastar resultados...).	Ningún riesgo, mejora cognitiva.
Delegación habitual	La IA resuelve tareas recurrentes (redacciones, resúmenes, explicaciones, ejercicios matemáticos, código de programación...).	Reducción de práctica cognitiva.
Dependencia automática	La IA sustituye el esfuerzo mental en casi todo.	Atrofia de habilidades de orden superior.

El uso excesivo de la inteligencia artificial (IA) para la realización de tareas que requieren competencias de orden superior tiene un impacto especialmente preocupante en los jóvenes en edad de formación secundaria. Durante esta etapa, se encuentran en pleno proceso de desarrollo de capacidades como el pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas, la planificación, la toma de decisiones y el análisis independiente. Cuando la IA se convierte en un sustituto frecuente de este esfuerzo cognitivo, se impide que los jóvenes ejerciten estas habilidades esenciales, lo que dificulta que las desarrollen de manera adecuada. Y esto ya está ocurriendo en nuestras aulas. Muchos alumnos delegan de forma sistemática estas funciones en la IA, perdiendo así la oportunidad de desarrollarlas, consolidarlas y mejorarlas.

Tabla 2. Efecto de la delegación excesiva

Competencia	Efecto de la delegación excesiva
Pensamiento crítico	Aceptación acrítica de resultados de la IA.
Creatividad	Homogeneización de soluciones y estilos.
Resolución de problemas	Reducción de la perseverancia cognitiva.
Presa de decisiones	Pérdida de criterio propio y evaluación.
Metacognición	Falta de consciencia de los propios procesos mentales.

Estudios recientes muestran patrones preocupantes en el uso que hacen los estudiantes de la IA.

Uno de ellos es la investigación de Soler Riera (2024), que documenta que muchos estudiantes de secundaria en Cataluña utilizan herramientas de inteligencia artificial para realizar tareas académicas: resumir textos (72%), corregir redacciones (65%) u obtener explicaciones (59%). El problema se agrava cuando observamos que el 42 % no sabe explicar con sus propias palabras la información obtenida, y que el 76% del profesorado ha detectado este patrón. Esto supone un riesgo para el desarrollo del pensamiento crítico, ya que la IA se convierte en un sustituto de la reflexión personal en lugar de complementarla. Esta confianza excesiva en lo que genera la IA no es casual. Como muestra el estudio de Jakesch, Hancock y Naaman (2022), las personas tienden a confiar en exceso en el lenguaje generado por la IA porque este imita la fluidez y la seguridad del lenguaje humano, cualidades que asociamos automáticamente con la credibilidad, incluso cuando el contenido no es correcto.

Otro estudio, en este caso de Michael Gerlich y publicado en 2025, destaca una correlación negativa significativa entre el uso frecuente de herramientas de IA y las habilidades de pensamiento crítico. El estudio muestra que las personas que dependen en exceso de la IA tienden a verificar menos la información y a

analizarla de forma más superficial. Esto ocurre, en parte, debido al fenómeno de la delegación cognitiva, que lleva a las personas a evitar esfuerzos mentales profundos al confiar en las respuestas rápidas y automáticas que proporciona la IA. Los jóvenes de entre 17 y 25 años mostraron una mayor dependencia de estas herramientas y un peor rendimiento en pruebas de pensamiento crítico en comparación con grupos de edad más avanzada.

Sin embargo, los adultos ya formados no son inmunes. Cuando dejan de practicar activamente sus habilidades cognitivas de orden superior, también experimentan deterioro cognitivo. Estas competencias no solo se desarrollan con la práctica, sino que se mantienen gracias a un ejercicio regular, deliberado y sostenido. Las habilidades cognitivas que no se ejercitan de manera activa y constante tienden a disminuir progresivamente con el paso del tiempo. Los estudios meta-analíticos sobre el fenómeno conocido como *deterioro de habilidades* (en inglés, *skill decay*) muestran que estas capacidades se reducen cuando no se practican con regularidad, afectando incluso a profesionales experimentados que, en algún momento, alcanzaron un alto grado de competencia. Esto pone de manifiesto que la falta de práctica no solo impide un desarrollo óptimo, sino que también facilita la pérdida de funciones cognitivas avanzadas con el tiempo, independientemente de la edad o de la experiencia acumulada (Arthur et al., 1998). En particular, esta investigación documenta que, tras periodos prolongados sin uso activo, las habilidades sufren un deterioro significativo. Este fenómeno es especialmente notable en las tareas cognitivas complejas, que tienden a deteriorarse más rápidamente que las habilidades físicas o automáticas. Las actividades intelectuales sintéticas o elaboradas se debilitan con mayor rapidez que aquellas más naturales o básicas (Arthur et al., 1998).

Tabla 3. Grado de vulnerabilidad según tipo de tarea

Tipo de tarea	Vulnerabilidad al deterioro	Observaciones
Cognitivas, sintéticas, tareas basadas en la precisión. (Razonamiento complejo, procesos técnicos, toma de decisiones en entornos cerrados...).	Alta	Estas habilidades muestran los mayores efectos de deterioro, especialmente en periodos prolongados.
Físicas, naturales, tareas basadas en la rapidez. (Tareas motoras básicas, habilidades con retroalimentación ambiental natural...),	Baja a moderada	Mantienen mejor el rendimiento con menos práctica.

Per tant, és evident que l'abús de la delegació cognitiva en la IA i l'atròfia conseqüent de les habilitats d'ordre superior afecten tant joves en procés d'aprenentatge com adults professionals qualificats. Aquest fet planteja una qüestió clau: com evitar la dependència cognitiva excessiva i preservar les nostres capacitats intel·lectuals en aquest nou escenari digital?

Zona de tentación de la IA: Resistencia consciente

La respuesta a este problema no implica abandonar por completo el uso de la IA, ya que hacerlo supondría perder muchos de los beneficios que esta tecnología puede aportar en numerosos ámbitos.

Un primer ejemplo de sus ventajas se encuentra en el ámbito médico-laboral: la IA permite la detección precoz y precisa de distintos tipos de cáncer mediante el análisis de imágenes médicas y pruebas diagnósticas no invasivas, lo que mejora la calidad de vida de los pacientes y favorece tratamientos más personalizados y eficaces. Así lo evidencian investigaciones recientes como la de Ramos Portero y Cevallos Teneda (2025),

que destacan cómo la combinación de técnicas de inteligencia artificial y tomografía computarizada de baja dosis mejora la sensibilidad y la especificidad diagnóstica en estadios iniciales del cáncer de pulmón y reduce el tiempo de diagnóstico.

También contamos con ejemplos relevantes de las oportunidades que ofrece esta tecnología en el ámbito educativo. Diversas investigaciones han evidenciado que la inteligencia artificial puede facilitar la personalización de los itinerarios de aprendizaje al proporcionar retroalimentación inmediata y ajustar los contenidos según las necesidades individuales del alumnado. Este enfoque se ha asociado con mejoras en el rendimiento académico y en la implicación en el proceso de aprendizaje (Zhai et al., 2021; Tapalova, 2022). En concreto, se ha observado que la personalización de la información mediante herramientas de inteligencia artificial que utilizan datos individuales de los estudiantes puede incrementar la motivación y el interés del alumnado, lo que favorece entornos de aprendizaje más interactivos y significativos (Mallillin, 2024).

Por tanto, no se trata de evitar la IA. Los ejemplos anteriores, y muchos otros documentados en la literatura científica, demuestran que un uso adecuado de esta tecnología aporta beneficios notables. La tecnología no es el problema en sí misma, sino la forma en que la utilizamos. Resulta necesario evitar el uso de la “IA por la IA” (en inglés, *AI for AI’s sake*), sin estrategia ni valor añadido. Una estrategia para lograrlo es la **resistencia consciente**, orientada a gestionar la zona de tentación que genera la IA.

La “zona de tentación” en torno a la IA no es inherentemente negativa, sino que constituye un espacio de decisión crítico que requiere atención consciente. Hace referencia a aquellos momentos específicos en los que sentimos un impulso inmediato y casi automático de delegar una tarea cognitiva en la inteligencia artificial sin considerar adecuadamente si hacerlo es necesario o beneficioso. La intensidad de esta tentación puede variar en función de factores como la fatiga cognitiva, la presión del tiempo o el uso frecuente de herramientas de inteligencia artificial, que pueden aumentar la probabilidad de una delegación automática de tareas cognitivas y reducir la activación de competencias cognitivas de orden superior, como el pensamiento crítico (Baumeister et al., 1998; van Dillen, Papies & Hofmann, 2013; Gerlich, 2025).

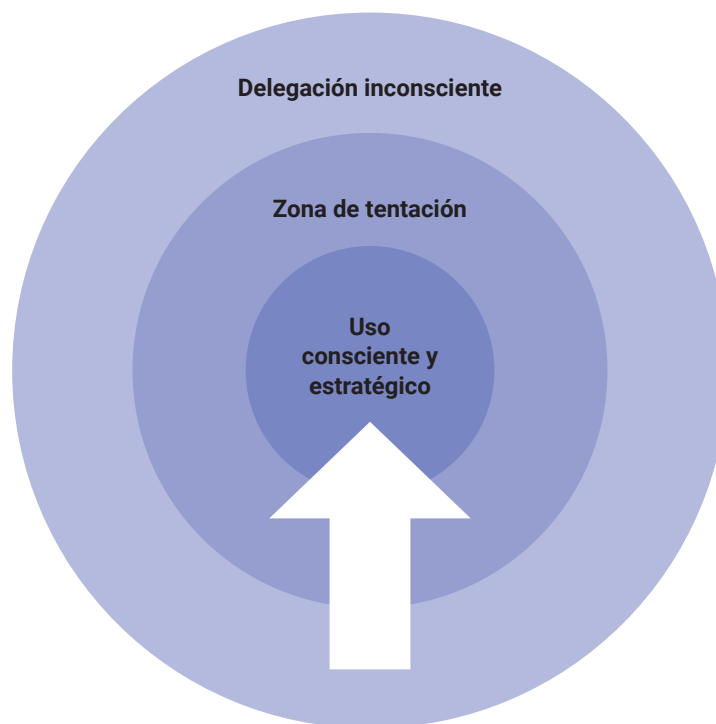


Figura 2. De la delegación inconsciente al uso consciente

Antes de decidir utilizar la IA, es fundamental detenernos y plantearnos una serie de preguntas esenciales que nos ayuden a calibrar nuestra decisión de forma reflexiva y crítica: ¿realmente es necesario utilizar la IA en esta ocasión? ¿Qué aspectos u oportunidades de desarrollo personal pierdo si delego esta tarea de manera inmediata en la máquina? ¿Qué beneficios podría obtener si opto por resolver la tarea por mí mismo? ¿Puedo intentar abordar el problema, en primer lugar, sin recurrir a la IA y utilizarla como herramienta de apoyo solo si resulta estrictamente necesario?

La conciencia y la práctica de esta autorreflexión dentro de la zona de tentación de la IA son clave para aprovechar al máximo el potencial de la tecnología como una herramienta que potencia y complementa el pensamiento humano, y no para sustituirlo. Desarrollar esta conciencia metacognitiva implica un control activo sobre nuestros propios procesos de pensamiento (Flavell, 1979), lo que nos ayuda a identificar las motivaciones reales que nos impulsan a utilizar la IA en cada momento, ya sea por falta de interés, por sentirnos desbordados o por falta de claridad sobre la tarea o los objetivos a alcanzar.

Mediante este cuestionamiento crítico, aumentamos la calidad de nuestras decisiones tanto en el ámbito académico como en el profesional. Al mismo tiempo, evitamos caer en la trampa de la delegación cognitiva excesiva, una práctica que, como hemos visto, puede conducir a la atrofia gradual de nuestras competencias de orden superior. En definitiva, adoptar una actitud consciente y estratégica frente a la tentación de delegar en la IA es una forma de proteger y potenciar nuestra autonomía intelectual en un mundo cada vez más dominado por la interacción con máquinas inteligentes.

“Los 5 interruptores del Modo Humano”: un panel de control para la zona de tentación

Para poner en práctica la resistencia consciente y evitar así la delegación cognitiva excesiva sin renunciar a los beneficios de la IA, proponemos un instrumento que hemos denominado: “**Los 5 interruptores del Modo Humano**”.

Se trata de un pequeño ritual de 60 segundos antes de pedir cualquier cosa a la herramienta. En lugar de “prohibir”, este ritual activa nuestras capacidades clave para evitar que la IA las “apague” de forma involuntaria.

Esta práctica no está pensada únicamente para el alumnado, sino también para nosotros como adultos. Aprender a realizar esta pausa consciente requiere entrenamiento y constancia; no es un reflejo automático, sino una competencia que se desarrolla con la práctica. Incorporar estos cinco interruptores en el día a día del aula ayuda a crear una cultura de uso responsable y equilibrado de la IA, en la que la tecnología complementa el pensamiento humano en lugar de sustituirlo.

Tabla 5. Los 5 interruptores del Modo Humano:

Cuando te encuentres ante la tentación de usar la IA en una tarea, comprueba si tienes todos los interruptores encendidos.

Interruptor	Para qué sirve este interruptor	Preguntas clave que puedes hacerte	Si no tienes una respuesta clara...
1. AGENCIA → DECIDE <i>Estar al volante</i>	Evita el automatismo y mantiene la decisión en tus manos. Si la respuesta es “siempre uso la IA para esto”, quizá ya no sea una decisión, sino un hábito que está tomando el control.	¿La uso porque es necesaria o solo porque es fácil? ¿Es una decisión consciente en este momento o me he acostumbrado a acudir primero a la IA?	Detente un momento y escribe por qué necesitas la IA para realizar esta tarea. Si no puedes explicarlo en una frase clara (“porque hay demasiados datos que analizar”), probablemente estás actuando por inercia.

Interruptor	Para qué sirve este interruptor	Preguntas clave que puedes hacerte	Si no tienes una respuesta clara...
2. FOCO → ENFOCA <i>Tener el objetivo en mente</i>	Evita empezar a escribir <i>prompts</i> sin un objetivo claro y ayuda a mantener el foco.	¿Qué resultado estoy buscando y por qué? ¿Lo tengo claro?	Reformula tu necesidad en una frase concreta: "Quiero conseguir X para Y". Si no puedes completar los huecos, no abras todavía la IA.
3. DISCERNIMIENTO → VALIDA <i>Ver claro y juzgar bien</i>	Define criterios de calidad antes de aceptar el resultado.	¿Cuándo sabré que he terminado? ¿Cómo sabré que el resultado es bueno?	Escribe tres criterios sencillos de "misión cumplida" (por ejemplo: "argumentos basados en datos", "ejemplos reales"). Esto te ayudará a saber cuándo detenerte y qué revisar.
4. SOSTENIBILIDAD COGNITIVA → ENTRENA <i>Ser consciente de las habilidades en juego</i>	Ayuda a detectar si estás sacrificando con demasiada frecuencia una habilidad para ganar rapidez. Si a lo largo de la semana la IA ya te ha escrito, resumido o analizado varias veces, quizá estés "apagando" ese músculo cognitivo. Una vez puede ser eficiente; cada día puede ser una señal de atrofia.	¿Qué habilidades estoy dejando de practicar si dejo que la IA haga esto por mí? (pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones, síntesis de información, planificación...) ¿Lo hago a menudo? ¿Mi yo del futuro me lo agradecerá o me lo reprochará?	Haz una mini lista de tres habilidades que quieras mantener activas. Después de cada uso de la IA, comprueba si has trabajado alguna de ellas o si has "apagado" alguna más de una vez seguida.
5. IDENTIDAD, INTEGRIDAD → COMPRUEBA TU AUTORÍA <i>Al terminar, valida que la tarea realizada te representa</i>	Asegura que el resultado refleje tu pensamiento, tu criterio y tus valores.	¿Qué he aportado yo? ¿Es mi voz? ¿Firmaría esto con mi nombre?	Lee el resultado en voz alta. Si suena como alguien que no eres tú, o si no sabrías defenderlo ante otra persona, no está listo. Revisa el resultado hasta que te represente.

Activar el Modo Humano no significa renunciar a la IA, sino asegurarse de que nuestra mente siga siendo el motor principal del proceso. El resultado no es binario, sino calibrado, y nos ayuda a decidir dónde y cómo la IA puede aportar valor sin erosionar nuestras capacidades.

A continuación, vemos este instrumento en funcionamiento mediante un ejemplo práctico.

Ejemplo práctico: activar el "Modo Humano" antes de usar la IA

Aina, estudiante de bachillerato, tiene que preparar una redacción sobre el impacto ambiental de la moda. Tiene prisa y piensa pedirle directamente a la IA que le escriba el ensayo completo. Antes de hacerlo, decide pasar por los interruptores del Modo Humano:

AGENCIA → DECIDE. (*Estar al volante*):

- ¿La utilizo porque es necesario o solo porque es fácil?
- Se da cuenta de que no es la primera vez que lo hace: cada vez que tiene que realizar un trabajo en el instituto, antes de pensar, su primer impulso es pedir ayuda a la IA para hacerlo rápido. Reflexiona: «Quizá ya no estoy eligiendo, lo hago por inercia».

- Resultado: decide hacer una pausa para comprobar si realmente necesita la IA, mantener el control y no repetir el automatismo.

FOCO → ENFOCA (*Tener el objetivo en mente*):

- ¿Qué resultado estoy buscando y por qué?
- Define cuáles son los tres argumentos que quiere desarrollar, piensa en ejemplos reales y en un cierre que refleje su opinión.
- Resultado: escribe un esquema con sus propias ideas.

DISCERNIMIENTO → VALIDA (*Ver claro y juzgar bien*):

- ¿Cuándo sabré que he terminado y cómo sabré que el resultado es bueno?
- Escribe tres criterios de calidad: datos verificables, coherencia de los argumentos y tono personal.
- Resultado: establece límites para validar la calidad antes de aceptar el resultado.

SOSTENIBILIDAD COGNITIVA → ENTRENA (*Ser consciente de las habilidades en juego*):

- ¿Qué habilidades estoy dejando de practicar si dejo que la IA haga esto por mí? ¿Lo hago a menudo?
- Piensa que, si la IA le escribe los textos cada semana, está dejando de ejercitar su capacidad de argumentar y escribir con un estilo propio. Y se da cuenta de que, últimamente, casi siempre actúa así.
- Resultado: decide que, esta vez, ella redactará todo el texto y solo utilizará la IA para buscar datos o fuentes y, al final, para revisar la ortografía.

IDENTIDAD / INTEGRIDAD → COMPRUEBA TU AUTORÍA (*Al finalizar, valida que la tarea realizada te representa*):

- ¿Qué he aportado yo? ¿Es mi voz? ¿Firmaría esto con mi nombre?
- Cuando termina, relee el texto y reconoce su propia voz en él. Sabe que podría defenderlo ante cualquiera.
- Resultado: mantiene la autoría, refuerza su confianza y cierra la tarea con una sensación de progreso real.

Cuando revisa la experiencia, la Aina se da cuenta de que la IA puede ser muy útil cuando la usa con intención y límites. No sólo ha escrito una redacción mejor, sino que ha aprendido a detectar cuándo la comodidad se convierte en dependencia y qué habilidades estaba a punto de dejar de entrenar.

La sensación final no es de haber “usado la IA”, sino de haber aprendido mejor a pensar y a decidir.

Conclusión

Si no somos conscientes de esta zona de tentación, podemos caer fácilmente en un patrón de dependencia que dificulta el desarrollo de la autonomía y de la capacidad de resolución de problemas. Un patrón que, como hemos visto, acaba provocando una atrofia de las competencias de orden superior. Por ejemplo, un estudiante que de forma reiterada pide a la IA que le escriba ensayos completos sin elaborar previamente sus propias ideas puede perder progresivamente la capacidad de generar pensamiento crítico y argumentación propia. Del mismo modo, un profesional que delega sistemáticamente todo el análisis de datos en herramientas de IA sin revisarlo de manera crítica corre el riesgo de erosionar sus competencias analíticas y su capacidad de discernimiento.

Por el contrario, aprender a identificar y gestionar esta zona de manera activa no solo protege las habilidades cognitivas, sino que también mejora la calidad del trabajo y fomenta una relación más sana y equilibrada con la tecnología. Debemos tener siempre presente que es necesario ejercitar de forma regular las competencias de orden superior, incluso cuando la IA podría realizar la tarea por nosotros. Es fundamental evitar de manera incondicional el uso de la “IA por la IA”, buscando únicamente la máxima eficiencia sin propósito ni reflexión.

Por ello, cuando decidimos utilizar la IA, es esencial hacerlo correctamente. La regla general es hacer un uso estratégico de esta tecnología, es decir, crítico y orientado a objetivos concretos. El uso estratégico de la IA va más allá de lo meramente crítico: implica emplearla con un propósito bien definido, comprendiendo sus límites, detectando posibles errores o sesgos, e integrándola como apoyo sin delegar en ella el pensamiento.

Saber cuándo, cómo y por qué utilizarla forma parte esencial de esta competencia.

Esto implica utilizar la IA como apoyo, como un compañero o colaborador, como un miembro más del equipo, y no como un sustituto del pensamiento o un reemplazo cognitivo. Esta perspectiva exige mantenernos activos, conscientes y críticos en todo momento durante la interacción con la tecnología.

En esta línea se sitúan diversas prácticas. Por ejemplo, el enfoque socrático consiste en utilizar la IA para generar preguntas que estimulen el razonamiento y la reflexión, en lugar de proporcionar respuestas directas. Esta técnica favorece el desarrollo del pensamiento crítico y mantiene al usuario en un rol activo y reflexivo.

A pesar de todas estas ventajas, es necesario aceptar tres hechos. El primero es que no existen fórmulas ni herramientas mágicas: incorporar la IA en la educación requiere reflexión, adaptación y criterio en cada contexto. En segundo lugar, la colaboración entre humanos e IA nunca será perfecta. Siempre habrá fricciones, límites e incertidumbres; el objetivo no es la perfección, sino el equilibrio consciente. Finalmente, la tecnología evoluciona de forma constante. Lo que hoy es válido, mañana puede dejar de serlo. Por ello, es más importante desarrollar competencia y pensamiento crítico que adoptar soluciones fijas.

Por esta razón, las soluciones estáticas existentes se utilizan únicamente como punto de partida en un aprendizaje orientado al desarrollo de la competencia en IA. El objetivo final es adquirir dicha competencia mediante la reflexión, la experimentación y la cocreación, para poder adaptar o diseñar soluciones propias adecuadas a cada reto, contexto y nivel educativo: actividades y evaluaciones con IA o "a prueba de IA".

Cuando el uso de la IA tiene sentido, esta se integra de manera intencionada y con criterio en la práctica docente. Esto implica utilizarla para mejorar el aprendizaje o el proceso de enseñanza, no simplemente porque exista. Se incorpora con objetivos pedagógicos concretos, de forma autónoma (decidida por el docente), flexible (adaptada al contexto del centro y del alumnado), crítica (conociendo sus límites y riesgos) y creativa (abriendo nuevas posibilidades de aprendizaje).

Por el contrario, cuando el uso de la IA no tiene sentido, las actividades y evaluaciones se diseñan de manera que la IA no pueda aportar un valor real. Esto garantiza que lo que se evalúa sea el pensamiento, la reflexión, la conexión y la aplicación del conocimiento por parte del alumno, y no simplemente su capacidad para utilizar una herramienta.

Referencias bibliográficas

- Arthur, W., Jr., Bennett, W., Jr., Stanush, P. L., & McNelly, T. L. (1998). Factors that influence skill decay and retention: A quantitative review and analysis. *Human Performance*, 11(1), 57–101. https://doi.org/10.1207/s15327043hup1101_3
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M., & Tice, D. M. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1252–1265. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.5.1252>
- Dahmani, L., & Bohbot, V. D. (2020). Habitual use of GPS negatively impacts spatial memory during self-guided navigation. *Scientific Reports*, 10(1), 6310. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-62877-0>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Gerlich, M. (2025). The human factor of AI: Implications for critical thinking and societal anxieties. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.5085897>
- Gerlich, M. (2025). AI tools in society: Impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking. *Societies*, 15(1), Article 6. <https://doi.org/10.3390/soc15010006>
- Gibbins, G. (2025). Critical intelligence: Strengthening human thinking in the age of AI. Human Machines Press.
- Mallillin, L. L. D. (2024). Artificial intelligence (AI) towards students' academic performance. *Innovare Journal of Education*, 12(3), 18–24. HYPERLINK "https://journals.innovareacademics.in/index.php/ijoe/article/view/51665/30261?utm_source=chatgpt.com"

- HYPERLINK "https://journals.innovareacademics.in/index.php/ijoe/article/view/51665/30261?utm_source=chatgpt.com"<https://journals.innovareacademics.in/index.php/ijoe/article/view/51665/30261>
- Ramos Portero, J. M., & Cevallos Teneda, A. C. (2025). Inteligencia artificial en la detección del cáncer de pulmón. **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, 6(1), 31–42. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3309>
- Soler Riera, D. (2024). *Les IA als instituts: Oportunitats i desafiaments en l'educació secundària* [TFM, Universitat Politècnica de Catalunya]. UPCommons. <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/411179>
- Sparrow, B., Liu, J., & Wegner, D. M. (2011). Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips. *Science*, 333(6043), 776–778. <https://doi.org/10.1126/science.1207745>
- Tapalova, O., & Zhiyenbayeva, N. (2022). Artificial intelligence in education: AIEd for personalised learning pathways. *Electronic Journal of e-Learning*, 20(5), 639–653. HYPERLINK "https://doi.org/10.34190/ejel.20.5.2597?utm_source=chatgpt.com" HYPERLINK "https://doi.org/10.34190/ejel.20.5.2597?utm_source=chatgpt.com"<https://doi.org/10.34190/ejel.20.5.2597>
- Van Dillen, L. F., Papies, E. K., & Hofmann, W. (2013). Turning a blind eye to temptation: How cognitive load can facilitate self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(3), 427–443. <https://doi.org/10.1037/a0031262>
- Zhai, X., Chu, X., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., Istenic, A., Spector, M., Liu, J., & Li, Y. (2021). A review of artificial intelligence (AI) in education from 2010 to 2020. *Complexity*, 2021, Article 8812542. <https://doi.org/10.1155/2021/8812542>
- Jakesch, M., Hancock, J. T., & Naaman, M. (2022). Human heuristics for AI-generated language are flawed. Proceedings of the 2023 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. ACM. <https://doi.org/10.1073/pnas.2208839120>

Correspondencia con las autoras:

Marta Corretger de la Clazada. E-mail: marta@iaedu.es

Eugenia Gargallo Guil. E-mail: eugenia@iaedu.es

La supervisión educativa: del malestar a la palabra

Mario Izcovich

Psicólogo, psicoanalista y formador
Miembro de la Asociación Mundial de Psicoanálisis
Cofundador del Institut de la Infància de Barcelona

Recibido: 15.08.25 Aceptado: 06.09.25
DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504989>

Resumen

La supervisión educativa: del malestar a la palabra

La escuela vive desde siempre una tensión estructural entre lo universal (leyes y normas) y lo singular (cada alumno, docente y familia). En este marco, la supervisión externa se propone como un dispositivo que abre espacios de reflexión para abordar el malestar institucional.

El artículo diferencia la supervisión entendida como práctica de escucha y acompañamiento, frente al control normativo. Se plantea la necesidad de concebir la escuela como una comunidad viva, cuyos efectos alcanzan a todos sus miembros, de forma consciente e inconsciente.

El síntoma institucional se manifiesta en repeticiones, conflictos, exceso de burocracia o parálisis, y requiere ser interpretado y trabajado, antes que reprimido u ocultado.

La supervisión no aporta recetas, sino preguntas y orientaciones que permiten construir saber desde dentro de la institución.

Desde un lugar de "no saber", el supervisor acompaña procesos sin imponer soluciones, favoreciendo la elaboración individual (directores u orientadores) y/o colectiva (equipos directivos).

En definitiva, la supervisión educativa se plantea como una herramienta ética y transformadora que dignifica la tarea docente y fortalece a la escuela como comunidad de aprendizaje.

Palabras clave: Supervisión educativa, malestar institucional, pedagogía institucional, singularidad, comunidad escolar, síntoma, escucha activa.

Abstract

Educational Supervision: From malaise to word

Schools have always been characterized by a structural tension between the universal (laws and regulations) and the singular (each student, teacher, and family). Within this framework, external supervision is proposed as a tool that opens reflective spaces to address institutional malaise.

The article distinguishes supervision as a practice of listening and support, in contrast to normative control. It advocates conceiving the school as a living community, whose effects extend to all its members, both consciously and unconsciously.

Institutional symptoms are expressed through repetition, conflict, excessive bureaucracy, or paralysis, and must be interpreted rather than repressed.

Supervision does not provide ready-made solutions but instead generates questions and guidance that foster the construction of knowledge from within the institution.

From a position of “not-knowing,” the supervisor accompanies processes without imposing solutions, supporting elaboration at the individual level (principals or counsellors) and/or collective level (like management teams). Ultimately, educational supervision is presented as an ethical and transformative tool that dignifies teaching and strengthens the school as a learning community.

Keywords: Educational supervision, institutional malaise, institutional pedagogy, singularity, community, symptom, active listening.

Introducción

En el ámbito de las organizaciones, existen múltiples términos para designarla ayuda externa: *asesoramiento*, *consultoría*, *análisis institucional*, *mentoría* o incluso en un sentido más clínico *supervisión* y *superaudición* (Lacan, 2016)

Si bien cada concepto alude a prácticas distintas -dar información, escuchar, intervenir en la organización- no existe un consenso terminológico. Todo depende de la orientación teórica del consultor.

No es lo mismo dar pautas concretas, que escuchar de forma activa y ayudar a quien consulta a que teja su propio camino. Toda esta variedad de posibles intervenciones, sin lugar a duda, tiene consecuencias en quien consulta o en el equipo que recibe la ayuda.

La intervención, se llame como se llame, puede impactar tanto en el saber de la organización como en las relaciones y las dinámicas internas.

En el caso de la escuela, será eficaz aquella que se atreva a navegar por un dilema fundamental: la tensión entre el *para-todos* -el sistema, los ideales de cada época, las normas, la burocracia- y lo singular -cada niño, cada educador, cada familia-. Dilema que acompaña a la escuela moderna desde su creación, pero que en esta época con las políticas de inclusión se ha hecho más patente. Reconocer que se trata de una tensión estructural y, a la vez, generadora de malestar es un paso imprescindible.

La escuela es una comunidad en la que conviven educadores y directivos, niños y niñas, familias y, a veces, otros agentes. Una organización lo bastante compleja como para necesitar, en muchas ocasiones, apoyo externo.

En este trabajo propondré hablar de la supervisión educativa, una práctica que sea útil para los educadores pensando esta tarea a partir del cruce entre el psicoanálisis y su largo recorrido y conceptualización de la supervisión clínica- y su uso en el ámbito de la pedagogía a partir de la influencia de Francesc Tosquelles.

Para la legislación supervisar es controlar

El término *supervisión educativa*, aplicado en el contexto escolar, se reconoce como una función central en la tarea de los inspectores. Su mera existencia denota que es una necesidad, sin embargo, tal como está planteada, genera confusión.

En el artículo 148 de la Ley de educación (Ley Orgánica 3/2020, Lomloe) se establece de forma clara la función de los inspectores:

La inspección educativa se realizará sobre todos los elementos y aspectos del sistema educativo, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza.

Es decir, su función pasa por hacer cumplir las normativas y garantizar los deberes y derechos.

Asimismo, el artículo 151 precisa que corresponde al inspector supervisar, evaluar y controlar el funcionamiento de los centros educativos, velar por el cumplimiento normativo, y proporcionar asesoramiento y orientación en diversos ámbitos

Marrodán Gironés (2022) lo interpreta y lo matiza:

En nuestro país las leyes y el ámbito académico distinguen a la supervisión educativa como la función principal de la inspección; a pesar de que este término es reciente, en diferentes momentos históricos siempre ha prevalecido, con mayor o menor intensidad y eficacia, la existencia de un grupo de funcionarios que comprobaban si se estaban cumpliendo las normas y el buen funcionamiento de las escuelas; y, al mismo tiempo, ayudaban al profesorado a perfeccionar su quehacer educativo y su desarrollo profesional. En una palabra, esa mezcla de control-asesoramiento es lo que hoy día denominamos supervisión educativa, oficio y servicio que define muy bien lo que hace un inspector en referencia a los centros de los que se encarga: controlar, asesorar, mediar y evaluar desde una posición de responsabilidad superior; por lo tanto, no es solo un vigilante, ni un asesor, ni un coach, ni un evaluador; la combinación de esos desempeños profesionales que debe ejercer hacen de la Inspección un oficio cualitativo y genuino.

¿Es posible que una sola persona ejerza todas estas funciones? Evidentemente, resulta muy problemático y esto depende en gran medida de quién asuma esas responsabilidades. Aunque el inspector educativo puede contar con la formación requerida y las cualidades personales necesarias para supervisar, su rol esencial consiste en asegurar que todas las exigencias normativas y administrativas en un centro escolar se cumplan. Por tanto, la naturaleza burocrática de esta función resulta crucial y limita, en muchos casos, la capacidad de desempeñar otros roles.

Aunque la capacidad de supervisar desde una posición jerárquica superior formalmente existe, esta dinámica tiende a generar tensión con quienes son supervisados. Cuando el control predomina -es el caso-, se establecen relaciones de vigilancia que dificultan la apertura ante los problemas internos del centro. En esas circunstancias, la supervisión difícilmente puede funcionar como debería, es decir como una verdadera herramienta para que la escuela funcione mejor.

La supervisión y el lugar de lo tercero

Propongo que para que una supervisión funcione de manera correcta el rol no sea ejercido por quien al mismo tiempo controla la organización, que en el fondo representa el lugar de la autoridad, sino por alguien tercero, externo, que no está implicado en el día a día ni en cuestiones burocráticas de la organización.

En el mundo educativo, la tradición de recurrir a esa ayuda externa es todavía escasa. Solo en los últimos años ha empezado a extenderse en determinados ámbitos: escuelas de educación especial (algunas ya llevan años), donde la perspectiva “psi” tiene más peso; dispositivos de apoyo escolar; y algunos centros privados o concertados. En ciertos casos, dispositivos como los CRETDIC o, en ocasiones, los EAP funcionan como espacios de supervisión para los centros.

Hay tres factores, que iremos desarrollando a lo largo de este artículo, que frenan un mayor desarrollo de esta práctica tan necesaria: la inercia del propio sistema, la relación con el saber y la falta de autonomía de los centros (y su burocracia).

En los centros, con un funcionamiento que suele ser muy jerárquico, hay pocas oportunidades de reflexión acerca de la tarea y de la institución. Por otro lado, quienes participan de los claustros, no intervienen mucho en las decisiones y en la orientación del centro. Se los suele colocar en un rol más bien de operadores, encargados de implementar las políticas y las directrices, pero sin participación activa en la construcción de las propuestas o en la reflexión sobre ellas. Esto limita su capacidad de influir y de aportar desde su experiencia y conocimiento en la transformación del proceso educativo.

Cualquier cambio estructural en una escuela es verdaderamente difícil. Suelen surgir tensiones opuestas, que las podemos definir como resistencias. Escuchamos: “las cosas siempre han sido así, no se puede cambiar”. O surge la impotencia, y por tanto se descarga la imposibilidad de los cambios en los otros: la administración, las familias, los alumnos.

Pese a todo, los centros cuentan con cierto margen de autonomía. El primer paso para una intervención genuina —y para salir de situaciones de estancamiento— es reconocer que “algo no funciona” y que es necesario un apoyo externo, no solo para casos individuales, sino para cuestiones recurrentes en la gestión y el trabajo institucional.

Un poco de historia

Cuando era muy joven, trabajé en Buenos Aires durante varios años en el ámbito de la educación no formal y más tarde, una vez acabada la carrera, como psicólogo en una escuela. En ambos contextos, participábamos en espacios que denominábamos “supervisión”, los cuales resultaban fundamentales para abordar situaciones conflictivas y reflexionar sobre los desafíos de la práctica profesional. No solo permitían analizar casos complejos, sino también profundizar en el entendimiento de nuestro rol y en la orientación de nuestro trabajo. Esta práctica fomentaba una dirección común entre los profesionales, facilitando una integración enriquecedora entre la psicología, orientada por el psicoanálisis, y la educación.

Estas experiencias estaban muy influenciadas por la práctica de Francesc Tosquelles y su pedagogía institucional.

La experiencia de este psiquiatra catalán exiliado en Francia quedó en un gran olvido a causa de la dictadura. Despertó cierto interés en los años '70 y su obra en la actualidad lentamente se está recuperando.

Fue un referente en el campo de la salud mental y también de la educación. Sus propuestas siguen siendo muy actuales y ofrecen una mirada innovadora sobre cómo entender y acompañar los procesos humanos.

Su práctica dio cuenta de las teorías de Freud y Lacan -se psicoanalizó en Barcelona con un discípulo de Sandor Ferenczi-, en esos tiempos se llamaba a Barcelona “la pequeña Viena”, por la gran presencia de psicoanalistas (Llovet, 2022) En el ámbito de la educación se interesó por las ideas de Freinet y su pedagogía.

Francesc Tosquelles fue quien desarrolló la idea de la *pedagogía institucional*; una propuesta que aplicaba los fundamentos de la psicoterapia institucional al ámbito educativo, transformando la estructura, las relaciones y la cultura de la institución para promover espacios de aprendizaje participativos y humanos.

De manera que pensaba la escuela como una organización que tenía efectos en el alumnado. Y promovía una escuela menos jerárquica, en la cual todos los miembros de la comunidad tenían algo para decir.

A través de prácticas como asambleas, se buscaba que el alumnado tuviera un rol activo en la gestión del aula y del centro. Se apuntaba a lo singular, pero también reconociendo algo obvio y es que la institución impacta en quienes la conforman.

Pensar la supervisión teniendo en cuenta aspectos de la organización, permite pensar a la escuela desde otra perspectiva y nos reenvía a la tensión del *para-todos* versus lo singular.

Evidentemente, el aprendizaje es singular, niño por niño. Pero las ideas de Tosquelles nos sirven para entender que en la institución-escuela pasan muchas otras cosas que afectan a los infantes, como la disciplina, la transmisión de valores, el paso de lo familiar a lo social, etc. En definitiva, en la escuela, se despliega la subjetividad de todos quienes participan allí. También la de los educadores. Y es necesario pensar cómo opera esto.

Esta orientación nos sirve entre otras cosas para pensar que cuando, por ejemplo, estamos ante una situación conflictiva con algún niño, es útil mirar que indicios tenemos de la escuela como organización. Muchas veces lo que ocurre es efecto o está entrelazado con cuestiones más profundas que pasan en un centro.

Desde esta perspectiva, la escuela no es la escuela real, sino la idea que tiene el supervisado de la misma. Esto es clave. No se trata de objetivar a la institución, lo que es verdaderamente imposible.

La idea o la representación de esta, supone aquello de lo que el supervisado pone en juego también. ¿Cómo se sitúa en relación con los distintos actores de la misma? ¿Cuáles son los nudos que son necesarios desatar? No se puede pensar una supervisión sin la implicación subjetiva de quien busca la ayuda.

Tratar el síntoma

¿Qué significa tratar el síntoma? Pensemos en la metáfora de alguien que se acostumbra a caminar con una piedra en el zapato. La persona se queja del dolor que le produce, pero no hace nada por quitársela, se acostumbra. Así funcionamos los seres humanos. La piedra sería el síntoma institucional.

Hay profesionales y equipos que se instalan en cierto bucle y se autojustifican para no salir de él. Pero esto provoca sufrimiento en algunos o muchos de sus miembros.

En el fondo podemos decir que un síntoma se instala en la institución y no necesariamente se convierte en un problema a resolver.

Se caracteriza por una repetición crónica. No está en relación con una sola persona, sino que opera de forma inconsciente atravesando la escuela, su forma de funcionar, su manera de enfrentarse a los conflictos, la manera de tratar cuestiones relativas al alumnado, a las familias e inclusive al propio claustro. Paradójicamente es una respuesta que estabiliza frente a las tensiones de la tarea, aunque eso mismo genere sufrimiento.

Sin embargo, a veces se rompe esta homeostasis apuntalada por el síntoma. Suele ocurrir cuando pasa algo con algún niño o niña o con alguna familia. Y allí se desencadena el problema que se puede manifestar de muchas maneras.

A lo largo de años de colaborar con diversas instituciones educativas, he constatado que lo fundamental en cualquier intervención es dar lugar al tratamiento del malestar.

El malestar está siempre presente en cualquier organización donde se juegan las relaciones humanas, en las que los malentendidos forman parte, por el solo hecho de que la conforman seres hablantes.

El trabajo de supervisión apuntaría, entonces, a las causas, a reconocer a aquello que resulta disfuncional y que se repite.

En las escuelas, el nivel de bajas por motivos de salud es enorme y en muchísimos casos está en relación con lo que ocurre en la institución. También cuando hay conflictos reiterados entre docentes, parálisis en la toma de decisiones, saturación de tareas sin reflexión, repetición de los mismos problemas sin solución real, etc. En muchas instituciones escolares, el síntoma también se presenta como exceso de actividad: reuniones interminables, acumulación de protocolos, proyectos que se inician y no se completan, cambios constantes de rumbo. O se manifiesta en el alumnado: bajo rendimiento general, situaciones violentas que se repiten, expulsiones frecuentes.

Todo esto genera un intenso malestar. Ante esto, ¿qué hacer?

El sistema estructuralmente está atravesado por la burocracia, normativas, una disciplina determinada, inclusive un tipo de arquitectura. Y todo converge en que en la escuela se hace mucho, pero se piensa poco sobre cómo se trabaja.

La urgencia sustituye a la reflexión. Este tipo de funcionamiento no permite procesar lo que ocurre y muchas veces impide ver lo que se repite. Estas manifestaciones no son casuales ni puntuales: son respuestas que la institución produce ante lo que no puede elaborar.

El síntoma, pensado así, es una creación colectiva. No pertenece a una sola persona, sino que está sostenido —aunque inconscientemente— por el conjunto. Por eso, cuando un equipo directivo dice “no sabemos por qué esto nos pasa siempre” o “siempre tropezamos con lo mismo”, lo que emerge es un modo sintomático de funcionamiento. Es una forma de lidiar con lo imposible, de sostener un equilibrio precario frente a aquello que desborda.

Una intervención institucional, por tanto, debe tener como objetivo que se pueda leer el síntoma no como un error o un déficit, sino como algo que le ocurre a la institución.

Se ha de escuchar qué está diciendo esa repetición, qué función cumple, a qué intenta responder, por qué las cosas no se pueden hacer de otra manera. El síntoma puede ser, paradójicamente, una puerta de entrada al cambio, si se logra situarlo como aquello que interpela a todos.

En definitiva, no se trata de resolver el síntoma rápidamente, sino de hacerle lugar, de abrir un espacio para que algo de lo no dicho pueda empezar a decirse. Esto requiere que quienes participan de una situación

sintomática se pregunten de qué manera lo hacen, que podrían hacer de otra manera, que beneficios obtienen si siguen funcionando igual. Solo así es posible imaginar nuevas formas de habitar la escuela, más sostenibles, más conscientes y en muchos casos menos sufrientes.

Mi hipótesis es que no se cuida lo suficiente a los educadores (Izcovich, 2025): la escuela, como ya señalamos, privilegia el hacer dando un lugar insuficiente al tratamiento del malestar. No se generan espacios para reflexionar. Y muchos educadores se sitúan en la queja: no hay tiempo, falta de recursos económicos y de personal, crítica a la legislación, crítica a los alumnos y a sus familias. Evidentemente mucho de esto es cierto, pero no lo es todo. Hay centros que funcionan muy bien bajo los mismos parámetros.

Tampoco cuando se crean espacios para la reflexión se trata de hacer catarsis – muy propio de la psicología de las emociones-, es decir una descarga del malestar propio o colectivo. Esto puede ayudar puntualmente, pero en el corto plazo, ya que no se cambia nada. Es necesario, en cambio, algún tipo de elaboración. Se trata de leer que ocurre, como si fuera un texto y hacer algo con ello.

Descompletar el Discurso Universitario

El término *asesoramiento*, muy utilizado en educación, supone que hay alguien que sabe más -por experiencia, por ejemplo, o por función, en el caso de los inspectores- y que dará consejos a quien lo demande, respaldados por un saber. Esto es funcional al pedido de herramientas, de soluciones específicas.

Sin embargo, el saber que cada uno porta, del asesor y del asesorado acaba taponando un verdadero trabajo. Es un saber supuestamente compartido que no se pone en cuestión.

Propongo, entonces, limitar el uso del concepto *asesoramiento* a cuando se trata de algo curricular, como por ejemplo la puesta en práctica de algún programa, o alguna mejora que apunte a los contenidos que se imparten en el centro.

Este modelo encaja muy bien con la lógica de la educación. Es parte de lo que el psicoanalista francés Jacques Lacan denominó el *Discurso Universitario*, en el que predomina un saber totalizador, incuestionable, que no se debate. Es lo que está en la base del sistema escolar y universitario, su dinámica interna.

Desde otra perspectiva, el pedagogo Paulo Freire coincidió con esta crítica mediante lo que llamó: *la educación bancaria*. La crítica de Freire apuntaba a que el educador deposita saberes en educandos pasivos, en quienes no se fomenta una visión crítica.

Freire, en su ideal de educador, tenía la expectativa que las cosas podían ser de otra manera. En cambio, Lacan nos muestra que se trata de algo estructural, de lo cual la escuela no puede escapar por sistema. Que haya excepciones puntuales de algún docente o algún centro no cambia la cosa.

Se transmiten una serie de saberes a los niños y a las niñas, y las figuras de autoridad dentro de la escuela –directores y educadores– son los encargados de ello porque son quienes saben; es su función.

Para que una escuela sea una organización que aprende -como debería serlo- se trataría, en definitiva, de agujerear ese saber totalizador, de descompletarlo, dando lugar a preguntas por encima de las certezas, aceptando que hay otras verdades, o mejor dicho, que la verdad nunca es completa y que nadie la detenta del todo.

Éste es un verdadero problema para la educación. ¿La escuela se atreve a mirarse a sí misma?, ¿está dispuesta a cambiar, a aprender?, ¿qué hace falta?

Esto es sumamente difícil hacerlo desde la propia institución, y más en esta época en que la escuela está invadida -hasta diría colonizada- por discursos totalizadores, que no aceptan el cuestionamiento, ni el debate, y a los que los distintos actores del mundo educativo mayoritariamente se someten: el cientificismo y los neuromitos, el uso del Manual DSM-5 y la psicología de las emociones.

El surgimiento de internet en los años '80 y su expansión unos años después, produjo una verdadera revolución, ya que puso en cuestión esta lógica. El saber se deslocalizó. Ya no necesariamente se adquieren todos los conocimientos en la escuela: también se aprende en una pantalla, y sin la presencia de un educador.

Esto sumado a lo que se ha dado en llamar el declive de las figuras de la autoridad en la sociedad, ha generado importantes dilemas y mucha desorientación. Ante ello la escuela actual no sabe muy bien cómo responder.

Se trata de una verdadera herida narcisista al sistema. De la cual aún no se ha repuesto y de ahí que surjan movimientos nostálgicos por una escuela de otra época que respondía a otra sociedad.

Si la lógica de la escuela es la del Discurso Universitario, una consecuencia evidente es que resulta muy difícil para quienes trabajan en ella admitir que pueda haber dificultades que no sean técnicas o fundamentalmente ajenas a la propia gestión, a la falta de recursos o al propio papel de los educadores. Por ejemplo: disfunciones en el equipo directivo, o en el claustro, diferencia de criterios, poca reflexión, poco debate, profesorado desgastado, etc.

Es lo que señalé cuando escribí acerca de las “escuelas conductuales” (Izcovich, 2024), en las que se actúan los conflictos. Los efectos de esto suelen recaer en los infantes y en las familias; lo constato desde hace años.

En el fondo, cuesta mirarse al espejo y reconocer aquello que de uno no va bien, que debería replantearse. Pasa en la vida cotidiana.

En la institución, no es fácil reconocer que haya algo que de manera repetida provoque malestar en el claustro.

Es más fácil desplazarlo a los otros como la causa del malestar. Cuesta reconocer que uno puede no saber, o que ante alguna decisión o situación, uno puede estar dividido entre lo que piensa y lo que hace.

De manera que la primera condición para consultar a alguien externo es reconocer que algo no va bien -eso requiere de mucho coraje- y tener la humildad de aceptar que hace falta ayuda, que alguien externo nos pueda ayudar.

Sobre la demanda

La demanda, y quien la enuncia, son claves para definir el trabajo a posteriori: ¿se trata de analizar casos (situaciones problemáticas de infantes) o pensar la institución como el sujeto a tratar?, ¿se trata de pensar cómo se juegan las funciones en la institución?, ¿qué le pasa a cada profesional?, ¿es un trabajo con todo el claustro?, ¿sólo con el equipo directivo o con el director/directora de forma individual? por poner algunos ejemplos de preguntas posibles. De entrada, no lo sabemos. Se ha de estar abierto a escuchar.

El pedido de ayuda -que aún no es la demanda- es, inicialmente, una petición de recetas ante una situación difícil. Hay una fantasía, ciertamente mágica, de que el supervisor conoce alguna herramienta secreta que resolverá un problema. En la escuela se suele enunciar como “dime qué hacer con tal o cual niño”.

Esto no se ha de tomar en un sentido literal, sino indagar que hay más allá, de ese pedido. Como veremos más adelante, esto requiere de una escucha atenta.

Hablamos de demanda, cuando se enuncia lo que hay detrás del pedido, lo que se esconde, qué otras cuestiones hay en juego. Si esto no es tenido en cuenta se suele caer en la impotencia.

Cuando se escucha a quien pide ayuda, es necesario indagar que pasa con el “sujeto de la enunciación” (Lacan, 2013), es decir, desde qué lugar habla, qué le acontece, cómo participa de la situación, a la vez que dinámicas se dan en el equipo, qué promueve o dificulta una salida a un conflicto, qué tensiones hay en el claustro, qué se ha intentado y qué no.

Son todas preguntas necesarias que hay que hacerse, y para ello hace falta de otro, en un tiempo y espacio que faciliten esta conversación.

Para que un proceso de intervención externa funcione, es necesario que el primer tiempo -el de definir la demanda- se pueda aclarar: “pido ayuda por alguna razón, pero descubro en este primer tiempo, en el encuentro con el supervisor, que lo que está en juego es otra cosa, de la cual yo participo”.

Sobre el saber supuesto al otro

El supervisor es colocado por el director o el equipo en el lugar del saber, del que sabe. Curiosamente, esa es la palanca para que el proceso de ayuda funcione. Pero la trampa es que existe el riesgo de que el supervisor

se crea el lugar en el que es colocado. En esta época de gurúes de Instagram, vemos a muchos profesionales encantados con esto, lo asumen con alegría. En ese caso, se sigue instalado en el *Discurso Universitario*: el que sabe más enseña al que sabe menos. Y los efectos de la intervención son verdaderamente limitados. En este caso, no habrá un verdadero aprendizaje en el sentido de una transformación. Se aprenden algunas recetas que podrán ser útiles en un caso concreto, pero no para ir más allá.

Si se buscan efectos de *verdad* debe pensarse el espacio de supervisión como un momento de trabajo conjunto, en el cual el supervisor no lo sabe todo.

El supervisor, no implicado directamente en la institución, tiene la ventaja de escuchar lo que pasa desde otro lugar, ya que no participa del día a día, ni de las disputas, ni de los afectos que se juegan en ella. Su escucha introduce preguntas necesarias y apunta a una reflexión diferente. Situamos esta función como la de un tercero. Esta alteridad es fecunda, ya que no participa de los fenómenos de identificación, ni de los prejuicios o secretos de la propia institución.

Si la escuela es el lugar del saber; por tanto, para trabajar los impasses que allí ocurren, es necesario situarse en otro lugar: el lugar del *no saber*. Esta es una cuestión ética muy clara: se ha de preservar a toda costa ese no saber para empujar así a quien consulta a que construya su verdadero saber. De esta manera, se abre la puerta a las verdaderas preguntas que pueden emerger y se sale, por tanto, de los clichés.

Las recetas —atractivas para muchos educadores— tienden al *para todos*, como se observa con los protocolos, que con frecuencia se convierten en un modo de eludir responsabilidades ante lo que acontece. Sin embargo, cuando se trabaja caso por caso —un niño con una problemática específica o un educador con una dificultad particular—, las respuestas han de construirse *ad hoc*. Los protocolos, aunque inevitables en cierta medida, suelen producir impotencia.

En una época marcada por saberes totalizantes, la supervisión se orienta a descubrir lo singular en la tarea de cada director o educador, a reconocer aquello que se pone en juego en el plano del propio deseo, verdadera protección frente al *burnout*.

Hablamos siempre de la tarea, no de un espacio psicoterapéutico; aunque es innegable que, en el ejercicio de su función, el educador está atravesado por su historia, por su modo de vivir y por sus maneras de vincularse.

La escucha activa

El espacio de apoyo externo exige una escucha atenta del relato, que nunca es literal. Lo que acontece en una organización responde a múltiples causas, muchas de ellas inconscientes. En cada situación intervienen patrones de funcionamiento personales, fantasías, vivencias e historias que inciden en los hechos.

De manera que una intervención requiere de una escucha atenta y activa, especialmente de los pequeños detalles lo que demanda tiempo, paciencia y prudencia.

Supone ir más allá de lo evidente, indagando en aquello que no se dice explícitamente, pero que se manifiesta en las tensiones internas, en los silencios, en las reacciones y en las actitudes.

Es necesario crear las condiciones para que quien consulta pueda dar testimonio de aquello que le hace obstáculo en su trabajo. Es tan importante eso como la intervención del supervisor.

El rol que el supervisor desempeña es un papel delicado: no se trata de imponer soluciones, sino de alguien capaz de acompañar una travesía subjetiva donde afloran dificultades invisibilizadas y puedan ser entendidas. La tarea es facilitar un espacio donde las personas puedan explorar sus propias dificultades, tensiones y conflictos internos, sin juzgar ni imponer.

Ello implica ayudar a abrir temas que quizás estaban cerrados o silenciados y explorar los impasses o bloqueos que dificultan el avance. Muchas veces, los obstáculos no son evidentes, pero se manifiestan en patrones repetitivos, en resistencias o en conflictos que parecen no tener solución. Es fundamental estar atentos a aquello que se repite en lo que se dice.

Por eso, es fundamental dar espacio al silencio, y no querer llenarlo con palabras, que a veces pueden resultar vacías. El silencio puede ser un recurso valioso para la reflexión, para la interiorización y para la apertura

a nuevas perspectivas. Aprender a escuchar en silencio, sin precipitarse a llenar los espacios vacíos, permite que emerjan aspectos profundos de quien es supervisado y que se favorezca un proceso de comprensión más auténtico.

Saber leer lo que pasa, más allá de lo literal, es una habilidad fundamental para quienes trabajan en ámbitos educativos, sociales o de apoyo.

La capacidad de escuchar y por tanto de supervisar de forma eficaz, es algo que se entrena con la práctica, que fundamentalmente se adquiere a partir de haber pasado por una experiencia similar o inclusive una experiencia psicoterapéutica. Haber estado en el lugar de quien es escuchado. Hay matices que solo emergen de una lectura de las ideas inconscientes en juego. No se trata de diagnosticar, sino de posibilitar que, acompañado por el supervisor, quien consulta pueda reencontrarse con aquello que lo implica en lo sintomático de la institución.

Conclusión

Enseñar no es solo impartir contenidos, sino generar condiciones para que en cada sujeto pueda emerger su deseo de aprender. Una escuela posible en la actualidad, entonces, es la que apunta a asumir que detrás de cada conducta hay un sujeto y una historia y esto no solo en el caso de los niños y las niñas, sino también de los educadores.

En definitiva, el principal aporte del espacio de supervisión como lo proponemos no es solamente ayudar a resolver problemas, sino fundamentalmente ayudar a despertar a la institución desde adentro: generar preguntas donde antes solo había certezas, activar diálogos donde había silencio o imposición, y ensayar modos de existir y pensar que promuevan comunidad y aprendizaje.

En ese sentido, no se trata solo de responder a una urgencia, aunque a veces si pueda ser necesario, sino también apuntar al mediano y largo plazo y a repensar, que pasa en la institución, para evitar lo más que se pueda la inercia.

Se trata entonces, de revisar y controlar los efectos de grupo -como la segregación, la hostilidad, los conflictos- y revisar como se ponen en juego las identificaciones entre sus miembros. Y fundamentalmente encontrar un discurso común. También de poner en cuestión los propios saberes.

Muy a menudo, me encuentro con claustros en los que no hay debate, no hay una orientación común y esto genera conflictos larvados, escondidos. Y constato que muchas veces es lo peor para los alumnos y para la escuela.

La supervisión, como la planteamos, supone ir en la dirección de generar una organización más abierta, más porosa. Esto la convierte en una organización que se permite el debate, el disenso, y en definitiva el aprendizaje. Que soporta tratar los secretos o los funcionamientos ocultos.

La supervisión no se presenta como una panacea educativa, como la solución a todos los problemas, pero sí como una propuesta valiosa para dignificar el espacio educativo: introducir la escucha profunda, sostener el deseo y hacer del aula un lugar donde florezca la singularidad. En definitiva, la supervisión permite tratar las consecuencias del acto educativo. Esto supone una forma de enfrentarse a los desafíos de la escuela de esta época.

Referencias bibliográficas

BOE. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Lacan, J. (2013). *El Seminario 16, De un Otro al otro*. Paidós.

Lacan, J. (1992). *El Seminario 17, El reverso del psicoanálisis*. Paidós.

- Lacan, J. (2016). Conferencias en las universidades norteamericanas (2da parte). *Revista Lacaniana de Psicoanálisis*. nº 21. Grama.
- Llovet Planas, P. (2022). Visión breve de la obra de Francesc Tosquelles y su influencia en Cataluña. *Temas de psicoanálisis* nº 25.
<https://www.temasdepsicoanalisis.org/2023/01/17/vision-breve-de-la-obra-de-francesc-tosquelles-y-su-influencia-en-catalunya/>
- Izcovich, M. (2024). De la escuela conductual a la escuela reflexiva. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*. nº 60.
- Izcovich, M. (2025). *La escuela que escucha*. Ariel-Planeta.
- Marrodán Gironés, J. A. (2022). La inspección de educación en la Lomloe: novedades y permanencias respecto a la loe. *Supervisión* 21, 59(59), 22. Recuperado a partir de <https://supervision21.usie.es/index.php/Sp21/article/view/521>
- Moyano, S. (2011). La supervisión como espacio para la reflexión educativa. *Revista de educación social*. nº 13.
- Puig, J.M. (2022). Tosquelles y la pedagogía institucio~nal, *El Diario de la Educación*,
<https://eldiariodelaeducacion.com/tosquelles-y-la-pedagogia-institucional>

Correspondencia con el autor:

Mario Izcovich. E-mail: marioizcovich@yahoo.es

Intervenir con sentido: las teorías que orientan el asesoramiento psicopedagógico

Carles Monereo

Catedrático de Psicología de la Educación
Universitat Autònoma de Barcelona

Recibido: 04.12.25 Aceptado: 13.12.25

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504990>

Resumen

Intervenir con sentido: las teorías que orientan el asesoramiento psicopedagógico

El artículo parte de la frase atribuida a Kurt Lewin –nada más práctico que una buena teoría– para argumentar que cualquier intervención psicopedagógica rigurosa necesita un fundamento teórico sólido. La ausencia de teoría, recuerda el autor, comporta riesgos: arbitrariedad, dificultad para justificar decisiones, mantenimiento de prejuicios y pérdida de coherencia entre profesionales. Sin embargo, incluso en prácticas complejas como el asesoramiento, siempre se interviene “con sentido”; el problema no es el “para qué”, sino el “por qué” se actúa de una forma y no de otra.

El texto distingue tres fuentes principales de conocimiento para los asesores:

- 1) Teorías explícitas o científicas, procedentes de modelos consolidados y basados en investigación. El artículo presenta y compara cuatro enfoques dominantes actualmente en el asesoramiento clínico-asistencial, educativo-colaborativo, socio-comunitario y dialógico.
- 2) Teorías implícitas o creencias, derivadas de la experiencia cotidiana, a menudo resistentes al cambio y con frecuentes sesgos, aunque pueden resultar funcionales en situaciones urgentes.
- 3) Teorías informadas o dialogadas, fruto de la interacción con mentores, colegas, recursos digitales y, más recientemente, con la Inteligencia Artificial Generativa (GEMAI), entendida como un actor dialógico emergente.

El artículo concluye subrayando que teoría y práctica son inseparables: toda práctica expresa una teoría, explícita o no. Por tanto, una mala práctica siempre deriva de una mala teoría. La tarea profesional consiste en hacer dialogar ambas dimensiones para mejorar la calidad del asesoramiento.

Palabras clave: Asesoramiento psicopedagógico, Teorías explícitas, Teorías implícitas, Acompañamiento dialógico, IA generativa en el asesoramiento.

Abstract

Purposeful intervention: the theories that guide psycho pedagogical advising

The article starts from the phrase attributed to Kurt Lewin –there is nothing more practical than a good theory– to argue that any rigorous psycho pedagogical intervention needs a solid theoretical foundation. The author recalls that the absence of theory entails risks: arbitrariness, difficulty in justifying decisions, maintenance of prejudices and loss of coherence between professionals. However, even in complex practices such as counselling, one always intervenes “with meaning”; the problem is not the “what for”, but the “why” one acts in one way and not another.

The text distinguishes three main sources of knowledge for counsellors:

- 1) Explicit or scientific theories, coming from consolidated models and based on research. The article presents and compares four currently dominant approaches in counselling —clinical-assistance, educational-collaborative, socio-community and dialogic.
- 2) Implicit theories or beliefs, derived from everyday experience, often resistant to change and with frequent biases, although they can be functional in urgent situations.
- 3) Informed or dialogued theories, the result of interaction with mentors, colleagues, and digital resources, more recently, with Generative Artificial Intelligence (GEMAI), understood as an emerging dialogical actor.

The article concludes by emphasizing that theory and practice are inseparable: all practice expresses a theory, explicit or not. Therefore, bad practice always derives from bad theory. The professional task consists of bringing both dimensions into dialogue to improve the quality of advice.

Keywords: Psycho-pedagogical advising, Explicit theories, Implicit theories, Dialogical accompaniment, Generative AI in counselling.

Introducción

Se atribuye al famoso psicólogo alemán Kurt Lewin (1890-1947), pionero de la Psicología Social, la célebre sentencia: “No hay nada más práctico que una buena teoría”. Es poco discutible que el principal dispositivo epistémico para construir conocimiento válido en cualquier ejercicio o labor humana es una consecuencia de la interacción entre teoría y práctica, dos facetas que se alimentan mutuamente. Dicho de otro modo, toda práctica que pretenda ser rigurosa y genuina debe estar avalada y justificada por principios teóricos, y toda teoría explicativa necesita de una fundamentación empírica que la ejemplifique debidamente.

La falta de una teoría que sustente cualquier práctica profesional, sabemos que comporta diferentes riesgos: arbitrariedad en las intervenciones difíciles de argumentar y defender; limitaciones para extraer conclusiones válidas que justifiquen cambios en la intervención; peligro de reforzar mitos, falacias y prejuicios contraproducentes; falta de coherencia entre los agentes que intervienen en la resolución de un problema, al no compartir su representación; imagen de improvisación que daña la reputación profesional.

Sin embargo, es cierto que en una práctica profesional tan compleja y comprometida como en la asesora, difícilmente se actúa de forma arbitraria o azarosa. Siempre pues, como dice el título de este artículo, se intenta intervenir con sentido, se persigue una finalidad considerada positiva y que merece los esfuerzos empleados. En el asesoramiento psicopedagógico, el “para qué” se actúa, está generalmente bastante claro.

El problema está más bien en el “porque” se actúa de una manera y no de otra. Por regla general, se formula una decisión en términos similares a éstos: “como asesor [1] he decidido actuar de esta forma (la que sea) porque pienso que nos permitirá alcanzar el objetivo”.

En esta afirmación hay, al menos, dos implícitos que son, por lo menos, inciertos. En primer lugar, no es verdad que diferentes formas de proceder lleven siempre al mismo objetivo. Si lo comparamos con el aprendizaje de un concepto por parte de un alumno, sabemos que no es lo mismo que repita muchas veces una definición del concepto, que lo trate de contar con sus propios significados o que pruebe a utilizarlo correctamente en una conversación. El objetivo es el mismo, que aprenda el concepto, pero el tiempo que ha tardado en hacerlo, el esfuerzo cognitivo que ha supuesto por el enseñante y el aprendiz o la variabilidad de situaciones en que se podrá utilizar, serán extremadamente diferentes.

La segunda incertidumbre proviene del verbo “pienso”. No es lo mismo que signifique “lo sé”, “lo creo” o “lo supongo”. Se trata de tres actividades mentales que se relacionan de diferente manera con conocer y poder explicar un determinado fenómeno. Por ejemplo, ante una situación de acoso, distintos asesores podrían decidir intervenir porque:

- a) Conocen el tema dado que han leído textos que documentan casos y aportan evidencias científicas de lo que es preferible hacer.

- b) Conocen el problema porque lo han vivido en diferentes ocasiones dentro de su práctica profesional y se han dado cuenta de lo que funciona y de lo que no.
- c) Conocen los factores que rodean estas situaciones, pues lo han conversado con compañeros más informados y experimentados que les han recomendado tomar determinadas decisiones.

Como se puede fácilmente deducir, estas tres vías son otras tantas formas de construir, acceder y utilizar el conocimiento para afrontar situaciones de asesoramiento. En la literatura se llaman, en el orden en que las hemos citado, teorías explícitas o científicas, teorías implícitas o creencias y teorías informadas o dialogadas. Seguidamente las analizaremos para entender qué nos pueden aportar y, si es posible, cómo se pueden integrar y utilizar en la práctica psicopedagógica.

Teorías explícitas o científicas: los enfoques canónicos

En ese primer grupo estarían las teorías que tienen nombre propio y son plenamente aceptadas y dominantes en el ámbito académico y científico. Se trata de sistemas de conceptos, principios y evidencias bien trabados y articulados, que provienen de procesos de investigación, donde se ponen en juego diferentes procedimientos para dar validez (se estudia la naturaleza precisa de lo que se pretende describir, analizar y/o modificar) y fiabilidad (los procedimientos e instrumentos utilizados producen resultados estables, consistentes y repetibles) a las explicaciones y formas de intervención que se defienden.

En la tabla 1, se han resumido las principales características de las teorías que actualmente dominan las publicaciones especializadas. Quizás las variables más definitorias de cada postura son las tres primeras, que responden a cuatro formas bastante distintas de interpretar el origen de los problemas, los mecanismos que promueven los cambios y, consecuentemente, lo que significa asesorar en cada caso.

La teoría **clínico-asistencial**, la más antigua y persistente, con pioneros como Binet, Gesell y Witmer, limita el origen del problema esencialmente a un déficit, trastorno o carencia en el individuo y, en consecuencia, lo que hay que hacer es eliminar o reducir el problema individual, principalmente mediante intervenciones directas sobre él. El entorno puede ayudar en la solución, pero la principal dificultad radica en el alumno (o el docente).

El asesor, como experto, debe prescribir el tratamiento a aplicar, a menudo tanto dentro como fuera de la escuela, remitiendo el caso, cuando sea apropiado, a otros especialistas para que lleven a cabo algún tipo de reeducación, rehabilitación o reparación especializada. La clave está en acertar con el diagnóstico, y entonces el tratamiento podrá ajustarse perfectamente al problema en cuestión (Jiménez, 2022; Lyon, 2020).

Este enfoque ha recibido dos críticas importantes. En situaciones educativas, donde el componente psicológico es clave, los contextos no son solo variables independientes que pueden influir en el problema, sino que a menudo son los que lo originan y lo mantienen, y no se deberían aislar ni marginar a la hora de intervenir. La segunda crítica proviene de la aplicación del binomio diagnóstico-tratamiento de la misma manera que se hace en la medicina. Una vez más, en contextos psicoeducativos, no disponemos de instrumentos que nos permitan objetivar tan claramente como en la clínica la naturaleza de los problemas y así poder vincularlos a determinados tratamientos. Casi siempre las casuísticas son diferentes y la intervención debe ser "ad hoc" y tener un propósito exploratorio.

Por su parte, la teoría **educativo-colaborativa** tiene sus raíces en las ideas promovidas por autores como Bruner, Coll, Rogoff o Vigotsky, que han derivado en contribuciones posteriores (por ejemplo, Ainscow, 2024; Huguet *et al.*, 2022; Lago y Onrubia, 2011; Monereo y Solé, 1996). Aquí, la atención se centra en la interacción que tiene lugar entre el individuo y el contexto, o más bien, los contextos en los que participa. Estos contextos no son situaciones preexistentes, sino que las personas construimos y damos sentido a las diversas situaciones en las que actuamos, dentro de los diferentes escenarios sociales que habitamos (familiar, educativo, laboral, recreativo). Un contexto es, en realidad, un «co-n-texto», un texto más o menos compartido que explica e interpreta lo que ocurre en una situación social determinada. Asesorar, por lo tanto, consiste en acercar las representaciones que tienen los asesorados de una situación problemática, con el objetivo de acordar unos objetivos y una intervención coordinada. Para lograrlo, es fundamental trabajar en la Zona de Desarrollo de las personas (ZDP), pero también en la Zona de Desarrollo de las instituciones (ZDI).

Deben situarse las ayudas (conocimientos, guías, materiales), en forma de «andamiaje», en un espacio lo suficientemente avanzado como para llevar a los asesorados hacia situaciones más favorables, pero que no exijan un esfuerzo difícilmente asumible, que resultaría estéril.

Desde esta perspectiva, el docente no prescribe, sino que negocia, en términos de igualdad, cuáles son las acciones que deben adoptarse. Se inician procesos colaborativos en los que cada agente aporta su experiencia en su propio dominio y, siempre que es posible, se potencian los mediadores «naturales» —padres, docentes—, promoviendo su propio empoderamiento y aproximaciones preventivas.

Obviamente, esta aproximación teórica tampoco está exenta de críticas. La crítica más común se refiere a la visión ingenua y optimista del modelo, que presupone que en los centros impera la buena voluntad de reunirse, alcanzar un consenso y coordinar esfuerzos, y que existen los espacios y tiempos necesarios para hacerlo de forma continua. Una segunda crítica se refiere a la posibilidad de que la responsabilidad individual se diluya si todo el mundo puede opinar y no existe un liderazgo fuerte que asuma la responsabilidad de impulsar los cambios.

La tercera teoría que hemos seleccionado, la **sociocomunitaria**, tiene claras conexiones con la anterior, pero pone más énfasis en la comunidad educativa como un ente propio que se interesa mucho más por las políticas educativas, estatales e institucionales; por el clima de trabajo en los centros; por la inclusión del asesoramiento dentro del proyecto de centro y el currículo, en lugar de como acciones fragmentadas y puntuales; por la necesidad de una revisión crítica constante de lo que se está haciendo y su impacto; y por la creación de redes territoriales que trabajen juntas. Sus orígenes teóricos se encuentran en la Sociología de la Educación (Bordieu), la Pedagogía Crítica (Giroux), las Comunidades de Aprendizaje (Freire, Stenhouse) y la Investigación-Acción (Schön).

Para este enfoque teórico los centros escolares a menudo funcionan como reproductores de las desigualdades sociales, desigualdades que se encuentran en el origen de la mayoría de los problemas que deben afrontar los asesores. La clave está en dar voz a los distintos agentes de la comunidad y democratizar los sistemas de decisión, compensando especialmente a aquellos alumnos que provienen de entornos con familias desestructuradas, vulnerables y con riesgo de exclusión social. Conseguir un buen clima escolar que vele por el bienestar de toda la comunidad, es una de las principales finalidades del asesoramiento (Andrades-Moya y Pérez-Álvarez, 2024; Domingo, 2001; Martínez Muñoz et al, 2024).

Aquí las críticas se dirigen al “retoricismo” pedagógico que muchas veces se pone por delante de las posibilidades reales de realizar cambios y transformar las estructuras y prácticas rutinizadas y enquistadas. Cuando no existen las mínimas condiciones económicas y políticas para hacerlo, el discurso se convierte en utópico y puede conducir a engaños y decepciones que pueden traducirse en una actitud de boicot indiscriminado que detenga iniciativas interesantes.

Finalmente, el cuarto enfoque teórico, el **acompañamiento dialógico**, el más reciente, también está inveterado en el segundo -en especial en los trabajos sobre la polifonía de voces de Bajtín- y coincide en algunos aspectos en el tercero -sobre todo por la importancia de crear equipos y redes impulsoras-, pero centra especialmente su foco de atención en la dinámica mental. Desde este modelo, la mente se considera una sociedad, paralela a la pública, donde múltiples versiones o posiciones de nuestra identidad, se encuentran en permanente diálogo, diálogo que está en la base de nuestros aprendizajes (aprendemos lo que nos hablamos) y decisiones (también actuamos en base a lo que nos hablamos).

El autor que ha desarrollado la teoría del yo dialógico es Hubert Hermans, y la transferencia de esta teoría al panorama educativo, y más concretamente a las funciones asesoras, es bastante reciente (Monereo, 2022; Monereo y Hermans, 2023; Monereo et al., 2022; Monereo et al., 2024) sin embargo, entendemos, que abre perspectivas que tienen un gran potencial explicativo y aplicado.

Asesorar aquí sería una forma de entablar un diálogo con los demás y con nosotros mismos, y requeriría el dominio de diferentes modos de diálogo, desde diálogos más impositivos, en los que se hacen patentes normas de obligado cumplimiento (leyes, reglamentos, estatutos, etc.), hasta diálogos más persuasivos en los que entran en juego interacciones más cálidas, como la conexión empática («...ya veo, no estás bien...»), la ayuda para expresarse («¡Claro! Por eso dices...») o la solicitud de cooperación («... ¿sabes en qué podrías ayudar?»), etc.; pasando por diálogos más argumentativos y negociadores, en los que se buscan acuerdos a

través de interacciones más «frías», como evocar información («... ¿recuerdas el concepto de...»), aclarar («... creo que lo que quieres decir es que...»), complementar («y esto afecta a...»), señalar («entonces lo que faltaría es...») o sintetizar («... por lo tanto, lo más importante es...»), etc., y concluyendo con diálogos más generativos, que consisten en explorar alternativas mediante *brainstorming* y técnicas similares (por ejemplo, «*pensemos en diferentes alternativas para lograr esto...*»). El uso estratégico de estas formas de diálogo tendría como objetivo final incorporar nuevas voces al panorama mental del asesorado, contribuyendo a la revisión de ciertas posiciones del yo existentes y a la creación de nuevas posiciones del yo más adaptativas. Estamos hablando, por lo tanto, de un sistema de acompañamiento basado en el diálogo en el que las situaciones con mayor carga emocional (conflictos, incidentes) ocupan un lugar central, ya que el asesorado es más vulnerable y puede estar más abierto al diálogo y a recibir ayuda.

Las críticas contrarias a esta perspectiva, que han tenido mayor resonancia, han consistido en argumentar que el papel del asesor está mal definido, que los cambios que pueden propiciar un diálogo continuado pueden ser lentos y que existe el peligro de que el diálogo se convierta en un fin, en lugar de una herramienta para transformar las prácticas e identidades profesionales. Además, presupone condiciones que a menudo no existen: una cultura colaborativa basada en la confianza mutua entre asesores y asesorados; las habilidades comunicativas de los participantes y predisposición a escuchar, y tiempo suficiente para garantizar que el diálogo sea de calidad.

Tabla1. Teorías dominantes de asesoramiento psicopedagógico

	Teoría médica o Clínico-asistencial	Teoría educativo-colaborativa	Teoría socio-comunitaria	Teoría del acompañamiento dialógico
ORIGEN PROBLEMA	Individual (intra-psicológico)	Contextual (inter-psicológico)	Estructuras sociales desiguales	Socio-mental (Inter e intra psicológico) ZDI
MECANISMO CAMBIO	Acciones para curar la enfermedad (terapia, medicación...)	Acciones para cambiar el contexto interactivo (ZDP/ZDI, andamios)	Acciones para democratizar la comunidad y sus redes (negociación, proyectos)	Acciones para transformar la dinámica mental (nuevas posiciones del yo, con nuevas voces e interlocutores)
SIGNIFICADO ASSESSORAR	Prescribir un tratamiento	Compartir los co-textos de intervención	Conectar colectivos y redes hacia propósitos similares. Conseguir un clima de bienestar y seguridad	Crear nuevos diálogos inter/intra psicológicos que promuevan determinadas posiciones identitarias
USUARIO	Enfermo/Paciente	Docentes y, en especial, alumnos con necesidades educativas	Comunidad educativa	Equipos educativos y profesionales
EVALUACIÓN	Diagnosticar los síntomas para identificar la "enfermedad" y ajustar la respuesta	Evaluar contextos y competencias para identificar las vías de acceso al currículum	Evaluar la situación de la comunidad educativa para compartir necesidades y decisiones	Evaluar las posiciones de identidad de los asesorados para introducir nuevas voces y posiciones que produzcan cambios en la dinámica mental
ROL/RELACIÓN	Experto/Asimétrica	Colaborador/Simétrica	Conector entre redes/ Simétrica	Múltiple (consultor, mentor, investigador)
INTERVENCIÓN	Directa sobre el sujeto y/o familia	Indirecta (mediadores educativos)	Indirecta (capacitar estructuras)	Estratégica (directa e indirecta)

	Teoría médica o Clínico-asistencial	Teoría educativo-colaborativa	Teoría socio-comunitaria	Teoría del acompañamiento dialógico
ORIENTACIÓN	Demanda/Remediadora	Por objetivos/ Preventiva	Proyectos comunitarios/ Preventiva	Negociada (acuerdos)
RECURSOS	Externos Centro	Internos Centro (ZDI)	Externos e internos	Externos e Internos
ACTUALIDAD	Cuestionarios Dinámicos (inteligentes)/ Realidad Virtual	Índice por la inclusión, Diseño Universal de Aprendizaje (D.U.A.)	Planes educativos de entorno, comunidades de aprendizaje, proyectos de convivencia, Educación 360°, investigación-acción	Partenariado, equipos impulsores, intervención basada en evidencias, los incidentes como oportunidades de cambio
AUTORES ACTUALES	Jiménez (2022); Lyon (2020);	Ainscow (2024),Huguet et al.(2022); Lago y Onrubia, (2011); Monereo y Solé (1996)	Andrades-Moya y Pérez-Álvarez (2024); Domingo (2001), Martínez Muñoz (2024)	Monereo y Hermans (2023); Monereoet al. (2022); Monereoet al. (2024)

Por último, antes de finalizar este apartado, nos gustaría hacer dos consideraciones generales. En primer lugar, constatar que no hemos añadido otras corrientes, totalmente respetables, como el aconsejamiento o *counselling* de carácter humanista (Karl Rogers) o la psicología conductual-cognitiva (Barry Zimmerman), por no considerarlas actualmente dominantes en el ámbito educativo (si lo son en el ámbito clínico). En segundo lugar, no hay que olvidar que en la práctica difícilmente encontraremos modelos puros, y con mucha frecuencia, de manera consciente o no, se incluyen elementos de diferentes teorías en muchas intervenciones psicopedagógicas.

Aunque algunos autores han tratado de ver un carácter cronológico y evolutivo entre las diferentes teorías presentadas, que irían desde la visión más técnica e individual de la postura clínico-asistencial, pasando luego a un enfoque centrado, además de la persona, en sus circunstancias contextuales, pasando luego a incluir las comunidades en las que se inscriben estas personas y contextos, y finalmente con una mirada al contexto interno, mental, formando una cadena que integraría lo que es clínico-mediacional- institucional-dialógico. En nuestra opinión, este deseo de encontrar, o mejor dicho, de forzar hilos conductores entre enfoques teóricos diferentes y, en algunos casos, irreconciliables, es poco aconsejable. Debe mantenerse la coherencia entre el origen atribuido a los problemas, el análisis de las variables y condiciones relevantes que intervienen y el tipo de intervención propuesta, si queremos evaluar su eficiencia y eficacia, y estamos dispuestos a realizar cambios cuando los resultados así lo aconsejen. Un eclecticismo infundado puede dar lugar a un peligroso *patchwork* que nos impida aprender de nuestros errores.

Precisamente en el siguiente bloque de teorías que presentamos, el peligro de este eclecticismo infundado, poco racional y justificado está en el orden del día.

Teorías implícitas o creencias: las percepciones experimentadas

Una teoría implícita es un sistema de creencias que se adquieren a través de la práctica, de forma poco consciente, pero que condiciona la forma en que interpretamos y actuamos sobre la realidad, en nuestro caso, en relación con los fenómenos educativos. No estamos hablando de ocurrencias u opiniones informales, sino de estructuras consolidadas que están instaladas en nuestras rutinas y que resultan difíciles de modificar. Son lentes que orientan lo que se ve y lo que se ignora, y son muy resistentes al cambio.

Afirmaciones del tipo: “el problema siempre está en las familias”, “el esfuerzo personal explica el rendimiento de cada uno”, “los docentes siempre quieren pasarte la patata caliente, y quitarse los problemas de encima”, son apreciaciones que no tienen una base científica ni estadística, pero se utilizan como dogmas

de fe a partir de vivencias parciales y a menudo anecdóticas.

A partir de los trabajos, ya clásicos, de Martín (Martín et al., 2005; Luna y Martín, 2008), Pozo (2006) y Sánchez-Miguel (2000), podemos identificar un conjunto de teorías implícitas bastante comunes entre los asesores que, a menudo, dificultan el propio proceso de asesoramiento:

- (1) Desconfianza hacia los asesorados (docentes, familiares) en el sentido de que no realizan bien el trabajo y después no se responsabilizan ni comprometen con la intervención.
- (2) Sentimiento de que los asesorados no dan crédito a la ayuda que pueden proporcionarles los asesores. El hecho de que no sean expertos en materia alguna puede influir en este sentimiento.
- (3) Atribución a los asesorados de teorías erróneas, o contrarias a un determinado enfoque científico (frecuentemente, el constructivismo). Mientras entre los docentes predomina la teoría directa sobre el aprendizaje que defiende que éste depende únicamente de que el alumno estudie y preste atención, en el caso de los asesores dominan los enfoques constructivistas que postulan que aprender requiere de un docente que estire del alumno y le haga pensar y autorregular estos pensamientos para que construya conocimiento significativo y no solo copie.
- (4) Actitud de hiperresponsabilización de los asesores que tienden a ocuparse de tareas que no les corresponden, como elaborar materiales escolares o realizar trabajos de tutoría.

En cualquier caso, cabe decir que las teorías implícitas no son siempre negativas, pues organizan la experiencia y permiten actuar de forma rápida en situaciones cotidianas y de emergencia, cuando no hay demasiado tiempo para pensar y hay que improvisar.

De hecho, son bastante inevitables y algunas pueden ser parcialmente adecuadas y compatibles con modelos científicos. El problema no es tanto no tenerlas, sino revisarlas de vez en cuando. Es necesario hacerlas explícitas y contrastarlas.

Como comentábamos en el apartado anterior, uno de los riesgos de estas teorías personales extraídas de la práctica son las formas eclécticas que, por ejemplo, adoptan determinadas intervenciones. Porque una cosa es integrar algunas prácticas constructivistas con otras sociocomunitarias y/o dialógicas que mantienen vínculos conceptuales y epistemológicos, fundamentados en la importancia de los escenarios sociales en interacción con las expectativas, conocimientos y agencia de las personas, y la otra mezclar, por ejemplo, prácticas conductistas, basadas en reforzar prácticas conductistas, basadas en refuerzos y castigos contingentes a las conductas observables, con otras, pongamos por caso, reparadoras, establecidas a partir de la negociación y el diálogo argumentativo entre las partes, tendente a potenciar una posición consensuada de “nosotros” (*We-positions*).

Un último bloque más reciente son las teorías que se originan a partir de la interacción con fuentes externas, legitimadas por su autoridad moral o por su impacto mediático. Seguidamente nos referimos a ese fenómeno.

Teorías informadas o dialogadas: los “asesores inteligentes”

Comentábamos al inicio de este artículo, que otra fuente de conocimientos que promueve la creación de teorías es el diálogo con personas más preparadas, avanzadas e informadas, que actúan como referentes y pueden influirnos claramente a partir de consejos y recomendaciones. Generalmente adoptan la figura de mentores (Kitching et al., 2024) al combinar cierto nivel de pericia, experiencia profesional y conexiones con varios agentes relevantes del contexto.

En algunos lugares existen planes de acogida de los nuevos profesionales por parte de compañeros más veteranos, que les ayudan a insertarse más fácilmente en el puesto de trabajo. O a la hora de introducir, por ejemplo, un nuevo marco curricular, algunas administraciones públicas optan por implementar una estructura piramidal en la que expertos universitarios forman a profesionales con un perfil de orientadores y asesores para que, a su vez, actúen como mentores curriculares e introduzcan en las nuevas coordenadas a equipos docentes

del territorio donde trabajan (son ejemplos, la convocatoria de mentoría curricular 2025-2026 o el programa SENSEI, ambas acciones impulsadas por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya).

En los últimos años, y de forma acelerada, este rol de mentoría ha empezado a convivir con diferentes recursos digitales de acceso abierto a Internet. La oferta es amplia y muy desigual. Varía desde un mar de “influencers” que ofrecen opiniones poco contrastadas y que esconden intenciones más o menos confesadas y confesables, en Blogs y podcasts serios donde autores y profesionales respetados dan sus puntos de vista, hasta Webs de referencia que aportan noticias, ideas y materiales de gran valor educativo. Un buen ejemplo es la WEB “Education Endowment Foundation” que ofrece evidencias en relación con guías y métodos educativos que por número de búsquedas, coste e impacto sobre el aprendizaje, son más recomendables que otros, en todos los niveles escolares.

Pero la verdadera revolución es la **Inteligencia Artificial Generativa (GENAI)** que día a día va ganando terreno en el sector docente y que, de forma más tímida, ya lo está haciendo también en el ámbito del asesoramiento psicopedagógico.

El hecho de que hayamos situado a la GENAI como generador de teorías se justifica por su carácter profundamente dialógico e híbrido, al ser capaz de gestionar tanto postulados extraídos de la investigación más puntera y actual, como todo tipo de opiniones y creencias de distinto grado de sensatez. La GENAI se convierte fácilmente en un mentor digital que puede realizar recomendaciones prácticas bastante precisas a la hora de intervenir en un problema o conflicto determinado y, además, justificar su consejo ampliamente a través de experiencias bien documentadas, evidencias empíricamente demostradas y principios conceptuales avalados por científicos y expertos de todo el mundo. El hecho de que sus respuestas sean todavía poco contextualizadas cada vez será menos apreciable dado que su capacidad para integrar grandes cantidades de datos en múltiples formatos -textuales, sonoros, vídeográficos- no hace más que crecer.

Por ahora, los estudios pioneros sobre sus aplicaciones en situaciones de asesoramiento, coinciden en señalar cinco usos inmediatos que ya están invadiendo algunas tareas propias de los asesores.

Tal y como puede verse en la Tabla 2, estos usos hacen referencia a la existencia de respuestas automatizadas ante las tradicionales FAQ “*Frequently Asked Questions*”, pero en un mayor grado de profundidad y fiabilidad. También a la posibilidad de personalizar el asesoramiento gracias al aprendizaje del sistema sobre las preferencias, hábitos y valores del asesorado. Otro apartado en progresión ascendente es el aprendizaje de habilidades y competencias de carácter transversal. También su papel puede resultar muy relevante en la orientación vocacional y profesional. Finalmente, lo polémico es la posibilidad de que ofrezca un apoyo y guía emocional a personas que sufren cuadros psicopatológicos de diferente persistencia y gravedad.

Tabla 2. Principales usos de la GENAI en el ámbito del asesoramiento.

Usos de la IA	Ventajas	Inconvenientes / Riesgos	Posibilidades y Oportunidades
Respuestas automáticas a preguntas frecuentes (Akiba y Fraboni, 2023)	Accesibilidad y equidad ampliadas.	Falta de empatía y sensibilidad contextual.	Desarrollar modelos híbridos de asesoramiento (humano + IA).
Asesoramiento personalizado según perfil e intereses (Majjate et al., 2024)	Alivio de la carga de trabajo de los asesores .	Riesgo de sustitución o dependencia tecnológica. Despersonalización del asesoramiento.	Reorientar el rol hacia tareas reflexivas i estratégicas.
Entrenamiento en habilidades como la cooperación o la autonomía (Mytsenko y Stezhko, 2025)	Disponibilidad 24/7 y respuesta inmediata.	Errores, sesgos y falta de fiabilidad en algunas respuestas.	Implementar sistemas de alerta precozy prevención.

Usos de la IA	Ventajas	Inconvenientes / Riesgos	Posibilidades y Oportunidades
Orientación profesional en estudiantes de secundaria (Phan Dang, 2025)	Fomento de la autonomía y la autorregulación.	Confusión de roles profesionales y pérdida de sentido relacional.	Utilizar datos múltiples para la toma de decisiones informadas.
Chatbots para el apoyo emocional y la inclusión (Thottoli et al., 2024)	Personalización del acompañamiento basado en datos. Mejora de la comunicación con estudiantes digitales.	Problemas de privacidad y seguridad de los datos.	Dar apoyo a colectivos vulnerables o con necesidades específicas.

Tal y como también se indica en la tabla, la posibilidad de contar con un auxiliar de estas características abre un montón de posibilidades interesantes, pero también alberga una serie de riesgos suficientemente relevantes. Uno de los más conocidos son las “alucinaciones” que en ocasiones transmite, ofreciendo respuestas inventadas o directamente falsas. Algunas condiciones parecen favorecerlas, tales como: la forma de formular las demandas y su nivel de detalle y especialización; la calidad y cantidad de entrenamiento que ha recibido; el acceso a fuentes externas verificadas; la posibilidad de declinar una respuesta imprecisa o dudosa, etc. De todas formas, se calcula que por término medio este tipo de respuestas alucinadas, estarían en torno al 15% y que este porcentaje irá disminuyendo rápidamente a medida que la tecnología mejore.

Un tema especialmente oscuro han sido algunos casos recientes de personas con ideas suicidas que finalmente han dado fin a su vida con ayuda de dispositivos de GENAI. A pesar del impacto mediático que han tenido estos casos, la empresa *OpenAI*, propietaria de *ChatGPT*, confiesa que recibe un 0.15% de conversaciones semanales que manifiestan una dependencia psicológica excesiva, rasgos neuróticos y psicóticos, depresiones, cuadros de ansiedad e ideas autolesivas y suicidas. Afirma que en la mayoría de estas situaciones, se consigue reducir los síntomas y que el sistema orienta eficazmente a estas personas hacia ayudas reales, no en vano cientos de profesionales de la salud lo han entrenado y entrenan continuamente (*InnexDigest*, noviembre de 2025).

Una máxima que hemos repetido a menudo es aquella que dice que cualquier profesional de la Educación que pueda ser sustituido por un dispositivo digital, se lo merece. Asesorar tiene una vertiente perspectivista y empática, consistente en leer y ubicarse en las intenciones y sentimientos del otro, que difícilmente podrá ser ocupada por una tecnología. Hasta que no se demuestre lo contrario, sólo un humano puede entender con toda su extensión y complejidad a otro humano.

Lo que sí puede hacer un dispositivo de GENAI es ayudarnos a valorar las teorías que manejamos y tomar decisiones más informadas. Wegerif (2024), en un artículo reciente, insiste en que la inteligencia artificial no debe concebirse como un oráculo que da respuestas cerradas, sino como un socio dialógico que amplifica voces, perspectivas y procesos de pensamiento. El autor propone una GENAI polifónica y ubicada, capaz de facilitar espacios de diálogo educativo y desarrollar el pensamiento crítico. Sostiene que su valor educativo radica, no tanto en la eficiencia de las respuestas, sino en el proceso dialógico de aprendizaje compartido entre humanos y la inteligencia artificial.

Como ya hemos apuntado, la posibilidad de conversar con un *alter ego* que nos devuelve nuestros principios y supuestos, tan explícitos como implícitos, organizados, ampliados, parafraseados y discutidos de otra forma, supone una oportunidad singular de revisarlos. Invita a realizar reflexiones metacognitivas, de autoanálisis de los propios pensamientos, que sin duda pueden ayudar a profundizar en nuestras teorías de forma más consciente. Quizás un último ejemplo puede ilustrar esta virtualidad que tienen estos nuevos dispositivos.

Imaginemos una situación de ciberacoso de un alumno hacia un docente y las posibles preguntas y las consecuentes respuesta que puede dar el sistema (hemos utilizado un *Chat GPT v.5* de la empresa *OpenAI*).

Pregunta desde las teorías explícitas: teniendo en cuenta las diferentes aproximaciones científicas.

PROMPT (pregunta):

Soy el asesor psicopedagógico de un instituto de secundaria público en una barriada de Barcelona, donde los estudiantes y las familias tienen un nivel cultural y económico medio-bajo, y estamos sufriendo una situación de ciberacoso hacia el profesor de Educación Física. Al parecer, algún alumno ha sustituido su perfil en Internet y salen fotos suyas en las que se ve que tiene relaciones homosexuales, aunque el profesor nunca había comentado ese aspecto personal. Me gustaría saber qué podríamos hacer, partiendo de las teorías que conocemos del asesoramiento psicopedagógico, ¿qué podrían aportar cada una de estas teorías? Me refiero a la teoría clínico-asistencial, a la teoría educativo-colaborativa, a la teoría socio-comunitaria y a la teoría dialógica del yo.

RESPUESTA DEL CHAT:

Entiendo la gravedad de la situación: un caso de ciberacoso, suplantación de identidad y ataque discriminatorio basado en orientación sexual real o atribuida, vulnerando derechos fundamentales, la integridad personal y profesional del docente y generando un fuerte impacto emocional y comunitario. **Requiere una intervención urgente, coordinada y basada en un sólido marco teórico.**

A continuación, presento de forma precisa y argumentativa, qué acciones y enfoque podría aportar cada enfoque teórico de asesoramiento psicopedagógico (clínico-asistencial, educativo-colaborativo, sociocomunitario y dialógico del yo), aplicados a este caso.

1. Teoría clínica-asistencial

Enfoque: Modelo centrado en el diagnóstico, la protección y la atención emocional individual. Se trabaja el malestar y el sufrimiento psicológico.

Aportaciones al caso:

- Acompañamiento individual y contención emocional al docente afectado (seguimiento psicológico, soporte profesional externo si es necesario).
- Evaluación psicosocial del impacto en el alumnado, el profesorado y el clima escolar.
- Activación de protocolos contra el ciberacoso, la convivencia y la LGTBIfobia, según la normativa del Departamento de Educación.
- Coordinación con el EAP, la inspección educativa, la administración, los Mossos de Esquadra (unidad de ciberdelincuencia) y los servicios jurídicos.
- Medidas urgentes de protección y seguridad digital (eliminación de contenido, denuncia por suplantación de identidad, preservación de pruebas).

Finalidad: **Reducir el daño emocional y proteger a la víctima.**

2. Teoría educativo-colaborativa (constructivista)

Enfoque: Está centrada en la reflexión compartida, el desarrollo profesional docente y la transformación educativa. Considera el centro como una organización que aprende.

Aportaciones al caso:

- Crear un equipo de crisis con dirección, orientación, coordinación de convivencia, tutores y profesor afectado.

- Espacios de reflexión docente para entender la situación y decidir acciones educativas coherentes.
- Diseño de actividades formativas al aula sobre: uso responsable de las redes, privacidad digital, ética y respeto, diversidad afectivo sexual y derechos humanos.
- Trabajo tutorizado con el grupo implicado, con mediación y proceso restaurativo cuando sea posible.
- Revisión del Proyecto Convivencia y del Protocolo de uso de tecnologías del centro.

Finalidad: No solo sancionar, procurar que la comunidad aprenda.

3. Teoría sociocomunitaria

Enfoque: La escuela como ecosistema social: las tensiones reflejan desigualdades estructurales (socioeconómicas, culturales, discriminaciones). El cambio requiere intervención colectiva y comunitaria.

Aportaciones al caso:

- Impulsar alianzas con Servicios Sociales, Plan Comunitario, educadores sociales, entidades LGTBI (Observatorio Contra la Homofobia, Casal Lambda, etc.).
- Generar una campaña comunitaria sobre respeto, diversidad y convivencia.
- Trabajo con las familias (charlas, mediación, educación digital, prevención del discurso de odio).
- Impulso de proyectos de participación estudiantil (comisión de convivencia con alumnas, delegados como agentes de cambio).
- Construir una narrativa colectiva: el que ha pasado no solo afecta al profesor, sino la salud moral de la comunidad educativa.

Finalidad: Reconstruir vínculos sociales y prevenir futuras violencias.

4. Teoría del acompañamiento dialógico

Enfoque: La persona es polifónica, formada por múltiples voces internas y externas. El conflicto puede ser una oportunidad para reconstruir la identidad profesional y comunitaria.

Aportaciones al caso:

- Acompañar al docente a reconstruir el relato identitario como profesional respetado y víctima de una injusticia, no como alguien estigmatizado.
- Trabajar la identidad moral del centro: ¿qué relato de convivencia queremos ser?
- Diálogos restaurativos guiados, que permitan la responsabilización y reparación del daño.
- Reforzar en alumnos y familias un discurso: contra la cultura del ridículo, contra la cosificación digital, a favor del respeto y la dignidad humanas.
- Desarrollar una narrativa pública positiva que transforme la agresión en aprendizaje colectivo.

Finalidad: Reconocer el dolor, transformar el significado y proteger la identidad profesional.

Pregunta desde las teorías personales: partiendo de una convicción subjetiva de qué es más importante.

PROMPT (pregunta):

Soy asesor psicopedagógico de un instituto de secundaria público que es a una barriada de Barcelona, donde los estudiantes y las familias tienen un nivel cultural y económico medio-bajo, y estamos sufriendo una situación de ciberacoso hacia el profesor de Educación Física. Parece que

algún alumno ha sustituido su perfil a Internet del profesor y salen fotos suyas donde se ve que tiene relaciones homosexuales, a pesar de que el profesor nunca había comentado este aspecto personal.

Desde mi punto de vista, ahora lo más importante es proteger al profesor y tratar de investigar y averiguar quién ha tenido este comportamiento y si es necesario ir a la policía para que busque al delincuente, porque esto es un acto delictivo y casi escapa a una situación educativa. No sé qué piensas tú y que me podrías recomendar.

RESPUESTA DEL CHAT

Comparto plenamente tu análisis inicial. Estamos ante un delito, no solo ante un problema educativo de convivencia. La suplantación de identidad, la difusión no consentida de imágenes y el acoso por orientación sexual real o atribuida están tipificados como delitos penales en el Código Penal español (arts. 197, 169-172, 173, 208-209) y en la Ley 19/2020 contra la LGT y a la integridad moral.

Coincido con tus prioridades

- Protección urgente al docente afectado (contención emocional, apoyo legal, garantizar la seguridad psicológica y profesional).
- Activación inmediata de procedimientos legales y policiales:
- Denuncia ante Mossos de Esquadra – Unidad de Delitos Informáticos.
- Recogida y preservación de pruebas (capturas, enlaces, fechas, metadatos).
- Aplicación del Protocolo del Departamento de Educación para violencias digitales y LGTBIfòbia.
- Investigación formal: dirige + inspección educativa + asesoría jurídica del departamento.
- **Protección institucional de la víctima**, evitando su exposición y evitando que se trate el caso como conflicto escolar.

En estos momentos, la prioridad no es educativa sino de derechos humanos y seguridad. El tratamiento pedagógico viene después.

POR QUÉ NO SE TIENE QUE ABORDAR SOLO COMO PROBLEMA ESCOLAR:

Si el centro lo gestionara únicamente como asunto de convivencia o disciplina interna, se estaría minimizando la agresión y re-victimizando al profesor.

Además, el centro no tiene capacidad investigadora para operaciones digitales de rastreo ni para identificar IP, dispositivos o participación externa.

Cualquier demora podría implicar la destrucción de pruebas digitales.

Por lo tanto, **lo educativo tiene que ir en paralelo, pero no sustituir el proceso legal.**

PLAN DE ACCIÓN INMEDIATO (72 horas)

1. Protección del docente

- Entrevista de apoyo.
- Acompañamiento de un abogado o una representación legal del Departamento.
- **Permisos temporales si es emocionalmente necesario** (sin pérdida de retribuciones).

2. Acciones formales i policiales

- Informar y activar dirección – inspección – servicios territoriales.
- Presentar denuncia a Mossos (delitos informáticos).
- **Solicitar retirada y bloqueo urgente del material de les plataformas.**

3. Documentación de pruebas

- Capturas de pantalla, enlaces, fechas, comentarios, comparticiones.
- Identificar si hay indicios de autores o cómplices.

4. Comunicación institucional

- **Mensaje formal al claustro protegiendo la intimidad del profesor.**
- **Comunicación controlada para evitar rumorología i estigmatitzación.**

Y qué papel tiene lo educativo (después de la protección legal)

Cuando la vía penal esté activada y controlada, entonces sí:

- Trabajo tutorial y formativo sobre delitos digitales, privacidad, homofobia y discurso de odio.
- Espacios restaurativos solo si es seguro y hay reconocimiento del daño.
- Implicación de familias y comunidad.

Pregunta desde las teorías personales: partiendo de un prejuicio subjetivo.

PROMPT (pregunta):

Soy asesor psicopedagógico de un instituto de secundaria público que es a una barriada de Barcelona, donde los estudiantes y las familias tienen un nivel cultural y económico medio-bajo, y estamos sufriendo una situación de ciberacoso hacia el profesor de Educación Física. Parece que algún alumno ha sustituido su perfil a Internet del profesor y salen fotos suyas donde se ve que tiene relaciones homosexuales, a pesar de que el profesor nunca había comentado este aspecto personal.

De todas maneras, con los alumnos a veces era un poco provocador, por no decir seductor. O sea, que es posible que uno de estos alumnos, pues, no lo sé, se haya querido vengar o algo así. Bien, ¿qué me recomiendas que haga?

RESPUESTA DEL CHAT:

Gracias por la confianza y la claridad en la descripción.

Quiero empezar por algo importante: aunque el profesor pudiera tener un estilo relacional más próximo, provocador o seductor, esto **no justifica en ningún caso una agresión digital**, ni la suplantación de identidad, ni la difusión de imágenes íntimas reales o manipuladas, ni la vulneración de la intimidad, ni un ataque homófobo.

Es fundamental **no caer en narrativas que puedan interpretarse como culpabilización de la víctima**, porque esto debilita la protección y **refuerza la impunidad del agresor**.

Dicho esto, entro en aquello que considero que tendrías que hacer como asesor psicopedagógico, de forma concreta y operativa.

1. Prioridad absoluta: protección de la víctima y actuación institucional formal

Acciones inmediatas:

- Activar oficialmente el Protocolo de violencias digitales, acoso y LGTBfòbia del Departamento de Educación.
- Contacto urgente con Mossos d'Esquadra – Delitos Informáticos y asesoría jurídica.
- Recoger y preservar pruebas digitales.
- Informar Inspección educativa a través de dirección.
- Garantizar apoyo personal y confidencial al docente.

Aquí **no se trata de discutir el estilo pedagógico o relacional, sino de protegerlo ante un delito.**

2. Espacio de acompañamiento profesional al docente

Desde tu rol, recomiendo:

- Entrevista privada, empática y no enjuiciadora.
- Ayudarlo a separar el hecho violento de su identidad como docente y persona.
- Explorar como se encuentra emocionalmente y si hace falta apoyo psicológico externo.
- Frases útiles en este contexto:

"El que ha pasado es un delito grave, no una consecuencia de cómo actúas en clase."

"Ahora tu protección es prioritaria y la apoyaremos institucionalmente y legalmente."

3. Investigación y análisis sin prejuzgar

Si en algún momento fuera necesario analizar el estilo relacional (provocador, seductor, demasiado próximo, límites difusos...), esto se tiene que hacer:

- **Solo después de garantizar la protección** legal y emocional.
- **Con respeto y profesionalidad**, en clave de desarrollo profesional docente.
- **Como reflexión pedagógica interna**, no como explicación causal del delito.

Porque si se hace ahora, se puede interpretar como "algo habrá hecho", generando re-victimización y debilitando la intervención educativa y policial.

4. Trabajo educativo posterior

Cuando la dimensión penal esté encaminada, entonces sí que se tienen que trabajar:

a) con el alumnado

- Uso responsable de redes, delitos digitales, consecuencias legales.
- Respeto a la intimidad, la orientación sexual y la diversidad.
- Empatía y reparación del daño.
- Tutorías y sesiones restaurativas si hay reconocimiento del daño.

b) con el claustro:

- Límites profesionales y gestión de la proximidad afectiva.
- Cultura de protección mutua y de cuidado

Cómo se puede evidenciar, las tres entradas, desde las teorías explícitas y desde las creencias, dan lugar a intervenciones diferentes, pero plenamente complementarias. A partir de las teorías científicas dominantes se combinan medidas de actuación sobre la persona, individualmente considerada (contención, protección, seguimiento, reforzamiento de la identidad profesional y personal), de tipo grupal (equipos de crisis, de convivencia, de reparación), de carácter institucional (formación a alumnos, docentes, familias) y de alcance comunitario (alianzas con otros servicios, campañas de prevención). Cuando la solicitud responde a una convicción personal, el énfasis se hace en las medidas legales y policiales que pueden resultar ajenas por el centro y por el asesor.

En el último caso, cuando quien hace la demanda muestra determinados prejuicios, la GENAI, aunque siempre desde la cortesía profesional, responde de una manera contundente e inequívoca, censurando el prejuicio y haciendo evidentes las terribles consecuencias, a diferentes niveles, que supondría expandirlo. En todo caso tampoco huye de una posible reflexión posterior sobre la pertenencia o no de determinados estilos de relación con el alumnado, pero desde el respeto, en clave de mejora profesional y con un tratamiento voluntario e interno.

Conclusiones

Después de este recorrido por las diferentes teorías que pueden estar detrás de una intervención psicopedagógica, probablemente estaría indicado llegar a alguna conclusión, aunque sea tentativa.

Acogerse a una teoría explícita, avalada por estudios científicos, que se posicione, y nos posicione, con relación a qué significa asesorar, parece no solo recomendable, resulta casi exigible desde un punto de vista profesional. Es la mejor manera de dar sentido a los medios —consejos, procedimientos, instrumentos, materiales— que pondremos en juego. También es el mejor camino para dar coherencia y consistencia a los procesos de regulación, es decir, a las decisiones que tomemos sobre la marcha. Tiene, además, efectos, colaterales respecto a la relación con los asesorados que progresivamente entienden mejor qué pueden esperar de nosotros, de qué manera los podemos ayudar y cómo resulta más efectivo formular las demandas.

Por ejemplo, ante las típicas demandas-urgencia de: “mírate a este alumno que últimamente no funciona bien”, o similares, desde una visión más colaborativa o dialógica, los asesorados aprenden que la intervención del asesor no será viable si la demanda no incluye el compromiso de buscar un tiempo y un espacio para sentar, analizar y valorar la situación, diseñar un plan de intervención y seguimiento, con la recopilación de evidencias y revisión del plan, y todo de forma conjunta y con la probable implicación de otros agentes.

En cuanto a las teorías implícitas, las creencias sobre el que funciona y el que no, confiamos en que haya quedado claro que no se trata de despreciarlas o rechazarlas de manera sistemática. Como hemos tratado de exponer, las percepciones subjetivas tienen un gran valor adaptativo porque son las primeras que aparecen cuando no hay demasiado tiempo para pensar. La clave es evitar que resulten difíciles de encajar con nuestras teorías explícitas, hasta el punto de llegar a ser contradictorias. Minimizar la posible separación entre unas y otras no es una tarea fácil, requiere, como hemos señalado, tomar conciencia de estas contradicciones y cuando se es a la vez arte y parte, los sesgos son frecuentes.

Tendríamos que tomar distancia, mirarlo a “vista de pájaro”. Desde el enfoque dialógico se habla de “meta-posiciones”, de posicionarse como un juez o un auditor que observa el resto de las voces, desde una mirada panorámica. Supone una actitud metacognitiva, que ya hemos comentado, donde el sujeto se preguntaría: ¿por qué he dicho o hecho esto, si en realidad pienso esto otro?, ¿qué ha sucedido que ha disparado esta reacción?, ¿en qué circunstancias o personas actúo de este modo?, etc.

Se trata de diálogos internos cuyo contenido puede tener efectos decisivos en nuestras teorías, lo que sin duda nos permite construir mejores asesores. Pero también pueden resultar banales, superficiales, autoindulgentes e incluso autoengañosos. Y aquí es donde el papel de las teorías informadas puede tener valor añadido.

Como hemos planteado, hay tres fuentes externas que pueden ayudarnos a «des-centrar-nos» y a vernos a nosotros mismos a través de los ojos de los demás. Una fuente, y por ahora la más relevante, son nuestros

colegas, especialmente aquellos a quienes atribuimos cualidades de mentores. Los programas de iniciación y la mentoría son recursos insustituibles para aprender a ajustarse a los contextos de asesoramiento. Nadie está en mejor posición que un *alter ego* de carne y hueso para actuar como espejo, anfitrión y, sobre todo, facilitador, aclimatándonos y adaptándonos al hábitat en el que trabajamos. A través de la retroalimentación —quizás informal, pero frecuente y personalizada— nuestras convicciones, conocimientos y creencias pueden empezar a encajar gradualmente.

Una segunda fuente son los medios digitales, que ofrecen una amplia gama de niveles de interacción a través de los distintos portales disponibles. En este caso, hay que ser muy cauteloso y elegir cuidadosamente aquellas voces que puedan aportar un contrapunto crítico pero edificante a nuestro desarrollo profesional.

Por último, están los dispositivos GENAI, que tienen el potencial de actuar como una conciencia interna (siempre pienso en Pinocho y su «Pepito Grillo»). Podemos pedirle al dispositivo que actúe como “abogado del diablo”, que busque contradicciones, que nos evalúe y, además, que lo haga desde diferentes perspectivas. Si podemos definir los perfiles de estos interlocutores de una manera bastante plausible, el diálogo puede ser realmente rico y las contradicciones pueden hacerse más evidentes. Sin duda, las contribuciones que GENAI puede aportar al asesoramiento profesional son, por ahora, insondables. Suponen un reto, pero también grandes dosis de vértigo. Lo que es seguro es que no podremos obviarlas.

Comenzamos este artículo recordando la famosa frase de Lewin: «No hay nada más práctico que una buena teoría». Me gustaría concluir con otra frase famosa que, a la luz de las cuestiones revisadas, deberíamos rebatir. La genuina, de S. Van Snepscheut, dice así: «En teoría, no hay diferencia entre la teoría y la práctica. En la práctica, sí la hay». Pero entre los profesionales de la educación tiende a adoptar esta forma: «Una cosa es la teoría y otra es la práctica». Como hemos intentado explicar, toda práctica se sustenta en una teoría, más o menos explícita y articulada. Por lo tanto, una mala práctica es necesariamente consecuencia de una teoría errónea. Dejemos que nuestras prácticas dialoguen con nuestras teorías y seremos mejores asesores.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2024). *Developing Inclusive Schools: Pathways to Success*. New York: Routledge.
- Andrades-Moya, J., & Pérez Álvarez, E. (2024). Approaches to the Concept of Educational Community, From the Perspective of School Coexistence: A Participatory Dialogic Study. *Educational Research for Social Change*, 13(2), 1-24. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14031245>
- Akiba, D. I Fraboni, MC (2023). AI-Supported Academic Advising: Exploring Chat GPT's Current State and Future Potential toward Student Empowerment. *Education Sciences*, 13(9). <https://doi.org/10.3390/educsci13090885>
- Domingo, J. (2001). *Asesoramiento al centro educativo: colaboración y cambio institucional*. Barcelona: Octaedro.
- Huguet, T., Liesa, E. i Serra-Capallera, J. (2022). *El asesoramiento psicopedagógico a debate*. Barcelona: Graó.
- Jiménez, J. E. (2022). *Neuropsicología y dificultades del aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Kitching, E., Mullen, P. R., Chae, N., & Backer, A. (2024). School Counsellors' Experiences of Induction and Mentoring. *Professional School Counseling*, 28(1). <https://doi.org/10.1177/2156759X241290492>
- Lago, J.R. i Onrubia, J. (2011). *Asesoramiento psicopedagógico para la mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Horsori.
- Luna, M. i Martín, E. (2008). La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(1); 1-12.
- Lyon, G. R. (2020). *Science, psychology, and education: A continuing dialogue*. New York: Guilford Press.
- Majjate, H; Bellarhmouch, Y; Jeghal, A., Yahyaouy, A. Tairi, H. & Zidani, KA. (2024). AI-Powered Academic Guidance and Counseling System Based on Student Profile and Interests. *Applied System Innovation*, 7(1). <https://doi.org/10.3390/asi7010006>

- Martín, E., Pozo, J.I., Cervi, J., Pecharromán, A., Mateos, M., Pérez Echevarría, M del P., i Martínez, P. (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado, acerca de la enseñanza y el aprendizaje? (pp. 69-88). En C. Monereo i J.I. Pozo (edit.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Martínez Muñoz, M., Martínez-Pons, M. & Sánchez-Martí, A. (2024). Centros de referencia en orientación educativa en Cataluña. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 35(3), 179-196. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.35.num.3.2024.40939>
- Monereo, C. (2022). La formación de la identidad asesora: crear contextos de intervención a través del diálogo asesor (pp. 96-114). En Huguet, T., Liesa, E. i Serra-Capallera, J. *El asesoramiento psicopedagógico a debate*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C., Badia, A. i Liesa, E. (2024). *Guía para la orientación educativa a partir de un modelo de acompañamiento (GOMA)*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Monereo, C. i Hermans, H. (2023). Education and dialogical self: state of art. *Journal for the Study of Education and Development*, 46(3). <https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2201562>
- Monereo, C. i Solé, I. (Coord.) (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial.
- Monereo, C., Suñé-Soler, N. i Fecho, B. (2022) The Identity of the academic advisor: Towards a new framework of Dialogical Advice. A C. Monereo. *The Identity of Education Professionals. Positioning, training&innovation*. Charlotte, USA: Information Age Publishing (IAP).
- Mytsenko, V. i Stezhko, Y. (2025). A Coaching approach to the formation of meta-skills "Cooperation" with Artificial Intelligence. *Education Innovation Practice* 13(5):19-26. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i5-003>
- Phan, T.Y. i Dang, V. (2025). Impact of Information Technology in Educational Counselling for High School Students. *International Journal of Education Teaching and Social Sciences*, 5(2):1-9. <https://doi.org/10.47747/ijets.v5i2.2628>
- Pozo, J.I. (coord.) (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Sánchez-Miguel, E. (2000) Profesores y psicopedagogos: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 23(91). <https://doi.org/10.1174/021037000760087865>
- Thottoli, MM., Alruqaishi, BH i Soosaimanickam, A. (2024). Rob academic advisor: Can chat bots and artificial intelligence replace human interaction? *Contemporary Educational Technology*, 16(1). <https://doi.org/10.30935/cedtech/13948>
- Wegerif, R. (2024). Oracle or Dialogue Partner? Towards a polyphonic, situated AI. *Wilder Journal*, 2(1). <https://journal.platoniq.net/en/wilder-journal-2/deep-dives/ai-dialogue/>

Nota:

[1] Siguiendo las recomendaciones del Institut d'Estudis Catalans, utilizaremos el masculino genérico para referirnos tanto a psicopedagogas como a psicopedagogos.

Correspondencia con el autor

Carles Monereo. E-mail: carles.monereo@uab.cat

Bases para la formación de los asesores psicopedagógicos: situación actual y retos de futuro

Eva Liesa

Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació
i l'Esport Blanquerna. Universitat Ramon Llull

Anna Engel

Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona

José Luis Lalueza

Facultat de Psicologia. Universitat Autònoma de Barcelona

Moisés Esteban-Guitart

Facultat d'Educació i Psicologia. Universitat de Girona

Verònica Jiménez

Facultat d'Educació, Traducció, Esports i Psicologia. Universitat de Vic-UCC

Recibido: 06.12.25 Aceptado: 15.12.25

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504991>

Resumen

Bases para la formación de los asesores psicopedagógicos: situación actual y retos de futuro

El artículo analiza los fundamentos y retos actuales de la formación de los asesores psicopedagógicos, destacando que esta profesión se construye en la intersección entre la psicología de la educación, la pedagogía y la innovación escolar. Desde un enfoque socioconstructivista, se defiende que el asesoramiento debe basarse en la colaboración, la comprensión del contexto y el trabajo conjunto con docentes, familias y comunidad. Los autores subrayan la importancia de entender el aprendizaje como un proceso que se extiende a lo largo y a lo ancho de la vida, y la necesidad de que los asesores identifiquen las ecologías de aprendizaje y los fondos de conocimiento del alumnado. El artículo también enfatiza la relevancia de promover prácticas educativas informadas por la evidencia, fomentando la indagación y la reflexión sistemática. Finalmente, se propone que la formación de los futuros asesores integre experiencias auténticas, competencias de investigación, habilidades comunicativas y una ética profesional orientada a la inclusión y la justicia social.

Palabras clave: Intervención psicopedagógica; socioconstructivismo; colaboración; práctica educativa informada; formación.

Abstract

Basis for the training of psychopedagogical advisors: current situation and future challenges

The article examines the foundations and current challenges of training psychoeducational advisors, highlighting that this profession is shaped at the intersection of educational psychology, pedagogy, and school innovation. From

a socioconstructivist perspective, it argues that advisory practice should be grounded in collaboration, contextual understanding, and joint work with teachers, families, and the wider community. The authors stress the importance of viewing learning as a process that unfolds across time and contexts, and of enabling advisors to identify learners' learning ecologies and funds of knowledge. The article also emphasizes the need to promote evidence-informed educational practices, fostering inquiry and systematic reflection. Finally, it proposes that the training of future advisors should incorporate authentic experiences, research competencies, communication skills, and a professional ethic oriented toward inclusion and social justice.

Keywords: Psychopedagogical intervention; socioconstructivism; collaboration; informed educational practice; training.

Introducción

El asesoramiento psicopedagógico siempre ha estado en el punto de mira debido a su implicación en, y contribución a, la mejora de la educación. En un momento en el que los resultados académicos de pruebas nacionales e internacionales no son los esperados, vuelve a aparecer con fuerza el debate sobre el qué y el cómo puede contribuir el asesoramiento psicopedagógico a la mejora de estos resultados y del sistema educativo en general. Recientemente, parte de esta deliberación ha sido recogida en la obra *El asesoramiento psicopedagógico a debate* (Huguet et al., 2022), donde un amplio abanico de autores ha identificado y actualizado los fundamentos del asesoramiento y la intervención psicopedagógica, analizando algunas ventajas y dificultades de diferentes enfoques organizativos que conviven en el Estado español, los equipos psicopedagógicos de zona y la integración de los profesionales de la orientación en los centros educativos. Este artículo parte de ese debate y se centra en una tesis nuclear: para un asesoramiento efectivo, la mejora debe ser un proceso de indagación colaborativa y la formación de los futuros asesores debe integrar de manera prioritaria las competencias de investigación y la promoción de prácticas educativas informadas.

La práctica profesional del asesor psicopedagógico se ha ido configurando en la intersección entre la psicología de la educación, la pedagogía, la formación del profesorado y la gestión de la innovación educativa. El conocimiento profesional del asesor incluye diversas dimensiones. En primer lugar, un conocimiento psicológico y pedagógico sólido sobre los contextos y procesos de enseñanza y aprendizaje, la motivación y las diferencias individuales (Pozo, 2014; Coll, 2018). En segundo lugar, una comprensión contextual y organizativa de los centros educativos, que permite entender las dinámicas institucionales y las culturas profesionales (Cain, 2019; Martín y Onrubia, 2011). Y, en tercer lugar, unas competencias comunicativas y relacionales orientadas al diálogo, la mediación y la construcción colaborativa de conocimiento, así como un conjunto de recursos, estrategias y metodologías de trabajo para resolver situaciones problemáticas que requieren del asesoramiento psicopedagógico (Gómez-Jarabo y Cabañero, 2021; Huguet, 2010; Monereo, 2022; Serra-Capallera, 2008).

Los autores de este artículo, coordinadores desde distintas universidades del Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación (MIPE), presentamos algunas ideas que consideramos importantes en relación con qué aprender y cómo enseñar en la formación de los futuros asesores, con el fin de ir configurando lo que consideramos la identidad asesora (Monereo, 2022) o el perfil profesional. Para ello, se hace imprescindible dialogar sobre la perspectiva profesional y socioconstructivista del asesoramiento psicopedagógico, preguntándonos por el sentido y la vigencia hoy en día de algunos de sus principios nucleares, por ejemplo, la necesaria colaboración de todos los agentes implicados en el éxito y la calidad educativa, y las competencias o actitudes que se requieren para hacerlos realidad. También nos planteamos algunos de los retos importantes del asesoramiento educativo, por ejemplo, cómo hacer realidad un modelo educativo inclusivo, la construcción de comunidades y redes profesionales de aprendizaje en los centros escolares o la capacitación de los equipos educativos en procesos de indagación para la mejora de la calidad educativa y, más específicamente, de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A continuación, abordamos brevemente cada una de estas temáticas, incluyendo para cada una algunas implicaciones u orientaciones que pensamos que se deben tener presentes en relación con la formación de

los asesores psicopedagógicos. Estas orientaciones tienen que ver con qué enseñar (y aprender) y con el cómo. En relación con el “cómo”, la orientación o recomendación general tiene que ver con crear escenarios de aprendizaje tan auténticos como sea posible y favorecer la práctica en contextos reales donde el futuro asesor pueda dialogar con todos aquellos agentes implicados, ya sean otros profesionales de la educación, alumnos y familias, entre otros.

El asesoramiento psicopedagógico desde una perspectiva socioconstructivista

Desde el paradigma socioconstructivista, el desarrollo y el aprendizaje se entienden como una construcción social compartida, en la que las características particulares de cada aprendiz interactúan con las oportunidades y las barreras que presentan los distintos contextos de actividad en los que participa (Coll, 2001). Este planteamiento tiene implicaciones claras para el diseño de los procesos de asesoramiento psicopedagógico, especialmente en la manera en que se llevan a cabo la detección y la evaluación de las necesidades educativas —tanto del aprendiz como de un contexto o institución— y en el diseño de planes de mejora orientados a eliminar las barreras que dificultan la excelencia, la equidad y la inclusión, consideradas como dimensiones mutuamente necesarias e interdependientes (Tharp et al., 2002).

Solé (2005) ya señalaba la necesidad de un enfoque relacional, institucional, comunitario y social, basado en redes colaborativas de profesionales de diferentes ámbitos, la intervención en contextos diversos y el compromiso social con la acción educativa.

En los últimos años se ha avanzado notablemente en el paso de un modelo de orientación de base clínica a un modelo psicopedagógico, centrado en la comprensión de las necesidades del aprendiz y de su entorno de actividad. En este marco, todos los agentes educativos se reconocen como corresponsables del progreso y el aprendizaje del alumnado. Sin embargo, aún persisten retos importantes. Entre otros, es necesario seguir explorando la naturaleza de las demandas que reciben los asesores educativos, su formulación y los actores que es preciso implicar.

Desde la perspectiva de la ecología del aprendizaje propia de la sociedad de la información, sabemos que este se produce no solo a lo largo de la vida, sino también a lo ancho de la misma (Barron, 2006; Coll, 2013; Banks et al., 2009; Esteban-Guitart et al., 2018). Es decir, en múltiples contextos de vida y actividad presencial (actividades extraescolares, en bibliotecas, centros cívicos o clubes deportivos) o virtuales (redes sociales, videojuegos, comunidades de interés o de práctica). Los aprendizajes que se generan en estos contextos también deben ser objeto de análisis, reflexión y valoración crítica por parte de los docentes y, especialmente, de los asesores psicopedagógicos, que han de comprender las trayectorias personales de aprendizaje del alumnado (Engel y Membrive, 2018; Erstad et al., 2016; Esteban-Guitart y Gee, 2024; Ito et al., 2013; Membrive et al., 2024). Estas trayectorias van más allá de la educación formal e incluyen todas las experiencias de aprendizaje que las personas construyen en los diversos contextos por los que transitan impulsadas por determinados intereses, proyectos y necesidades.

En este sentido, los asesores deben orientar su trabajo hacia un modelo de educación distribuida e interconectada; esto implica que el trabajo de los asesores debe dirigirse a identificar y promover conexiones entre experiencias, contextos de actividad y agentes sociales, educativos y comunitarios que contribuyen al desarrollo y la socialización de niños y jóvenes, ofreciéndoles oportunidades y recursos de aprendizaje (Coll et al., 2018; Esteban-Guitart et al., 2024).

En un escenario en el que el aprendizaje se extiende a lo largo y a lo ancho de la vida, el desarrollo de las competencias para aprender se vuelve esencial. En esta línea, se ha ido consolidando el paso de un modelo de enseñanza centrado en los saberes a un modelo competencial, que prioriza el aprendizaje con sentido y valor personal, la toma de decisiones y el pensamiento crítico de los estudiantes (Coll et al., 2020; Liesa et al., 2018).

Aun así, sigue siendo necesario aproximar las miradas de los diferentes agentes educativos, un reto que constituye una de las funciones clave del asesoramiento psicopedagógico. Aunque la formación inicial

de maestros y profesores defiende este enfoque, vale la pena retomar la pregunta que Martín et al. (2005) planteaban hace más de dos décadas: ¿mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que el profesorado? Los resultados de aquel estudio evidenciaban una distancia notable: mientras que los orientadores tendían a adoptar posiciones cercanas al constructivismo, muchos maestros de primaria mantenían concepciones más directas o transmisivas del aprendizaje (Pozo y Echevarría, 2009).

Desde nuestra perspectiva, esta sigue siendo una cuestión fundamental y una de las tensiones que dificultan otro principio clave del modelo socioconstructivista: la colaboración (que será analizada en el apartado siguiente). El psicopedagogo a menudo debe afrontar el reto de dialogar con profesionales que parten de concepciones diferentes o que desarrollan prácticas poco coherentes con el modelo. La mejora, sin embargo, no puede imponerse desde fuera: debe construirse colectivamente, a partir del diálogo, la reflexión y la experimentación compartida (Lago y Onrubia, 2022; Luna y Martín, 2008). Es precisamente en la experimentación compartida y en el análisis de la evidencia generada donde reside la clave para reducir la distancia epistémica y la disparidad de concepciones entre docentes y asesores.

En este contexto, el gran desafío es acompañar el tránsito desde unas instituciones educativas orientadas a formar buenos estudiantes hacia otras que buscan formar aprendices competentes, capaces de conferir sentido y valor a lo que aprenden (Coll et al., 2025; Liesa et al., 2018; Monereo et al., 2001). En esta línea, las estrategias de personalización del aprendizaje se vuelven esenciales para promover aprendizajes con significado, muchas de las cuales ya se encuentran en proceso de consolidación en los centros educativos (Coll, 2018; Ramos y Engel, 2023).

Implicaciones para la formación en la práctica asesora

Adoptar una perspectiva socioconstructivista en el asesoramiento psicopedagógico implica reconocer que el aprendizaje y el desarrollo son procesos sociales, contextuales y compartidos. Esta concepción tiene implicaciones directas en la formación de los futuros asesores, tanto en lo que se refiere a las competencias a promover como a las estrategias formativas más adecuadas para desarrollarlas.

Qué enseñar

Las consideraciones anteriores nos conducen a la necesidad de situar el asesoramiento psicopedagógico en el centro de un triángulo formado por tres dimensiones o retos interrelacionados. En primer lugar, superar la concepción tradicional que ha restringido, “encapsulado”, el aprendizaje en los tiempos y espacios educativos formales. La metáfora de la ecología del aprendizaje en las sociedades del siglo XXI (aprendizaje a lo largo y a lo ancho de la vida), o la propia noción de trayectoria personal de aprendizaje, implica concebir los procesos de construcción de conocimiento y competencia en los distintos tiempos y espacios sociales, educativos y comunitarios que ofrecen, potencialmente, relaciones, recursos, saberes y, en definitiva, oportunidades educativas. Esto implica, en la línea de la noción de aprendizaje conectado (Esteban-Guitart et al., 2020; Ito et al., 2013), conocer más y mejor las particulares ecologías de aprendizaje del alumnado, tanto dentro como fuera del contexto escolar, para establecer continuidades y fortalecer así los procesos de aprendizaje, haciéndolos más contextualizados y personalizados (Domènech, 2025).

Por otra parte, el aprendiz, las familias y los distintos agentes sociales y comunitarios se conciben como competentes, acumulando saberes y destrezas resultado de su particular participación en diferentes contextos y prácticas socioculturales. El reto consiste en identificar empíricamente, conocer y reconocer esos fondos de conocimiento y de identidad de los que disponen las personas, más allá de su condición lingüística, económica, social y cultural, para poder establecer relaciones sustanciales —vínculos productivos— con el currículo y la práctica pedagógica escolar (Esteban-Guitart, 2024).

En síntesis, es necesario formar a los futuros asesores para que desarrollen una mirada ecológica y sistémica capaz de identificar las oportunidades y las barreras que los distintos entornos de actividad ofrecen al alumnado, a las familias y a los profesionales.

Además, deben aprender a analizar las necesidades educativas no como atributos individuales sino

como fenómenos contextuales, que emergen de la interacción entre el aprendiz y su entorno. Esta competencia implica comprender la diversidad (diferencias afectivas, motivacionales, relacionales, culturales, sociales, de género, etc.) como una característica estructural de los contextos educativos y no como una excepción (Booth y Ainscow, 2015).

También es fundamental que los futuros asesores adquieran competencias para la intervención sistémica y comunitaria, es decir, para trabajar con distintos agentes educativos (maestros, familias, equipos directivos, servicios externos y del territorio) y promover respuestas coordinadas e inclusivas. Esta dimensión relacional requiere habilidades de comunicación, negociación y mediación, orientadas a la construcción compartida de soluciones y planes de mejora.

Esta mirada puede traducirse, en la práctica asesora, en el uso de distintos recursos como, por ejemplo, el “Mesograma Socioeducativo”, que permite identificar y valorar, para su eventual mejora, las relaciones entre el centro educativo y las entidades y agentes con los que interactúa (Iglesias et al., 2025), o las EPA (Ecologías Personales de Aprendizaje), encaminadas a identificar las actividades educativas del alumnado en los distintos tiempos y espacios sociales y educativos (Domènech, 2025). Esto supone, por tanto, el conocimiento procedimental de diferentes recursos y estrategias de personalización del aprendizaje (Coll, 2018; Coll et al., 2020; Ramos y Engel, 2023).

Finalmente, deben desarrollar una ética profesional basada en la justicia social, la inclusión y la equidad, asumiendo el compromiso de contribuir a la reducción de desigualdades y a la participación de todos los alumnos en las experiencias de aprendizaje, especialmente de aquellos niños y jóvenes en situaciones de vulnerabilidad.

Cómo enseñar

Desde este enfoque, la formación de los futuros asesores ha de promover experiencias de aprendizaje auténticas y contextualizadas, que permitan comprender la complejidad de los procesos educativos y no limitarse a simulaciones más o menos idealizadas de la práctica. Los estudios de caso reales, las prácticas en contextos diversos y la participación en proyectos colaborativos con centros educativos y entidades del territorio son herramientas privilegiadas para conectar teoría y práctica.

Igualmente, es clave incorporar metodologías reflexivas —como los diarios profesionales, los seminarios de supervisión o las comunidades de aprendizaje entre iguales— que favorezcan la construcción de significados compartidos sobre las experiencias formativas.

La formación debe modelar una práctica docente coherente con los principios socioconstructivistas, basada en el diálogo, la coconstrucción y la participación activa de los futuros asesores. Esto significa generar espacios donde puedan contrastar concepciones, cuestionar creencias y construir nuevas comprensiones sobre el aprendizaje y el asesoramiento.

En definitiva, formar asesores desde un marco socioconstructivista implica enseñarles a pensar, dialogar e intervenir desde la complejidad de los contextos, promoviendo una mirada sistémica, inclusiva y colaborativa que conecte la teoría con la práctica y la acción con la reflexión.

¿Es posible un modelo de asesoramiento colaborativo?

Hoy en día está bastante extendida la idea de que el asesoramiento, la tarea de dar apoyo o ayuda a alguien, ha de nacer de una actitud y una práctica basadas en la colaboración. El asesoramiento implica una verdadera actividad de cooperación o trabajo conjunto entre asesores y asesorados en la definición y solución de problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje o, en un sentido más general, con la educación (Monereo y Pozo, 2005). Así pues, entender el asesoramiento como una actividad esencialmente colaborativa se opone a asumir un modelo de división del trabajo entre distintos profesionales, muy común en lo que sería un enfoque clínico de la tarea asesora.

Ahora bien, sabemos que la colaboración real no es automática ni fácilmente alcanzable (Coma, 2022). La colaboración requiere tiempo, confianza, reconocimiento mutuo y objetivos compartidos, elementos a

menudo difíciles de articular en un sistema educativo marcado por la urgencia, la fragmentación del trabajo y la cultura individualista.

Además, la construcción de relaciones colaborativas implica también redistribuir el poder y el saber profesional, rompiendo la tradicional asimetría entre quien asesora y quien es asesorado (Lago y Onrubia, 2022). En esta línea, implica huir de la idea de los asesores como “expertos que resuelven problemas” para aproximarse a una práctica colaborativa y dialógica que promueve la autonomía profesional de los docentes, reconociendo sus diferentes capacidades, competencias y conocimientos. El asesoramiento debe actuar por la vía del convencimiento y el acompañamiento y no a través de la obligación y la imposición. Por lo tanto, su autoridad ha de ser más moral que fáctica. No obstante, sabemos que, para ser valorado, el asesor no solo ha de tener una actitud de colaboración, sino que también ha de ser reconocido como experto. Pero ¿experto en qué? Podemos aceptar que el asesor es un especialista en los procesos de asesoramiento y, por tanto, en saber valorar los problemas, ser capaz de crear un espacio de colaboración, proporcionar ayudas relevantes y consistentes para la intervención y estar en condiciones de supervisar el proceso y mostrar evidencias de los progresos y de las dificultades, explicando sus causas (Monereo y Pozo, 2005). En este mismo sentido, el asesor cuenta con conocimientos tanto teórico-conceptuales como procedimentales vinculados a la conceptualización y explicación de los procesos de aprendizaje, así como al establecimiento de estrategias, recursos y programas de intervención educativa.

Desde este marco, la construcción de relaciones colaborativas conlleva un proceso de aprendizaje mutuo y, por tanto, el foco no es, meramente, la prescripción de soluciones, sino la construcción compartida de significados sobre la práctica educativa (Ferré y Talaya, 2022). Desde esta perspectiva, la colaboración supone aprender a resolver conjuntamente problemas, construyendo significados compartidos con el profesorado (Lago et al., 2022). Esta función implica ayudar a construir una mirada reflexiva e investigadora sobre la práctica, en la que el asesor acompaña al profesorado en la identificación de necesidades, la formulación de hipótesis y el análisis conjunto de resultados (Liesa et al., 2022). El asesor “andamia” (ofrece ayuda ajustada) el diseño y desarrollo de las mejoras, pero el docente es el protagonista. Si esta mirada no es compartida y los docentes esperan que los asesores digan “qué se ha de hacer”, volvemos a afrontar una nueva tensión o “desencuentro” (Sánchez, 2000; García et al., 2003).

En este sentido, el asesoramiento psicopedagógico puede actuar como un motor de cohesión y aprendizaje colectivo, siempre que promueva espacios donde los docentes puedan explorar, discutir y reconstruir conjuntamente sus prácticas. Disponer de una cultura profesional colaborativa es uno de los rasgos distintivos de las escuelas que funcionan como comunidades profesionales de aprendizaje (Hord, 1997; DuFour y DuFour, 2013; Iredale y Tremayne, 2020).

Sin embargo, como señala Monereo (2022), la colaboración implica un cambio de cultura profesional que afecta a las identidades de los participantes, sus roles y sus expectativas sobre el conocimiento. El asesoramiento colaborativo exige una nueva identidad asesora, basada en la humildad epistémica, la capacidad de escucha y la voluntad de construir conocimiento conjuntamente con los demás.

En definitiva, un modelo colaborativo de asesoramiento es posible, pero solo si se dan determinadas condiciones estructurales y culturales: que el sistema educativo valore y proporcione tiempo para la reflexión compartida; que las instituciones promuevan espacios de trabajo interdisciplinar y horizontal; y que los profesionales del asesoramiento adopten una postura reflexiva, dialógica y fundamentada en investigaciones y experiencias sólidas evaluadas con anterioridad.

Implicaciones para la formación en la práctica asesora

Si el asesor es un facilitador de procesos de aprendizaje y de cambio compartido, su formación debe integrar competencias que favorezcan la cooperación, la reflexión y el desarrollo profesional conjunto.

Qué enseñar

La formación ha de promover competencias relacionales y comunicativas que permitan establecer vínculos de confianza, escuchar activamente y fomentar el diálogo entre iguales. Estas habilidades son esenciales

para sostener relaciones profesionales basadas en el respeto y la corresponsabilidad.

También es necesario desarrollar competencias de facilitación y mediación, orientadas a diseñar y dinamizar espacios de trabajo colectivo, ayudar a los equipos docentes a formular objetivos compartidos y a tomar decisiones fundamentadas sobre su práctica. El asesor colaborativo actúa como un mediador que favorece la participación y la construcción conjunta de conocimiento.

Finalmente, es preciso trabajar la competencia ética y reflexiva, que supone adoptar una actitud de humildad epistémica y una disposición constante a aprender con los demás. Esta dimensión ética es la que confiere legitimidad y autoridad moral a la tarea asesora.

Cómo enseñar

Para desarrollar estas competencias, la formación ha de basarse en metodologías activas y reflexivas que permitan vivir la colaboración en primera persona. Las situaciones simuladas, los estudios de caso y los proyectos de asesoramiento supervisados son oportunidades para experimentar roles de mediación y facilitación.

Los grupos de reflexión entre iguales y la supervisión colaborativa permiten analizar la propia práctica y construir criterios profesionales fundamentados. Asimismo, la presencia de formadores que modelen una práctica colaborativa es esencial para garantizar la coherencia entre el modelo propuesto y la experiencia formativa.

En definitiva, formar asesores para un modelo colaborativo implica promover una identidad profesional basada en la confianza mutua, la cooperación, la escucha activa, la reflexividad y el aprendizaje compartido.

El asesoramiento psicopedagógico para el desarrollo de prácticas educativas informadas

Atender la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los centros educativos depende en gran medida de la calidad de las oportunidades de aprendizaje profesional (Darling-Hammond et al., 2017). Diversos estudios muestran que las iniciativas de desarrollo profesional solo bienintencionadas son insuficientes para apoyar mejoras reales en la enseñanza y el aprendizaje (Hargreaves y Woods, 2019). Sabemos que los esfuerzos de transformación y mejora a menudo se detienen debido a la falta de inversión y que los enfoques de arriba abajo para el cambio educativo no fomentan la agencia en los educadores ni, finalmente, su participación sostenida.

En cambio, los enfoques colaborativos y orientados a la investigación para el cambio educativo, como las comunidades y redes de aprendizaje profesional, pasan de exigir cambios a apoyar a los participantes para definir retos, investigar soluciones, desarrollar acciones relevantes y participar en ciclos iterativos de acción y reflexión (Brown, 2021; Liesa y Mayoral, 2019; Meneses y Liesa, 2025; Schnellert et al., 2024). Estos estudios también ponen de manifiesto la importancia del liderazgo distribuido y del asesoramiento psicopedagógico para su configuración, desarrollo y sostenibilidad.

La educación informada, razonada o justificada implica que las escuelas y los docentes utilizan datos de diferentes fuentes para planificar, implementar y evaluar la práctica educativa (Gairín et al., 2021). La calidad y la cantidad de las evidencias empleadas por un profesor para justificar una práctica específica en el aula es un indicador para determinar su grado de fundamentación. La toma de decisiones no puede basarse solo en buenas intenciones, sino que ha de apoyarse, siempre que sea posible, en investigación contrastada (Floresman-Peck y Winch, 2010; Martínez-Celorrio, 2019). Docentes, equipos directivos, profesionales de la educación, personal técnico y responsables políticos disponen de evidencias de la investigación educativa para tomar decisiones fundamentadas, orientando los procesos de mejora y resolución de problemas de la práctica educativa.

Ahora bien, diversas investigaciones en nuestro contexto evidencian todavía hoy la dificultad de percibir la indagación, la reflexión y la investigación-acción como una posición o un rol propio de la profesión

docente, ya sea en el caso de los futuros maestros (Giralt-Romeu et al., 2020), maestros en activo (Badia y Liesa, 2020) o formadores de maestros (Giralt-Romeu et al., 2021).

En la formación inicial de maestros, sabemos que la planificación sistemática y la participación en un prácticum diseñado bajo el modelo de la indagación (Contreras et al., 2024, 2025; Vieira et al., 2021), o la participación en grupos o comunidades de investigación (Willegems et al., 2018), provoca cambios significativos en el valor, el conocimiento y la percepción de autoeficacia que los futuros maestros atribuyen a la posibilidad de desarrollar prácticas educativas informadas por la investigación.

En la formación continua, el asesor se convierte en una figura clave para apoyar el desarrollo de diferentes formas de indagación. Este apoyo puede consistir en aprender a realizar una revisión de la literatura disponible, reflexionar de manera sistemática e informada sobre la propia práctica, utilizar el conocimiento de la investigación para la toma de decisiones educativas o aplicar ciclos de indagación tanto a nivel de aula como de centro (Liesa et al., 2022; Meneses y Liesa, 2025).

En este último caso, el papel del asesor debería centrarse en acompañar al equipo docente en la toma de decisiones a lo largo de todas las fases del ciclo de indagación. Esto incluye identificar las evidencias que justifican la necesidad de un proceso de mejora, seleccionar los instrumentos más adecuados para recoger datos antes, durante y después de un proyecto, analizar e interpretar los resultados y, finalmente, valorar sus implicaciones para decidir qué acciones emprender, fundamentándolas en el conocimiento científico disponible (Liesa y Mayoral, 2020).

En definitiva, consideramos que la figura del asesor se vuelve importante como alguien que acompaña estos procesos y puede ayudar a los equipos docentes a tomar sus propias decisiones de manera informada. Probablemente, este es uno de los caminos para mejorar los resultados académicos en algunos ámbitos que actualmente son críticos, como el aprendizaje de estrategias de comprensión lectora y el pensamiento lógico-matemático. En cualquier caso, la mejora de los resultados de los estudiantes resulta difícil de imaginar si no se acompaña de procesos de desarrollo profesional docente. En síntesis, el asesoramiento psicopedagógico constituye un mecanismo clave para transformar la cultura profesional de los centros educativos hacia prácticas más reflexivas, fundamentadas y sostenibles.

Implicaciones para la formación en la práctica asesora

Si el asesor ha de convertirse en una figura que acompaña procesos de indagación y promueve prácticas educativas informadas por evidencias, debe desarrollar competencias de investigación y, paralelamente, estrategias sobre cómo promoverlas entre los profesionales de la educación a los que asesora.

Qué enseñar

En primer lugar, es necesario que la formación proporcione una base sólida de conocimiento teórico y metodológico sobre el desarrollo profesional docente, la investigación sobre la práctica y los procesos de cambio educativo. Esto implica conocer diferentes modelos de asesoramiento, de liderazgo distribuido y de trabajo colaborativo, así como dominar estrategias de análisis de la práctica y de uso de la evidencia para la toma de decisiones.

Además, es fundamental que los futuros asesores aprendan a interpretar y traducir el conocimiento científico en formas útiles para los equipos docentes, desarrollando habilidades para comunicar, adaptar y coconstruir significados compartidos con los profesionales de la educación. También deben desarrollar competencias relacionadas con la facilitación de procesos de aprendizaje colectivo, la gestión de la diversidad de opiniones dentro de los equipos y la promoción de una cultura reflexiva y de indagación.

Cómo enseñar

El asesoramiento psicopedagógico se convierte en una práctica de indagación, colaboración y aprendizaje cooperativo a partir de retos, necesidades y situaciones reales de enseñanza y aprendizaje. Esto nos obliga a desplazarnos de un modelo “experto-unidireccional” a otro “múltiple-distribuido”, en la línea de metodologías

de investigación y acción como el Aprendizaje-Servicio (García-Romero y Lalueza, 2019), la Investigación Basada en el Diseño (Cole et al., 2018; Lalueza et al., 2020) o las Alianzas Investigación-Práctica (*Research-PracticePartnerships*) (Penuel et al., 2020). Del mismo modo, nos invita a abandonar una concepción de la escuela como un contexto estanco en el que se producen y generan los procesos de enseñanza y aprendizaje, para avanzar hacia una noción más sistémica y ecológica, como ilustra la noción de educación distribuida e interconectada mencionada anteriormente, en la que la escuela se sitúa en relación con otros contextos de vida y actividad. De ahí la noción de ecología socioeducativa, entendida como aquellas colaboraciones persistentes en el tiempo entre agentes sociales, educativos y comunitarios en procesos de codiseño en torno a problemas y temas auténticos y relevantes en los que anclar los objetivos pedagógicos y curriculares (Jornet et al., 2025). Esto supone reconocer la capacidad de decisión y acción de los participantes (alumnado, docentes, agentes sociales), que se convierten en coinvestigadores (por ejemplo, a través de procesos de aprendizaje basado en proyectos o problemas comunitarios). Supone también definir, describir e integrar el rol, las pericias y las contribuciones de los distintos agentes sociales, educativos y comunitarios que participan en la acción educativa. Por otra parte, problemáticas y temas auténticos y reales, relevantes para los diferentes agentes participantes, se convierten en el objeto prioritario de actuación (Penuel et al., 2020). Finalmente, el asesoramiento psicopedagógico ha de permitir concebir y poner a prueba soluciones prácticas a los problemas y retos identificados, siendo sensible a la diferencia entre lo que se pretendía hacer y abordar, y lo que realmente se ha conseguido. Esto permite alimentar los ciclos de indagación conjunta.

Conclusiones

En definitiva, pensamos que la formación de los futuros asesores psicopedagógicos ha de entenderse como un proceso complejo de construcción identitaria y profesional, que requiere integrar conocimiento teórico y procedimental (competencias prácticas), así como una profunda ética relacional. En el contexto actual, caracterizado por la diversidad, la incertidumbre y la necesidad de transformación educativa, el asesoramiento psicopedagógico puede convertirse en un motor fundamental para la transformación y mejora de las prácticas educativas desde una mirada socioconstructivista, colaborativa y fundamentada. Formar asesores para este reto implica enseñarles a comprender los contextos educativos como sistemas vivos, a dialogar con los distintos actores que participan en ellos y a promover procesos de aprendizaje profesional sostenidos y reflexivos. Solo así podremos avanzar hacia una cultura educativa más justa, inclusiva y capaz de generar aprendizajes con sentido a lo largo y a lo ancho de la vida.

Finalizamos con unas palabras de Berliner (2003): “*Me gustaría que todos los psicólogos educativos recordaran que no solo tenemos la obligación disciplinaria de hacer buena ciencia, sino que también tenemos la obligación profesional de hacer el bien con nuestra ciencia*” (pág. 15). Los psicólogos de la educación tienen el deber moral frente a la ciudadanía y al mundo de mejorar las prácticas educativas. Y los animamos a hacer valer su autoridad científica, participando en los debates sobre política educativa que se lleven a cabo en el ámbito local, nacional o global para promover cambios en el sistema educativo que tengan una base científica sólida y que ofrezcan ayuda a los profesionales de la educación.”

Referencias Bibliográficas

- Badia, A., & Liesa, E. (2020). Experienced teachers' identity based on their I-positions: An analysis in the Catalan context. *European Journal of Teacher Education*, 45(1), 77–92. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1795122>
- Banks, J. A. (Ed.). (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. Routledge.
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49(4), 193–224.

- Berliner, D. (2003). Educational psychology as a policy science: Thoughts on the distinction between a discipline and a profession. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 26.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Brown, C., Poortman, C., Gray, H., Ophoff, J., & Wharf, M. (2021). Facilitating collaborative reflective inquiry amongst teachers: What do we currently know? *International Journal of Educational Research*, 105, 101695. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101695>
- Cain, T., Brindley, S., Brown, C., Jones, G., & Riga, F. (2019). Bounded decision-making, teachers' reflection and organisational learning: How research can inform teachers and teaching. *British Educational Research Journal*, 45(5), 1072–1087.
- Cole, M. (2016). Designing for development: Across the scales of time. *Developmental Psychology*, 52(11), 1679–1689. <https://doi.org/10.1037/dev0000156>
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. A C. Coll & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación* (pp. 157–186). Alianza.
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: Tendencias, retos y agenda de investigación. En J.K. Rodríguez Illera (Comp.) *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156–170). Universitat de Barcelona. DOI:
- Coll, C. (2018). Procesos de aprendizaje generadores de sentido y estrategias de personalización. En C. Coll *La personalización del aprendizaje* (pp. 14–18). Graó
- Coll, C., Esteban-Guitart, M., & Iglesias, E. (2020). *Aprenentatge amb valor i sentit personal: Estratègies, recursos i experiències de personalització educativa*. Graó.
- Coll, C., Mauri, T., Colomina, R., Engel, A., Oller, J., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (2018). Hacia una educación distribuida e interconectada: Algunas implicaciones para la formación de los docentes. A T. Lleixà, B. Gros, T. Mauri, & J. L. Medin(Eds.), *Educación 2018–2020. Retos, tendencias y compromisos* (pp. 27–31). IRE–Universitat de Barcelona.
- Coll, C. (2025). Learner identity and the training of competent learners / La identidad de aprendiz y la formación de aprendices competentes. *Journal for the Study of Education and Development*, 48(4), 753–793. <https://doi.org/10.1177/0210370225138>
- Coma, R. (2022). De los equipos de asesoramiento psicopedagógico a la calidad. A T. Huguet, E. Liesa, & J. Serra-Capallera (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico a debate* (pp. 37–51). Graó.
- Contreras, N., Liesa, E., & Giralt-Romeu, M. (2024). How pre-service teachers change their view of forms of inquiry after participating in an inquiry-based practicum. *Teaching and Teacher Education*, 140, 104478.
- Contreras, N., Liesa, E., Mayoral, P., & Alguacil, M. (2025). *Examining the difficulties and support during an inquiry-based practicum: Pre-service teachers and school mentors' experiences*. *European Journal of Teacher Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2025.2514638>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Domènech, M. (2025). EPA. *Ecologies personals d'aprenentatge: Guia per connectar els aprenentatges de les activitats for a escola amb els de l'aula*. Fundació Jaume Bofill.
- DuFour, R., & DuFour, R. (2013). *Learning by doing: A handbook for Professional Learning Communities at Work TM*. Solution Tree Press.
- Engel, A., & Membrive, A. (2018). Contextos de actividad, experiencias de aprendizaje y trayectorias personales. En C. Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje* (pp. 19–22). Graó.
- Erstad, O. (2018). Trajectories of knowledge builders: A learning lives approach. *QWERTY – Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 13(2), 113–131. <https://doi.org/10.30557/QW000002>
- Esteban-Guitart, M. (Ed.). (2024). *Funds of knowledge and identity pedagogies for social justice: International perspectives and praxis from communities, classroom, and curriculum*. Routledge.
- Esteban-Guitart, M., & Gee, J. (2024). Learning as a life project(s). *Learning: Research and Practice*, 10(1), 93–102. <https://doi.org/10.1080/23735082.2023.2291010>

- Esteban-Guitart, M., Coll, C., & Penuel, W. (2018). Learning across settings and time in the Digital Age. *Digital Education Review*, 33, 1–16. <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.25p>
- Esteban-Guitart, M., DiGiacomo, D., Penuel, W., & Ito, M. (2020). Principios, aplicaciones y retos del aprendizaje conectado. *Contextos Educativos*, 26, 157–176. <https://doi.org/10.18172/con.3966>
- Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., Jornet, A., Bertran, A., Serrats, L., & Rodríguez, E. (2024). Educación distribuida y conectada: Concepto, dimensiones y experiencias. *Pedagogia i Treball Social*, 13(2), 43–53. https://doi.org/10.33115/udg_bib/pts.v13i2.23037
- Ferré, N., & Talaya, M. (2022). La red colaborativa en la escuela como principio del asesoramiento. En T. Huguet, E. Liesa, & J. Serra-Capallera (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico a debate* (pp. 275–280). Graó.
- Foreman-Peck, L., & Winch, C. (2010). *Using educational research to inform practice: A practical guide to practitioner research in universities and colleges*. Routledge.
- Gairín, J., & Ion, G. (2021). *Prácticas educativas basadas en evidencias*. Narcea.
- García-Romero, D., & Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje servicio universitario: Una revisión teórica. *Educación XX1*, 22(2), 45–68. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22716>
- Gómez Jarabo, I., & Cabañero Valencia, J. (2021). La colaboración entre el profesorado. In *Prácticas educativas basadas en evidencias: Reflexiones, estrategias y buenas prácticas* (pp. 241–257). Narcea.
- Giralt-Romeu, M., Liesa, E., Mayoral, P., & Becerril, L. (2020). Student teachers' positioning with regard to their key learning experiences in the first practicum. *Quaderns de Psicologia*, 22(2), Article 0004.
- Giralt-Romeu, M., Liesa, E., & Castelló, M. (2021). I research, you research: Do future teachers consider themselves researchers? *Journal for the Study of Education and Development*, 44(3), 586–622.
- Hargreaves, A., & Woods, P. (Eds.). (2019). *Classrooms and staffrooms: The sociology of teachers and teaching*. Routledge.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory
- Huguet, T., Liesa, E., & Serra-Capallera, J. (2022). *El asesoramiento psicopedagógico a debate*. Graó.
- Iglesias, E., Morcillo, L., Esteban-Guitart, M., & Quintana, A. (2025). Mesograma socioeducativo (MesoSE): Una herramienta para identificar, analizar y mejorar las relaciones escuela-entorno. *Educació Social*, 85, 99–121. <https://doi.org/10.60940/EducacioSocialn85id432022>
- Iredale, A., & Tremayne, D. (2020). Professional learning communities as sites for teacher learning. In *Research-Informed Teacher Learning* (pp. 86–97). Routledge.
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, W., Rhodes, J., Salen, K., & Watkins, C. (2013). *Connected learning: An agenda for research and design*. Digital Media and Learning Research Hub.
- Jornet, A., Penuel, W., Esteban-Guitart, M., & Akkerman, S. (2025). Socio-educational ecologies for learning, social change, and future thinking: Expanding educational psychology's boundaries. *Acta Psychologica*, 258, 105156. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105156>
- Lago, J. R., & Onrubia, J. (2022). *Innovación y mejora de la práctica educativa: Una estrategia colaborativa*. Octaedro.
- Lalueza, J. L., Sánchez-Busqués, S., & García-Romero, D. (2020). Following the trail of the 5th Dimension: University-community partnership to design educational environments. *Mind, Culture & Activity*, 27(2), 132–139. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1611859>
- Liesa, E., Castelló, M., & Becerril, L. (2018). Nueva escuela, ¿nuevos aprendizajes? *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(1), 15–29.
- Liesa, E., & Mayoral Serrat, P. (2019). Pot haver-hi innovació sense recerca? Una proposta des de les comunitats d'indagació. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 50, 59-72.
- Liesa, E., & Mayoral, P. (2020). Els processos d'indagació cooperativa en els centres escolars: Valoracions d'algunes experiències. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 53, 84–95.
- Liesa, E., Mayoral, P., & Badia, A. (2022). El asesoramiento psicopedagógico para el desarrollo de procesos de mejora e innovación educativa. A T. Huguet, E. Liesa, & J. Serra-Capallera (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico a debate* (pp. 81–95). Graó.

- Luna, M., & Martín, E. (2008). The importance of the conceptions in psychoeducational guidance. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 12–12.
- Martín, E., Pozo, J. I., Cervi, J., Pecharromán, A., Mateos, M., Pérez, M. P., & Martínez, P. (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje? A C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 69–89). Graó.
- Martín, E., & Onrubia, J. (2011). Orientación educativa. *Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Graó.
- Martínez-Celorrio, X. (2019). La recerca educativa, també al servei de les escoles: Models emergents per a la millora de l'impacte de la recerca educativa. En *Reptes de l'educació a Catalunya* (pp. 535–582). Fundació Bofill.
- Membrive, A., Silva, N., Rochera, M. J., & Merino, I. (2022). Advancing the conceptualisation of learning trajectories: A review of learning across contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 37, 100658. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100658>
- Meneses, C., & Liesa, E. (2025). Development of teacher identity towards inclusive voices. *The Journal of Experimental Education*, 1–19.
- Monereo, C., Pozo, J. I., & Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. A C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 235–258). Alianza.
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Graó.
- Monereo, C. (2022). La formación de la identidad asesora: Crear contextos de intervención a través del diálogo asesor. En T. Huguet, E. Liesa, & J. Serra-Capallera (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico a debate* (pp. 97–114). Graó.
- Penuel, W., Riedy, R., Barber, M., Peurach, D., LeBouef, W., & Clark, T. (2020). Principles of collaborative education research with stakeholders: Toward requirements for a new research and development infrastructure. *Review of Educational Research*, 90 (4), 627–674. <https://doi.org/10.3102/0034654320938126>
- Ramos, W., & Engel, A. (2023). *Experiências inovadoras na educação básica: relatos de Espanha e Brasil*. CRV.
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: Un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55–77.
- Schnellert, L., Sinclair, K., & Butler, D. (2024). The role of the researcher-facilitator in professional learning networks. *Journal of Professional Capital and Community*, <https://doi.org/10.1108/JPC-10-2024-0177>
- Serra-Capallera, J. (2008). Trabajar con otros: Elementos de nueva configuración de los servicios educativos públicos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 401–415.
- Solé, I. (2005). Formación continua y competencia profesional de los asesores psicopedagógicos. A C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento a examen* (pp. 273–286). Graó.
- Tharp, R. G., Estrada, P., Stoll, S., & Yamauchi, L. A. (2002). *Transformar la enseñanza: Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Paidós.
- Vieira, F., Flores, M. A., da Silva, J. L. C., Almeida, M. J., & Vilaça, T. (2021). Inquiry-based professional learning in the practicum: Potential and shortcomings. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103429. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103429>
- Willegems, V., Consuegra, E., Struyven, K., & Engels, N. (2017). Pre-service teachers as members of a collaborative teacher research team: A steady track to extended professionalism? *Teaching and Teacher Education*, 76, 126–139.

Correspondencia con los autores:

Eva Liesa. E-mail: evalh@blanquerna.url.edu

Anna Engel. E-mail: anna.engel@ub.edu

José Luis Lalueza. E-mail: JoseLuis.Lalueza@uab.cat

Moisès Esteban-Guitart. E-mail: moises.esteban@udg.edu

Verònica Jiménez. E-mail: veronica.jimenez1@uvic.cat

Asesoramiento como apoyo a la innovación para la transformación de las aulas y los centros en contextos inclusivos, equitativos y de calidad

José Ramón Lago

Universitat de Vic-UCC

Javier Onrubia

Universitat de Barcelona

Marta Minguela

Universitat de Barcelona

Recibido: 23.12.2025 Aceptado: 23.01.2026

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504992>

Resumen

Asesoramiento como apoyo a la innovación para la transformación de las aulas y los centros en contextos inclusivos, equitativos y de calidad

El artículo aborda los procesos de asesoramiento con procesos de apoyo a la transformación de las aulas y los centros educativos en contextos más inclusivos y equitativos, y por lo tanto de mayor calidad. Se proponen un conjunto de referentes teóricos y algunos principios que pueden servir de referencia para un asesoramiento colaborativo que permite generar proyectos de innovación que transforman los centros en este sentido, y se presenta un amplio conjunto de criterios y estrategias, basados en los referentes teóricos, que pueden resultar útiles para orientar estos procesos de apoyo. Estos criterios y estrategias se organizan alrededor de cuatro momentos claves en el desarrollo colaborativo de los Procesos de cambio y mejora de las prácticas educativas en los centros: (i) el inicio de estos procesos; (ii) la introducción en algunas aulas de algunas mejoras sustanciales y estratégicas para crear modelos de prácticas inclusivas y equitativas de calidad; (iii) la generalización de estas mejoras para convertirlas en proyectos de innovación de centro que implicar a más profesorado y ampliar a más espacios estas mejoras y (iv) la transformación de las prácticas y políticas institucionales para consolidar culturas de equidad e inclusión en las comunidades educativas. Se destaca, por último, que los criterios y estrategias no se pueden pensar y desarrollar al margen de las características de los contextos concretos en los que se produzcan los procesos de transformación, y se apuntan algunas condiciones contextuales, referidas a los soportes que reciben los centros, que pueden favorecer o dificultar estos procesos.

Palabras clave: Asesoramiento colaborativo, colaboración entre docentes, comunidades de práctica, diversidad-equidad-inclusión educativa, liderazgo transformativo, procesos de mejora de la práctica educativa.

Abstract

Advice as support for innovation to transform classrooms and schools into inclusive, equitable, and high-quality contexts

This article addresses consultation processes as processes that support the transformation of classrooms and schools into more inclusive and equitable contexts, and therefore of higher quality. We propose a set of theoretical concepts and principles that can serve as a basis for collaborative consultation addressed to generate innovative projects that transform schools in this regard, and present a broad set of criteria and strategies, informed by these concepts and principles, that may be useful in guiding these support processes. These criteria and strategies are organised around four key moments in the collaborative development of processes of change and improvement of educational practices in schools: (i) the initiation of these processes, (ii) the introduction in some classrooms of substantial improvements which are strategic to create models of inclusive and equitable practices of quality, (iii) the generalisation of these improvements to turn them into school innovation projects, which can involve more teachers and extend these improvements to more classrooms, and (iv) the transformation of institutional practices and policies to consolidate cultures of equity and inclusion in educational communities. Finally, it is emphasised that the criteria and strategies outlined above cannot be conceived and developed in isolation from the characteristics of the specific contexts in which the transformation processes take place, and some contextual conditions are proposed, referring to the support offered to schools, which may favour or hinder these processes.

Key words: Collaborative consultation, communities of practice, diversity-equity-and-inclusion, teacher collaboration, teaching practices, improvement processes, transformational leadership.

Introducción

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre el asesoramiento como estrategia de apoyo para la mejora de las prácticas educativas que genere proyectos de innovación que transformen los centros y las aulas en espacios para un aprendizaje equitativo e inclusivo de todos los participantes, y en última instancia como indicador de la calidad del sistema educativo.

El artículo se organiza en dos grandes partes. En la primera, destacaremos las ideas centrales de algunos modelos teóricos sobre procesos de innovación que podrían servir de referencia para los procesos de asesoramiento y algunas características generales de una estrategia colaborativa para la mejora y transformación de los centros, así como algunos principios para la acción que se derivan de todo ello. Desde este marco, en la segunda parte, que es el núcleo del artículo, presentamos diversos criterios, estrategias o recursos para el apoyo a los procesos de mejora e innovación para la transformación de los centros, organizados en torno a cuatro momentos clave que proponemos distinguir en estos procesos.

Modelos teóricos y principios para un asesoramiento colaborativo para la mejora, innovación y transformación de los centros orientada a la calidad educativa

Más que presentar un modelo de asesoramiento, nuestro objetivo en lo que sigue es presentar un conjunto de referentes teóricos y algunos principios sobre los que hay un cierto consenso, que sirvan de referencia para las estrategias y criterios a aplicar en los diferentes momentos del proceso de transformación de los centros. Esta selección parte de las finalidades de los sistemas educativos en el contexto actual que recoge el Informe 2021 de la Comisión Internacional sobre el Futuro de la Educación de la UNESCO en el documento “Re-imaginando nuestro futuro: un contrato para la educación juntos” (UNESCO, 2021), que entendemos como referente de esos procesos de transformación. En esta declaración se proponen cinco principios para pensar la educación,

entre los que destacan dos importantes para el asesoramiento: que “la pedagogía debe organizarse en torno a los principios de cooperación, colaboración y solidaridad”, y que “la enseñanza debe profesionalizarse aún más como un esfuerzo colaborativo donde los docentes sean reconocidos por su trabajo como productores de conocimiento y figuras clave en el ámbito educativo y social”.

Marcos conceptuales compartidos

Los modelos teóricos que presentamos responden a una concepción del asesoramiento en la que el desarrollo de procesos de mejora en los centros debe impulsar proyectos de innovación que los transformen en lugares más inclusivos y equitativos. Estos modelos comparten algunos marcos conceptuales como los siguientes:

- Una concepción sociocultural del desarrollo y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de sus desajustes, que nos permite leer, escuchar y entender, y ayudar a cambiar y dirigir, las innovaciones en una dirección inclusiva.
- Una visión sistémica de las prácticas y las instituciones, que nos permite situar nuestra intervención para tener una cierta visión de la interdependencia y la circularidad del cambio, y de cómo esa transformación puede y ha de llevarse a otros sistemas: de la práctica docente individualizada a la práctica contextualizada del aula, del equipo docente al claustro, del equipo de profesores a la comunidad.
- Un modelo del cambio y la transformación educativa que parte de la definición de los problemas en los contextos como base para el diseño de propuestas de mejora que se implantan, se ajustan y se evalúan en un proceso cíclico continuo.
- Una estrategia del cambio basada en el desarrollo de procesos colaborativos y de trabajo en equipo, para impulsar, desarrollar y evaluar innovaciones que transformen las escuelas.

Modelos teóricos para un asesoramiento para la innovación y transformación de los centros

A partir de estas referencias, seleccionamos algunos conceptos y propuestas de diferentes modelos teóricos especialmente relevantes. Organizamos su presentación en cinco dimensiones respecto a las cuales todo proceso de asesoramiento se posiciona explícita o implícitamente, según cómo se lleve a cabo la intervención asesora.

- La concepción del asesoramiento sobre el desarrollo profesional de los participantes y asesores, respecto a la cual nos basamos en tres aportaciones relevantes: (i) el modelo de Schön (1992, 1998) sobre el aprendizaje en las profesiones, diferenciando el “conocimiento en la acción”, el “conocimiento basado en la reflexión en la acción” y el “conocimiento basado en la reflexión sobre la acción”; (ii) la reflexión de Monereo et al. (2022) sobre el desarrollo de la identidad profesional del asesor a través de los procesos de asesoramiento; y (iii) las aportaciones sobre la función del asesor que encontramos en el trabajo coordinado por Domingo (2001).
- El asesoramiento como una intervención vinculada a las etapas de las innovaciones educativas que se sustenta en algunos modelos sobre el cambio y la innovación en los sistemas educativos. Un referente fundamental son las aportaciones de Fullan (2002), en las que destacamos su conceptualización de los procesos de iniciación, implementación y continuación, los factores que afectan al progreso y el estancamiento en una de las fases, y la diversidad de recorridos.
- El asesoramiento como apoyo a los procesos cíclicos de mejora y transformación de la práctica educativa. Aquí encontramos múltiples modelos teóricos de referencia. Hemos incorporado criterios de tres de ellos, que suponen aportaciones complementarias: El primero es el modelo propuesto por Booth y Ainscow (2015) en el *Index for Inclusion*, como un proceso para la mejora escolar basada en un proceso de autorreflexión del centro alrededor de cinco fases: 1. Comenzando: la constitución de un equipo de planificación; 2. Descubriendo juntos: reflexionar sobre las culturas, las políticas y la práctica

a mejorar; 3. Elaborando un plan: identificar recursos y acciones para desarrollar las prioridades; 4. Poniendo en marcha las mejoras: observando los progresos y las necesidades de apoyo para avanzar y revisando los avances; 5. Identificando nuevas prioridades en las mejoras en función de lo que hemos avanzado. El segundo es el modelo de las Lesson Study (Elliot, 2019; Pérez y Soto, 2015), que propone una estrategia de mejora de la enseñanza y el aprendizaje en los centros educativos donde los docentes cooperativamente diseñan, desarrollan, observan, analizan y revisan una propuesta didáctica, siguiendo siete pasos: 1. Definir el problema que motivará y orientará el trabajo del grupo de estudio de la lección. 2. Planificar de forma cooperativa un plan de lección experimental. 3. Enseñar y observar la lección. 4. Discutir las evidencias recogidas. 5. Revisar y reformular la lección. 6. Desarrollar la lección revisada en otra clase y por otro docente. 7. Evaluar, reflexionar de nuevo y difundir la experiencia en un contexto ampliado. En tercer lugar, nos parece importante observar cómo la Investigación-acción-participativa entiende los procesos de transformación de la escuela; Alonso et al. (2024) nos señalan un proceso cíclico en siete momentos con un objetivo específico: 1. Respuesta a una demanda y un proceso de negociación. 2. Diagnóstico e identificación del problema a investigar. 3. La constitución de un Grupo de Investigación Acción Participativa. 4. Análisis de la información y autodiagnóstico. 5. Indagación en el problema y devolución de los resultados del diagnóstico. 6. Diseño e implementación del Plan de Acción Integral. 7. Evaluación del ciclo.

- El asesoramiento como apoyo a la construcción colaborativa de los equipos de mejora escolar tiene tres referentes importantes que nos han ayudado a construir los criterios. El primero es la concepción de las “comunidades de práctica” (Wenger, 1998) donde destaca tres características: que sus miembros sean capaces de interactuar intensamente entre ellos, que dispongan de recursos y artefactos para negociar significados, y que sean capaces de evaluar las acciones de los otros. El segundo son las cinco líneas que señalan Hargreaves y O'Connor (2018) para construir un “profesionalismo colaborativo”, que apuntan a: la necesidad de evolucionar desde mejoras centradas en objetivos de aprendizaje limitados hacia procesos que impacten en el desarrollo de los estudiantes; pasar de reuniones colaborativas puntuales a procesos de trabajo colaborativo como práctica cotidiana del profesorado; pasar del trabajo colaborativo para gestionar demandas externas a colaborar sobre cuestiones identificadas por el profesorado; basar el diálogo en temas desafiantes para todos; pasar de colaborar para los estudiantes a colaborar con los estudiantes. El tercero es la investigación sobre las actuaciones y procesos implicados en la actuación de los líderes intermedios de los centros educativos (p.e. coordinadores de ciclo, de nivel o de departamento). Esta investigación subraya la importancia de estos líderes intermedios como facilitadores de la colaboración entre el profesorado en los equipos docentes, y a través de esta facilitación, como promotores de los procesos de innovación, de la mejora de las prácticas y del aprendizaje y el desarrollo profesional del profesorado que trabaja en esos equipos. También destaca algunas potencialidades y dificultades que esa posición intermedia en la estructura institucional tiene desde el punto de vista de la promoción y el apoyo a la colaboración. Igualmente, esta investigación ha puesto de manifiesto la diversidad de prácticas de facilitación que realizan estos líderes intermedios (desde la gestión de las reuniones al apoyo emocional al equipo y las personas, o desde la promoción del diálogo productivo y la toma de decisiones pedagógicas conjuntas al apoyo experto) así como la importancia de que esas prácticas se desarrollen desde una aproximación de participación democrática (vs. de gestión jerárquica), y se lleven a cabo de manera socialmente contingente, es decir, teniendo en cuenta las condiciones particulares de cada contexto y como una práctica transformativa (Lipscombe et al., 2023)
- El asesoramiento como recurso para la construcción conjunta de conocimiento para la mejora entre los participantes, abordado desde tres perspectivas que han aportado ideas para los criterios que expondremos más adelante. La primera es la investigación sobre los “recursos discursivos del asesor” de Onrubia, Roca y Minguela (2022), que apunta a que el asesor debe realizar intervenciones para: presentar problemas, señalar tareas, pedir información, formular preguntas, solicitar confirmación, aportar información complementaria, confirma o rechaza aportaciones, mantener la comunicación, relacionar situaciones, conceptualizar, establecer conexiones entre elementos. También señala que

el asesor debe realizar estas actuaciones de manera consciente y deliberada, en función de lo que resulte prioritario en cada momento y de la fase del proceso de asesoramiento, y de manera articulada, combinando diversas actuaciones al servicio de esas prioridades. En segundo lugar, el trabajo de Lago et al. (2025) presenta algunos criterios para apoyar los intercambios colaborativos para en análisis de las prácticas entre el profesorado, como los siguientes: guiar la presentación de prácticas de aula, solicitar opinión y análisis sobre aspectos de las prácticas, solicitar valoración sobre las prácticas, promover el diálogo entre los participantes, recordar las cuestiones-problema de mejora acordadas, pedir propuestas de mejora sobre las cuestiones/problemas presentados, solicitar síntesis de las propuesta extraídas para la mejora en el aula, ordenar y sintetizar las ideas expuestas y pedir valoración sobre del trabajo conjunto. Por su parte, los trabajos sobre el “discurso colaborativo entre docentes” (Lefstein et al., 2020) apuntan una serie de características del tipo de diálogo entre los docentes que el asesor debe tratar de promover y apoyar: a) centrarse en la exploración y comprensión de problemas prácticos que preocupan al profesorado, b) conectar ejemplos específicos de la propia práctica con principios teóricos o conceptuales más amplios, c) apoyarse en descripciones ricas de la práctica y proporcionar argumentos y evidencias claros para las propias aportaciones, d) considerar diversas perspectivas y construir a partir de las ideas de los otros, tratando de crear marcos de comprensión compartida.

Una estrategia colaborativa para mejora y la innovación de la práctica educativa

La segunda referencia importante para la elaboración de los criterios que exponemos a continuación es la propuesta que hemos denominado “Estrategia Colaborativa para la Mejora e innovación de la Práctica educativa” (ECMP) elaborada a partir de una investigación que se presenta en Lago y Onrubia (2011), y desarrollada en procesos formativos con equipos de asesoramiento psicopedagógico (Lago, Onrubia y Huguet, 2012; Lago y Onrubia, 2017). A partir de estas aplicaciones, se lleva a cabo una elaboración y descripción de estrategia, con ejemplos de procesos de mejora desarrollados en todas las etapas educativas y con contenidos de mejora de naturaleza diferente en Lago y Onrubia (2022).

Los componentes más relevantes de esta estrategia son un conjunto de propuestas y criterios coordinados que hacen referencia a la manera de entender “qué” mejorar y “cómo” llevar a cabo el proceso de mejora. En el primer caso, esas propuestas y criterios se concretan en torno al concepto de “contenidos de mejora”, como forma de definir y formular las mejoras que se pretenden. En el segundo, en torno a cuatro planos interconectados que entendemos necesario considerar en el desarrollo de un proceso de innovación, cambio y mejora: las etapas del proceso, las fases y procedimientos en cada etapa, las tareas de los participantes en cada fase, y los recursos discursivos que se usan en las tareas. Los criterios y estrategias que vamos a presentar están estrechamente ligadas a cada uno de los cuatro niveles que acabamos de mencionar, sobre los cuales se puede encontrar una definición detallada en Lago y Onrubia (2022).

Principios para la acción

Los criterios y estrategias que desarrollaremos más adelante parten de los siguientes principios que nos sirven de referencia:

- El asesoramiento, como apoyo a la transformación de los centros de calidad e inclusivos, es responsabilidad de diversos profesionales que, desde su lugar en la institución, asumen como una exigencia de su actuación profesional impulsar una transformación educativa. No es específico de una única figura o perfil profesional, pudiendo llevarse a cabo por parte de una persona del equipo directivo del centro, una docente con funciones de liderazgo intermedio (p.e. una coordinadora de ciclo o nivel, una directora de departamento...), un docente con amplio conocimiento, una profesional externa que trabaja en el centro...
- Las situaciones-problema deben ser el punto de partida del asesoramiento, pero es muy útil reformularlas como proyectos de mejora de la práctica educativa que guían el cambio. Entendemos que desarrollar procesos de mejora de las prácticas educativas puede generar proyectos de innovación que desemboquen en una transformación del centro.

- La necesidad de vincular los procesos de innovación y los procesos de inclusión en la mejora de las prácticas educativas.
- Las mejoras han de ser compartidas, abordables y sostenibles, y facilitar las innovaciones y las transformaciones.
- El apoyo a la transformación de las prácticas educativas con una orientación inclusiva como proceso de aprendizaje entre iguales con competencias diferentes que implica colaboración y dirección.
- El apoyo a la mejora de las prácticas educativas como asistencia a la construcción de la colaboración entre los participantes
- La necesidad de una estrategia colaborativa de apoyo que guíe los procesos de mejora de las prácticas educativas, con criterios sobre las etapas, las fases, los procedimientos, las tareas y los recursos discursivos del asesoramiento.

Finalmente, y a modo de síntesis de este apartado de encuadre, es importante explicitar cuatro consideraciones de tipo general. La primera es que hemos construido los criterios y estrategias que aparecen en los cuatro apartados que presentamos a continuación siguiendo una línea de reflexión que iniciamos en 2022 (Onrubia, Lago y Parrilla, 2022), basada en crear espacios de reflexión compartidos con investigadores de ámbitos de conocimiento diferentes, pero con preocupaciones compartidas. La segunda es que, aunque los modelos, conceptos y principios que acabamos de mencionar pueden describir procesos con fases delimitadas y coherentes, a menudo los procesos de innovación y transformación no tienen un carácter lineal. Fullan (2002) dice que el cambio es más un proceso social y colaborativo que técnico, y esta es la orientación que hemos querido dar a los criterios. La tercera es que el hecho de que situemos cada criterio en uno de los cuatro momentos no quiere decir que no puedan usarse en otro. Del mismo modo, puede ser que algunos de ellos se solapen y coincidan en parte con otros; este ensamblaje de unos con otros es también un efecto buscado. La cuarta es que, en tanto entendemos que el asesoramiento como apoyo a la mejora de las prácticas educativas no es una tarea de un único perfil o figura profesional, sino que diversos profesionales pueden impulsar ese proceso de mejora, innovación o transformación de un centro, vamos a referirnos a las actuaciones de asesoramiento no como intervenciones de un asesor, sino como “apoyo” a los procesos de transformación de un centro. Este apoyo puede realizarse, como se ha señalado, desde posiciones diferentes, que pueden implicar liderazgo directivo, liderazgo intermedio o docentes líderes, así como asesoramiento externo o interno. Se trata, en todo caso, de alguien que asume este apoyo, y es reconocido como tal por los otros miembros del grupo de trabajo, para velar por el desarrollo continuado del proceso, según los acuerdos alcanzados al inicio y con la inclusión de las aportaciones de todos los participantes, orientadas al objetivo que se haya acordado para el proyecto de mejora.

Criterios, estrategias o recursos para el apoyo a los procesos de mejora e innovación para la transformación de los centros

Cómo y por dónde empezar

Después de observar cómo el *Index for Inclusion* había comenzado en algunos centros, Booth y Ainscow (2015) vienen a decir que los procesos de mejora de las prácticas educativas para la inclusión deben empezar “donde se pueda y como se pueda”. A menudo parten de prácticas que, de manera anecdótica y/o asistemática, realizan algunas profesoras y profesores que, si se les apoya, están predispuestos a intercambiar experiencias con otros y otras compañeras y a contrastar sus prácticas con otras experiencias o referentes teóricos que los ayuden a avanzar o profundizar en lo que hacen y a “probar” algunos cambios en las prácticas. El apoyo en estos momentos iniciales de los procesos de mejora puede concretarse en diferentes momentos y con estrategias y recursos diferentes, como los siguientes.

- Observar e identificar en diferentes espacios de trabajo conjunto (como el seguimiento de una adaptación curricular, una sesión de evaluación, una reunión de comisión de atención a la diversidad o un equipo docente) ciertas prácticas de algunos docentes que contienen elementos orientados a la mejora de la calidad de los procesos educativos con una orientación inclusiva. El apoyo a estas prácticas, llamando la atención sobre su potencialidad, puede servir, en primer lugar, para sacar el foco de otras prácticas excluyentes o de escasa significatividad y funcionalidad para el alumnado y abrir en cambio otras perspectivas, conceptualizando sus aportaciones y haciendo explícito su aporte a la equidad e inclusión. Se trataría de formular preguntas que sirvan para conectar lo que hacen otros docentes en otras áreas o niveles y requerir la disponibilidad para trabajar conjuntamente y avanzar en esa línea.
- Apoyar a algunos profesores mostrando interés por conocer más a fondo sus prácticas y analizar conjuntamente qué aspectos de estas prácticas están funcionando mejor, los que resultan prometedores y los que parecen requerir alguna revisión, en clave de inclusión, y teniendo en cuenta la visión del alumnado y las familias. Esta estrategia de apoyo es especialmente importante cuando se muestra también a otros docentes con prácticas similares, porque les ayuda a sentirse más seguros y abre la posibilidad de crear contactos más formales con otros docentes.
- Estimular y prestar apoyo a algunos profesores como los que señalamos en el apartado anterior para crear pequeños grupos de reflexión ayuda a generar prácticas inclusivas. En este contexto, el apoyo dentro de esos grupos al mostrar las convergencias, divergencias y complementariedades entre las prácticas de los distintos profesores puede ser muy útil para ayudar a identificar un contenido de mejora compartido. Es importante colaborar con los líderes del grupo para sistematizar las cuestiones de mejora compartidas por todos los participantes y poner en valor la potencialidad de un grupo que desarrolle y lidere un proceso de mejora en el centro (Alonso et al., 2024; Booth y Ainscow, 2015).
- Contribuir al impulso institucional de las iniciativas supone a veces que el apoyo actúe en dos niveles. Por una parte, dar algunas guías o pautas para definir las propuestas de mejora, explicar cómo será el proceso de trabajo conjunto y cómo recogeremos su impacto. Por otra, ayudar y acompañar en la presentación de estas propuestas en el claustro o equipos docentes, para contribuir al diálogo con otros docentes y abrir la posibilidad de que se incorporen a esos procesos.
- Ayudar a conectar las iniciativas orientadas a la inclusión de pequeños grupos de profesores con los proyectos de los equipos directivos y el trabajo en los equipos docentes ordinarios, y contribuir así a generar un respaldo institucional, sin comprometer los proyectos que afectan a todo el centro en esta primera fase de los proyectos de mejora. Sin embargo, es importante hacer entender que estos grupos necesitan algunos espacios institucionales, porque será eso lo que ayudará a incorporar a otros miembros.

Introducir mejoras e innovaciones sustanciales y estratégicas para crear modelos de prácticas inclusivas y equitativas de calidad

Con el término “introducir mejoras” nos referimos a que, más allá de algún cambio puntual, a veces en los centros hay algunos grupos de profesores que, sea porque han empezado a reflexionar, porque conocen alguna experiencia de otro centro, porque han hecho una formación individual compartida con los compañeros o compañeras... se animan a introducir algunos cambios en las prácticas educativas de manera planificada conjuntamente. Normalmente estos grupos se comprometen a un proceso continuado de reflexión pactado: acuerdan algún objetivo de mejora, reflexionan sobre sus prácticas a partir de otras experiencias o incluso de marcos teóricos, contrastan sus prácticas y pueden realizar evaluaciones críticas sobre lo que han alcanzado para proyectarlo más allá de su experiencia. Sin embargo, para que este proceso sea posible y tenga éxito a menudo es necesario un apoyo que ayude a asegurar que se mantiene y avanza en el itinerario que se han marcado. Algunos criterios, procedimientos y estrategias para que esto sea posible podrían ser los siguientes:

- Contribuir a negociar entre los profesores del grupo de mejora el itinerario a seguir, es decir, el periodo estimado de trabajo conjunto, las reuniones, los horarios y los espacios institucionales del centro

donde realizarlas. A veces se necesita un apoyo en la negociación para que todos los participantes se sientan cómodos. Del mismo modo, si no se ha hecho previamente, el reconocimiento adecuado y apoyo institucional a este proceso por parte del equipo directivo a veces necesita una mediación para que lo incorpore a los planes de trabajo y formación del centro, facilite una información periódica al claustro, y contribuya a una distribución equitativa de las tareas entre el profesorado del centro.

- Ayudar a explicitar y delimitar el ritmo de introducción de cambios en las aulas, el proceso de análisis conjunto de esas prácticas y el rol de cada uno de los participantes en este proceso, especialmente cuando hay participantes que tienen diferentes roles: tutores, apoyo a la inclusión, docentes de área, jefes de estudio... Esto contribuirá a que las tareas se perciban como ajustadas al rol de cada uno.
- Proporcionar guías y pautas para que todos los participantes comprendan y compartan a qué “problemas” estamos respondiendo con las mejoras de las prácticas educativas que intentamos introducir, es decir, la conexión entre los desajustes entre la práctica educativa, que evidencian los “problemas” y los aprendizajes que se esperan del alumnado “mejoras”. El apoyo a este proceso puede servir para acordar productos concretos de prácticas del profesorado y evidencias en los resultados del aprendizaje del alumnado a alcanzar en diferentes momentos del proceso de mejora, que ayuden a ajustar las tareas que estamos realizando. Y, en definitiva, a dejar claros y explícitos los indicadores de evaluación del proceso de mejora.
- Construir conjuntamente guiones para recoger las prácticas educativas, para lo cual el apoyo puede proporcionar materiales o ejemplos que puedan servir para construirlos. Al mismo tiempo, puede introducir preguntas y vincular las intervenciones de unos participantes con otros orientando a que esos guiones nos permitan identificar los desajustes y ayuden a definir las mejoras que queremos introducir. El apoyo es importante para ayudar a que estas guías se vean como posibles y útiles por parte de todos los participantes, y ayuden a centrar las tareas de recogida de las prácticas y rentabilizar el tiempo del que disponemos.
- Sugerir textos y experiencias, y guías de lectura, para ayudar a analizar las prácticas e identificar los cambios que podemos introducir. El apoyo es importante para introducir el diálogo sobre la relación entre determinados aspectos de las prácticas y algunos conceptos teóricos, o aspectos de experiencias de otros centros. Este apoyo puede ayudar a construir mejoras que sean a la vez fundamentadas, ajustadas al contexto y significativas para el profesorado.
- Acompañar en el diseño de las mejoras, introduciendo preguntas a los participantes que ayuden a definir mejoras alcanzables y sostenibles. El apoyo, con esas preguntas, puede contribuir a que se definan mejoras acordes con las posibilidades del profesorado y del centro, y también mejoras que, combinando un cierto grado de apertura y de concreción, pueden después ser desarrolladas en otros contenidos o en otros niveles educativos.
- Ayudar a generar el espacio para introducir las mejoras identificando qué tareas deben dejar de hacerse, o hacerse con menos intensidad y frecuencia, y por cuáles van a ser sustituidas. Establecer las herramientas de planificación del profesorado y las formas de presentación y materiales para el alumnado que son más adecuadas a la mejora. El apoyo, en este sentido, puede ser importante para dar continuidad a materiales que ya utilizan algunos de los miembros del grupo, o para presentar e introducir propuestas de tareas y actividades acordes con los objetivos con los que diseñamos la mejora.
- Contribuir a llegar a acuerdos concretos sobre cómo poner en común periódicamente las prácticas realizadas, los productos y resultados del alumnado, y la valoración, por su parte y por parte de las familias, de las mejoras introducidas. El apoyo debe, en primer lugar, mostrar el valor del seguimiento y evaluación, no para certificar el éxito de las mejoras, sino para poder identificar las condiciones que las han hecho posibles y analizar también los factores que puedan eventualmente provocar que ciertas mejoras no se incorporen suficientemente o según lo acordado.
- Acompañar los procesos de introducción de las mejoras acordadas para ayudar a todos los participantes

a sentirse competentes para llevarlas a cabo. Una forma de apoyo consiste en movilizar a los diferentes miembros del grupo de mejora para comunicarse informalmente cómo se están desarrollando los procesos de mejora o dar apoyo directamente a aquellos que han mostrado que la mejora queda más lejos de su práctica habitual o presentan más dudas hacia ella (Lago et al., 2025; Lefstein et al., 2020;).

- Reformular las dificultades o incluso los fracasos en términos de cómo ajustar lo que se pretendía con la mejora en función de lo que se observa que algunos miembros del grupo pueden o están dispuestos a introducir es una tarea importante; al mismo tiempo, también resulta importante promover un diálogo entre los miembros de grupo para que se puedan definir caminos y formatos diversificados que permitan que todos puedan continuar en el proceso y sentirse, realmente, miembros del grupo. El apoyo puede ayudar a introducir procesos de docencia compartida, para preparar actividades conjuntamente y/o para desarrollarlas conjuntamente el aula, o simplemente para apoyar a compañero o compañera en un momento puntual.
- Ayudar a evaluar el grado de desarrollo alcanzado al final del periodo acordado para un plan de trabajo supone evaluar las mejoras en la práctica en el aula, el impacto en los aprendizajes del alumnado y el proceso de colaboración del profesorado desarrollado hasta ese momento (Lago y Onrubia, 2022). La tarea del apoyo por lo que refiere al impacto en los aprendizajes del alumnado puede concretarse en un diálogo con los miembros del grupo en torno a determinados conceptos consensuados al inicio que permita reflexionar sobre cómo la mejora ha contribuido a incrementar la inclusión y la equidad en los aprendizajes del alumnado y también sobre las barreras no superadas y las que hay que abordar en el siguiente ciclo de mejora. Respecto a la mejora de las prácticas del profesorado, el apoyo puede ayudar a identificar las mejoras comunes y las diferentes maneras de concretarse que podrían ser el referente para desarrollar un proyecto de innovación en todo el centro. Respecto al proceso de colaboración, el apoyo es especialmente importante para identificar en qué momento y de qué manera los apoyos entre profesores han permitido que todos los miembros del equipo hayan avanzado (Hargreaves y O'Connor, 2018).
- Animar a identificar e impulsar los cambios en el currículum y en la organización del centro a partir de las mejoras que puedan generalizarse para convertirlas en un proyecto de innovación, cuidando especialmente el significado compartido con las familias y el alumnado. El apoyo, utilizando recursos como la síntesis y la conceptualización, puede contribuir a definirlo. Al mismo tiempo, animar al equipo de coordinación de la mejora a que solicite y acuerde con el equipo directivo, teniendo en cuenta en lo necesario a las figuras de liderazgo intermedio del centro, las condiciones mínimas (tiempos y espacios institucionales) para desarrollar procesos de generalización de las mejoras, cómo y cuándo presentarlos en el claustro, a los profesores más resistentes a la innovación o a profesorado que se incorpora al centro el próximo curso. Mostrar confianza en su competencia y recordar prácticas de éxito desarrolladas puede ser muy útil.

Generalizar las mejoras de las prácticas de algunas aulas para convertirlas en proyectos de innovación de centro: implicar a más profesorado y ampliar a más espacios

La generalización de las mejoras permite generar un plan de innovación en el centro que supone dos procesos de desarrollo de las innovaciones y mejoras en las prácticas inclusivas. Por una parte, incorporar a nuevos docentes al desarrollo de las mejoras alcanzadas en la etapa de introducción. Por otra, desarrollar y profundizar las mejoras para eliminar las barreras detectadas y documentar las mejoras introducidas, con la descripción de las situaciones de aprendizaje diseñadas, para que puedan ser introducidas por otros docentes. Estos procesos han de contribuir al impulso de políticas de innovación para la inclusión. El apoyo a estos procesos puede concretarse en diferentes momentos y con diferentes tipos de apoyo como los que se indican a continuación. Para todo ello, considerar cómo involucrar en el proceso a los equipos docentes ordinarios ya establecidos en el centro, y cómo los procesos de generalización en marcha se articulan con las estructuras y espacios de trabajo pedagógico conjunto ya existentes, o requieren ajustarlos o transformarlos en mayor o menor medida, resulta de especial importancia.

- Animar y acompañar en la revisión de los procesos de mejora ya desarrollados y las prácticas ya incorporadas. El apoyo puede ayudar promoviendo un diálogo entre diferentes docentes respecto a las experiencias, las barreras y cómo se han superado, y los acuerdos a los que se llegó y cómo se incorporaron las aportaciones de las familias y la evaluación realizada por el alumnado. De este modo, ayuda a hacer presente los diferentes grados de las mejoras desarrollados por diferentes profesores y los cursos y las materias en que se han desarrollado. Contribuye así a crear planes de generalización para guiar la conversión de las mejoras en auténticos procesos de innovación de centro.
- Ayudar a crear equipos heterogéneos de apoyo, con profesorado que haya introducido ya las mejoras y profesorado que se incorpora al proceso de innovación. En la generación de los proyectos de generalización para la innovación, el apoyo puede ayudar a configurar equipos de apoyo entre profesores con diferentes competencias. Es importante que estos equipos no sean muy amplios –a veces es preferible trabajar en equipos de 4-5 profesores, que en grupos de 10–. También es importante equilibrar profesores de niveles próximos (1º y 2º) con profesores de materias del mismo ámbito o de ámbitos diferentes. Ayudar a compaginar las vinculaciones personales del profesorado con las necesidades de avanzar en la coordinación es también una tarea importante. Esto supone a veces diseñar juntamente con el equipo coordinador de la mejora cómo se va a presentar al claustro y a los departamentos la propuesta, explicando con claridad el tiempo que supondrá de trabajo conjunto y para llevarlo al aula. Es necesario ayudar a los equipos directivos a representarse que su apoyo a estos procesos, en un ritmo sostenible para el centro, es muy importante, así como establecer el nivel de implicación que se pide a cada nivel y/o departamento (Lago y Onrubia, 2022).
- Colaborar en la identificación de los cursos, niveles educativos o materias donde se pueden generalizar las mejoras que en una primera etapa sólo han llevado a cabo unos pocos profesores. A veces, que los equipos de profesores se pregunten hacia dónde debe crecer la innovación ayuda a que realmente sea posible, del mismo modo que propiciar reflexiones que ayuden a pensarlo y decidirlo. Por ejemplo, el departamento de matemáticas ha desarrollado durante dos años un modelo de docencia compartida en el aula de primero y segundo, con criterios y estrategias de cómo distribuir en el aula la ayuda individualizada a algunos alumnos y se da apoyo a todo el grupo; en el debate sobre cómo generalizarlo, se defiende que está suficientemente experimentado y se propone que a partir del próximo curso lo desarrolle todo el centro; desde el apoyo, podría ser muy útil ayudar a analizar que, si hay tres departamentos en los que la mayoría de profesores se incorporan por primera vez al centro, podría ser preferible marcar un ritmo progresivo para los diferentes departamentos. El apoyo, además de ayudar en la toma de decisiones, puede guiar apactar estos procesos con los equipos directivos (Lipscombe et al., 2023).
- Proporcionar guías y pautas para un diseño conjunto de los planes de innovación como procesos colaborativos. La ayuda ha de tener en cuenta dos niveles de desarrollo diferentes. Por una parte, el apoyo al proceso colaborativo entre profesores que han introducido previamente la práctica y profesores que se incorporan a la mejora, porque es importante hacer notar que no todos pueden ir al mismo ritmo, para lo cual podemos utilizar recursos para apoyar la reflexión y diálogo entre profesores con diferente experiencia. Y por otra parte el apoyo al profesorado que está profundizando en las mejoras para ampliar a más situaciones de aprendizaje y más niveles educativos, para analizar con ellos la planificación conjunta, la observación entre iguales en el aula de quienes ya han introducido una mejora y de quienes se incorporan a ella (Elliot, 2019; Pérez y Soto, 2015).
- Acompañar en los procesos de análisis de las dificultades, de las barreras que encuentra el profesorado para llevar a la práctica las mejoras (en relación con determinado alumnado, por las urgencias del currículo, por otras demandas institucionales que se cruzan...) utilizando como palancas las experiencias del equipo de profesorado que ha desarrollado alguna mejora y movilizándolo la inclusión de los que se inician en las innovaciones. Quizás una de las primeras ayudas sea establecer que, tanto si las mejoras se desarrollan con éxito como si tenemos muchas dificultades, revisaremos tres o cuatro veces en el año el proceso de innovación.

- Impulsar y ayudar a la formalización de las prácticas ya generalizadas en el plan de innovación y las políticas de centro. El apoyo debería ayudar al equipo de coordinación de la mejora para que recoja las innovaciones alcanzadas en los diferentes niveles del centro (equipos docentes, departamento, comisiones) según un formato reconocible y aceptado por todos como útil. También impulsaría la consolidación de los equipos de apoyo entre profesores como una fórmula estable para asegurar la continuidad de la innovación. Finalmente, el apoyo puede ayudar a documentar y formalizar las decisiones anteriores para incorporarlas a los documentos de centro, el plan anual y el proyecto educativo, para impulsar las políticas de equidad e inclusión en todos los ámbitos de la actividad educativa.

Transformar las prácticas y las políticas para consolidar culturas de equidad e inclusión en las comunidades educativas

En centros donde la innovación ha permitido llevar a diferentes niveles y materias prácticas equitativas e inclusivas, lo que se necesita es que se consoliden. El apoyo quizás debe centrarse en las comisiones y/o equipos de coordinación de los procesos de mejora con la finalidad de ceder el desarrollo y el control de la innovación al profesorado. La consolidación de las innovaciones podría ir en cuatro líneas: la continua identificación de mejoras singulares y propias de cada nivel o materia enmarcadas en los procesos inclusivos y equitativos del centro; la transformación de la estructura y dinámica de los equipos de profesores del centro de manera que permita un incremento progresivo de su autorregulación, con el apoyo de las decisiones institucionales de los equipos directivos; la promoción del liderazgo pedagógico de quienes coordinan los equipos docentes del centro; facilitar la proyección a diferentes ámbitos de la actividad educativa, dentro y fuera del centro, de los proyectos de inclusión generados en espacios más reducidos, dando especial relevancia a la participación de las familias a nivel de aula y de centro. De fondo se trata de afianzar las políticas y acciones que transformen las culturas del centro con una orientación equitativa e inclusiva:

- Mostrar a los equipos directivos la necesidad de que los procesos de planificación, seguimiento y evaluación de las innovaciones pasen de ser tareas puntuales a ser tareas institucionales propias de los equipos docentes, los equipos de ciclo o los departamentos o comisiones, con el mismo reconocimiento que las anteriores. Para apoyar este proceso hay que ayudar a definir bien los contenidos, los procesos y la evaluación de las mejoras atendiendo a la diversidad de posiciones del profesorado que se puede producir en esos espacios. En todo este proceso es fundamental promover un liderazgo pedagógico por parte de quienes coordinan los equipos docentes que oriente a una colaboración reflexiva, productiva y transformadora.
- Construir juntamente con los equipos de coordinación de la innovación guías y pautas para reflexionar e identificar los elementos claves para profundizar y avanzar en la innovación. El apoyo puede ayudar a lanzar procesos de diálogo entre el profesorado orientados a identificar, en las barreras que se han encontrado, las brechas por donde introducir mejoras para romperlas, sugiriendo perspectivas diferentes desde donde analizar las actividades y tareas (Lago y Onrubia, 2017).
- Asegurar los procesos de seguimiento, impulsando mejorar o reorientar las estrategias de seguimiento de las nuevas mejoras, poniendo especial énfasis en valorar las mejoras singulares, específicas de determinados niveles, materias o situaciones de aprendizaje, que seguramente son la clave del avance de la innovación. El apoyo puede ayudar a la comisión para que esos desarrollos del proceso de innovación mantengan vínculos con las políticas del centro sobre calidad e innovación y que, al mismo tiempo, se tenga en cuenta la diversidad de ritmos en la incorporación de las mejoras por parte del profesorado y la necesidad de mantener los apoyos entre el profesorado.
- Impulsar los relevos en los equipos de coordinación de las mejoras y la incorporación progresiva del profesorado de referencia a los equipos directivos. Apoyar al profesorado en la construcción de un autoconcepto y sentimiento de competencia en relación con la innovación, y al mismo tiempo en la idea de corresponsabilizarse en dicha innovación, puede ser especialmente relevante para que se

incorporen a los espacios de coordinación de las mejoras como parte de su desarrollo profesional con una orientación colaborativa, coherente con las transformaciones que se están impulsando.

- Mostrar y asegurar la conexión entre diferentes líneas de desarrollo de las innovaciones respecto a la inclusión y la equidad o innovaciones específicas de algunos ámbitos de conocimiento y aprendizaje (p.e los enfoques globalizados de desarrollo del currículo, la estrategia de interdisciplinariedad STEAM o lo modelos de desarrollo organizativos del centro como la docencia compartida). Para ello, apoyar comisiones que integren innovaciones de diferente naturaleza que pueden darse simultáneamente, para integrar el conocimiento y para cuidar la sostenibilidad de todas esas innovaciones en las prácticas cotidianas del profesorado, asegurando que se orienten acorde a las políticas y las culturas de centro que impulsan la equidad y la inclusión en el aprendizaje como referente de calidad del sistema educativo.

Para terminar, algunas condiciones de contexto

Este conjunto de propuestas no se puede pensar y desarrollar de manera aislada del contexto en el que se producen los procesos de transformación. Aunque esté definido por múltiples decisiones y prácticas de naturaleza muy diversa, quizás conviene señalar algunas, referidas a los apoyos que reciben los centros, que pueden favorecer o dificultar un proceso de transformación como el que acabamos de plantear.

Así, entendemos que el apoyo para la transformación de las aulas y los centros en espacios inclusivos y equitativos necesita avanzar desde un asesoramiento psicopedagógico centrado en las necesidades educativas de un alumno o alumna, o un tipo de alumnado, señaladas y no señaladas (que no por invisibilizadas son menos importantes) hacia un asesoramiento centrado en situaciones de enseñanza en las que las propuestas y las ayudas educativas se ajustan a todas las necesidades educativas que hay dentro del contexto de actividad del grupo clase. De modo similar, la transformación de los centros y las aulas en espacios inclusivos y equitativos quizás pasa por superar una concepción del asesoramiento centrada en la organización de los espacios o de los liderazgos que a veces no atiende de manera explícita al hecho de que la organización y los liderazgos han de estar al servicio de la inclusión y la equidad, y que tampoco contempla los procesos colaborativos del profesorado para llevarlos a cabo; esa concepción a veces hace que los cambios en la realidad sean diferentes a como los pensaron quienes los diseñaron.

Una transformación del tipo que venimos planteando seguramente necesita equipos de apoyo que deben tener formación y capacidad de ayuda para ajustar el conjunto de las ayudas, no solo un aspecto específico de las aulas. La visión especializada de actuaciones centradas en aspectos parcializados de la diversidad a veces lleva al profesorado a tener que atender diferentes visiones, que proporcionan apoyos quizás en sí mismos coherentes, pero que no siempre atienden al conjunto de necesidades de ajuste de la actividad educativa que precisa el conjunto del alumnado del aula. Equipos con una dotación pensada para una intervención interdisciplinar, centrada en las necesidades de los centros, pueden ayudar a impulsar la equidad y la inclusión en el aprendizaje como referente de calidad del sistema educativo.

Referencias bibliográficas

- Alonso, M., Rascón, M. T, i Calderón, I. (2024). *Cómo hacer investigación-acción participativa*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado.
- Booth, T. i Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos. evaluación y mejora de la educación inclusiva*. OEI/FUHEM.
- Domingo, J. (2001). *Asesoramiento al centro educativo: colaboración y cambio en educación*. Octaedro- EUB.
- Elliott, J. (2019) What is Lesson Study? *European Journal of Education*, 54, 175–188.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12339>

- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.
- Hargreaves, A., i O'Connor, M. (2018). Leading collaborative professionalism. Seminar Series 274. *Center for Strategic Education*. http://www.andyhargreaves.com/uploads/5/2/9/2/5292616/seminar_series_274-april2018.pdf
- Lago, J. R., i Onrubia, J. (2011). *Asesoramiento psicopedagógico para la mejora de la práctica educativa*. Horsori.
- Lago, J. R., Onrubia, J., i Huguet, T. (Coords.) (2012). *Assessorament per la millora de les pràctiques educatives*. <http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0086/d0305f5f-549d-4af2-9561-39bd0329bfe0/Assessorament-millora-practiques.pdf>
- Lago, J. R., i Onrubia, J. (2017). Acompañando la introducción por parte de profesionales del EAP de procesos de asesoramiento orientados a generar prácticas más inclusivas. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 46. <http://ambitsaaf.cat/article/view/54/57>
- Lago, J. R., i Onrubia, J. (2022). *Innovación y mejora de la práctica educativa: una estrategia colaborativa*. Octaedro.
- Lago, J. R., Sanahuja, A., Amenabar, N., i Soldevila, J. (2025, Latest Articles). Teacher collaboration to promote inclusive practices with cooperative learning, *Professional Development in Education*, <https://doi.org/10.1080/19415257.2025.2547388>
- Lefstein, A., Louie, N., Segal, A., i Becher, A. (2020). Taking stock of research on teacher collaborative discourse: Theory and method in a nascent field. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102954. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102954>
- Lipscombe, K., Buckley-Walker, K., i Tindall-Ford, S. (2023). Middle leaders' facilitation of teacher learning in collaborative teams. *School Leadership and Management*, 43(3), 301–321. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2215803>
- Monereo, C., Suñé-Soler, N., i Fecho, B. (2022). The identity of the academic advisor: towards a new framework of dialogical advice. En C. Monereo (Ed.). *The identity of Educational Professionals. Positioning, Training, and Innovation*. Information Age Publishing.
- Onrubia, J., Roca, B., i Minguela, M. (2022). Assisting teacher collaborative discourse in professional development: An analysis of a facilitator's discourse strategies. *Teaching and Teacher Education*, 113. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103667>
- Onrubia, J., Lago, J. R., i Parrilla, A. (2022). Strategies for improving educational practices in an inclusive direction: collaborative consultation and participatory research. En J. Collet, M. Naranjo, i J. Soldevila-Pérez (Eds.), *Global Inclusive Education. Lessons from Spain* (pp. 83-95). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-11476-2>
- Soto, E., i Pérez Gómez, Á. I. (2015). Lesson Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 15-28.
- Schön, D. (1992). *El profesional reflexivo*. Paidós
- Schön, D. (1998). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/futures-education>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

Correspondencia con los autores:

José Ramón Lago. E-mail: jramon.lago@uvic.cat

Javier Onrubia. E-mail: javier.onrubia@ub.edu

Marta Minguela. E-mail: martaminguela@ub.edu

Asesoramiento: indagación y ética

Enric Bolea López

Coordinador del CRETDIC Baix Llobregat

Esther Cárcel Ferrer

Directora del EAP de Sant Feliu de Llobregat

Recibido: 16.12.2025 Aceptado: 24.12.2025

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504993>

Resumen

Asesoramiento: indagación y ética

Este artículo propone entender el asesoramiento como una práctica de indagación sostenida por una posición ética. En primer lugar, se plantea que asesorar implica indagar en escenarios complejos, ya que la práctica asesora se despliega siempre en contextos cambiantes, inciertos y atravesados por múltiples condicionantes. En este marco se analizan las tensiones que emergen de la propia práctica, marcadas por la singularidad de los sujetos, de las instituciones y de las situaciones en las que se interviene. En segundo lugar, se propone una mirada que cuestiona la idea de un asesoramiento neutral y apolítico. Se sostiene que toda intervención tiene implicaciones éticas, sociales y profesionales. Por ello, es necesario asumir una posición crítica: asesorar implica tomar partido, posicionarse e intervenir sobre aquello que se considera relevante y susceptible de transformación en el contexto. Finalmente, se destaca la tensión entre la deontología y la razón ética. Mientras que la normativa ofrece referentes, las situaciones reales —especialmente en contextos de complejidad— requieren respuestas que a menudo van más allá de lo que las normas y los saberes establecidos prevén. Por ello, se defiende una ética situada, que asume que no existen criterios generales aplicables a todos los casos. Esta perspectiva situacional exige captar lo relevante, elaborarlo con criterio y decidir con responsabilidad en cada situación de asesoramiento.

Palabras clave: Indagación, ética, asesoramiento, colaboración, evaluación, complejidad, lo común, contexto socioeducativo, vulnerabilidad, asesoramiento situado.

Abstract

Counselling: Inquiry and Ethics

This article proposes understanding educational counselling as a practice of inquiry sustained by an ethical stance. First, it argues that counselling entails inquiring within complex scenarios, since advisory practice is always carried out in changing, uncertain contexts shaped by multiple constraints. Within this framework, the tensions that arise from practice itself are examined, tensions that are rooted in the singularity of subjects, institutions, and the situations in which intervention takes place. Second, the article advances a perspective that challenges the idea of neutral and apolitical counselling. It maintains that every intervention has ethical, social, and professional implications. For this reason, adopting a critical stance is essential: to counsel is to take a position, to situate oneself, and to intervene in what is considered relevant and open to transformation within a given context. Finally, the article highlights the tension between deontological frameworks and ethical reasoning. While regulations and professional codes provide reference points, real situations—especially in contexts of complexity—often demand responses that go beyond what norms and established forms of knowledge can anticipate. Therefore, the article argues for a situated ethics that assumes there are no general criteria applicable to all cases. This situational perspective requires the ability to grasp what is relevant, to elaborate it with discernment, and to make responsible decisions in each counselling situation.

Keywords: Inquiry, ethics, counselling, collaboration, assessment, complexity, the commons, socio-educational context, vulnerability, situated counselling.

Asesorar implica indagar en escenarios complejos

El asesoramiento se desarrolla en escenarios complejos. La práctica asesora no puede concebirse al margen de los discursos, estructuras e instituciones que configuran la realidad educativa contemporánea. Se despliega en un escenario globalizado y en continua transformación, caracterizado por la fragilidad de los vínculos sociales.

La intervención asesora contemporánea requiere situarse en un paradigma que reconozca la complejidad[1] como condición constitutiva de los fenómenos educativos. Estos fenómenos se traducen en un vaciamiento progresivo de las referencias colectivas que históricamente dotaban de estabilidad y orientación a las prácticas educativas. Ciertamente, esta crisis institucional coincide con la fragmentación de los equipos, la falta de coherencia pedagógica y la ausencia de espacios de encuentro que dificultan la creación de un proyecto educativo compartido. La indagación constituye una manera de interpretar el asesoramiento colaborativo en el marco de esta complejidad.

Desde esta perspectiva, indagar implica, en primer lugar, abrir interrogantes sobre la experiencia, las situaciones y las prácticas educativas. Se trata de abrir preguntas sobre lo que está sucediendo y lo que nos está sucediendo para saber cómo poder actuar juntos y orientados. Las acciones asesoras que se derivan toman un sentido u otro de acuerdo con las preguntas que nos formulamos.

En el enfoque que proponemos, asesorar en escenarios complejos nos emplaza a un intercambio de perspectivas y conocimientos entre los agentes educativos. La complejidad solo puede afrontarse de manera colectiva y a partir de los interrogantes que plantea la propia realidad educativa. Se parte de una pregunta que debe producir un conocimiento compartido sobre las situaciones que suscitan los escenarios de colaboración. Un interrogante que debe construirse de manera mancomunada[2].

Como vemos, la indagación sitúa la colaboración en el registro de la relación de los profesionales con el saber[3]. En el proceso de asesoramiento, tanto el conocimiento del asesor como el de los participantes se ponen en circulación, pero este conocimiento previo no se coloca en el lugar de la respuesta. Durante este proceso se producen alternancias: a veces es el asesor quien aporta un saber y en otros momentos son los participantes quienes lo hacen. Cada cual aporta su interpretación. En esta dialéctica, el asesor no deviene el sujeto que sabe, situado en el lugar del agente de un saber (experto jerárquico) constituido previamente, que podría bloquear la elaboración colectiva de conocimiento. Precisamente, de lo que se trata es de generar condiciones para que cada participante se autorice a expresar su singularidad en el proceso de asesoramiento.

Cuando se indaga —especialmente en entornos complejos— el valor no reside en poner sobre la mesa lo que sabe el asesor para concluir (la respuesta), sino en poder hacer explícito lo que no sabemos para abrir (la pregunta) un proceso de elaboración compartida. En otros términos, poner sobre la mesa de trabajo la renuncia de cada uno de los actores del proceso de colaboración a poseer el saber que debe orientar a los demás.

Indagar: relación y contingencia

Consideramos importante enfatizar que la indagación es estructuralmente relacional. Se despliega mediante un intercambio sostenido con el otro en la relación de colaboración. Toda situación de asesoramiento emerge y se desarrolla en un entramado de relaciones, historias, expectativas y fragilidades que configuran un espacio narrativo que vertebra acuerdos y tensiones sobre los contenidos que son objeto de colaboración. En el intercambio se trata de indagar con tacto. Es en el marco de esta relación (de colaboración) donde el asesor/a contribuye a generar un espacio que acoge y sostiene la experiencia relacional de la colaboración: un espacio continente.

Por este motivo, en las relaciones de colaboración no solo entran en juego los conocimientos, competencias, habilidades relacionales y recursos discursivos de los participantes. Las emociones, afectos y sentimientos también forman parte de esta relación de colaboración. Por ello, un espacio continente debe ser capaz de alojar estos sentimientos y hacerlos pensables para poder elaborarlos a través del trabajo sobre el contenido de la colaboración. Es un espacio intersubjetivo en el que el asesor contribuye —junto con los participantes en el proceso— a generar y sostener la colaboración a partir de su propia implicación afectiva.

Es importante entender que toda relación de colaboración se construye en una situación específica y viva, marcada por condiciones institucionales, históricas, culturales, emocionales y relacionales que no pueden generalizarse ni preverse desde criterios únicamente normativos o técnicos.

Conviene prestar atención a este punto, ya que la colaboración frecuentemente se despliega en situaciones caracterizadas por la experiencia de la contingencia: aquello que puede no ser o no suceder, o variar según el tiempo, el contexto y las relaciones. Aquello que se espera como necesario para avanzar en el proceso, pero donde emerge algo que nos convoca a responder a las características de una situación que no habíamos previsto.

A menudo nos encontramos con que algo obstaculiza la producción de una respuesta que favorezca la mejora de las prácticas educativas. Más bien, se trata siempre de una respuesta transitoria. Siempre hay algo que no encaja. En este sentido, la contingencia es una dimensión fundamental en la indagación: no existe un proceso de asesoramiento colaborativo cuyo resultado esté asegurado de antemano. Por ello, en ocasiones nos resulta difícil asesorar sin poseer respuestas previas a los interrogantes que determinadas situaciones suscitan. Es el saber que se extrae de una situación en la que algo no encaja lo que nos permite avanzar. Y podemos hacerlo si soportamos la tensión y la angustia que puede producir que algo no encaje.

La indagación es, antes que nada, una posición ética del asesor que impregna todos sus actos profesionales. Es una posición de colaboración que requiere un juicio crítico y constante sobre la acción asesora. Esta posición ética ofrece un marco de orientación ante el reto que nos plantea todo aquello que en la práctica nos sorprende, cuando algo no previsto irrumpe, cuando algo no “encaja” con lo que se conoce y/o se espera, cuando no se encuentran los referentes a los que atenerse para responder. Lo que podría parecer un obstáculo se transforma, desde la indagación, en una oportunidad para configurar un asesoramiento situado, capaz de dar respuesta en contexto.

Tensiones en la práctica asesora

En la práctica asesora se aspira a transformar experiencias de vida y formas de ver la vida muy diversas que pueden entrar en tensión con las actuaciones del asesor. En el campo del asesoramiento estas actuaciones con personas y entre personas se desarrollan principalmente en dos ámbitos: por un lado, en la valoración y orientación del alumnado; de la otra, en el apoyo a los centros educativos para la mejora de las prácticas pedagógicas e institucionales. En particular, intervenciones vinculadas a las dificultades de aprendizaje y de convivencia que pueden presentar algunos alumnos y/o grupos, como las necesidades que expresan los diferentes estamentos de la institución educativa —profesorado, equipos docentes, familias, equipos directivos, departamentos o comisiones de atención a la diversidad—, ya sea en forma de demandas de formación, procesos de reflexión o iniciativas de mejora.

En cualquier caso, sea cual sea la intervención, la práctica del asesoramiento integra una gran variedad de funciones que generan múltiples relaciones dentro de los centros, configurando una compleja red de interacciones entre personas con roles, expectativas e intereses diversos. Esta diversidad puede dar lugar a tensiones en el desarrollo de las tareas de colaboración que afectan tanto a los participantes como al mismo asesor. Las personas con las que se colabora pueden interpelar al asesor por la interpretación que hacen de los efectos que producen sobre sus vidas las actuaciones psicopedagógicas que ha realizado y/o realiza[4].

Se puede inferir, pues, que las dimensiones implicadas en el trabajo de los asesores se encuentran a menudo atravesadas por tensiones y conflictos derivados de este entramado relacional. Los choques entre los intereses y necesidades son diversos, sobre todo porque no siempre están compartidas y claras las

intenciones de las personas que formulan la demanda de intervención, ni las intenciones y efectos de las respuestas que dan los asesores a estas demandas.

Bonals y De Diego (1996:503-504) señalan que en esta red de interacciones intervienen varios elementos fundamentales: (i) el encargo que recibe el asesor, (ii) la variedad de agentes —personas, grupos y estamentos— que se dirigen, y (iii) los receptores finales de la intervención, a menudo terceros implicados. A estos factores, nosotros consideramos que hay que añadir (iv) el tipo de demanda formulada, (v) la disponibilidad de los recursos necesarios para dar respuesta, así como (vi) las políticas educativas y sociales que enmarcan y regulan, normativamente, tanto las demandas como las respuestas.

Estos elementos pueden entrar en conflicto y constituir fuentes de dilemas y tensiones de naturaleza ética que los asesores tienen que afrontar en su praxis profesional. Esto es así porque la colaboración es un proceso en el que de manera constante se negocian las interpretaciones entre los diferentes agentes. Comunicar es consentir el encuentro con el otro: con su alteridad o diferencia, con su perspectiva.

Aun así, el acuerdo no siempre es inmediato ni garantizado. La comunicación se ve a menudo marcada por el malentendido y por el conflicto, más que por la armonía o la comunión interpretativa. Por eso es fundamental asumir que las tensiones forman parte inherente del asesoramiento y no tienen que ser percibidas como obstáculos a ocultar o rechazar, sino como oportunidades.

Contra la idea de un asesoramiento neutral y apolítico

Los conflictos y dilemas que experimentan los asesores en su práctica no pueden ser entendidos sin considerar el contexto ideológico, social y político de época que condiciona tanto las tensiones como la misma psicopedagogía. Las funciones, tareas y comportamientos de los profesionales no se dan independientemente del discurso ideológico y de las normas sociales que regulan las relaciones sociales y profesionales.

Reducir las fuentes de las tensiones que ocasionan dilemas éticos en la práctica psicopedagógica a los conflictos de intereses entre varias funciones profesionales o bien a los problemas de comunicación y/o criterio entre profesionales y personas atendidas sin considerar el marco social que define y regula los comportamientos de todos los agentes implicados, es una visión restringida e, ideológicamente interesada, de interpretar las problemáticas que emergen en la intervención.

En todas y cada una de las situaciones en las que se interviene no nos encontramos ni una psicopedagoga, ni un psicopedagogo preexistente a cualquier dinámica histórica y social. La intervención asesora ni es ahistórica, ni es asocial, ni es apolítica. Solo una mirada ingenua podría sostener que las actuaciones profesionales son neutras, desprovistas de valores o ajenas al poder.

Cuando se pone el énfasis exclusivamente en la función de ayuda para promover el desarrollo y el aprendizaje, se obvia que la intervención asesora participa en la producción política de los sujetos a los que pretende apoyar. Por eso, no se puede reducir su concepción de la intervención a la mejora de capacidades individuales sin tener en cuenta los componentes sociales y políticos asociados al aprendizaje y sus dificultades. Se tiene que dejar de lado el escudo de la neutralidad técnica: asesorar es un proceso cargado de valores que exige reflexión crítica sobre que hacemos y por qué lo hacemos.

La psicopedagogía forma parte del complejo psi[5], un conjunto de disciplinas que son, al mismo tiempo, instrumentos de producción de subjetividad y dispositivos de gobierno. Este complejo describe una red de teorías y tecnologías que conciben el individuo como un interior susceptible de observación, clasificación y conocimiento, con el fin de hacer posible su gobierno. Cómo señala Rose (1996), las disciplinas psi proporcionan conocimientos, metodologías y técnicas que permiten regular las conductas en contextos específicos y confieren a los profesionales una autoridad fundamentada en el conocimiento de la naturaleza interior de todos aquellos que están sujetos a la autoridad del profesional experto.

La biopolítica —y en la actualidad, la psicopolítica— nos recuerda que no hay una psicopedagogía exterior al poder. La intervención no es neutra ni aséptica; se inscribe en dispositivos sociales que regulan las conductas, organizan las instituciones y producen formas de subjetividad. La función de pericia[6] atribuida al asesor puede tanto sostener estas formas de gobierno como resistirlas. Compartimos con Naredo (1997: 12)

que sin someter la ideología a una reflexión crítica siempre seremos sus prisioneros.

A menudo encontramos un rechazo de lo político que no permite afrontar de forma crítica las condiciones en las que se despliega la profesión y la vida de las personas con las que interactuamos. Y no nos vale decir que estamos convirtiendo el asesoramiento en una cuestión política pues el asesoramiento ya es política por sí misma. Cómo lo es cualquier práctica humana y social. Por eso, hay que resistirse y poner al descubierto las ideologías que reivindican la neutralidad y la objetividad del conocimiento psicológico y psicopedagógico, puesto que estas niegan la existencia de un discurso de dominación que legitima y sostiene prácticas sociales y educativas injustas.

Asesorar desde una posición crítica

Hay, no obstante, otra manera de elidir la dimensión política y crítica del asesoramiento presente en los diferentes procesos que caracterizan la vida social y cultural de hoy en día: el «solucionismo». Marina Garcés (2017: 55-56) plantea que se ha ido instalando en nuestras vidas una «ideología solucionista» fundamentada en la aspiración y la ficción de construir un mundo sin problemas ni conflictos, y, por tanto, sin malestar ni angustia.

Pero un mundo a-conflictivo es un mundo a-crítico donde no hay lugar para la capacidad de cuestionar o de producir un juicio crítico. El espacio del pensamiento reflexivo queda ocupado por la adhesión a las opiniones y propuestas que otros nos ofrecen o bien a las decisiones que otros —generalmente expertos— toman sin ser cuestionadas. Se produce una especie de obediencia voluntaria[7] que se arraiga en una pasividad de la persona. Quizás más que una pasividad. Garcés (2021) propone la expresión servidumbre voluntaria para expresar una forma de sumisión asumida como normal, fundamentada en la obligación de adaptarse constantemente a las exigencias del discurso dominante sin cuestionarlas. El aspecto más determinante es que no se trata de una obediencia impuesta por la fuerza, sino de una actitud asumida como normal, basada en la idea de que no hay alternativas posibles al orden establecido. En el ámbito del asesoramiento se corre el riesgo de contribuir a esta servidumbre adaptativa.

Contra la aceptación de una vida adaptativa, a-problemática e irreflexiva se requiere la voluntad de inventar respuestas que permitan restituir el tiempo para pensar, elaborar y construir colectivamente. Se podría hablar de una respuesta asesora crítica -de indagación crítica, quizás- más allá de un asesoramiento adaptativo que da por satisfactoria una mirada normativa e instrumentalista de los problemas y contextos de las personas[8].

Una posición crítica en el asesoramiento nos permite una nueva mirada sobre el propio cuerpo disciplinario y social que la constituye. Necesitamos asesores que indaguen de forma crítica y reflexiva; que cuestionen las ideas y prácticas ortodoxas que a menudo se proponen como dogmas y que al mismo tiempo se cuestionen a sí mismos como agentes incluidos dentro de un proceso social que las impulsa. Necesitamos adoptar una posición de indagación crítica permanente -nunca concluyente y siempre abierta- sobre el sentido y propósito de la función asesora en correlación con el sentido y propósito de la Educación.

El asesoramiento es, por lo tanto, una práctica ética y política. No nos es posible concebir un asesor desvinculado del compromiso con el cambio social y que no se resista a la función de control que se le asigna. En este punto conviene recordar la distinción que Giroux (2018:94) establece entre pedagogía politizante y pedagogía política y contextualizarla -no creemos que sea un atrevimiento- en el asesoramiento: mientras que un asesoramiento politizante se focaliza en conseguir que los estudiantes, profesores y familias piensen como nosotros una psicopedagogía política plantea a los diferentes agentes educativos la importancia de que reflexionen de forma crítica sobre su propia interpretación del saber, de sus capacidades y su relación con la responsabilidad social.

Una posición politizante es una posición que moraliza pues las ideas y prácticas que se proponen generalmente acaben funcionando como un ejemplo para los otros respecto a lo que se tiene que considerar correcto. Por el contrario, en una posición política un informe, una evaluación, una propuesta de intervención

tiene que ser objeto de interrogación sobre los efectos subjetivos que genera en las personas implicadas. La paradoja se produce cuando las personas implicadas en el proceso de colaboración rechazan las condiciones de participación e interrogación y reclaman al asesor/a que adopte una posición de conocimiento experto sobre su situación y experiencia vital que es objeto de intervención.

La tarea asesora implica una dimensión política inevitable, porque trabaja con subjetividades, sistemas de poder e instituciones. Los asesores no pueden desatarse de las condiciones de incertidumbre y fragilidad producidas por este contexto, ni tampoco de los dispositivos que estructuran su propia práctica[9]. Es aquí donde la ética acontece brújula: permite resistir la asunción acrítica de un discurso dominante que naturaliza desigualdades, patologiza diferencias e impone formas de control y rendimiento. Este compromiso ético toma una relevancia particular en el marco de la época neoliberal, que tiende a individualizar los sufrimientos y responsabilizar a las personas de sus dificultades.

El asesoramiento en tiempos de vulnerabilidad

Ciertamente, los asesores son profesionales que realizan un conjunto de actuaciones para ayudar a que otras personas encuentren las maneras de transformar ciertos aspectos de su experiencia para mejorar sus vidas (Dubet, 2006:17)[10]. Muchas de estas vidas están atravesadas por la fragilidad y la vulnerabilidad.

La ética es también una manera de tratar la experiencia de vulnerabilidad que atraviesan muchas de las personas con quienes el asesor trabaja. Vidas cautivadas por los efectos de las políticas dominantes. La perspectiva de la ética de la compasión[11] de Joan Carles Mèlich es especialmente relevante para pensar el asesoramiento en contextos educativos y sociales caracterizados por el aumento de la precariedad y la vulnerabilidad.

Mèlich parte de la idea que la ética no puede fundamentarse en principios universales ni en códigos normativos cerrados, sino en la respuesta sensible y responsable ante la vulnerabilidad del otro. El fin de toda ética se arraiga en la experiencia humana concreta, marcada por la fragilidad, la dependencia y la contingencia. El asesoramiento tiene lugar en un marco atravesado por relaciones de poder, normas institucionales y discursos sociales que modelan la manera de entender las dificultades y el sufrimiento. Por eso, adoptar una posición ética implica reconocer los efectos de las políticas dominantes que han impuesto formas de gestión individual de la vida, han intensificado la fragilidad de los sujetos y han naturalizado discursos que convierten problemas colectivos en responsabilidades personales.

Desde esta mirada, el asesoramiento tiene que resistirse a naturalizar estos relatos y tiene que asumir que solo se puede ser ético si se vincula con la compasión como forma de atención y de responsabilidad. La ética nos convoca a preguntarnos si realmente el asesoramiento puede ser una práctica que ayude las personas a afrontar sus dificultades y a sostener sus experiencias de vulnerabilidad. ¿Qué quiere decir hoy “ayudar” en un tiempo —como recuerda Marina Garcés (2012) en que la existencia se privatiza mediante procedimientos que estandarizan las vidas y las subjetividades?

La fragmentación institucional y profesional, las prácticas burocratizadas, las miradas normativas y la psicologización individualizadora del sufrimiento son dinámicas que debiliten el común e invisibilizan la complejidad de las situaciones. En este contexto, una posición ética en el asesoramiento reclama recuperar la dignidad y singularidad de cada persona y situar el sufrimiento en el centro de la acción educativa y asesora. Implica comprender que la intervención no es neutral ni aséptica: produce sujetos, define identidades y contribuye a reforzar o a cuestionar desigualdades. Dora Laino (2012: 8) lo plantea claramente: *“Porque la psicopedagogía se vincula con la dignidad de los sujetos, es decir, con sus posibilidades de realización, de acción, de operación y de realización que pueden sostenerse y/o restablecerse por las intervenciones psicopedagógicas”*.

Asumir una posición ética, pues, exige llevar a cabo una crítica inmanente del asesoramiento: problematizar qué quiere decir asesorar, que quiere decir evaluar y qué tipo de sujetos generamos con nuestras prácticas. El asesor tiene que dar “cuenta crítica de sí mismo”, revisar constantemente los saberes que fundamentan

su intervención y reconocer que su mirada tampoco es exterior al sistema de normas y significados en el que trabaja. Es, sobre todo, una interrogación continua sobre el sentido de la función asesora: significa revisar los propios marcos de interpretación y los propios actos, reconocer los efectos y asumir la responsabilidad de estos efectos. En otros términos, supone localizar algo de la propia responsabilidad en el despliegue del proceso de colaboración.

Las aportaciones de Mèlich al asesoramiento suponen situar la vulnerabilidad en el centro de la intervención, respondiendo al sufrimiento de manera sensible y contextual, y resistiendo a las fuerzas que estandarizan, individualizan y simplifican la vida de las personas. El asesoramiento no es una aplicación de técnicas, sino una práctica responsable que se construye en la relación con el otro, desde el reconocimiento de su fragilidad y de la propia.

La tensión entre la razón jurídica y la razón ética

A menudo cuando se habla de ética en el campo del asesoramiento se hace referencia a los principios y códigos deontológicos que regulan los comportamientos de los profesionales. En el ámbito de la Educación estos comportamientos se regulan a través de las leyes, decretos, resoluciones y reglamentos, así como principios y orientaciones que ayudan a interpretar estas normas y dotarlas de significación en la práctica educativa. En este sentido, tanto los diferentes agentes educativos como los escenarios en que se despliegan las prácticas educativas son objeto de regulación. Es la dimensión que Skliar (2010) denomina “razón jurídica”.

Pero la normativa y el lenguaje jurídico entran en tensión permanente con la razón ética, hasta el punto de poder imponerse sobre el lenguaje educativo que tendría que presidir las prácticas educativas (Skliar y Pèrez, 2014). Según qué aspectos se enfatizan en la normativa y como se concreten las prescripciones que la interpretan, las prácticas profesionales pueden quedar condicionadas. El punto crítico aparece cuando las razones jurídicas se superponen a las razones éticas.

Sin duda, los avances legislativos y el reconocimiento de derechos para niños y jóvenes, tanto en el ámbito educativo como en el social, son indiscutibles. Por eso, conviene aclarar que la referencia a la razón ética (Skliar, 2010) no cuestiona los logros en materia de derecho y regulación, sino que interroga sobre su exceso. El discurso técnico y jurídico, inevitablemente, produce sentidos.

El despliegue normativo en las prácticas educativas transmite una manera de concebir y tratar la diferencia. Para ser precisos, es el resultado de una determinada comprensión de las relaciones entre diferencia, diferenciación y diferente. Es muy importante distinguir estos tres conceptos: la «diferencia como el resultado, que no la causa de la diferenciación, no es la fuente de ningún problema» (Delgado, 1998). La diferenciación no establece la diferencia, sino que determina aquello diferente. Se trata de una derivación sutil de la diferencia hacia lo diferente, en la que no se considera que la diferencia esté entre los sujetos sino en el interior del sujeto. En este sentido, la diferenciación siempre implica una interpretación de la diferencia, y toda interpretación se hace desde un patrón con el que se compara[12].

El tratamiento de la diferencia desde un lenguaje jurídico y técnico tiende a instrumentalizar la diversidad que puede llegar a convertir la diferencia de las personas en temas de trabajo. Tematizar la diversidad comporta consecuencias: la atención al alumnado con necesidades específicas justifica la intervención de especialistas, pero según como se oriente esta actuación, puede acabar señalando los alumnos como diferentes de los “normales”. Aquello que se plantea como una respuesta a la singularidad puede convertirse, en la práctica, en un mecanismo de diferenciación visible para toda el aula y en un signo para todo el mundo que en la clase hay alguien diferente que representa la división entre los no diferentes y él mismo.

Además, tematizar la diversidad desplaza el foco de la intervención educativa del contexto al individuo. Si bien desde la Administración educativa y la normativa se impulsa conceptualmente la idea que hay que desplazar la mirada del individuo al contexto, a menudo las prácticas centran la atención en el individuo o, dicho de otro modo, del contexto al diferente. Se produce, de este modo, un desplazamiento de la diferencia (como un valor) al diferente (como una categorización). Un desplazamiento que va de la sensibilidad hacia el otro a la tematización del otro, lo cual denota una perspectiva mucho más tecnológica que no ética.

Se genera un efecto muy relevante: la tematización de la diferencia produce una mayor diversidad y número de diferentes. Empuja a entender que los sujetos diferentes precisan respuestas y recursos diferentes. Implicaciones: cuántas más diversidades se identifiquen más demandas de atención emergerán. Esto puede conducir a grandes paradojas:

- Si se establecen muchos tipos de diversidad respecto a las cuales se tienen que ofrecer respuestas diversas y diferentes, nuevamente tenemos categorías y clasificaciones.
- Este movimiento puede llevar a tratar cada vez más los alumnos normales como a diferentes.
- Se promueve una demanda que después no se puede satisfacer.
- Aquello que en principio se presenta como una actuación pensada para atender la singularidad de un alumno, se puede convertir en la práctica en un mecanismo de diferenciación visible para toda el aula.

La normativa, a menudo, regula y determina cuál es el perfil o la tipología del alumnado que tiene que ser incluido en las diferentes medidas y apoyos. Este planteamiento a su vez implica que desde los centros se identifiquen los alumnos que responden a esta tipificación para que puedan acceder a las ayudas y las medidas a las que tienen derecho[13]. La cuestión esencial es interpretar la regulación desde una posición ética que permita aproximar la razón jurídica a la razón ética, de modo que la razón ética actúe como brújula en la interpretación de la norma.

La normativa, aun siendo necesaria para regular los procesos educativos, no es suficiente para promover el aprendizaje y la inclusión. El espacio social, lo común, tampoco puede prescribirse normativamente. Los vínculos, la confianza, la disponibilidad y la responsabilidad son aspectos claramente éticos que sustentan las relaciones educativas y que no pueden prescribirse para que se conviertan en realidad en los centros educativos. Pero la normativa no solo no es suficiente, sino que en muchas ocasiones puede contribuir a promover el efecto inverso del que pretende conseguir. La realidad se encarga de demostrárnoslo.

¿Qué ética para el asesoramiento?

Llegamos a un tramo del artículo en el que abordaremos de manera más específica la función que posee la dimensión ética en la práctica asesora. De hecho, no hemos dejado de hacerlo a lo largo de todo el escrito.

La ética constituye un campo de enorme complejidad, donde coexisten múltiples enfoques, controversias y discrepancias. Hay varias maneras de entenderla y conceptualizarla: ética de la complejidad, ética de máximos y de mínimos, éticas deliberativas, principalistas, consecuencialistas, de la hospitalidad, entre otras. No pretendemos ofrecer un análisis exhaustivo de estas perspectivas en relación con el asesoramiento, puesto que esto superaría los objetivos de nuestro trabajo y, sobre todo, nuestras competencias y saberes. Lo que proponemos es, más bien, una reflexión que ayude a pensar las relaciones entre ética y asesoramiento.

Vivimos en un mundo marcado por la pluralidad de morales, y es precisamente esta proliferación la que hace posible plantear la ética: no existe una moral universal ni definitiva capaz de integrar la multiplicidad de morales que conviven en una sociedad plural. En este contexto, hay que interrogarse sobre si la proliferación de códigos éticos y reglamentos (Canimas, 2017:16) no está convirtiendo la ética en mera prescripción. Si la ética se convierte en prescripción, no es ética

Mientras la moral tiende a la generalidad, la ética es siempre singular, vinculada al acto de escoger y a la responsabilidad de una decisión en la situación. La responsabilidad emerge, así, como eje central y significativo: aquello que es ético se arraiga en la capacidad de las personas de responder por sus actos ante las situaciones que las interpelan. Por eso decimos que la ética va más allá de la moral: la moral indica qué debemos hacer; la ética nos pide como responder y que hacer en la concreción de cada situación.

Coincidimos con Canimas al destacar que el reconocimiento, la acogida, la hospitalidad y la compasión constituyen éticas especialmente significativas en los ámbitos de la educación, la salud y la acción social. Son prácticas atentas a la alteridad y a las experiencias de personas en situación de vulnerabilidad (Canimas,

2017: 65-66), todas ellas vertebradas por la responsabilidad hacia el otro. En este sentido, no fundamentamos nuestra reflexión en planeamientos esencialistas o absolutos. Nos situamos en el paradigma de las éticas de la hospitalidad, la compasión, el cuidado, la situación[14].

No se trata de una posición esencialista en el asesoramiento, ni de un marco fijo o inmutable. Entendemos que una ética del asesoramiento es responsiva: una ética de la respuesta en situación. La ética se activa cuando una situación nos interpela y nos obliga a decidir, a asumir la responsabilidad de nuestra respuesta y a sostenerla.

Las dimensiones de la ética en el proceso de asesoramiento

La posición ética del asesor se configura a partir de dos dimensiones que, a pesar de presentarse de forma separada, conforman un campo de tensión inevitable: por un lado, la dimensión de los marcos de referencia que expresan el estado del conocimiento de la época; de la otra, la dimensión de la singularidad de cada situación concreta.

Una situación singular es una configuración específica de relaciones, significados y condiciones personales e institucionales que da forma a una demanda, cuestión o necesidad. Esta configuración condiciona la respuesta en el marco de la colaboración. Cuando se encaran estas situaciones de colaboración puede ser que los conocimientos disponibles sean limitados para afrontar la complejidad de las situaciones reales. Los marcos conceptuales y los códigos deontológicos ofrecen orientaciones previas, pero no respuestas inmediatas ni aplicaciones automáticas: requieren interpretación. Hay que leer qué está pasando, identificar los factores implicados y construir orientaciones fundamentadas en esta reflexión constitutiva de la primera dimensión de la ética.

La segunda dimensión de la ética se activa en el momento en que el profesional se encuentra en la situación concreta[15]. Es entonces cuando se procura articular los marcos conceptuales con la singularidad de la situación. Si no se puede articular el saber preexistente a la situación es justamente en este punto donde emerge la segunda dimensión de la ética[16]. La responsabilidad ética aparece, pues, en el espacio que abre la tensión que se establece entre las dos dimensiones.

Esta tensión solo se puede abordar adecuadamente si se asume que la ética es una dialéctica. Un encuentro entre dimensiones. Esta tensión no es un problema: es el espacio mismo de la creación profesional. La práctica ética es “movimiento” entre dimensiones, una indagación inacabada que no busca respuestas unívocas sino la posibilidad de dar lugar a aquello más singular de la situación[17].

Cuando una dimensión se impone sobre la otra, la ética se disloca. Instalarse exclusivamente en uno de los polos, eliminando la tensión necesaria, rompe la posibilidad de pensar la situación. Evitar estos extremos implica sostener esta dialéctica y reconocer que la ética se encuentra en la capacidad de articular ambas dimensiones.

Un asesoramiento situado

El espacio que habita el asesoramiento se concreta en encuentros y sesiones que pueden conceptualizar como situaciones que se van entretejiendo en el devenir del proceso de colaboración en los centros. Situaciones que podemos esperar e incluso prever, pero también situaciones contingentes: inherentes a toda práctica de colaboración[18].

Cada vez que un asesor entra en el centro educativo a lo largo del proceso de colaboración se encuentra, inevitablemente, con una situación y/o con una cadena de situaciones que presentan una configuración concreta de relaciones, expectativas, experiencias y/o tensiones que preceden su llegada. El asesoramiento empieza en el momento mismo en que se hace presente en un contexto cargado de significados previos. Es en esta situación donde se produce la intervención: es el tejido de donde emergen los malestares, las

expectativas, los acuerdos y desacuerdos y las lecturas previas de lo que el centro considera necesario abordar.

Un asesoramiento situado parte de la idea que toda intervención profesional solo se puede entender desde el lugar concreto donde se encarna: una situación formada por personas reales, historias previas, sentimientos singulares, tensiones institucionales. El asesoramiento situado interroga los marcos teóricos y los protocolos a partir de lo que emerge en la institución: los malestares del profesorado, los aciertos y mejoras, las expectativas divergentes, las tensiones pedagógicas, las vulnerabilidades de los equipos y las formas de significar la demanda. No existe una práctica asesora “general”: existen prácticas inscritas en un contexto y transformadas en y por este contexto. Una práctica donde el saber psicopedagógico se articula en la singularidad de la situación institucional que se configura en cada sesión o momento de colaboración[19]. Es en este contexto donde emerge la posibilidad de elaborar un conocimiento situado: la situación misma genera conocimiento.

Ética y artesanía

Quizá sorprende a algunos vincular la ética con la artesanía. Lo hacemos porque la artesanía remite tanto al saber práctico que orienta la acción como al saber que se requiere para elaborar una producción. Consideramos que se necesita oficio para articular en situación las dos dimensiones de la ética en el proceso de colaboración.

Definir el oficio del asesor es explicar cómo realiza su trabajo, en el que siempre se ponen a prueba sus principios y sus herramientas: es un profesional con oficio cuando se forma y se prepara para fundamentar una manera de actuar con y sobre los otros en un marco institucional. Entendemos el oficio como una experiencia de trabajo con y por los otros. En este punto, el oficio —los oficios del ámbito social, aceptando la afortunada expresión de François Dubet (2006: 444) — es concebido como «la capacidad de producir algo, de conocerlo y de hacerlo reconocer».

De hecho, esta idea se conjuga de manera directa con el concepto ampliado de artesanía que propone Sennett (2009; 2010). En efecto, este término va más allá del trabajo manual y especializado que, sugiere la palabra artesano, y se puede aplicar a una amplia gama de actividades humanas. Subraya el compromiso de cualquier profesional con su trabajo. Por esta razón el concepto de artesanía es más que una metáfora.

Entender el asesoramiento como una artesanía nos remite a la idea de aquello “hecho a mano”, que es singular, como el caso por caso, como cada una de las situaciones educativas que queremos mejorar y que, igual que un objeto, un producto o una obra de artesanía, necesita una dedicación, un saber hacer y, sobre todo, un tiempo. Asesorar de manera situada implica un saber hacer en el proceso: la elaboración paulatina de una respuesta a medida que se va colaborando. Quizás se puede hacer si estamos situados.

Colaborar de forma situada

Cada contexto educativo, cada relación y cada problema emergente participa en la configuración del conocimiento que se produce, haciendo que este sea siempre situado, provisional y abierto a revisión. Así, el proceso de asesoramiento se convierte en un espacio donde el conocimiento se elabora en movimiento, en estrecha relación con la singularidad de las situaciones. ¿Cómo hacerlo?

Esta colaboración en situación puede entenderse como un procedimiento[20] estructurado en **tres tiempos** lógicos que permiten situar al profesional en una posición de escucha y atención para poder intervenir de forma situada. Se tiene que entender como una manera de ordenar el pensamiento y la toma de decisiones en situación. Esta lógica en tres tiempos permite orientar el trabajo de colaboración que conjuga las dos dimensiones implicadas en un asesoramiento situado.

Describir

Tiempo en el que se describe la situación tal como se presenta: las condiciones de aparición de la situación. Es un tiempo esencial para no precipitarse y para permitir que la situación nos “hable”. Es el momento de recoger aquello que se presenta, lo que aparece a la vista y aquello que los actores implicados enuncian como problema, reto y/o interés. Es una manera de fijar la situación a través de la descripción. Aquí se incluyen los antecedentes, los datos disponibles, los documentos institucionales, los protocolos aplicables y las versiones de los diferentes agentes educativos. En este primer movimiento, el profesional es capaz de poner en suspensión lo que conoce y sabe. Se escucha, se organiza la información y se registra lo que emerge: se reconstruye el escenario de la situación. Este momento permite aproximarse a la complejidad de la situación sin reducirla prematuramente a categorías previas.

Elaborar

Todo aquello que se observa y se expone no se interpreta por sí mismo ni ofrece una significación inmediata. El tiempo de elaborar designa el espacio de interpretación, de lectura y de análisis: los hechos dejan de ser datos, informaciones y conocimientos y pasan a ser elementos que interpretar. Si antes se exponía ahora se piensa y elabora. A partir de aquello que se expone se empieza a analizar, relacionar y pensar la situación. Este es el momento en que intervienen los marcos teóricos, las categorías interpretativas. Es cuando se recurre al universo de conocimientos a nuestro alcance para dar sentido a lo que se ha descrito, reconocer paradojas, elaborar hipótesis y situar la complejidad institucional, relacional y singular de la situación. Se confronta la situación con este conocimiento porque la situación interroga a los principios y conocimientos que nos orientan. Cuando estos conocimientos no responden nos encontramos con un problema o dilema ético.

Decidir

En este tiempo se articula aquello descrito y aquello interpretado a través de una decisión[21]. Se toma una decisión para transformar la situación descrita en función de las interpretaciones realizadas (elaborar). Este movimiento exige asumir la responsabilidad por los efectos de la decisión. La decisión es la concreción situada de esta tensión inherente al doble movimiento de la ética que hemos mencionado anteriormente[22]. En este punto, tanto el marco conceptual como la norma orientan, pero no determinan; la singularidad interroga, pero no anula el horizonte institucional. Por lo tanto, es la creación de un conocimiento situado. Es un saber hacer en situación. Una decisión que no se tiene que considerar como un saber definitivo - es provisional - sobre la situación que supera los saberes que han estado en el punto de partida sino como una invitación a seguir indagando.

Esta modalidad de trabajo colaborativo en tres tiempos se puede considerar una herramienta de indagación[23] que estructura la tarea asesora y la posiciona en una **ética situada**, muy alejada de la lógica técnica o instrumental. Proponemos un procedimiento que nos permite tomar posición ante la contingencia de la situación. Conviene subrayar que la posición es la manera como un asesor se ubica subjetivamente en una relación de colaboración: hace referencia a su implicación en la situación. En este sentido, la herramienta se configura como un esquema o marco mental desde el cual el asesor describe e interpreta el que pasa, y toma decisiones. Saber mantenernos en esta posición exige sostener una mirada abierta, flexible y atenta a la singularidad de cada situación. Así, la herramienta no cierra el sentido de lo que ocurre, sino que posibilita indagar en la situación.

Se convierte, por lo tanto, en una herramienta conceptual y metodológica[24] que se sustenta en esta ética situada. Por esta razón, la ética en el asesoramiento no se encuentra ni el punto de partida de la situación (la que nos convoca a pensar, elaborar y escoger), ni en el resultado final (que nos lleva a decidir una acción asesora) sino en el mismo movimiento que va de un punto a otro por sucesivas aproximaciones durante el proceso de colaboración. Una ética del asesoramiento que reconoce la importancia de la norma, de las orientaciones administrativas y de los marcos conceptuales, pero que también asume que el sentido de la acción asesora solo se puede construir a partir de la singularidad de la situación.

Referencias bibliográficas

- Ariel, A. (2024). La responsabilidad ante el aborto. *Aesthetika*, V. 20/ Número 1.
- Badiou, A. (2006). La potencia de lo abierto: Universalismo, diferencia e igualdad. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, 73-74, (pp. 21-34).
- Bolea, E. (Rel.) Amorós, J., Cuevas, C., Herrera, M., Puiggardeu, O., i Rubio, E. (2017). La conversación colaborativa: escucha, relato y observación en el proceso de asesoramiento. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 47.
- Bolea E., Cárcel, E. (2019). EIX 1. *Marc de referència psicopedagògic*. Barcelona: FUOC
- Bolea, E. ; Cárcel, E. (2019). Eix 1: Condicions socials, jurídiques i institucionals. El marc social de l'avaluació psicopedagògica. Barcelona: FUOC
- Bolea, E. ; Cárcel, E. (2019). Eix 2: *Marc de referència psicopedagògic. El marc conceptual en què se sustenta l'avaluació i intervenció psicopedagògica*. Barcelona: FUOC
- Bonals, J., & De Diego, J. (1996). Ética y estética de una profesión en desarrollo. En C. Monereo & I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 501–519). Madrid: Alianza Editorial.
- Canimas, J. (2017). *¿Cómo resolver problemáticas éticas?* Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- De La Boétie, E. (2001). *La servitud voluntaria*. Quaderns Crema.
- Delgado, M. (1998). *Diversitat i integració*. Barcelona: Editorial Empúries.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Esquirol J.M. (2006). *El Respeto o la mirada atenta*. Barcelona: Gedisa
- Fariña, J.J.M. (2001). *Ética: Un horizonte en quiebra*. Buenos Aires: Editorial Universidad Buenos Aires
- Garcés, M. (2012). *Un mundo común*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Nuevos Cuadernos Anagrama.
- Garcés, M. (2021). *El problema de la servidumbre*. Barcelona: FUOC.
- Giroux, H. A. (2018). *Pedagogía crítica para tiempos difíciles*. Mapas Colectivos.
- Juarez, M.P. (2020). Psicopedagogía comunitaria: una experiencia en salud desde la pedagogía freireana. *Universidad de la República: Salud Comunitaria y Sociedad*; 7; 7; 9-2020; 38-58
- Laino, D. (2012) Una psicopedagogía crítica y situada en América latina. *Pilquen. Sección Psicopedagogía. Dossier*. Año XIV, N.º 9, 2012
- Lordon, F. (2015). *Capitalismo, deseo y servidumbre*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Mèlich, J.C. (2018). *Contra los absolutos: conversaciones con Ignasi Moerta*. Barcelona: Fragmenta Editorial
- Mèlich, J.C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder
- Naredo, J. M. (1997). Sobre el “pensamiento único”. *Archipiélago*, (29), 11–24.
- Román, B. (2016). *Ética de los servicios sociales*. Barcelona: Herder
- Rose, N. (1996). Identidad, genealogía e historia. En S. Hall & P. du Guy (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 214–250). Buenos Aires–Madrid: Amorrortu.
- Salomone, G.Z. (2006). Consideraciones sobre la Ética profesional: dimensión clínica y campo deontológico-jurídico. En Salomone, G.Z.; Domínguez, M.E (comp). *Las dos dimensiones de la Ética profesional: ética y deontología. Volumen I: Fundamentos*. Buenos Aires: Letra Viva (p. 51- 70)
- Sarthe M (2022). La psicopedagogía desde una perspectiva crítica: ideas para debatir. *Academia.edu*
- Sennett, R (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Serra-Capallera, J. (2022). Orientación educativa / asesoramiento psicopedagógico: ¿de qué estamos hablando? En *El asesoramiento psicopedagógico a debate* Huguet, T.; Liesa, E.; Serra-Capallera, J. (coords.) Barcelona: Graó

- Skliar, C. (2010). De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. *Política y Sociedad*, 47(1), (pp.153-164).
<http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130153A/21713>
- Skliar, C. B.; Pérez, A.V. (2014). Lo jurídico y lo ético en el campo de la educación: la enunciación de la diversidad y las relaciones de alteridad; Universidad de la Serena. Facultad de Humanidades. Departamento de Educación; *Temas de Educación*; 19; 2; 3-2014; 9-25
- Trobas, G. (2003). Tres respuestas del sujeto ante la angustia: inhibición, pasaje al acto y actingout. En *Logos* 1. G. Trobas; J. F. Pérez; F. Andreani; A. Hadida-Hassan; L. Kruszel. Grama Ediciones.
- Ubieto, J.R. (2004). La función psicológica de la espera: aplicaciones a los ámbitos clínicos, educativos y sociales. *Hoja informativa del COPC*, 172 (pp. 8-9).

Notas:

- [1] Tal como apunta Josep M. Esquirol (2006, p. 143), conviene diferenciar entre una situación complicada y una situación compleja: «Fijémonos en que una cosa es la complejidad y otra la complicación; de la primera a la segunda hay cierto degradamiento. La complicación es como un innecesario plus de complejidad, un síntoma de proceso insensato, gratuito, artificioso. Y, sobre todo, es preocupante como síntoma de un proceso de progresiva degradación, ya que después de la complicación viene ya la confusión».
- [2] En una praxis mancomunada se integran en un mismo movimiento la colaboración, la participación y la colegialidad. Son tres aspectos clave que se articulan en esta manera de concebir el asesoramiento a través de la indagación.
- [3] Los profesionales elaboran tres tipos de conocimiento: sobre el contenido de colaboración, sobre la relación de colaboración y, sobre la relación de cada participante con sus actos profesionales y sus consecuencias.
- [4] Hay que recordar que en este punto toma mucha relevancia una idea central en el proceso de asesoramiento: el consentimiento de las personas a nuestra actuación o dicho en los términos que lo expresa Román (2016:10): no se puede “ignorar cuáles son las voluntades de las personas atendidas”.
- [5] El complejo-psi explica la existencia de una red de disciplinas, teorías y tecnologías que conciben el individuo como un interior susceptible de observar, clasificar y conocer para que sea posible su gobierno. Cómo afirma Rose (1996), las disciplinas psi proporcionan una serie de conocimientos (principios, metodologías y técnicas) para que sea posible el gobierno de las conductas en situaciones y contextos específicos y facilitan a los profesionales de la conducta humana una forma de poner en práctica su autoridad. Una autoridad que se fundamenta sobre el conocimiento de la naturaleza interior de todos aquellos que están sujetos a la autoridad del profesional experto.
- [6] Obviamente no compartimos la posición de un asesoramiento jerárquico.
- [7] Para profundizar en esta temática se puede consultar Garcés, (2021), La Boétie (2019) Lordón (2015).
- [8] Una aportación muy interesante sobre la Psicopedagogía crítica se puede encontrar en Sarthe (2022). También tiene una estrecha relación con las ideas que planteamos en este texto el enfoque de la Psicopedagogía Comunitaria. Se puede consultar Juárez (2022).
- [9] Hay que actuar frente esta aquiescencia generalizada a partir de la cual las personas manifiestan una actitud de aceptación o consentimiento pasivo o incluso resignación sin mostrar desacuerdo, resistencia u oposición. Es un asentimiento que no implica necesariamente acuerdo o convencimiento. Más una cesión que un consentimiento.
- [10] Dubet no habla explícitamente de los asesores psicopedagógicos, no obstante se pueden extender sus reflexiones y aportaciones al campo de la intervención psicopedagógica.
- [11] En general la compasión se entiende como un sentimiento de empatía, pena o solidaridad ante el sufrimiento ajeno, una reacción emocional que impulsa a ayudar. Por Joan-Carles Mèlich (2010) la compasión es una posición ética: no se arraiga al sentir “pena”, sino al responder a la vulnerabilidad del otro. Se define como una responsabilidad ética: no se trata tanto de sentir, sino de responder. Una ética responsiva. Es una ética situada que nace en cada encuentro concreto, sin principios universales que dicten qué hacer, y que asume que todos somos seres frágiles y expuestos. La compasión —entendida como una manera de dejarse afectar por el sufrimiento ajeno y responder— acontece así la base de una ética situada, narrativa y finita. Implica una crítica a los sistemas que deshumanizan o invisibilizan el sufrimiento.

[12] Badiou es muy claro al respecto: “Nosotros no renunciamos a la idea de emancipación humana, pero afirmamos que el ser mismo de la humanidad no se deja pensar más que la diferencia. El ser mismo de la humanidad es la multiplicidad. Hay que empezar a pensar políticamente desde otro punto de partida, otro principio que nos llevará a caminos muy diferentes: se trata de partir de las diferencias (lo cual no significa quedarse en las diferencias), de partir de la multiplicidad (y no del Uno). Entonces tenemos que observar cuidadosamente dos reglas muy importantes: una regla de inmanencia y otra de igualdad. La regla de inmanencia dice que quien atestigua o testimonia la diferencia es quien es diferente, quien experimenta la diferencia. Este es un punto crucial político y ético: que el testigo de la diferencia pueda dar testimonio, enunciar la diferencia y, al hacer, expresar la humanidad misma. La regla de igualdad establece la igualdad de las diferencias: la diferencia no puede ser jerárquica en ningún caso. De la práctica de estas dos reglas pueden deducirse formas de resistencia al universalismo capitalista”. (Badiou, 2006, pág. 23).

[13] Hay que apuntar otro factor muy determinante en las prácticas educativas que no desarrollamos en este apartado pero que conviene señalar: al mismo tiempo que se avanza en los marcos jurídicos se retrocede en las políticas de financiación pública de la educación. Esto pone en juego la enorme dificultad para definir y determinar de manera justa los recursos que hay que implementar para promover la atención a la diversidad y la inclusión, en correlación con la justicia que vertebra la normativa y el lenguaje jurídico (Skliar, 2014).

[14] Algunas autoras y autores representativos de este paradigma: Judith Butler, Fariña, Carol Gilligan, Emmanuel Lévinas, Joan-Carles Mèlich, Martha C. Nussbaum, Paul Ricoeur, Arthur Schopenhauer, Joan Tronto, Simone Weil.

[15] Nos inspiramos en los planteamientos de Fariña (2001) y Salomone (2006).

[16] Nos encontramos en la dialéctica entre el ¿Qué tengo que hacer? y el ¿Qué hago? ¿Cómo respondo al otro?.

[17] Indagación es movimiento: también es una forma de plantear que el asesoramiento y la psicopedagoga no poseen un cimiento absoluto que da respuesta a cualquier situación antes de que se acontezca.

[18] Otros autores también subrayan la importancia de la “situación” en el asesoramiento: Serra-Capallera (2022: 26-28).

[19] Se podría hablar de una relación contingente con el saber con el corpus de conocimientos.

[20] Siguiendo las aportaciones anteriores desarrollamos este procedimiento con actitud artesanal ante las dificultades y contingencias. A menudo, cuando los artesanos se encuentran ante los retos inherentes a sus producciones hacen un uso imaginativo de sus herramientas, y rompen el molde de aquello que se ha diseñado y adaptado a una finalidad, tanto para afrontar las resistencias de la obra que hay que producir como para repararla o restaurarla y, sobre todo, para innovarla. A pesar de que un procedimiento nos provee de una manera de hacer, esta manera de actuar también nos tiene que permitir afrontar situaciones nuevas, hasta el punto de transformar el mismo procedimiento si la situación práctica así lo requiere.

[21] Quizás conviene aclarar las relaciones entre acto, decisión y acción. Entre el acto del asesor y una acción asesora. A menudo acto y acción se toman como sinónimos. En el ámbito de la ética esto no se tan claro. Hasta ahora estamos hablando de la responsabilidad del asesor frente su propio acto. En este sentido un acto es una decisión y no una acción. Pero este acto/decisión del asesor se produce en el marco de las relaciones de colaboración con otros profesionales. Esta dialéctica entre el asesor y los otros nos permite introducir la diferencia entre acto y acción. Un acto implica una decisión que te consecuencias por quienes lo ha producido y también por los otros. Porque por los otros el acto del asesor constituye una acción. Los otros ven en mi acto una acción (Ariel, 2024).

[22] Precisamente aceptar que no todo está decidido con antelación y que no se puede decidir sobre todo abre la posibilidad de decidir.

[23] Herramienta que integra las aportaciones de Trobes (2002), Fariña (2004), Ubieto (2004), Bolea y Cárcel (2018).

[24] Reiteramos la actitud artesanal tiene que inspirar nuestro trabajo ante las dificultades y contingencias.

Correspondencia con los autores:

Enric Bolea López. E-mail: ebolea@uoc.edu

Esther Cárcel Ferrer. E-mail: ecarcel@xtec.cat

El asesoramiento colaborativo como impulsor de la práctica reflexiva: la importancia de la pregunta

Oscar Puigardeu Aramendia
Director EAP Sarrià-Sant Gervasi

Recibido: 26.09.25 Aceptado: 03.10.25
DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504994>

Resumen

El asesoramiento colaborativo como impulsor de la práctica reflexiva: la importancia de la pregunta

Los servicios educativos reciben de forma ordinaria demandas de los centros educativos que desean mejorar la atención educativa que dan a su alumnado. Ante estas demandas los servicios educativos deben preguntarse qué estrategias de asesoramiento utilizarán para realizar sus intervenciones. En el presente artículo se propone el asesoramiento colaborativo como herramienta útil para el impulso de la práctica reflexiva en el seno del centro como herramienta de mejora de la praxis educativa del centro. Dentro de este marco de intervención, los asesores cuentan con una gran herramienta que es la pregunta. La pregunta, junto con el silencio, se convierte en una estrategia de modelado metacognitivo al servicio de una práctica reflexiva sustentada en la evaluación de las evidencias de los resultados de las prácticas educativas del centro.

Palabras clave: Asesoramiento colaborativo, práctica reflexiva, pregunta, silencio, asesoramiento psicopedagógico.

Abstract

Collaborative mentoring as a driver of reflective practice: the importance of the question

Educational services regularly receive requests from educational centres that want to improve the educational care they provide to their students. In the face of these demands, educational services must ask themselves what are the counselling strategies they will use to carry out their interventions. This article proposes collaborative counselling as a useful tool for promoting reflective practice within the centre as a tool for improving the educational praxis of the centre. Within this intervention framework, counsellors have a great intervention tool that is the question. The question, together with silence, becomes a metacognitive modelling strategy at the service of a reflective practice based on the evaluation of evidence of the results of the educational practices of the centre.

Keywords: Collaborative counselling, reflective practice, question, silence, psychopedagogical counselling.

Los y las profesionales de los servicios educativos, que tienen como finalidad la formación y asesoramiento psicopedagógico en los centros educativos de nuestro país, reciben a diario demandas de asesoramiento para el abordaje de los diferentes retos que deben afrontar los centros educativos de nuestro país. El profesorado pide apoyo a los orientadores y orientadoras de centro y a los servicios educativos para ayudar a su alumnado en su proceso de desarrollo, especialmente para aquellos que presentan necesidades educativas específicas,

pero también para afrontar la gestión de aula, mejorar la convivencia o por otros aspectos organizativos e institucionales en los que quieren implementar mejoras.

Los servicios educativos que reciben estas demandas deben plantearse qué estrategias utilizarán para apoyar a los equipos docentes a ayudar a su alumnado y cómo transformar el problema que presenta la institución en una oportunidad de cambio (Ferrer Barbany y Talaya, 2022). El asesoramiento psicopedagógico, que busca un impacto significativo en la mejora de la práctica educativa de los centros, no puede limitarse a la atención de la demanda concreta y puntual que se le plantea en el día a día, sino que debe entender esta demanda como una oportunidad de colaborar en el proceso de mejora del centro educativo (Andrade y Aguilar, 2013). Las demandas a los servicios educativos suponen que asumen una responsabilidad compartida con los centros acordando los objetivos, diseñando el plan de actuación, monitorizando su puesta en marcha y planificando y ejecutando su evaluación (Pérez-Escoda y Bisquerra Alzina, 2014).

La planificación de las intervenciones de los servicios educativos está siempre ligada a cuáles consideren que es la finalidad de los procesos de asesoramiento y qué elementos considerarán como criterios de calidad de su intervención. Es por este motivo que los servicios educativos deben preguntarse cuál es la finalidad de sus procesos de asesoramiento y cómo van a garantizar su calidad. Después de analizar la situación de la orientación educativa en Europa, Fernández-Rei et al. (2023) proponen cuatro principios centrales para garantizar la calidad de los servicios de orientación:

- Orientándose a la transformación del contexto: el asesoramiento está orientado al contexto educativo ya la institución.
- En uso de una metodología de investigación acción: las mejoras nacen de la investigación, es decir, del análisis de las evidencias de las que se desprende una propuesta de cambios cuyos resultados son nuevamente evaluados de forma empírica.
- Estimulando el papel activo y reflexivo de los profesionales implicados: las mejoras son fruto de la reflexión de todos los participantes y están elaboradas de forma colaborativa.
- Garantizando la participación de todos los profesionales implicados: el trabajo debe estar realizado en red con todos los agentes implicados que participan en el proceso que se desea mejorar.

Estos cuatro criterios ponen de relieve que el asesoramiento psicopedagógico es más efectivo y tiene una mayor calidad en tanto que se convierta en un asesoramiento colaborativo, habilitador y contextual que busca la mejora institucional a través de la reflexión partiendo del análisis de evidencia de la práctica y que implica a toda la comunidad educativa.

Desde este punto de vista, uno de los objetivos centrales del asesoramiento es el estímulo de la práctica reflexiva de las instituciones educativas en el marco epistemológico de la investigación-acción.

El personal docente y los centros educativos plantean en sus demandas de asesoramiento, situaciones que cuestionan su práctica educativa, situaciones ante las que les aparecen dificultades, o en las que las estrategias docentes o las medidas de apoyo implementadas no alcanzan los resultados que esperarían. El asesoramiento colaborativo ofrece al centro la posibilidad de acompañar a los docentes en el proceso de afrontar estos retos. Y por ese motivo tanto el asesor como el docente y toda la institución educativa se ven empujados a iniciar una evaluación de la situación que en realidad es una investigación, una investigación sobre la práctica educativa del centro. El profesorado, apoyado por los servicios educativos, se convierten a partir de su demanda en investigadores de su propio centro y de su propia práctica docente (Latorre & Bisquerra Alzina, 2004).

El asesoramiento, desde esta perspectiva, busca poner en marcha un proceso de investigación-acción. Es decir, pretende iniciar un proceso de mejora del conocimiento que la propia institución tiene de su realidad. Esta rigurosa y sistemática reflexión dará lugar a un nuevo conocimiento que permita generar una teoría de la práctica con el objetivo de transformarla. Pero esta transformación requiere siempre un proceso de evaluación y validación a partir de evidencias y testimonios (Lomax, 1995), puesto que no todo cambio o innovación supone una mejora por sí misma. Es necesario evaluar los procesos de cambio para garantizar que generen mejoras en el aprendizaje del alumnado. De hecho, esta perspectiva supone entender la propia

práctica docente como un proceso de investigación sobre la mejor estrategia de enseñanza a fin de garantizar las máximas oportunidades de aprendizaje. La reflexión sobre la propia práctica se convierte así en un indicador de calidad del centro educativo (Chávez Donoso et al., 2025).

En este sentido, el espacio de asesoramiento se convierte en un espacio de investigación y reflexión conjunta. Los profesionales docentes saben que en educación no se suelen presentar situaciones recurrentes para las que encontrar soluciones estandarizadas (Sañudo Guerra, 2010), o al menos éstas no son las que más preocupan a los centros educativos. Sino que la mayor parte de situaciones complejas son singulares y requieren de aproximaciones personalizadas y de estrategias de intervención adaptadas y exigen de la producción constante de nuevo conocimiento educativo. La práctica reflexiva es una herramienta a disposición de los docentes para la generación de este conocimiento de forma colaborativa que permita el ajuste de la respuesta educativa a las necesidades del alumnado (Duk et al., 2021).

El proceso de asesoramiento colaborativo es básicamente un proceso de diálogo. Por este motivo, son diversas las revisiones que se han centrado específicamente en el uso del lenguaje por parte de los asesores psicopedagógicos (Newman et al., 2017; Soto González et al., 2023). Podemos dividir los usos lingüísticos de los asesores en dos grandes grupos de acuerdo con la propuesta de Sánchez (2000). En un primer grupo encontramos las intervenciones que corresponden a la cara cálida del asesoramiento. Estas intervenciones están destinadas fundamentalmente a la resonancia emocional y motivacional del problema a abordar durante el asesoramiento. Forman parte de este proceso el interés personal, el humor, la comprensión, el elogio, el establecimiento de un vínculo, la corresponsabilidad, la búsqueda de puntos de acuerdo con la oferta de soporte o de material. Tienen como finalidad la creación de un equipo de trabajo y la motivación para afrontar la labor. El segundo grupo estaría relacionado con lo que Sánchez llama la cara fría del asesoramiento destinado al abordaje del problema. Formarían parte de esta cara fría el análisis del problema, la búsqueda de información complementaria, aceptar o rechazar propuestas de intervención, justificar y argumentar, proponer ejemplos, aportar elementos teóricos y técnicos... (Soto González et al., 2023).

Se podría pensar que lo más importante en un proceso de asesoramiento son las reflexiones teóricas o las estrategias que el asesor proporciona al profesorado, pero existen varios metaanálisis que nos dicen lo contrario. De hecho, son diversos los estudios que demuestran que el hecho de que el asesor haga un alto número de propuestas prescriptivas es contraindicado durante los procesos de asesoramiento psicopedagógico (Shannon et al., 2021) siendo mucho más recomendable realizar propuestas abiertas, sugerencias de diálogo y la discusión de las propuestas (Hunt, 2018). Incluso en caso de que sea necesario proponer alternativas a los docentes, es de mayor utilidad hacerlo a través de sugerencias que se sustenten y partan de las propias prácticas y propuestas del asesorado (Haneda et al., 2017).

No hay que olvidar que tan importantes son los aspectos de la cara fría del proceso de asesoramiento como los de la cara cálida (Soto González et al., 2023). Por este motivo resulta imprescindible que los y las asesoras psicopedagógicas no sólo tengan formación en los aspectos psicopedagógicos y técnicos relacionados con su labor asesora, sino que, también es imprescindible que tengan formación en el acompañamiento, que supone la cara cálida del mismo. Los y las asesoras psicopedagógicas deben saber utilizar el lenguaje como herramienta de acompañamiento y como instrumento central de su tarea (Onrubia et al., 2022). La utilización de estas estrategias discursivas redunda en los aspectos de cara cálida imprescindibles en el proceso de asesoramiento.

Uno de los usos discursivos más importantes y que más contribuyen al desarrollo de los procesos de asesoramiento que enumera la bibliografía disponible, son las preguntas (Shannon et al., 2021), el uso del elogio y el reconocimiento (Jayaraman et al., 2015), y los silencios (von Ahlefeld Nisser, 2017).

Podría sorprender que el uso del silencio forme parte del discurso del orientador. Es evidente que los silencios tienen una función esencial para poder atender y escuchar a los y las docentes. Pero también son una herramienta imprescindible para estimular la reflexión, puesto que el silencio del asesor permite al docente seguir hablando y elaborando su discurso. Esto hace que en la conversación, los docentes alcancen un mayor nivel de reflexión. Por este motivo se espera que el asesor utilice el silencio como estrategia para dar tiempo al docente para pensar. La investigación nos muestra cómo las intervenciones excesivas del asesor pueden acabar convirtiéndose en un obstáculo para el asesoramiento colaborativo (Soto González et al., 2023).

Otro de los recursos centrales, a disposición de los asesores, que permite apoyar los aspectos del vínculo entre asesor y docente, son los elogios, reconocimiento e identificación de acuerdos entre ellos (Jayaraman et al., 2015). De hecho, rescatar los aspectos positivos de las actuaciones de los docentes es una estrategia de apoyo especialmente imprescindible en momentos críticos de los procesos de asesoramiento (Puigardeu, 2023).

La pregunta es el recurso discursivo más importante durante el asesoramiento colaborativo y puede convertirse en una herramienta estratégica para la promoción de la práctica reflexiva. La pregunta fomenta el diálogo entre el docente y el asesor, pero sobre todo, es una estrategia para guiar el diálogo interno del docente. Es decir, supone promover y ayudar al docente guiando su reflexión durante el proceso de asesoramiento. Esto nos permite explicitar la estrategia y el proceso reflexivo, que durante el proceso de reflexión-acción será más interno y opaco para el docente. De hecho, preguntar es una forma de promocionar estrategias metacognitivas en el proceso de reflexión docente. Es decir, el asesor pregunta para conseguir que el docente se pregunte sobre su propia práctica. Tal y como propone Carlos Monereo (2020), el diálogo es una estrategia de apoyo a las habilidades y estrategias metacognitivas. En definitiva, la conversación durante el asesoramiento no es más que un razonar de forma conjunta a través de la palabra.

La pregunta en el asesoramiento no tiene como única finalidad la recogida y contraste de información. Esta función suele estar restringida a los primeros momentos del asesoramiento. A lo largo del trabajo las funciones de la pregunta pueden ser muy diversas (Rodríguez Ceberio&Rodríguez, 2020). Vemos, a continuación, algunos ejemplos de los objetivos que pueden tener las preguntas durante el asesoramiento:

- Preguntas para ampliar la escena: pretenden ampliar el marco semántico.
 - *¿Crees que podrías imaginar otro motivo para que Manuel no haya terminado la tarea?*
 - *Marcos es muy insistente y puede acabar cansando a cualquier docente, pero él tiene un buen vínculo contigo, ¿por qué crees que está tan vinculado contigo?*
- Preguntas de actuación en el futuro: ayudan a la planificación de las actuaciones previstas.
 - *¿Cuándo crees que podría ser un buen momento para planificar una entrevista con tu familia?*
 - *¿Cómo crees que le haría sentir si le proponemos algún cambio en el grupo de trabajo? ¿Cuándo crees que sería el mejor momento para hacerlo?*
- Preguntas para generar dudas: Ante afirmaciones muy contundentes y globales, la pregunta puede ayudar a introducir matices.
 - *Me comentan que María siempre genera mucha disrupción, pero comentasteis que la salida de la semana pasada fue muy bien, ¿verdad?*
 - *Os parece que Hamed es muy perezoso y que nunca se quiere esforzar por nada y que no hace las tareas, pero también ha explicado cómo le cuesta aprender a leer ya escribir... ¿podría ser que algunas veces no fuera sólo la pereza lo que le dificulta hacer las tareas?*
- Preguntas para generar alternativas: las dificultades en el aula suelen generar falsas dicotomías en el proceso de decisión de las intervenciones a realizar; ampliar las posibles intervenciones puede mejorar los procesos de decisión.
 - *Es difícil decidir si es mejor sancionar a Luis sin recreo o no hacerlo... ¿acaso podríamos pensar algún otro tipo de sanción?*
 - *Veo que le cuesta mucho poder recordar las tareas que debe realizar en casa, ¿qué estrategias cree que podríamos utilizar para facilitarle que las pueda recordar algo más?*
- Preguntas confrontativas: Tienen como misión provocar una reacción en el asesorado. Son preguntas de compleja gestión, ya que pueden impactar negativamente en los aspectos de la cara cálida del asesoramiento.
 - *Según la normativa, ¿no sería prescriptivo que este alumno tuviera un PI ya elaborado?*
 - *¿Está seguro de que podremos sacar adelante estas medidas sin el acuerdo de todo el equipo docente?*
- Preguntas de contingencia: Pretenden mostrar que un recurso utilizado en una situación podría ser útil en otra.

- *Creo recordar que el curso pasado Marc también tuvo muchas dificultades a principio de curso y después mejoró, ¿recuerda que planificasteis entonces para ayudarlo?*
- *¿Estoy seguro de que no es la primera vez que acoge a una familia que está en desacuerdo con su propuesta, que hace habitualmente en estas situaciones?*
- Preguntas paradójicas: son preguntas que muestran una dificultad imposible de afrontar, pero a su vez contraponen la posibilidad de afrontarla.
 - *¿Debemos aceptar que en estos momentos Marc no puede entrar en el aula, pero que podríamos planificar para que el día que pueda entrar podamos ofrecerle una actividad de su interés que le estimule a quedarse?*
 - *No sabemos cómo podemos ayudar a Miquel para que aprenda a sumar y se nos han acabado los recursos, pero estoy seguro de que estamos decididos a seguir buscando nuevos recursos, que ahora no conocemos. ¿Cómo podemos hacerlo?*
- Preguntas priming: son preguntas que se formulan pero que de inmediato el asesor propone que no sean contestadas hasta más tarde para evitar que el impacto de la presión, el tiempo o la dificultad de la pregunta bloqueen o condicionen las respuestas.
 - *¿Quizá deberíamos pensar sobre cuál es el número máximo de profesionales que pueden intervenir con un mismo niño? ... quizás ahora no es buen momento para pensar en esto... mejor lo apuntamos como tarea pendiente...*
 - *Todo esto que hemos estado hablando... ¿no cree que deberíamos pensar cómo lo comentamos a la familia de forma que puedan entenderlo? ... pero quizás primero lo debemos tener más claro y organizado, después ya pensaremos cómo se los comentamos.*
- Preguntas generativas: tienen por finalidad generar nuevas miradas o posibles soluciones a una situación.
 - *Creo que su intervención ha sido muy ajustada, pero ¿podríamos imaginar otras formas de intervenir en una situación similar?*
 - *¿Qué es lo que más te ha sorprendido de su reacción? ¿Qué hay de diferente respecto a otras veces que ha pasado algo similar?*
- Preguntas de cambio punto de vista: buscamos que el docente pueda pensar la situación desde otro punto de vista.
 - *¿Qué crees que Fátima ha pensado cuánto le has devuelto el trabajo suspendido y con tantas correcciones?*
 - *¿Qué crees que pensarán el resto de los docentes del equipo cuando les presentamos el plan de trabajo que hemos elaborado?*
- Preguntas de traducción: buscamos devolver lo que el docente ha comentado elaborado de una forma distinta proponiendo en forma de pregunta una nueva interpretación de la situación.
 - *Cuando dices que Marc se puso como una fiera, ¿quieres decir que estaba muy nervioso y que le costaba mucho razonar en ese momento?*
 - *¿Dices que es imposible poder hacer una adaptación para Miquel, entiendo que quieres decir que no tendremos el tiempo para poder planificarla y que sería muy difícil implementarla con los recursos que disponemos?*
- Preguntas de soporte y reconocimiento: buscan transmitir la confianza en el docente y su capacidad de resolver la situación.
 - *¿No podría ser que te hayan escogido como tutor de Manel por que la dirección cree que eres el mejor docente para asumir esta situación en estos momentos?*
 - *¿Qué situación más compleja... no crees que has tenido mucha capacidad para poder pensar y encontrar una estrategia que ha podido ayudar mucho a Jaume?*

Los y las profesionales de los servicios educativos utilizan muchas más preguntas de las mencionadas. Por supuesto que la lista presentada tiene más una voluntad ejemplificadora que clasificatoria, pero sus preguntas pueden ser de gran utilidad para permitir ampliar el pensamiento de los equipos docentes (Rodríguez Ceberio&Rodríguez, 2020).

Por último, el asesor no puede olvidar que todo proceso de investigación-acción supone el contraste empírico de los resultados de los procesos de cambio implementados. El asesor no sólo debe evaluar el proceso de asesoramiento y el hecho de que se hayan introducido cambios en la práctica educativa de los docentes. Es necesario evaluar también de forma colaborativa con ellos y ellas, el impacto que estos cambios hayan tenido en los procesos de aprendizaje del alumnado en su desarrollo y en el clima de aula. Esta evaluación no puede basarse sólo en impresiones subjetivas, sino que debe basarse en evidencias, ya que la evaluación de los procesos de asesoramiento en realidad es la semilla del próximo proceso de mejora del centro educativo.

Conclusión

Ante las demandas de asesoramiento y formación que reciben los servicios educativos, sus profesionales deben reflexionar sobre el modelo de intervención y las técnicas que pueden ser más efectivas y de mayor calidad para estimular la mejora de la praxis educativa en el marco de un sistema educativo inclusivo. Uno de los modelos con mayor apoyo empírico es el asesoramiento psicopedagógico colaborativo, habilitador y contextual que busca la mejora institucional a través de la reflexión partiendo del análisis de evidencia implicando a toda la comunidad educativa. Ésta podría ser una estrategia con un mayor potencial para la mejora de la praxis educativa, pero también una herramienta de mejora para los centros educativos que impulsara una mejora del propio sistema. Este modelo supone hacer del asesoramiento una práctica de investigación-acción que estimule la práctica reflexiva. En este proceso, el asesor cumple un papel de impulsor de la reflexión mediante la explicitación de los procesos metacognitivos propios de la práctica reflexiva. El asesor nunca puede olvidar la importancia de generar un vínculo significativo entre asesor y docente, puesto que los aspectos emocionales del asesoramiento son tan importantes como el contenido del mismo. En el proceso de modelado metacognitivo, las preguntas e incluso los silencios podrían ser dos elementos centrales.

La finalidad última de la formulación de preguntas en los procesos de asesoramiento no es que el docente las responda dando información, sino que el docente interiorice la estrategia de hacerse preguntas y sobre todo estimular estrategias para que pueda hacerse preguntas distintas sobre su práctica educativa. Muchas veces los asesores psicopedagógicos intentamos promover los cambios en las prácticas docentes, pero olvidamos que las prácticas docentes son una respuesta provisional que los profesionales dan a los retos, dificultades y preguntas que les suscitan las situaciones de aula. Puede que para estimular el cambio en la actuación docente sea más fácil introducir cambios en las preguntas que los docentes se hacen en su práctica educativa que en las respuestas que dan. Cuando el docente cambia su pregunta sobre lo que ocurre en el aula es altamente posible que cambie su respuesta educativa.

Referencias bibliográficas

- Andrade, MJB De, & Aguilar, CLC (2013). Re-pensando la psicología educacional en Chile: Análisis crítico de su quehacer y sugerencias proyectadas. *Psicología Para América Latina*, 173–190.
- Chávez Donoso, YF, Nocetti de la Barra, A., & Bórquez Mella, J. (2025). Significado de práctica reflexiva de docentes en servicio: una experiencia vivida en el Seminario Narrativo Docente. *Aula Abierta*, 54(1), 107–117. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=10110053>
- Duk, C., Blanco, R., Zecchetto, F., Sombrero, C., & López, M. (2021). Desarrollo Profesional Docente para la Inclusión: Investigación Acción Colaborativa a través de Estudios de Clase en Escuelas Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 67-95. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200067>
- Fernández Rey, E., Couce Santalla, A., García Murias, R., Franco López, JP, Peralbo, M. (coord.), Risso, A. (coord.), Barca Lozano, A. (coord.), Brenlla-Blanco, J.-C. (coord.), Silva, BD da (coord.), Almeida, LS (coord.), & Santos, AC (coord.). (2023). La calidad en los servicios de orientación: una propuesta europea. In XVII

- Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía: IV Congreso de la ACIP: (A Coruña, 30, 31 de agosto y 1 de septiembre de 2023) (pp. 484–495). En Coruña: Universidade da Coruña, 2023. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=10011295>
- Ferrer Barbany, N., & Talaya, M. (2022). Repensar el asesoramiento psicopedagógico desde un servicio educativo específico, el CRETDiC. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 56, 30-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=8448291>
- Haneda, M., Teemant, A., & Sherman, B. (2017). Instructional coaching through dialogic interaction: helping a teacher to become agentive in her practice. *Language and Education*, 31(1), 46-64. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1230127>
- Hunt, CS (2018). Toward Dialogic Professional Learning: Negotiating Authoritative Discourses within Literacy Coaching Interaction. *Research in the Teaching of English*, 52(3), 262-287. <http://www.jstor.org/stable/44821303>
- Jayaraman, G., Marvin, C., Knoche, L., & Bainter, S. (2015). Coaching Conversations in Early Childhood Programs. *Young Children*, 28(4), 323–336. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000048>
- Latorre, A., & Bisquerra Alzina, R. (coord.). (2004). La investigación-acción. In Metodología de la investigación educativa (pp. 361-386). La Muralla. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=1090872>
- Lomax, P. (1995). Action Research for Professional Practice[1]. *British Journal of In-Service Education*, 21(1), 49-57. <https://doi.org/10.1080/0305763950210105>
- Monereo, C. (2020). *Hablar por desarrollar la metacognición*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26810.62407>
- Newman, DS, McKenney, ELW, Silva, AD, Clare, M., Salmon, D., & Jackson, S. (2017). En Qualitative Metasyn thesis of Consultation Process Research: ¿Qué es lo que se conoce? *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 27(1), 13-51. <https://doi.org/10.1080/10474412.2015.1127164>
- Onrubia, J., Roca, B., & Minguela, M. (2022). Assisting teacher collaborative discourse in professional development. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103667. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103667>
- Pérez-Escoda, N., & Bisquerra Alzina, R. (2014). ¿Consulta o Asesoramiento? Análisis del uso de estos dos términos entre los profesionales de la orientación? *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 27. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11243>
- Puigardeu, O. (2023). El asesoramiento psicopedagógico apreciativo, una herramienta de apoyo a los docentes ante incidentes críticos en la convivencia del centro educativo. *Revista de Educación*, 29, 109-124.
- Rodríguez Ceberio, M., & Rodríguez, SE (2020). El arte de preguntar en psicoterapia. *Interacciones: Revista de Avanzas En Psicología*, 6(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=7530122>
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 23(91), 55–77. <https://doi.org/10.1174/021037000760087865>
- Sañudo Guerra, LE (2010). Pensar en el aula desde la investigación. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía: RIIEP*, 3(2), 57-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=7862904>
- Shannon, DK, Snyder, PA, Hemmeter, ML, & McLean, M. (2021). Exploring Coach-TeacherInteractionsWithin en Practice-Based Coaching Partnership. *Topics en EarlyChildhoodSpecialEducation*, 40(4), 229-240. <https://doi.org/10.1177/0271121420910799>
- Soto González, R., Minguela y Brunat, M., & Onrubia Goñi, J. (2023). Usos del lenguaje por parte del asesor en procesos de asesoramiento psicoeducativo: una revisión de alcance de dos décadas. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 60(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=8913359>

Correspondencia con el autor:

Oscar Puigardeu. E-mail: opuigard@xtec.cat

Colaborar con los docentes desde el asesoramiento psicopedagógico

Lluís Espunya i Danés
Asesor psicopedagógico

Recibido: 16.11.25 Aceptado: 05.12.25
DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504995>

Resumen

Colaborar con los docentes desde el asesoramiento psicopedagógico

Es una propuesta de actuación para definir un plan de trabajo compartido, acordado en colaboración con cada centro educativo, para ofrecer una posible respuesta a la pretensión histórica de los EAP de superar las relaciones con los centros educativos basadas únicamente en el caso a caso, y llegar a modelos de intervención más globales que ayuden a las escuelas e institutos a mejorar la respuesta educativa para todo el alumnado.

Palabras clave: Acompañamiento, trabajo colaborativo, confianza y respeto profesional, plan de mejora de centro.

Abstract

Collaborating with teachers through psycho-pedagogical advice

It is proposed a course of action to define a shared work plan, agreed upon in collaboration with each educational centre, in order to offer a possible response to the historical aim of the EAPs to move beyond relationships with educational centres based solely on individual cases, and to develop more global intervention models that help schools and institutes improve the educational response for all students.

Keywords: Accompaniment, collaborative work, trust and professional respect, centre Improvement plan.

¿Qué son y de dónde vienen los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP)? Una previa imprescindible

Los EAP fueron creados en Catalunya, hace más de cuarenta años, como un instrumento para mejorar el desarrollo del proceso educativo y contribuir a la renovación pedagógica, con la confianza que ya entonces se tenía de que esto haría posible que la escuela respondiera a las necesidades educativas de todos los alumnos, fueran cuales fuesen dichas características individuales. Con dos condiciones de funcionamiento, la primera, que se hiciera desde una perspectiva multidisciplinaria, y la segunda, que se hiciera en estrecha colaboración con los claustros de profesores. Este era el primero de los artículos, entiendo que el más importante, de la Orden de 20 de mayo de 1983, de *Regulación de la Intervención Psicopedagógica en los centros escolares y de creación de los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP)*. En el listado de funciones se hablaba de detección, de valoración multidisciplinaria de las NEE, de elaboración de los Planes de Desarrollo Individual y su seguimiento, y de participar con la Inspección Educativa, como órgano sectorizado, en la realización del diseño del cuadro de necesidades del sector.

El trabajo principal, por tanto, era contribuir a la mejora general del centro educativo, porque hacerlo ayudaría a la atención personalizada del conjunto del alumnado. Todos los objetivos estaban centrados en la atención a los centros educativos y tan solo había un objetivo de sector, muy concreto y bien circunscrito a una única tarea.

Y, efectivamente, fue una época en la que se desarrollaron múltiples iniciativas dirigidas a mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje, en relación con la lengua escrita, con las matemáticas, con la enseñanza de las ciencias, con la acción tutorial. En aquel momento, nos considerábamos, quizás pretenciosamente, “agentes de cambio” y la misma Administración apostaba por formarnos para la “intervención educativa y el asesoramiento curricular”, que este era el nombre del Máster que muchos pudimos cursar en la Universidad de Barcelona.

La última de las definiciones sobre los EAP dice: son equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica que dan soporte a los centros educativos y al profesorado en la respuesta educativa a la variabilidad del alumnado y en relación con los alumnos que presentan necesidades educativas específicas, así como a sus familias.

Esta manera de presentarlos es, de algún modo, más genérica e imprecisa, porque se trata de “dar soporte”, sin más concreciones, a los centros y al profesorado, pero al mismo tiempo es más concreta y focalizada a la “variabilidad” del alumnado y a los que presentan necesidades educativas específicas y a sus familias.

Matizes e interpretaciones al margen, en función de esta definición parecería que los EAP siguen siendo un servicio exclusivamente destinado al trabajo con los centros, el alumnado y las familias, cuando en realidad es bastante evidente que están muy superados por las demandas de la misma Administración Educativa, básicamente peticiones estadísticas y de realización de certificaciones constantes sobre las características del alumnado con dificultades de aprendizaje o de adaptación a las dinámicas de los centros educativos. La duda que se genera es si trabajan para la Administración o lo hacen para los centros educativos.

En este sentido, los EAP se han dejado atrapar en un entramado técnico-burocrático, del que será difícil salir, y que complica cualquier intento de colaboración real con los centros y con el alumnado que escolarizan y sus familias. Fijémonos en la cantidad ingente de tiempo que requieren la acogida y catalogación del alumnado, de los que se incorporan al sistema educativo (en I3, y los que se van añadiendo de todos los niveles a lo largo del curso, ¡que en Catalunya son muchos!), y los que cambian de etapa (paso de sexto a ESO, de la ESO a la enseñanza postobligatoria). Para los alumnos que ya están en el centro educativo, la intervención de los EAP acaba siendo anecdótica, sobre todo porque en este período de tiempo han de determinarse las necesidades educativas de los que destacan en un sentido u otro, pero básicamente para cuantificar a los protagonistas y poder decir cuántos son disléxicos, cuántos de altas capacidades, cuántos TEA, cuántos TDAH, cuántos con trastorno del lenguaje... Cada uno de los cuales ha de disponer, naturalmente, del informe prescriptivo que lo acredita. Detrás de cada etiqueta siempre hay alguna asociación u organización quejosa de la poca detección que se ha hecho y de la inmensa cantidad de otros sujetos que esperan poder ser participantes de alguno de los listados que resulten. Probablemente, esta dinámica no tiene fin. El caso es que, además, tener listas más o menos largas se vincula directamente con la posibilidad de disponer de más o menos recursos, y tener una categoría diagnóstica u otra también abre o cierra puertas en el acceso a becas, con lo cual las presiones están aseguradas por todos los lados.

Hemos recuperado un artículo de Joan Bonals, de 2003, en la revista Ámbitos[1], que ya decía que los EAP “estaban colapsados por informes técnicos, informes para solicitar auxiliares de educación especial, informes para alumnos que no tienen informe, de reuniones para saber cómo hacer los informes, de reuniones de informática para hacer mejor los informes... Esto no es el núcleo duro de nuestra actuación. Y a los EAP nos ahoga”. Veintidós años después están prácticamente en el mismo sitio, seguramente en una peor situación al respecto.

Por otra parte, en el libro reciente “El asesoramiento psicopedagógico a debate”[2], promovido la revista Ámbitos de Psicopedagogía y editado por Graó, se aboga repetidamente por superar las intervenciones caso a caso, para poder llegar a propuestas de intervención en los centros más globales y que, desde fuera (dentro-fuera, ya saben) siempre nos han parecido más rentables y eficaces para la atención a TODO el alumnado, uno de nuestros sueños dorados. Recordamos la indignación que generaron las declaraciones de una altiva directora general, hace tiempo, que decía que los EAP solo atendían el 2% de la población escolar.

Siguiendo con este hilo de nuestro deseo asesor, Carles Monereo explica, en el texto que ha escrito para el libro antes citado, como considera que debe de ser la formación de la identidad asesora[3]. Nos parece un artículo muy interesante, por dos razones, la primera porque está muy bien plantearse una propuesta formativa específica para un perfil laboral de difícil catalogación y que debe realizar actuaciones profesionales

complejas, variadas, siempre necesariamente adaptadas a cada uno de los contextos de intervención; y la segunda, porque se dicen verdades que surgen de la realidad más cruda de la cotidianidad, que pueden parecer muy sabidas y obvias, pero que consideramos muy conveniente poner en evidencia. Destaca, por ejemplo, que la tarea asesora difícilmente tendrá éxito sin la colaboración de los que están en contacto continuo y directo con los alumnos, y también enfatiza que pocas veces se ponen en evidencia y se documentan los resultados obtenidos con el trabajo de los asesores, lo cual provoca que, en ocasiones, se les considere unos “desertores de la tiza” o “profesionales de guante blanco que no se sabe muy bien cuál es su tarea, un lujo innecesario”. Los más veteranos recordarían que, años atrás, en el estado español se les denominaba “paquistaneses”, por aquello de “paquestanesos”.

Tenemos la impresión de que, justamente, esta necesidad de demostrar que lo son mucho, de útiles, los ha llevado a menudo a aceptar fórmulas de trabajo que estaban lejos de sus deseos profesionales más valorados.

Lo primero que habría que conseguir sería, por tanto, reducir toda esta carga administrativa, que en último extremo estaría dispuesto a aceptar que también es necesaria. Seguramente la IA ayudará a conseguirlo. En realidad, estoy convencido que ayudará.

¿Para ir hacia dónde?

Solo cuando pueda ser más reducido todo este lastre administrativo, podremos centrarnos en responder a la pregunta capital que ha de determinar el futuro (el hacia dónde) de la tarea asesora de los EAP: **cómo hacerlo para colaborar, con sentido, con la escuela, con el instituto, de manera que la aportación de los EAP sea clara, bien comprendida y útil, al lado del profesorado i las necesidades de los centros.**

Ahora mismo, la relación de los EAP con cada centro educativo suele concretarse, de manera genérica y formal, en un documento, una especie de Plan de Centro, en el que cada servicio educativo (CRP, LIC, EAP, recientemente también las DEI, Dinamizadoras de la Escuela Inclusiva) plantea sus actuaciones, propuestas, programas que promueve o protagoniza, para acordar las actuaciones concretas de cada servicio en el centro en cuestión. Seguramente es un intento de salir airosos de una propuesta que, en Girona al menos, si no nos equivocamos, surgió de la inspección educativa. Era una invitación a participar en un trabajo colaborativo, como Servicio Educativo de Zona, hecha desde un órgano jerárquico que siempre se sitúa por encima y al margen. Los inspectores no suelen explicar sus objetivos a los centros, seguramente consideran que no han de mostrar sus cartas, siendo como son un servicio de control. Tampoco querríamos negar el valor de la propuesta, que intentaba vertebrar una intervención coordinada de los diferentes servicios (LIC, CRP, EAP) en la escuela, propósito loable y difícil i que, en caso de conseguirse, probablemente evitaría duplicidades en las intervenciones, se dispondría de una visión más integral de la escuela, reforzaría las dinámicas de colaboración que pudieran generarse... Lo que pasa es que el reto es mayúsculo; de hecho, como tantos otros.

Ahora mismo, que este Plan sea tan solo un trámite administrativo o alguna cosa con mucho más sentido, dependerá de cada equipo, de cada profesional i de cada uno de los centros participantes. Seguramente serán actitudes bien distintas en un lugar o en otro.

Ahora bien, de entrada, no parece el mejor de los modelos posibles. No nos lo parece porque la escuela, su dinámica, sus objetivos son unos, y las aportaciones de los diferentes servicios se plantean como muy predeterminados, al margen o en paralelo al camino trazado por cada centro: en los EAP nos ocupamos de este listado de aspectos, los LIC de este, los CRP de este otro, y las DEI del suyo. Entonces lo que se hace en la negociación anual con la escuela es intentar encajarlos, y esto lo lleva a cabo cada servicio por separado. Ciertamente se dispone de un documento compartido en el que se recogen las tareas que cada servicio desarrolla en cada centro. Es un paso, no lo negaremos, en un camino pedregoso y de mal transitar.

Los EAP (como los LIC y los CRP), lo reiteramos, son servicios de soporte y como tales nos parece que debería de ser posible poder compartir, con cada escuela e instituto, el análisis pormenorizado de sus necesidades y definir, en función de este análisis, un plan de trabajo realista, bien adaptado y compartido, hecho en colaboración y sin ningún apriorismo. Hacerlo ayudaría, sin duda, a empezar a responder a la pregunta capital que formulábamos antes.

¿Qué nos haría falta para poder llevarlo a cabo? (hablamos de los EAP, en principio, incluir el resto de los

servicios sería un ejercicio mucho más complejo, aunque no imposible). En primer lugar, nos hará falta tiempo, hay que valorar esta tarea como esencial y dedicarle el tiempo que se merece. Tampoco tendría que ser una tarea de inicio de curso, es demasiado importante para circunscribirla a un período de tiempo, es un trabajo que debería desplegarse a lo largo de todo el tiempo de colaboración con el centro. Estar en la escuela cada semana, uno o dos días, debe servir para construir una relación de colaboración con el equipo directivo y el profesorado basada en la confianza y en el reconocimiento del otro, en una relación de corresponsabilidad e intercambio de conocimiento, de ningún modo desde la jerarquía. Esta relación, personal y profesional, solo se puede generar desde el trabajo del día a día, con plena conciencia que se está proyectando una línea de colaboración y que puede durar, por qué no, todo un curso escolar. Conseguir esta dinámica relacional, de confianza, de respeto y de reconocimiento del valor profesional del otro, nos parece imprescindible para poder abordar con garantías cualquier intento de colaboración.

De aquí derivaran, seguro, y en primera instancia, demandas para hacer actuaciones individualizadas, de valoración psicopedagógica, de definición de propuestas de actuación con determinados alumnos que preocupan especialmente, de seguimiento, que quiere decir de evaluación de como funcionan las propuestas de trabajo compartidas y la conveniencia de su modificación si fuera necesario. El profesorado del centro debería percibir un real acompañamiento en las situaciones de sufrimiento que les generan la escolarización de aquel alumnado con más dificultades y que requiere una respuesta educativa más personalizada. Las angustias del profesorado han de estar acompañadas siempre, nunca deben sentirse solos con las problemáticas. Consideramos que este aspecto debe tenerse controlado para mirar más allá y poder pensar en la oferta educativa que se ofrece para atender con solvencia a la totalidad del alumnado.

El Plan de Mejora del Centro

Conseguido este primer objetivo de acompañar al profesorado en las situaciones puntuales complejas, y para no quedarnos estancados solo con este trabajo, será bueno definir bien como elaborar este Plan compartido de Mejora de Centro.

Para empezar, se podría acordar, por ejemplo, **un objetivo común**: detectar y analizar las necesidades educativas del conjunto del alumnado del centro para poder ajustar la oferta educativa y responder mejor a los retos de la escuela inclusiva.

Las fases de este proceso colaborativo podrían ser:

Recogida y análisis inicial de datos: los maestros o el profesorado podrán aportar la información directa de su práctica diaria, a partir de las observaciones que hayan podido realizar, de las dificultades recurrentes que encuentran en el ámbito del aula (expresión oral, lengua escrita, convivencia, dificultades especiales en áreas curriculares específicas...), de las relaciones con las familias, de las condiciones de vida de estas familias, también podrán explicar aquellos aspectos que se valoran como positivos, en las actitudes de los alumnos, de las mismas familias...; el equipo directivo podrá exponer resultados de evaluaciones internas y externas, las actuaciones globales que se han ido realizando, los vínculos del centro con los recursos del sector y su aprovechamiento, la relación con la Asociación de Familias...; el EAP podrá facilitar el histórico de evaluaciones psicopedagógicas y las dificultades que se han ido abordando, la coincidencia de problemáticas..., también la disponibilidad y posibilidades que tendrá para dimensionar su colaboración. Todo ello ayudará a disponer de una fotografía compartida de la realidad educativa del centro, con los puntos fuertes y los aspectos de mejora prioritarios. Todas estas consideraciones habrán de compartirse en espacios de reflexión conjunta que han de haber sido previstos.

En estos **espacios de reflexión conjunta** se habrá configurado la realidad educativa de la escuela y servirán para determinar las posibles alternativas de mejora. A través de dinámicas colaborativas (lluvia de ideas, DAFO...) se debatirá sobre las causas y posibles soluciones a las necesidades detectadas. En este punto, el papel del EAP puede ser importante desde esta posición externa y desde el conocimiento de que dispone de la psicología y la pedagogía para evidenciar como los factores de organización, metodológicos, de dinámicas relacionales, pueden influir en los aprendizajes y en el bienestar del alumnado en el centro. Y llegaremos a una propuesta compartida de línea de mejora, que podría ser, por ejemplo, "reforzar la competencia lectora",

o “acordar formas de abordaje de los conflictos entre los alumnos”, o bien “acordar medidas universales que faciliten la escolarización de alumnado con dificultades de atención, impulsividad y desorganización”.

Pasaremos, después, a la fase del **Diseño del Plan de Mejora**. Este punto probablemente habrá de encargarse a un equipo reducido formado por alguien del equipo directivo, algunos maestros o profesores escogidos por los compañeros (coordinadores de ciclo, tutores...), y el representante del EAP. Se tratará de definir objetivos medibles (reducir el número de conflictos entre alumnos en el patio, por ejemplo), proponer estrategias concretas de desarrollo (alguna actividad formativa, revisión de la normativa de centro en relación con las sanciones...), asignar responsables de cada una de las actuaciones decididas, fijar el calendario de ejecución y pensar en instrumentos para poder evaluar el proceso y los resultados finales.

La siguiente fase sería la de **Implementación y Seguimiento** del Plan. Los maestros y profesorado llevarán a cabo las acciones propuestas en el aula o en otros espacios del centro y el EAP podrá acompañar y observar algunas sesiones, o momentos, para comprobar los avances y detectar las dificultades que, más tarde, se pondrán en común en reuniones de seguimiento trimestrales.

La última fase sería la de **Evaluación y Proyección** para ver el impacto real de las actuaciones realizadas (con datos numéricos concretos), que servirá de base para el nuevo Plan de Mejora. Con todo lo expuesto, estaremos en el camino de consolidar una cultura de centro basada en la reflexión compartida y la mejora continua.

Las condiciones del éxito

Para asegurar el éxito de este camino iniciado, ya hemos insistido antes en la necesidad de la relación de confianza entre todos los profesionales. Recalcaremos también la conveniencia de disponer de tiempo y espacios de coordinación real entre todos los implicados; además, la actuación debe de tener una continuidad en el tiempo, de hecho, ha de formar parte del Proyecto Anual de Centro, y la implicación y complicidad del equipo directivo debe ser total y sin fisuras.

Con toda esta dinámica en marcha, la elaboración del contrato de trabajo anual entre la escuela o el instituto y el EAP (o los servicios educativos) dejará de ser un acto formal, administrativo y puntual para pasar a ser un recordatorio de aquello que ya está detectado, pactado y organizado de hace tiempo, con todo el sentido. Hasta cierto punto, prescindible.

¿Fácil? ¡De ninguna manera! No lo es porque hay muchas variables de la realidad de los centros (particularísimas) y de las personas, las del EAP y las de los centros (particularísimas también), que no son fáciles de describir en un papel. Hemos hecho un poco como el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya cuando dice que para crear culturas inclusivas “*es indispensable un diálogo necesario, permanente y renovado dentro de la escuela y con el entorno, con la voluntad de promover una comunidad educativa acogedora y colaboradora, y que valora a todos y cada uno de los alumnos a la vez que crea a su alrededor altas expectativas de éxito*”[4].

En nuestro texto, que hemos procurado que fuera práctico y a pie de obra, y este que destacamos del Departament d'Educació, bastante más sofisticado, lo que cuesta es bajar de la literatura a la realidad. Pero habrá que intentarlo. ¡Animamos a hacerlo!

Notas:

[1] El trabajo en equipo del profesorado. Aportaciones de la psicología y la pedagogía, *Ámbitos de Psicopedagogía*, n.º. 9, otoño de 2003.

[2] Huguet, T., Liesa, E. Serra-Capallera, J. (coords) (2022). *El Asesoramiento Psicopedagógico a debate*. Graó.

[3] La formación de la identidad asesora: crear contextos de intervención a través del diálogo asesor, en Huguet, T., Liesa, E., Serra-Capallera, J. (coords) (2022): *El asesoramiento psicopedagógico a debate*. Graó.

[4] <https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/marc-conceptual-i-normatiu/>

Correspondencia con el autor:

Lluís Espunya i Danés. E-mail: lluisespunya@gmail.com

Entrevista a Susana Tarapiella Carreño - Directora general de Educación Inclusiva

Consejo de redacción

Ámbitos de psicopedagogía y orientación

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504996>

Ámbitos. - *Cuáles son las necesidades del sistema educativo que determinaron la decisión de elaborar la hoja de ruta, presentada el curso pasado, y que supuso la revisión de las funciones de los EAP? ¿Qué repercusiones tendrá en la organización del asesoramiento y la orientación?*

Susana Tarapiella Carreño. - Hay que adecuar las funciones a la realidad actual: el entorno educativo es un contexto cambiante que requiere una revisión y actualización constantes. La tarea de los EAP ha ido evolucionando con estos cambios, y por ello era necesario sentarnos, escuchar y recoger las desazones y las propuestas que han expresado los 77 equipos de todo Catalunya.

Esta hoja de ruta final nos está sirviendo para marcar un camino compartido, establecer objetivos claros e identificar prioridades que nos permitan orientar la práctica de los equipos.

Entre los aspectos más destacados, hay que mencionar el fortalecimiento del asesoramiento colaborativo, la reducción de la carga burocrática, entre otros muchos elementos que se han identificado como esenciales para garantizar una intervención educativa más eficiente y ajustada a las necesidades actuales.

Ámbitos. - *La hoja de ruta tiene como uno de los objetivos finales la inclusión de todo el alumnado: ¿qué consecuencias tendrá sobre la planificación de recursos de servicios educativos y medidas organizativas en los centros?*

Susana Tarapiella Carreño. - Nunca habíamos dispuesto de tantos recursos como hoy en día, y es imprescindible saberlos ajustar a las necesidades de cada contexto educativo. En este sentido, desde la CAEI, cada centro educativo tiene que poder repensar tanto su organización como la práctica diaria en las aulas.

En cuanto a los servicios educativos, queremos incrementar el número de profesionales para que el acompañamiento en los centros sea más próximo, continuado y basado en la reflexión compartida.

Uno de los objetivos de esta legislatura es impulsar el decreto de servicios educativos, un marco normativo que tiene que dar respuesta a las necesidades actuales del sistema educativo.

Ámbitos. - *¿Se prevé también desarrollar una hoja de ruta en relación a los orientadores de centro revisando sus funciones actuales? ¿Cómo se prevé articular la relación entre los orientadores de centro y los EAP?*

Susana Tarapiella Carreño. - En breve se publicará el decreto de orientación, que se desplegará de manera progresiva. Este decreto sitúa la orientación como un elemento clave del sistema educativo y prioriza el acompañamiento del alumnado en los ámbitos personal, social, académico y profesional.

Los centros educativos se conciben como espacios protectores, y es fundamental que los docentes puedan disponer del tiempo y de los recursos necesarios para atender niños y jóvenes a lo largo de su desarrollo, desde el inicio hasta el final de su itinerario formativo.

Ámbitos. - *La respuesta a la diversidad ha dado lugar a la presencia de diferentes profesionales en los centros: ¿el departamento se plantea definir la forma de articular la coordinación entre estos profesionales?*

Susana Tarapiella Carreño. - Sí, es responsabilidad del Departamento definir con claridad las funciones propias de cada perfil profesional y, a la vez, promover espacios de trabajo en red y de colaboración. La diversidad de capacidades presentes en los centros tiene que permitir un trabajo coordinado y complementario, orientado al logro de objetivos compartidos.

En este sentido, los EAP, en el marco de la hoja de ruta, han manifestado la necesidad de disponer de esta claridad funcional entre los diferentes perfiles profesionales, y estamos trabajando para dar respuesta a este encargo. Más allá de las instrucciones de inicio de curso recogidas a los Documentos de organización y gestión de centro (DOIGC), se han emitido comunicaciones específicas cuando se ha detectado la necesidad de aclarar funciones o establecer prioridades, y se continuará avanzando en esta línea de trabajo.

Ámbitos. - *¿Cuáles son los criterios que determinan, a nivel general, la adjudicación de recursos como los SIEI y el AIS en los centros?*

Susana Tarapiella Carreño. - El proceso de planificación y adjudicación de estos recursos es el resultado de un trabajo conjunto entre la Dirección General de Educación Inclusiva, que aporta la visión global del sistema; los servicios territoriales, que disponen del conocimiento de su ámbito de actuación; y los EAP, que conocen de manera directa los centros educativos, el alumnado y sus familias.

La asignación de los apoyos intensivos se realiza con criterios de equidad entre la escuela pública y la escuela concertada, y teniendo en cuenta, siempre que es posible, el conocimiento anticipado del centro donde se escolarizará el alumnado que necesita estos apoyos. Este planteamiento favorece que niños y jóvenes puedan ser escolarizados en el centro educativo más próximo a su entorno. En este proceso, la información aportada por los EAP es clave, dado que son los profesionales que mejor conocen las necesidades del alumnado y de sus familias.

Ámbitos. - *¿Qué valoración hace el Departament d'Educació de los apoyos intensivos emprendidos los últimos años, concretamente los SIEI plus o las AIS?*

Susana Tarapiella Carreño. - El recurso SIEI plus se implementó hace tres cursos y, a pesar de que todavía no se dispone del recorrido suficiente para hacer una evaluación en profundidad, la experiencia acumulada hasta ahora es positiva. El despliegue de docentes y el asesoramiento especializado que comporta la incorporación de un SIEI plus permite ofrecer un acompañamiento muy personalizado al alumnado con altas necesidades de apoyo. Este curso se ha hecho un esfuerzo importante y se han dotado 87 centros de los diferentes servicios territoriales con un docente y un educador por cuatro alumnos además de reforzar los EAP con la figura del logopeda y un incremento de psicopedagogos y fisioterapia.

En cuanto a las AIS, en los últimos meses se ha llevado a cabo una recogida exhaustiva de propuestas y aportaciones provenientes de los centros educativos, de la inspección y de los servicios educativos, con el objetivo de mejorar el funcionamiento y optimizar la respuesta a las necesidades del alumnado.

En este mismo sentido, en las 16 nuevas AIS que se han puesto en funcionamiento este curso se ha reforzado el acompañamiento con la incorporación de más profesionales del Departamento de Salud, como por ejemplo terapeutas ocupacionales, así como con un incremento de las horas de atención de los profesionales del CSMIJ.

Ámbitos. - *Desde algunos sectores se ha reabierto el debate sobre si el asesoramiento tiene que continuar realizándose desde **equipos de zona** o implementando orientadores en cada **centro escolar** (tanto a primaria como secundaria). ¿Cómo está pensando el Departament d'Educació esta cuestión?*

Susana Tarapiella Carreño. - El Departamento apuesta por el modelo actual, en que los maestros de apoyo a la inclusión y los orientadores educativos forman parte de los claustros de los centros, con una proximidad directa a las necesidades del alumnado y del centro. A la vez, los profesionales de los EAP aportan una mirada

externa y coordinadora, enlazando con la red de apoyos y recursos externos y ofreciendo una mayor amplitud en las propuestas e intervenciones educativas.

Confiamos en el trabajo de cada profesional y consideramos que la combinación de estas dos perspectivas constituye una riqueza de nuestro sistema educativo que hay que valorar y preservar.

Ámbitos.- *¿Cómo se concreta la función del orientador y asesor en el acompañamiento a las familias?*

Susana Tarapiella Carreño.- Cada vez se incorpora más la voz de la familia y del alumnado en su itinerario formativo. En este ámbito, se ha avanzado mucho respecto a años atrás, cuando los EAP simplemente hacían comunicaciones a las familias después de los dictámenes. Hoy el trabajo es compartido: cada profesional aporta información y conocimiento, y el papel del orientador o asesor es clave, puesto que a menudo acompaña las familias durante más de un curso y facilita las transiciones entre etapas educativas.

Tanto el decreto de inclusión como el decreto de orientación establecen que el acompañamiento en las familias es fundamental y que su participación en la toma de decisiones es una voz valiosa. Este enfoque contribuye a un sistema educativo más humanizado, donde se cuida la relación entre todas las personas implicadas y se mantienen altas expectativas para todo el alumnado.

En los casos en que la comunicación es más compleja, hay que destinar recursos adicionales, establecer canales de comunicación más regulares e incorporar figuras mediadoras o referentes próximos de las familias, incluido personal otros ámbitos fuera del sistema educativo. El objetivo es crear confianza y facilitar el entendimiento entre familias y centros.

Ámbitos.- *Dentro del papel que debería tener el asesor psicopedagógico /Orientador en relación con la red de servicios, ¿creéis que hay aspectos pendientes y mejorables en la colaboración y coordinación interdepartamental (especialmente educación, bienestar y familia, salud y justicia)?*

Susana Tarapiella Carreño.- El asesor psicopedagógico y el orientador deben tener un papel clave para reunir a todos los que forman parte de las redes desde un enfoque colaborativo: se trata de potenciar espacios conjuntos y compartidos para promover objetivos claros y coherentes que se desarrollen desde los distintos servicios. Estas redes tienen que decidir quién será el profesional referente para cada alumno y su familia, promoviendo vínculos de confianza que nos ayuden a avanzar juntos.

En línea con esta mirada común y compartida cabe destacar el proyecto del *Pla integral dels trastorns del neurodesenvolupament i de l'aprenentatge (TNDiA)*. El objetivo de este Plan es mejorar la detección temprana, la atención compartida y la atención de los niños y adolescentes, a partir de la colaboración entre los ámbitos sanitario, educativo y social. Según las estimaciones, la prevalencia de los TNDiA en la población infantil y juvenil es del 15%.

Para garantizar un desarrollo integrado, en 2024 se constituyó un comité con representación de las direcciones generales de los tres departamentos implicados: Dirección General de Planificación en Salud, Dirección General de la Autonomía Personal y la Discapacidad y Dirección General de Educación Inclusiva y Bienestar del Alumnado.

Es preciso un trabajo colaborativo y coordinado de toda la red que interviene poniendo en el centro al niño y/o joven y a sus familias. Todas estas acciones tienen por objetivo aplicar un proceso integrado de detección temprana poblacional, atención y acompañamiento individual y familiar, coordinando la acción de los servicios sanitarios, sociales y educativos dirigidos a niños y jóvenes de 0 a 18 años con TNDiA.

Para conseguirlo se están estableciendo procesos de compartición de datos evitando duplicidades y desconexión, por lo tanto, se impulsa la coherencia en acciones comunes y compartidas.

El curso 2024-2025 se ha llevado a cabo un análisis territorial sobre cómo se está interviniendo con los niños y jóvenes con trastornos del aprendizaje y trastornos del neurodesarrollo a zonas diferentes de Cataluña: Manresa y Sabadell. Además, un grupo de trabajo de expertos ha elaborado una propuesta de circuito de intervención. A partir del análisis y la propuesta, este curso se está llevando a cabo el pilotaje o modelización en Manresa y Sabadell. Está previsto llevarlo a cabo en Osona y Cornellà el curso 2026-2027.

Ámbitos.- *¿Cómo debe ser la formación inicial y continuada de estos profesionales? ¿Debe suponer también cambios en la formación de los docentes que favorezca el empoderamiento para aplicar las estrategias y metodología de las propuestas educativas que se hagan?*

Susana Tarapiella Carreño.- Sí, debemos poder ofrecer formaciones ajustadas a las necesidades de toda la comunidad educativa y que sean transferibles a la práctica profesional. Este año, hemos priorizado la formación inicial de los profesionales que se incorporan al EAP, a los servicios educativos específicos y en lugares docentes como la atención educativa domiciliaria, las AIS o las aulas hospitalarias.

Hay que poner en valor las formaciones que se están ofreciendo en formato telemático y presencial y que se ofrecen desde la Dirección General, pero también desde los Planes de Formación de Zona de cada territorio.

También se está trabajando con Universidades para ajustar la formación que se imparte a los grados en las necesidades reales del sistema educativo, no solo en el ámbito de la inclusión.

Ámbitos.- *¿Cómo hacer compatible el modelo de evaluación propuesto en la hoja de ruta (centrado en la evaluación en contexto y el trabajo colaborativo con el equipo docente) con las campañas de detección masiva de NESE?*

Susana Tarapiella Carreño.- Entendemos que se refiere al proyecto de Acciones de prevención para promover el aprendizaje (APPA). Tenemos una alta expectativa en este proyecto y su aportación en la mejora de resultados y también el avance de un sistema educativo inclusivo, puesto que la mirada se centra en la acción universal como primer paso de la intervención. Nos tiene que ayudar también para que las funciones de los servicios educativos prioricen lo que se ha venido diciendo: el asesoramiento.

El proyecto APPA nace con la voluntad de reforzar la calidad del sistema educativo catalán desde una mirada preventiva e inclusiva, con una atención especial en las primeras etapas de la escolarización. La investigación demuestra que promover prácticas educativas efectivas e identificar de manera temprana las dificultades de aprendizaje puede favorecer significativamente el éxito y la mejora educativa de todo el alumnado, así como reducir el abandono escolar prematuro.

Las APPA se aplican este año mediante inscripción voluntaria. Este hecho deriva de las consideraciones que la Junta de Direcciones manifestó a la Directora General de Educación Inclusiva. El número de escuelas inscritas supera las 450.

Las APPA se dirigen en los centros educativos que imparten educación infantil y primaria, y ofrecen guías y materiales para desarrollar las competencias oral y lectora. Las actividades del alumnado van dirigidas a 1.º y a 3.º de educación primaria, se desarrollan de forma individual, las hace todo el grupo y ofrecen información sobre el logro individual y del grupo.

Estas acciones tienen como finalidad:

- Mejorar las prácticas de aula mediante propuestas didácticas que promuevan un aprendizaje activo y significativo.
- Orientar las decisiones pedagógicas con criterios claros y compartidos, que permitan establecer medidas ajustadas a las necesidades reales de los niños.
- Favorecer la detección temprana de dificultades para desarrollar la competencia comunicativa oral y la competencia lectora.

Una vez aplicadas las pruebas, los centros tienen que analizar los resultados obtenidos con el apoyo del equipo de asesoramiento pedagógico (EAP) y los centros de recursos educativos para alumnos con discapacidad auditiva y alumnas con trastornos graves del lenguaje o a comunicación (CREDA), y con posibilidad, también, de intervención del Equipo de Lengua e interculturalidad (ELIC), en el marco de la comisión de atención educativa inclusiva (CAEI).

El centro tiene que diseñar un plan de acción educativo, que tiene que incluir medidas universales y adicionales, para ajustar la respuesta educativa en las necesidades detectadas.

La CAEI, con la participación de la escuela, la EAP, el CREDA y el ELIC, tiene que llevar a cabo un

seguimiento y una valoración del despliegue del proyecto para identificar el impacto y orientar las mejoras para los cursos posteriores.

Esta mirada universal, creemos, puede ayudar los servicios educativos a centrarse en el asesoramiento, potenciando buenas prácticas en el desarrollo competencial del alumnado.

Ámbitos.- *¿Qué papel juega actualmente y qué papel tendría que jugar el EAP en el seguimiento del alumnado NESE NEE en la etapa postobligatoria?*

Susana Tarapiella Carreño.- Desde el EAP se debe colaborar en la creación de los itinerarios formativos, sobre todo los del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) y necesidades específicas de apoyo educativo (NESE). Siguiendo las indicaciones del decreto 150/2017 es una prioridad la construcción de estos itinerarios en todas las etapas y también especialmente a la postobligatoria.

El EAP también tiene que jugar un papel importante en el traspaso de información entre la etapa obligatoria y la postobligatoria, para garantizar la continuidad de las medidas y apoyos que se han aplicado a un alumno/a, así como en su seguimiento en coordinación con otros agentes, como son los orientadores de centro.

Actualmente, se ha incrementado los recursos en los centros haciendo mención a la implementación de la CAEI y el aumento de la figura de los orientadores educativos/vas en esta etapa de postobligatoria.

El orientador/a de centro es el referente para la orientación, seguimiento y coordinación de las medidas de atención al alumnado con NESE dentro del centro. Coordina acciones y asesora a los equipos docentes sobre el seguimiento y la aplicación de las medidas y apoyos que garantizan una respuesta educativa inclusiva y una orientación académica y profesional ajustada a las necesidades del alumnado.

La coordinación con el orientador/a de centro y otros agentes, a través de la CAEI acontece importando no solo en la atención al alumnado con NESE sino también porque permite compartir y enriquecer la definición de líneas estratégicas en la atención a la diversidad en el centro.

La importancia de las familias y el trabajo compartido en el marco de la escuela inclusiva

Anna Terra i Sans

Gerente Consorci d'Educació de Barcelona

Recibido: 28.11.25 Aceptado: 04.12.25

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504997>

Resumen

La importancia de las familias y el trabajo compartido en el marco de la escuela inclusiva

La educación y el bienestar de los niños y niñas es cosa de todos: de las escuelas, con sus direcciones y equipos docentes; de los profesionales de los equipos de atención psicopedagógica y de todos los servicios educativos y específicos..., pero, sin duda, debe perseguir un trabajo conjunto con las familias. Trabajar a la par tantos agentes no siempre es fácil, implica establecer puentes de comunicación, sintonía y reconocimiento, e implica, ante todo, que se ponga la mirada en ese mismo objetivo.

Las escuelas y todos los profesionales del sistema educativo debemos ser suficientemente generosos para trabajar en equipo y para incorporar a la familia en todo el itinerario educativo. Incorporarla en la toma de decisiones sobre el niño, pero también escucharla y acompañarla.

En el momento actual, donde las aulas son tan diversas como diversa es nuestra ciudad y sociedad, este reto se convierte en mayúsculo y complejo, ya que la diversidad de las familias contribuye a que se tengan que buscar muchos más canales o espacios compartidos. Pasa, además, por generar espacios verdaderamente inclusivos, más allá del sistema educativo, si no en todas las relaciones que se crean a partir del núcleo de la escuela.

Palabras clave: Familias, educación inclusiva, necesidades educativas, trabajo compartido, aprendizaje y bienestar.

Abstract

The Importance of Families and Collaborative Work in Inclusive Education

The education and well-being of children is everyone's responsibility: schools, with their administrations and teaching staff; professionals in psycho-pedagogical support teams; and all educational and specialized services... but, undoubtedly, it must involve working together with families. Working together with so many stakeholders is not always easy; it requires building bridges of communication, harmony, and recognition, and above all, it requires focusing on the same goal.

Schools and all professionals in the education system must be generous enough to work as a team and to involve families throughout the entire educational journey. This means involving them in decision-making about their child, but also listening to them and supporting them.

In the current climate, where classrooms are as diverse as our city and society, this challenge becomes enormous and complex, since the diversity of families means that many more channels and shared spaces must be found. It also involves creating truly inclusive spaces, not only within the education system, but also in all relationships that are created from the core of the school.

Keywords: Families, inclusive education, educational needs, shared work, learning and well-being.

Desde que, en 2017, con la aprobación del Decreto por una escuela inclusiva, el Departamento de Educación posibilitó la ilusión de una escuela diversa donde todos los niños y niñas estuvieran juntos en el aula aprendiendo, no se ha dejado de trabajar y avanzar para hacer realidad este propósito. La apuesta por una escuela que procurara el éxito educativo para todo el mundo —independientemente del punto de partida, las condiciones familiares, las capacidades o la salud— ha movilizado recursos, marcos mentales y culturas escolares, y ha propiciado que hoy la diversidad en nuestras aulas sea un hecho y el paradigma de la inclusión sea mayoritariamente compartido. Igual que lo es la idea de que sin equidad no podemos aspirar a la excelencia.

Pero de los muchos retos que plantea este cambio de paradigma, y que se abordan en la mayoría de los foros educativos, hay uno que pasa injustamente más desapercibido: ¿cómo se incorpora a las familias de niños y adolescentes con necesidades educativas? ¿Cómo participan en el sistema educativo inclusivo? ¿Y cómo se las acompaña?

Sabemos por experiencia, y porque lo corrobora la evidencia científica, que unos mejores vínculos con las familias conducen siempre a unos mejores resultados de aprendizaje (Collet y Tort, 2014), y que, cuando las familias son parte de la respuesta y no del problema, los efectos positivos se multiplican. Se ha avanzado mucho en abrir las escuelas a la participación familiar, con el fin de implicar a padres y madres en el proceso educativo, no solo como receptores de información sino como personas con un rol relevante en el devenir de la vida escolar; pero debe ponerse más atención y debe ser aún más prioritario en el caso de las familias con hijos con necesidades educativas. En estos casos, existe una necesidad específica de acompañamiento y de apoyo que va más allá de la simple dinámica escolar y que es sobre lo que os propongo reflexionar a continuación.

El acompañamiento a las familias de niños con necesidades educativas en la llegada a la escuela, los procesos de escolarización y los cambios de etapa

La incorporación a la escuela, en la educación infantil, genera muchas preguntas y tensiones vinculadas al modelo de crianza y a la separación del niño de tres años de sus referentes, y también vinculadas a su desarrollo. Es un momento del proceso vital especialmente crítico por la aparición de nuevos profesionales que le observarán, que determinarán qué necesidades específicas tiene y que, en algunos casos, acabarán elaborando un diagnóstico y haciendo una propuesta de escolarización específica. Los marcos mentales sobre la normalidad y la gestión de las expectativas que toda familia tiene quedarán en suspenso y llenos de interrogantes que, desde el sistema educativo, será necesario acompañar y responder.

Por eso se debe trabajar y poner mucha atención en este momento clave en el que las familias necesitan más acompañamiento. Desde el Consorci se contacta con todas las familias que realizan la preinscripción en I3 que han expuesto que sus hijos tienen necesidades educativas, se facilitan materiales explicativos, se convocan a reuniones a las familias y, después, todas ellas se reúnen con los profesionales de los EAP para hablar de las escuelas y de los apoyos que mejor se ajustan a las necesidades de sus hijos o hijas.

Una vez escolarizados, este acompañamiento debe tener continuidad, y aquí somos conscientes de que hay que seguir trabajando. Un buen ejemplo de acompañamiento es el que ofrece el centro de educación especial Carrilet a las familias de centros ordinarios, en la aceptación, seguimiento y orientación de sus hijos e hijas con necesidades específicas. Las familias participantes, de los distritos de Horta-Guinardó y Nou Barris, han manifestado que en estas sesiones, que se organizan mensualmente, han sentido que la red de otras madres les aporta acompañamiento en todo lo que viven cada día y comprensión sobre las conductas de sus hijos o hijas —a menudo, poco comprendidas por otras familias—. Expresan que dejan de sentirse solas y que han ido construyendo apoyos entre ellas. Aquí es hacia donde tenemos que dirigirnos. Esta experiencia nos parece significativa para poder extenderla a otros distritos, impulsando la relación entre centros de educación especial, equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica (EAP) y centros ordinarios. Asimismo,

existen experiencias como la del Institut Escola Eixample, donde las familias que cuentan con apoyo intensivo para la escolarización inclusiva (SIEI) se ayudan mutuamente.

Una vez se ha superado la etapa de la primaria, aparecerán nuevos retos en el salto a la secundaria y a la escolarización posobligatoria. Es esencial conocer los itinerarios y de los soportes específicos, así como el acompañamiento y la orientación del EAP a todas estas familias para que puedan tomar las decisiones de escolarización de forma acertada y ajustada a la realidad de los adolescentes. Y no solo para tomar la mejor decisión, sino para poder acompañar en la incertidumbre que generan estos cambios.

El trabajo conjunto para el aprendizaje

Ya se ha dado el salto de un enfoque estrictamente clínico para entender que el ámbito educativo no es un espacio terapéutico, aunque, sin embargo, se generan entornos de aprendizaje, itinerarios adaptados o soluciones pedagógicas que pueden tener unos efectos positivos elevados, tanto en el desarrollo del niño como en su aprendizaje, su socialización y su bienestar. Esta nueva mirada psicopedagógica que se ha dado en la educación inclusiva es la que recoge, en 2024, la [Guia per a la detecció de les necessitats educatives de l'alumnat de 3 a 16 anys](#).

Sin embargo, había que explicarla a las familias, y por eso se han publicado una serie de documentos para todas ellas, para orientarlas hacia este paradigma educativo basado en una mirada capacitadora, pues pretende que cada niño llegue al máximo de su potencial de aprendizaje.

Ahora el reto es incluir a las familias en la toma de decisiones y en la elaboración del plan individualizado del alumno. Recoger el conocimiento de su hijo o hija, compartir los apoyos que se requieren e incluir en esta hoja de ruta el tiempo educativo del mediodía y el tiempo libre. Compartir y consensuar retos de aprendizaje y trabajarlos conjuntamente, tanto en casa como en la escuela.

Cuando a la necesidad educativa se le suman unas condiciones de vida más complejas

La aplicación del Plan de choque contra la segregación parte del reconocimiento de que los hijos e hijas de las familias en situación de mayor vulnerabilidad tienen más dificultades para alcanzar el éxito educativo. Por ello se empezó a implementar una política en contra de la segregación, con el fin de garantizar una escolarización más equilibrada y equitativa. Es un hecho que existe una brecha en cuanto a resultados, que puede llegar hasta 10 puntos, entre alumnado en situación vulnerable (NEE-B) y alumnado que no lo está.

La pregunta es: ¿qué ocurre cuando se suman las necesidades de contexto a las personales de un alumno? Pues es evidente que crece la complejidad. En Barcelona, en el curso 2025-26, el porcentaje de alumnos con necesidades educativas NEE-A es del 2,8 % (4579 alumnos), de los cuales el 43,3 % también se encuentra en situación de vulnerabilidad (el doble que el porcentaje de alumnado vulnerable NEE-B en conjunto, que es del 21,2 %). Esta combinación entre necesidades de desarrollo y condiciones sociales vulnerables muestra la influencia del contexto familiar en el desarrollo de los niños. En estos casos, la labor que se realiza desde la Comisión de atención a la educación inclusiva (CAEI) —donde los equipos sociales interactúan con los equipos psicopedagógicos o la intervención de los trabajadores sociales de los EAP— muestra que la perspectiva interseccional es imprescindible.

Son imprescindibles, también, los programas con enfoques mucho más comunitarios, como el Plan de Barrios, que genera redes que van mucho más allá del horario escolar y en las que se pueden implicar a las familias u otros agentes que trabajan con el niño.

Una mirada inclusiva y para el bienestar de los niños, de toda la comunidad

Finalmente, persiste una idea de fondo que, al ser tan básica, parece que no sea necesario mencionarla: o toda la comunidad educativa de la escuela comparte los principios de la inclusión, los conoce y comprende qué supone una mirada inclusiva, o seguiremos teniendo foco de segregación o exclusión dentro de las aulas, en el patio, con las familias en el entorno escolar o en espacios formales. Hay que explicar bien que la equidad no está reñida con buenos resultados para todos, y hay que explicar también cuáles son los beneficios y cuáles las renuncias de un aula inclusiva.

Hay que trabajar en esta línea para evitar situaciones que pongan en riesgo el bienestar en la escuela de los alumnos con necesidades educativas. Programas como Escuelas por la igualdad y la diversidad siguen siendo más necesarios que nunca, y trabajaremos con el Ayuntamiento de Barcelona para seguir impulsándolo.

Si con la educación formamos un equipo, con la educación inclusiva, familias (todas, no solo las que tienen niños y niñas con necesidades educativas) y escuela nos necesitamos más que nunca, y nuestro compromiso es trabajar para generar las condiciones que permitan el trabajo conjunto y el acompañamiento compartido a los niños y niñas de las escuelas de nuestra ciudad.

Referencias bibliográficas

Collet, J. i Tort, A. (2014). *Millors vincles, millors resultats*. Fundació Jaume Bofill. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/millors-vincles-millors-resultats>

Correspondencia con la autora:

Anna Terra i Sans. E-mail: gerencia.ceb@gencat.cat

Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP): entre el derecho y la realidad. Presente y futuro de un oficio que se construye

Begoña Roca Carretero

Psicopedagoga EAP-Eixample.Consorci Educació Barcelona
Departament d'Educació

Marta Sánchez Santacreu

Psicopedagoga EAP-Eixample. Consorci Educació Barcelona
Departament d'Educació

Montserrat Solsona Rocabert

Psicopedagoga EAP-Eixample. Consorci Educació Barcelona
Departament d'Educació

Recibido: 17.11.25 Aceptado: 18.12.25

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504998>

Resumen

Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP): entre el derecho y la realidad. Presente y futuro de un oficio que se construye

El Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP), con una trayectoria de más de 40 años, se sitúa como el “puente entre el derecho y la realidad” educativa. Este equipo interdisciplinario, formado por psicopedagogas, fisioterapeutas y trabajadoras sociales, se mueve en una dualidad constante, conciliando los marcos normativos de la administración con la complejidad única de cada centro.

Su redefinición, recogida en la Hoja de Ruta de los EAP, se alinea con el **Decreto 150/2017 de Educación Inclusiva**, lo que implica un cambio de paradigma fundamental, pasando del tradicional **modelo del déficit** (centrado en diagnosticar al alumno) al **modelo inclusivo** (centrado en el contexto). El EAP se convierte en un **agente de cambio** cuya misión principal es la **detección de barreras** en el entorno educativo y la **construcción de respuestas colaborativas**.

Esta tarea asesora, busca transformar los centros, impulsando cambios y mejoras desde una mirada inclusiva. El EAP debe establecer una relación de confianza con los equipos docentes y ser un **compañero de viaje** claro y cercano para las familias, priorizando la igualdad de oportunidades y el bienestar emocional. El reto es guiar a los centros para que se empoderen, utilizando un lenguaje alejado del diagnóstico clínico y centrado en la mejora de la participación y el aprendizaje de todo el alumnado

Palabras clave: EAP. Educación inclusiva. Barreras contextuales. Asesoramiento colaborativo. Evaluación en contexto.

Abstract

Psycho-pedagogical advice team (EAP): Between law and reality. Present and future of a profession that is being built

The Educational Psychological Advisory Team (EAP), with over 40 years of experience, is positioned as the **“bridge between the law and educational reality”**. This interdisciplinary team, formed by educational psychologists, physiotherapists, and social workers, operates in a constant **duality**, reconciling the administration’s regulatory frameworks with the unique complexity of each school.

Its redefinition, outlined in the EAP Roadmap, aligns with the **Decree 150/2017 on Inclusive Education**, implying a fundamental paradigm shift: moving from the traditional deficit model (focused on diagnosing the student) to the **inclusive model (focused on the context)**. **The EAP thus becomes an agent of change whose main mission is the detection of barriers in the educational environment, and the construction of collaborative responses.**

This advisory role seeks to transform schools by promoting changes and improvements from an inclusive perspective. The EAP must establish a relationship of trust with teaching teams and serve as a clear and accessible **travelling companion** for families, prioritizing equal opportunities and emotional well-being. The challenge is to guide schools to empower themselves, using language far removed from clinical diagnosis and centred on improving the participation and learning of all students.

Keywords: EAP (Educational Psychological Advisory Team)/ Inclusive Education/ Contextual Barriers/ Collaborative Consulting/ Contextual Assessment.

Más de 40 años de vida de los EAP; más de 40 años de presencia en los centros educativos; más de 40 años de debate sobre su viabilidad; más de 40 años escuchando a menudo las mismas disertaciones sobre fundamentaciones teóricas, posicionamientos pedagógicos o, lo que es aún más grave, la falta de un marco teórico compartido o de unos criterios de intervención que den sentido a las diferentes actuaciones, más allá de las diferencias territoriales o de la individualidad de cada profesional.

Y a pesar de todo, aquí estamos, defendiendo nuestra labor, nuestra presencia en los centros educativos y la conveniencia del modelo catalán: somos equipos interdisciplinarios, formados por profesionales en los ámbitos de la psicopedagogía, la fisioterapia y el trabajo social; externos a los centros, pero profundamente implicados en su vida. Nos movemos en una dualidad constante: somos equipo, pero trabajamos a menudo en soledad; somos externos, pero nos sentimos parte de la comunidad educativa; somos técnicos, pero trabajamos con personas, con historias y con emociones; somos tres perfiles profesionales que asesoran, pero desde perspectivas diversas que deben aprender a mirar y aportar conjuntamente. Y en palabras de la consejera de Educación y Formación Profesional, Esther Niubó: *“Sois el puente entre el derecho y la realidad”*.

Una gran parte de nuestro día a día implica movernos en esta dualidad. Por un lado, la ley, la normativa, las prioridades definidas desde el Departamento y los encargos de la administración educativa; y por el otro, el centro educativo con toda su complejidad. Desde la cultura de centro hasta los posicionamientos, las concepciones y los valores de las personas que componen cada una e irreplicable comunidad educativa. Del peso de la ley, a la fragilidad del llanto de un niño el 8 de septiembre ante el aula de I3 (Infantil 3 años).

Nos llaman equipo, pilar fundamental para sustentar nuestro trabajo, tanto en el ámbito de apoyo personal como de reflexión y debate profesional. Sin embargo, nuestra labor diaria es básicamente individual, solitaria dentro del centro educativo, sin formar parte estructuralmente de éste. Solitarias como EAP, pero imprescindiblemente compenetradas y cercanas con las referentes de cada centro, sin cuya confianza y complicidad, nuestra tarea es estéril. En estas realidades duales nos movemos las profesionales del EAP.

Y, con todas estas ambigüedades y dualidades, la Dirección General de Educación Inclusiva ha impulsado un proceso participativo. Este debate, iniciado durante el curso 2024-2025, tenía como objetivo revisar y actualizar las funciones de los EAP con el fin de alinearlas con el marco de la escuela inclusiva. El proceso ha culminado con la redacción de la llamada *Hoja de ruta de los EAP*, un documento clave para avanzar hacia el modelo que propone el *Decreto 150/2017, de 17 de octubre, sobre la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo*.

Esta propuesta es esencial, ya que, en palabras de referentes como Susan Stainback y Mel Ainscow, *“la inclusión tiene que ver fundamentalmente con la identificación y reducción de las barreras que los alumnos encuentran en el aula para aprender y desarrollarse”*. En la misma línea, David Duran, Climent Giné y Álvaro Marchesi subrayan que *“el factor clave de la inclusión es ponerse en movimiento”*.

Así pues, la tarea de los EAP como asesores de los centros educativos debe centrarse en dos conceptos fundamentales: la detección de barreras y la necesidad de construir una nueva forma de hacer. Detección de barreras, entendidas siempre como aspectos del contexto, nunca del alumno. Y, la voluntad de “ponerse en movimiento”, de iniciar un proceso de transformación para promover oportunidades de aprendizaje con el objetivo de velar por la participación de todo el alumnado. Detección de barreras y construcción: dos palabras clave que, sin duda, nos acompañarán en la relación con los centros educativos; dos palabras clave que deberán estar presentes en el día a día de toda la comunidad educativa.

Este cambio de paradigma conlleva el paso de un modelo de evaluación psicopedagógica a un modelo de evaluación inclusiva. Del modelo del déficit al modelo inclusivo. De focalizar la mirada en las dificultades del alumno con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y ver qué adaptaciones necesita para hacer lo que hacen los demás, se nos invita a identificar las barreras del contexto para facilitar el acceso y la participación de este alumno en las actividades de aprendizaje y en la vida diaria de la escuela. El aprendizaje y la posibilidad de participar son los mejores indicadores de inclusión, y cada centro debe construir su particular forma de hacerlo posible. Inclusión entendida como el derecho de todo niño a participar, pertenecer y progresar en su entorno escolar y con sus iguales.

Y cada EAP, como equipo de profesionales, y cada profesional del EAP, como individuo que interviene en un centro, debe encontrar la manera de ir construyendo este acompañamiento, de entender cada realidad única, de cada única comunidad educativa y tejer consensos para establecer acuerdos y la mirada inclusiva necesaria para que el aprendizaje de todo el alumnado sea una prioridad en cada aula. Aquello que es esencial para un alumno es bueno para todos.

Bajo este enfoque, el conocimiento del alumno se amplía. ¿Qué necesitamos saber ahora del alumno para definir la mejor respuesta educativa? Evidentemente, nos aporta información conocer sus habilidades y sus capacidades, comparadas con las de la media de la población. Las informaciones “objetivas” que nos pueden aportar las valoraciones psicopedagógicas “tradicionales” también pueden ser valiosas. Pero la mirada principal, tanto del docente como del asesor, debe ser, indiscutiblemente, el alumno dentro del aula: cómo aprende y cómo se relaciona, qué fortalezas se observan y a qué retos hay que hacer frente.

Y del alumno al centro. La administración espera de nosotros que identifiquemos necesidades, acompañemos y orientemos, que hagamos red e impulsemos la formación para promover la inclusión. Pero, sobre todo, se espera también que seamos agentes de cambio, que hagamos visibles las barreras y ayudemos a construir respuestas, que ayudemos a los centros a transformarse, que pasemos de planes individuales a planes inclusivos de aula. Catalizadores, expertos en guiar procesos de reflexión conjunta para ir estableciendo metas y avanzar en la definición de objetivos consensuados; expertos en acordar tareas para la implementación y evaluación de prácticas más inclusivas que progresivamente se vayan consolidando como línea de centro, desde el acuerdo, el reconocimiento y la responsabilidad de todos, de cada uno de los miembros de la comunidad educativa que participan, y que se arriesgan a formar parte de este reto tan complejo y comprometido. No es un cambio menor, ni tampoco es un cambio inesperado.

Quienes llevamos ya tiempo dentro de un EAP recordamos los primeros años de trabajo, donde lo único que se esperaba de nosotros era la aplicación de pruebas estandarizadas con el fin de diagnosticar qué le pasaba a aquel alumno, con escasa o nula referencia a lo que podía hacer el centro para atenderle. Años en los que las hojas de demanda de intervención del EAP se rellenaban con poca reflexión por parte de los docentes, entregadas en los pasillos de la escuela como quien se quita un peso de encima.

La creación de estructuras que nos permiten hablar y pensar colaborativamente ha ayudado a cambiar esta imagen. En este sentido, la CAEI (Comisión de Atención a la Escuela Inclusiva) se ha convertido en una gran aliada para favorecer el trabajo de la demanda, para concretar qué preocupa del alumnado y para definir qué podemos hacer cada uno de los profesionales que intervenimos, cada uno desde su responsabilidad profesional. El SIEI (Apoyo Intensivo Escolarización Inclusiva) colaborativo o *plus*, es también un ejemplo

de cómo compartir miradas y propuestas desde diferentes perfiles profesionales que colaboramos para potenciar la participación y facilitar el acceso a los aprendizajes del alumnado que requiere apoyos intensivos.

Ponernos en marcha, pero cada centro a su ritmo. Ningún asesoramiento tiene sentido sin tener en cuenta la realidad que tiene delante, sin tener presente al otro. Iniciar este trabajo cercano, compartido, vinculado al aula y al acercamiento hacia el alumnado sin prejuicios y con el claro objetivo de mejorar el acceso a los aprendizajes y el bienestar emocional. Traspasar el puente del “qué le pasa a este alumno” para llegar al “qué podemos hacer para que aprenda y se relacione mejor de lo que lo hace actualmente”. Necesitamos observar y conocer; detectar y promover cambios concretos que mejoren el posicionamiento del alumno ante el aprendizaje académico, personal o social; dar apoyo a la implantación de estos cambios y hacer su seguimiento, el seguimiento de los acuerdos y el seguimiento del impacto en la realidad del alumno. Las propuestas deben ser concretas, contextualizadas y viables. Deben partir de lo que el centro puede hacer, de lo que el docente puede sostener; deben ser construidas conjuntamente y deben hablar un lenguaje cercano, educativo e inclusivo. Huimos del lenguaje clínico: no hablamos de trastornos, hablamos de barreras y necesidades; no hablamos de déficits, hablamos de oportunidades; no hablamos de casos, hablamos de niños, de jóvenes, de familias, hablamos de personas.

Este cambio de lenguaje no es menor. Es un cambio de mirada. Es un cambio en la relación que debemos establecer con los docentes; debemos hacerlo desde la complicidad, el reconocimiento y la confianza. Tenemos que ser capaces de adaptarnos a su lenguaje y a sus necesidades. Y, desde ahí, construir puentes que conecten lo que sabemos con lo que podemos hacer juntos. Esta debería ser la línea básica de actuación de la tarea asesora del EAP.

Hablamos de colaboración y de trabajo compartido con los equipos docentes para construir aulas más inclusivas. Pero, a menudo nos encontramos con la queja de la falta de recursos, de que faltan manos y ojos para atender todo lo que sucede dentro del aula. Los recursos no son la solución automática; sin una mirada inclusiva, sin una propuesta de trabajo pensada y vinculada a la realidad del alumno y del centro, el recurso por sí mismo, se diluye. También se diluye la atención de las necesidades de los alumnos sin una estructura y una organización mínima que permita el trabajo de reflexión y observación para conocer al alumno, detectar barreras y planificar un plan de actuación. Este trabajo requiere personal, tiempo y criterios pedagógicos. Manos por manos no nos sirven. Voluntarismo por voluntarismo tampoco lo queremos.

Nuevamente, las palabras “construir” y “detección de barreras” toman protagonismo. Se vuelve crucial guiar al equipo docente a tomar conciencia de las características de sus alumnos para modificar el contexto de aula y favorecer el acceso y la participación de todos. Este proceso requiere observación, tiempo de reflexión y trabajo compartido. Por lo tanto, es imprescindible disponer de espacios y estructuras que faciliten estos encuentros y la colaboración profesional. Ayudar a crear estos hábitos y estructuras en los centros es parte de la labor del EAP. Nuevamente construyendo, y como en cualquier construcción, todo es más fácil cuando se dispone del material y el personal necesario.

¿Podríamos funcionar en el mundo educativo con una mínima previsión de apoyos para atender las necesidades que nos encontraremos en las aulas desde el minuto cero? Es decir, antes de acoger al alumnado con nombre concreto, asignar una dotación mínima de apoyos que facilite atender toda la variabilidad de situaciones que sabemos que nos encontraremos. ¿Se podría gestionar el personal docente con anticipación para atender a todo el alumnado? Esta dotación podría empoderar al centro, a los profesionales del entorno educativo, la experiencia del docente y, de rebote, romper con la perversidad de entender la acción del EAP como generador de recursos. Con esta organización el EAP y el centro podrían construir con los ladrillos y los andamios necesarios, sin tener que esperar ningún suministro extra.

Recursos suficientes, cultura de centro en línea con la Escuela Inclusiva, espacios de trabajo conjunto para definir cómo actuamos y hacer el seguimiento de aquello que hemos dicho que haríamos. Y necesitamos un paso más, sutil quizás, pero crucial. En la mayoría de los ámbitos profesionales, asumir un “caso difícil” es sinónimo de reconocimiento. Si hay un enfermo grave, las decisiones las toma el jefe de departamento; si hay un juicio complicado, las alegaciones ante el tribunal las liderará un abogado de prestigio. En la mayoría de los ámbitos profesionales, afrontar retos y resolver casos complicados recae en los profesionales con más experiencia porque su labor será reconocida y valorada. En el ámbito educativo, afrontar un grupo clase

complejo o un alumno con muchas necesidades no reporta ningún reconocimiento ni social ni profesional. El liderazgo pedagógico dentro de un centro debería pasar también por ahí. Asignar grupos complejos o alumnado con retos que afrontar, a aquellos profesionales con experiencia, formados y con buenas prácticas que los avalen. Y esta asignación debería vivirse como un reconocimiento a la buena labor, a la valía profesional. Y algún mecanismo debería moverse también desde la administración educativa para poder desarrollar este concepto de “carrera profesional” que debe implicar estabilidad, es decir, posibilidad de continuidad en un mismo centro y valoración personal y, por qué no, económica o con algún tipo de incentivo que valore el buen trabajo realizado.

Y del centro a la familia. Si desde la vertiente del centro el EAP debería ser el puente entre el derecho y la realidad, desde el punto de vista de la familia del alumnado más vulnerable, el EAP debería ser el compañero de viaje a lo largo de toda la escolarización obligatoria. Acompañar más allá de cursos, más allá de etapas educativas. Acompañar para entender qué le sucede, para ayudar a hacer duelos y tomas de conciencia. Acompañar para mediar entre sus expectativas como familias y la singularidad de cada aula, de cada recurso. Acompañar para compartir inquietudes y valorar entre todos, escuela - familia - EAP, cuál es la mejor respuesta educativa, el mejor itinerario, el mejor proyecto personal. Acompañar, entender y escuchar para dibujar puentes que nunca rompan la comunicación y la viabilidad de acción con el centro. Debemos ser referentes claros a lo largo de toda la escolaridad asegurando la equidad y la igualdad de oportunidades. Equidad e igualdad para alcanzar los objetivos finales del sistema educativo, es decir, formar ciudadanos de pleno derecho con la voluntad de contribuir a la construcción de una sociedad más culta, democrática, formada, libre, crítica, justa y saludable.

Como EAP, nunca podemos olvidar nuestra vertiente de compañeros de viaje porque representamos una puerta abierta a la reflexión conjunta y aportamos una mirada técnica necesaria a la hora de tomar decisiones. Sabemos que no siempre es así. Ojalá pudiéramos escuchar siempre que fuera necesario. Ojalá el compañero de viaje estuviera siempre presente. Ojalá el viaje fuera más llano, más cuidadoso, más humano. Ojalá pudiéramos dibujar todos los puentes que un niño necesita, en el momento que lo necesita y en el lugar que lo necesita.

Es imprescindible construir con los centros y las familias, pero también es fundamental construir y fortalecer nuestros equipos. Esto nos exige un trabajo colaborativo entre los diferentes perfiles profesionales que forman parte del EAP, una identificación clara como equipo tanto ante los centros como, a menudo, ante la propia administración que no siempre tiene presente la relevancia de los tres perfiles.

Se trata de construir líneas de actuación compartidas, de pensar conjuntamente y de crear formas de hacer y marcos de actuación que repercutan en el apoyo que podemos y queremos dar a los centros y a las familias. Este proceso interno es clave, ya que, si somos equipos fuertes, contribuiremos a hacer centros fuertes.

Para garantizar la calidad del asesoramiento, defendemos la necesidad de una formación de calidad y abierta a los tres perfiles, y como expresa Gerardo Echeita, *“para hacer frente desde una base sólida a las turbulencias de un proceso tan complejo, dilemático y difícil”*. Pensarnos y reivindicarnos.

Los retos no son menores. Nos encontramos con una sociedad fragmentada; con una escuela que a menudo replica esta fragmentación; con servicios externos que diagnostican desde una mirada clínica y alejada del contexto; con detecciones masivas que pueden desvirtuar el sentido del asesoramiento en contexto; con una carga administrativa que nos aleja de lo esencial; con dilemas éticos sobre cómo afrontamos la distribución de recursos limitados y con criterios de asignación y distribución no siempre vinculados a aspectos técnicos. Priorizar la atención a la diversidad no es repartir equitativamente, sino repartir con equidad. Y para hacerlo necesitamos transparencia, el debate abierto y el establecimiento de criterios consensuados como equipo de profesionales ante una administración que, a menudo, se limita a solicitar la simple ejecución de directrices, sin tener en cuenta el conocimiento técnico y la realidad del alumnado y los centros que conocemos. La misma consejera dijo: *“sois la voz que recuerda al sistema que cada niño es único, y que su desarrollo no puede quedar relegado al azar, ni a una segunda categoría”*.

Pero también tenemos oportunidades: la oportunidad de hacer visible nuestra labor; de transmitir cuál es la realidad de las aulas a la administración para construir conjuntamente; de promover demandas que

vayan más allá del alumno; de construir contextos de colaboración entre servicios, centros, comunidad y administración; de guiar procesos de cambio para que la escuela se adueñe de esta manera de hacer, se empodere y defienda también su propia organización y saber hacer, para atender a todo su alumnado; de reivindicar la fuerza de criterios técnicos a la hora de tomar decisiones en el ámbito psicopedagógico y social; de crear equipos cohesionados y relevantes dentro del sistema educativo. Profesionales formados, equipos cohesionados, centros empoderados. El puente entre el derecho y la realidad.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, (6), 119-124.
- Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya (2017). DECRET 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, (7477), 19/10/2017.
- Echeita Sarrionandia, G. (2025). La educación inclusiva en España: no está muerta, pero vamos hacia atrás. *Contrapuntos En Educación. Revista Del Instituto Universitario De Investigación En Formación De Profesionales De La Educación. IFE-UMA.*, 1(1), 50–66. <https://doi.org/10.24310/cpe.1.1.2025.22107>
- Generalitat de Catalunya. (S.d.). 77 equips d'avaluació psicopedagògica comparteixen nou full de ruta que revisa i actualitza les seves funcions. Recuperat de <https://govern.cat/salaprensa/notes-premsa/725082/77-equips-davaluacio-psicopedagogica-comparteixen-nou-full-ruta-que-revisa-actualitza-funcions>
- Marchesi, Á., & Giné Giné, C. (Aut.). (S.d.). *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives* (Avant-títol: Educació inclusiva). Catalunya. Departament d'Educació.
- Stainback, S. B. (2001). Componentes críticos en el desenvolupament de l'educació inclusiva / L'educació inclusiva: definició, context i motius. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 5(1), 15-18.

Correspondencia con las autoras:

Begoña Roca Carretero. E-mail: broca@xtec.cat

Marta Sánchez Santacreu. E-mail: msanc21@xtec.cat

Montserrat Solsona Rocabert. E-mail: msolso28@xtec.cat

Empoderar a los equipos humanos para liderar y sostener el cambio

Isabel Balaguer Millán
Institut Escola Eixample, Barcelona

Recibido: 14.12.25 Aceptado: 20.12.25
DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504999>

“Una cultura de equipo se construye poco a poco, cuando la experiencia de cada docente entra en las decisiones del centro, cuando hay tiempo para mirar juntos qué hacemos y recursos que apoyan lo acordado.”

Resumen

Empoderar a los equipos humanos para liderar y sostener el cambio

Este artículo recoge la experiencia de transformación de un centro educativo. El cambio real ha sido cultural: una transformación profunda en las formas de trabajar, decidir y relacionarnos. El paso de ser una escuela concertada a un Instituto Escuela público es sólo el punto de partida. El relato se articula a partir de la convicción propia de cómo debe ser un liderazgo para el aprendizaje, fruto de la experiencia de muchos años ejerciendo el cargo de directora, pero también basada en las lecturas sobre liderazgo en el ámbito educativo. La investigación muestra que liderar es, sobre todo, crear condiciones para el aprendizaje compartido (Robinson, 2022; Hargreaves & Fullan, 2014; Stoll, 2020). Y esto sólo es posible cuando existe escucha, confianza y sentido de propósito. Se comparte aquí cómo se va construyendo una comunidad profesional capaz de aprender y transformarse desde dentro, a través de prácticas concretas, reflexión colectiva y una mirada que pone a las personas en el centro.

A lo largo de los diferentes apartados, se despliegan las ideas bastante que han guiado esta transformación: la diferencia entre gestión y liderazgo, la importancia de cuidar el inicio del cambio, la fuerza de las experiencias que hacen crecer al equipo y el valor de los relatos que explican el conocimiento construido. Todo ello con clara intención: que la mejora educativa sea una práctica sostenida y compartida, no el proyecto de unos pocos, sino la cultura de todo un centro. En el primer apartado se presenta la mirada de liderazgo que ha ido dando forma al proyecto; en el segundo, se relata cómo esta mirada se ha puesto a prueba en el proceso de transformación del centro; en el tercero, se describen tres experiencias concretas que muestran cómo este liderazgo se concreta en la práctica cotidiana; y, por último, se propone un breve balance abierto.

Palabras clave: Liderazgo distribuido, cultura de centro, comunidad de aprendizaje, transformación educativa, escucha activa, desarrollo profesional docente, liderazgo compasivo, inclusión educativa, gobernanza horizontal, mejora sostenida.

Abstract

Empowering human teams to lead and sustain change

This article recounts the transformation of an educational center. The real change has been cultural: a profound transformation in the ways we work, make decisions, and relate to one another. The transition from a private-subsidized school to a public school is just the starting point. The narrative is structured around the author's own convictions about

what leadership for learning should look like, stemming from many years of experience as a principal, but also based on readings about leadership in education. Research shows that leading is, above all, about creating conditions for shared learning (Robinson, 2022; Hargreaves & Fullan, 2014; Stoll, 2020). And this is only possible when there is listening, trust, and a sense of purpose. This article shares how a professional community capable of learning and transforming from within is built, through concrete practices, collective reflection, and a people-centered approach. Throughout the different sections, the key ideas that have guided this transformation are unfolded: the difference between management and leadership, the importance of nurturing the beginning of change, the power of experiences that foster team growth, and the value of narratives that explain the knowledge built. All of this is presented with a clear intention: that educational improvement becomes a sustained and shared practice, not the project of a few, but the culture of an entire school. The first section presents the leadership perspective that has shaped the project; the second describes how this perspective has been tested in the school's transformation process; the third outlines three specific experiences that demonstrate how this leadership is put into practice in daily activities; and finally, a brief summary is offered.

Keywords: Distributed leadership, school culture, learning community, educational transformation, active listening, teacher professional development, compassionate leadership, educational inclusion, horizontal governance, sustained improvement.

Liderazgo versus gestión: poner a las personas en el centro

En los inicios del proceso, en una sesión de reflexión compartida, una docente explicó que empezaba a vivir el centro de otra forma: sentía que podía expresar dudas y propuestas y que éstas eran escuchadas y tenían consecuencias en la organización. Aquel comentario, hecho casi de paso, ponía el foco en lo que queríamos hacer posible: que la experiencia de cada docente contara a la hora de decidir, distribuir el tiempo y situar los recursos. En el fondo, estaba poniendo nombre al tipo de cultura de equipo que queríamos construir. Y es precisamente ahí donde radica la diferencia entre gestionar y liderar.

Cuando empecé en la dirección el concepto de Directora o de Junta directiva llevaba a confundir dirección con asegurar que las cosas funcionaran. Y así lo hacía: calendarios, reuniones, recursos. Pero con el tiempo descubrí que gestionar no era suficiente. Liderar, en cambio, significaba crear condiciones humanas para que el trabajo tuviera sentido y, sobre todo, impacto en el aprendizaje. Y la Junta directiva se transforma en equipo directivo.

En momentos de cambio, esta distinción se convierte en clave:

- La gestión tiende a multiplicar iniciativas: hay movimiento, pero a menudo poco apreciado, mucho ruido.
- El liderazgo que escucha sabe priorizar: focaliza, sostiene en el tiempo y revisa el impacto.

Esta diferencia no es sólo semántica; se traduce en confianza o desconcierto, en claridad o fatiga, en proyecto o improvisación.

Liderazgo que sostiene: coherencia entre el cuidado, la exigencia y la transformación

Un liderazgo orientado al aprendizaje no evita el conflicto, sino que crea las condiciones para que sea abordable, combinando el cuidado y el rigor.

Es preguntar antes de decidir: *“¿cómo lo estás viviendo? ¿qué necesitas para probarlo?”* Es generar claridad (sobre propósitos, criterios, expectativas) y acompañar la asunción de riesgos pedagógicos. Es dar valor al *feedback* entre iguales y celebrar los pequeños avances como síntoma de cambio.

Esta actitud transforma espacios aparentemente neutros en espacios de aprendizaje: una reunión de seguimiento se convierte en transformación si hay escucha y transferencia. Una conversación de pasillo resulta decisiva si hay confianza para poner en duda.

Organizaciones que aprenden: transformar la visión en cultura

Cuando pensamos el centro como una organización que aprende, asumimos que el liderazgo debe ser

transformador. No es suficiente con garantizar estructura: hay que cuidar las condiciones para el aprendizaje de todos. En la línea de las aportaciones de Louise Stoll sobre el liderazgo para el aprendizaje, esto implica:

- Una visión compartida centrada en el aprendizaje de todo el alumnado.
- Desarrollo profesional continuo.
- Colaboración estructurada y sostenida.
- Cultura de indagación y evaluación para el cambio.

Este enfoque exige estructuras abiertas, participación significativa y liderazgos capaces de traducir el cambio en acciones concretas y coherentes.

Esta forma de entender el liderazgo se ha ido desplegando en el día a día del centro, en contacto con situaciones muy concretas.

Una de las más significativas fue el momento en el que comunicamos a la comunidad educativa que la escuela pasaba a formar parte de la red pública. No se trataba sólo de explicar un cambio de titularidad, sino de sostener muchas expectativas y miedos, especialmente entre las familias: el miedo a perder elementos del proyecto que valoraban, la incertidumbre sobre cómo afectaría al funcionamiento del centro, la duda sobre si el cambio sería realmente una oportunidad. Para mí, el propósito estaba claro: era necesario generar confianza, abrir espacios de diálogo y dejar muy explícito que la transformación se haría a partir de lo que ya funcionaba y daba identidad al centro.

Pocos días después, sin embargo, la pandemia le dio la vuelta todo. El 14 de marzo se decretaba el confinamiento y, de repente, todos los planes de conocimiento mutuo, de apertura de aulas y de encuentros con familias quedaban suspendidos. Las conversaciones, pasillos, patio y reuniones informales, que debían ser espacios clave para construir confianza, desaparecían. Nos encontrábamos en la paradoja de tener que pedir confianza en un proyecto nuevo justo cuando las condiciones para construirla se esfumaban.

En ese momento comprobamos hasta qué punto era diferente entender la dirección como gestión o como liderazgo pedagógico. Desde la gestión, la urgencia habría sido sólo organizar horarios, plataformas, protocolos y dispositivos y había que hacerlo, pero el liderazgo pedagógico pedía, además, ocuparse de cómo lo vivían las personas: escuchar el malestar y el cansancio, dar sentido a los cambios, cuidar el vínculo con los equipos y con las familias, ayudar a ayudar a ayudar. Entendimos que liderar, en ese contexto, quería decir sobre todo crear espacios donde todo el mundo pudiera expresarse y sentir que formaba parte de un proyecto compartido.

Ésta es, en esencia, la clave del liderazgo que ha sostenido y sigue sosteniendo este proyecto: no sólo desplegar estructuras y discursos, sino generar contextos de escucha, de sentido y de confianza donde cada persona pueda reconocerse parte de un centro que se transforma, también, en las circunstancias más adversas.

Del cambio vivido al sentido compartido: relato de una transformación educativa

El tono de este artículo no parte de una investigación formal ni de un análisis académico, sino de una vivencia ubicada en un centro concreto.

Narrar estas experiencias es también una manera de aprender: detenernos, releer los gestos, decisiones y emociones que hicieron posible sostener un profundo proceso de cambio institucional. Es un intento de poner palabras a lo que a menudo sólo se comprende cuando se mira con cierta distancia y se hace dialogar la práctica con el propósito.

Por qué y para qué: de la titularidad concertada en el proyecto compartido público

La decisión de pasar a formar parte de la red pública no fue un simple cambio administrativo. Fue una apuesta pedagógica y comunitaria. El *por qué* respondía a una realidad clara: era necesario garantizar una oferta pública en un entorno donde la opción mayoritaria era concertada. Pero el *para qué* apuntaba más allá: queríamos un

proyecto compartido, con el aprendizaje y las personas en el centro, y una forma diferente de tomar decisiones y asumir liderazgos.

Pasar de una cultura vertical a una gobernanza más horizontal debía suponer que los equipos docentes no sólo ejecutaran, sino que se hicieran suyo el proyecto. Y esto necesitaba tres palancas: hacer visible que las decisiones pedagógicas nacían cerca del aula; crear espacios donde todas las voces pudieran expresarse con criterios claros; y asegurar que lo acordado se tradujera en tiempo y recursos.

El paso a la titularidad pública nos abría nuevas posibilidades, pero el verdadero cambio debía nacer de una cultura profesional activa, crítica y abierta a la mejora.

Del diálogo al compromiso: condiciones que hacen posible otra cultura

Desde el primer día, quisimos construir el relato con claridad y coherencia: explicar qué cambiaba —formas de decidir, criterios pedagógicos, apertura de aulas— y qué se mantenía —lo que funcionaba y generaba identidad y seguridad. El relato fue construyéndose con profesorado y familias, aunque la pandemia dificultó mucho este último vínculo. Nos faltó potencia comunicativa y, todavía hoy, es un reto pendiente.

Dentro del claustro, en cambio, reservamos tiempo para pensar juntos y cuidar sus inicios: franjas para reuniones con propósitos claros, visitas de aula, mentoraje de nuevos docentes. No podíamos pedir escucha si no había tiempo para escuchar. La toma de decisiones compartida sólo tenía sentido si se acompañaba de un ritmo asumible, de calendarios sostenibles y confianza mutua. Todo esto, que podría parecer obvio, no estaba garantizado. El marco horario del centro, cuando estaba concertado, incorporaba una sexta hora que alargaba significativamente las horas lectivas del profesorado y no preservaba espacios reales para el trabajo conjunto. El paso a la red pública no sólo permitió ajustar condiciones laborales, sino sobre todo recuperar el tiempo como recurso pedagógico y relacional.

Al mismo tiempo, todo esto ocurría en un contexto de malestar docente muy presente. La falta de tiempo y calma para pensar el trabajo, la sensación de trabajar siempre en emergencia, el aumento de la complejidad en las aulas y unas políticas educativas que a menudo priorizaban llenar vacantes por delante de cuidar la cohesión de los equipos generaban una tensión constante. Ha habido cursos en los que hemos podido diseñar y consolidar equipos de liderazgo, estructuras de trabajo compartido y espacios para la reflexión; y hay otros en los que los hemos tenido que debilitar, reconvertir o, simplemente, dejar de hacer por cambios impuestos desde fuera. Esta inestabilidad no sólo desgasta, sino que dificulta consolidar culturas de centro sólidas y proyectos con continuidad.

El primer año: crear seguridad y sentido compartido

Después de haber situado el sentido del cambio y las condiciones que queríamos crear, tiene sentido detenernos en el primer curso como instituto escuela, porque es el momento en que todas estas decisiones se ponen realmente a prueba.

Ese primer curso fue, sencillamente, un terremoto. Mientras aterrizábamos el nuevo proyecto institucional, llegaban alumnos y docentes nuevos, se activaban protocolos de pandemia, se cerraban aulas y desaparecían espacios informales.

Más allá del proyecto pedagógico, nos dimos cuenta de que existían muchas piezas invisibles, e igualmente esenciales, que no habíamos contemplado: el papel del personal de administración y servicios, la gestión de los presupuestos, la organización del comedor, la distribución de los espacios o incluso el mobiliario. Cuestiones aparentemente prosaicas, poco relacionadas con el aprendizaje, pero con un impacto directo en el bienestar de todos. No tenerlas en cuenta de entrada generó tensiones, malentendidos y sobre todo una gran carga añadida al equipo directivo. Liderar, también, era hacer frente a esa complejidad inesperada.

Hablar de liderazgo distribuido, en ese contexto, parecía un lujo. Pero sabíamos que era necesario hacerlo. Empezamos por dónde podíamos: generar complicidades y empezar a hablar el mismo lenguaje. Esto implicaba reconocer el conocimiento de los demás, confiar en ellos y cuidar las condiciones para que este liderazgo pudiera emerger y sostenerse.

Por eso, más allá de los roles formales, empezamos a identificar referentes dentro de los equipos:

personas capaces de sostener procesos, crear vínculos, poner palabras donde era necesario, poner pausa y orientación donde había ruido. En este escenario, cuidar a los equipos ya no era sólo una cuestión de clima laboral: era una estrategia de sostenibilidad y de coherencia con el tipo de escuela que queríamos construir.

Con la excusa de diseñar el organigrama de funcionamiento, empezamos a consensuar significados: ¿qué entendíamos por liderar?, ¿qué significa tomar decisiones colectivas? Este espacio actuó como catalizador de ideas y acciones compartidas de identidad. Al mismo tiempo, buscábamos alianzas fuera del centro: visitas a escuelas con proyectos educativos singulares, formación con modelado, participación en seminarios de dirección.

Y buscábamos, dentro del propio centro, prácticas que funcionaban para hacerlas visibles y celebrarlas. Cada encuentro, cada conversación era una oportunidad para tejer significados y hacer crecer la confianza mutua.

Pero sabíamos también lo que no habíamos conseguido: explicarnos en el entorno y en las familias. Las circunstancias del curso dificultaron mucho el vínculo y esto ha sido un hándicap importante. Aún hoy, construir un relato compartido hacia fuera es una de las asignaturas pendientes. No hemos sabido, o no hemos podido, explicarnos bien, y esta falta de relato compartido ha limitado la comprensión externa de lo que hacemos y por qué lo hacemos.

Ese primer año fue un intenso proceso de aprendizaje colectivo. Se sentaron las bases para una nueva cultura de equipo, donde la confianza y la corresponsabilidad empezaron a consolidarse como la raíz de un proyecto educativo que, todavía hoy, seguimos construyendo.

A partir de ahí, el reto fue dar forma concreta a esta cultura en la vida cotidiana del centro: en cómo nos formábamos, en cómo tomaban cuerpo los liderazgos y en cómo atendíamos la complejidad de las aulas.

Tres experiencias para hacer crecer una comunidad de aprendizaje

“Una comunidad de aprendizaje se construye cuando la formación está situada en el centro, colaborativa y sostenida, y cuando el liderazgo se distribuye para que el equipo pueda aprender, decidir y mejorar unido.”

Las tres experiencias que se presentan a continuación se han escogido por ser representativas de tres dimensiones clave del cambio que se estaba intentando construir: una jornada de centro que convierte la celebración en aprendizaje compartido; equipos de liderazgo que desplazan el foco de la gestión al análisis de la práctica; y una nueva forma de coordinar los apoyos que ayuda a pensar la atención educativa desde el nosotros y no desde la suma de casos individuales.

Jornada pedagógica: celebrar para aprender y reconocer

La propuesta nació de una necesidad casi intuitiva: en medio de un curso lleno de incertidumbres y preguntas sobre la propia práctica, era necesario crear un espacio para mirarnos con orgullo. Queríamos hacer visible lo que funcionaba, reconocer el talento que a menudo queda escondido en las aulas y celebrar los logros como motor para seguir aprendiendo juntos. No se trataba sólo de cerrar el curso, sino de hacerlo haciendo hincapié en el valor de las experiencias compartidas.

Optamos por un formato sencillo: una especie de feria pedagógica, donde el profesorado iba pasando por los diferentes stands preparados por los propios compañeros y compañeras. Cada propuesta compartida se articulaba a partir de tres ejes muy claros: una evidencia observada en el aula, un impacto percibido en el alumnado o en el equipo, y una pregunta abierta que invitaba a seguir explorando. Para completar la jornada, abrimos espacios para conocer experiencias de otros centros y organizamos un *world café*, pensado como un espacio tranquilo para compartir lo aprendido, ponerlo en común y empezar a dibujar nuevos horizontes a partir de lo que ya funcionaba.

Lo que ocurrió ese día fue mucho más allá de lo previsto. La preparación ya fue transformadora: pensar juntos qué queríamos compartir y oír a alguien decir “eso que haces, ¿por qué no lo explicas?”. Generó un efecto inmediato de reconocimiento y valoración. Durante la jornada se hizo evidente que esa celebración era,

en realidad, una forma de evaluación formativa del centro.

El impacto fue tangible: muchos docentes expresaron sentirse más seguros con lo que hacían en el aula, más reconocidos y con más ganas de compartir. Se empezó a hablar con mayor claridad de lo que ocurría en las aulas, con un lenguaje más común y comprensible entre equipos. Al terminar aquella primera jornada, la sensación colectiva era de euforia.

A partir de ese curso, la voluntad no ha sido tanto repetir una jornada “final” como mantener vivo este espíritu a lo largo del año: organizar momentos para compartir prácticas exitosas, abrir aulas para que otros docentes puedan entrar y observar, y, cuando ha sido posible, ofrecer también espacios para que las familias puedan conocer de cerca qué pasa en las aulas. De esta forma, la celebración puntual se convierte en una invitación a hacer visible la práctica ya reconocer lo que se construye conjuntamente, más allá de un solo día en el calendario.

Equipos de liderazgo pedagógico por etapa: distribuir para capacitar

Uno de los aprendizajes clave de los primeros cursos fue que no bastaba con repartir tareas ni con tener una organización formalmente correcta. Como en la mayoría de centros, ya existían equipos de nivel, coordinaciones, equipos docentes, jefes de ámbito... pero a menudo la palabra no hacía la cosa: estos espacios se utilizaban sobre todo para informar, repartir trabajos o resolver incidencias. Por eso quisimos que las coordinaciones dejaran de ser roles principalmente funcionales y se convirtieran en equipos de liderazgo pedagógico. Cada etapa empezó a trabajar con un pequeño equipo motor, con la mirada puesta en el aprendizaje del alumnado y con el propósito de analizar los cambios y prácticas de aula para centrarlas en lo que realmente ayudaba a aprender.

Trabajar así permitiría alinear tres dimensiones que a menudo funcionan de forma aislada: el trabajo colaborativo entre docentes, la cultura de indagación y el liderazgo distribuido. Las decisiones quieren tomarse más cerca del aula, con información directa y con la confianza necesaria para poner en juego las propias prácticas. La evaluación institucional debe dejar de ser una formalidad para pasar a ser una herramienta que ayude a leer la realidad y orientar las acciones con más sentido.

Trabajar de esta forma pero generó resistencias, especialmente porque exigía poner en juego liderazgos intermedios que a menudo no han sido ni formados ni reconocidos. Nos dimos cuenta de que una parte importante de estas dificultades no tenía que ver sólo con la voluntad individual, sino con una carencia estructural de preparación para liderar equipos humanos en contextos educativos. Es un reto que no se resuelve sólo con organización interna; pide una mirada más amplia, de sistema, que ayude a emerger y sostener estos liderazgos con sentido pedagógico.

Al mismo tiempo, la experiencia nos ha mostrado que estas estructuras no son estables ni lineales. Hay cursos en los que hemos podido fortalecer los equipos de liderazgo por etapa y darles continuidad, y otros en los que, por cambios de plantilla o de condiciones, hemos tenido que rebajar su alcance, reconvertirlos o poner el acento en otros espacios. A pesar de estas oscilaciones, el objetivo de fondo se mantiene: se trata de traspasar progresivamente la toma de decisiones a los líderes de las aulas, construir un liderazgo realmente distribuido y basado en la evidencia sobre el aprendizaje. Para que esto sea posible hace falta tiempo, empoderamiento y formación para estos liderazgos intermedios; sólo así podrán sostener decisiones compartidas que vayan más allá de la gestión del día a día y apunten a la mejora profunda de la práctica.

Hacer equipo para personalizar: una nueva mirada a la atención educativa

Con el paso a la red pública, el centro empezó a disponer de apoyos que hasta entonces no tenía: seguimiento semanal por parte del EAP (Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico), una educadora social, un SIEI (unidad de apoyo intensivo a la educación inclusiva), horas de auxiliar de educación especial, MALL (maestra de audición y lenguaje)... Esta llegada de recursos, que podía haber sido sólo un refuerzo logístico, se entendió como una oportunidad para cambiar la mirada y poner el foco en la personalización. Se trataba de pasar de la “atención a la diversidad” a integrar, coordinar y construir un relato común.

La CAEI (comisión de atención educativa inclusiva) no se concibe como un espacio de gestión, sino

como un equipo que piensa, decide y actúa de forma colectiva. Un equipo que busca hablar en términos de contexto y no sólo de necesidades individuales.

Actualmente, estamos trabajando no sólo para mejorar la coordinación de los recursos y la presencia efectiva de los soportes en el aula, sino también para fortalecer la confianza entre profesionales. Compartimos miradas, revisamos enfoques y tomamos decisiones conjuntamente para avanzar hacia una acción pedagógica coherente e integrada, dejando atrás una atención compartimentada.

En síntesis: del proyecto a la cultura

Tres relatos, tres escenas aparentemente inconexas. Pero justamente en esto reside su fuerza: al mostrar que la transformación no nace sólo de grandes proyectos o decisiones estructurales, sino de acciones cotidianas que, cuando se entrelazan, dibujan otra forma de escuela.

Son ejemplos concretos de lo que ocurre cuando se empieza a confiar, abrir las prácticas y reconocer el valor del otro como compañero de aprendizaje. Poco a poco, el trabajo colaborativo deja de ser una consigna para convertirse en cultura.

El denominador común de estas tres experiencias es el propósito de empoderar equipos y de hacer visible que el liderazgo no está sólo en el equipo directivo, sino en todas las personas que asumen responsabilidades pedagógicas. Cuando se da espacio, reconocimiento y criterio compartido a estos liderazgos intermedios, el centro deja de funcionar sólo por inercia organizativa y comienza a pensarse como una comunidad profesional que aprende. La verdadera transformación no es, pues, el paso administrativo de una escuela concertada en un instituto escuela público, sino el cambio en la cultura de centro que hace posible este liderazgo ampliado y compartido.

Cuando un centro se piensa como un ecosistema de formación —con tiempo, indagación, mentoría y liderazgo distribuido—, la comunidad profesional crece y la mejora educativa deja de ser el proyecto de unos pocos para convertirse en la práctica de todos. Como afirma Andy Hargreaves, *“los buenos equipos no sólo trabajan juntos, sino que aprenden juntos”*. Este aprendizaje compartido es el núcleo de un liderazgo que transforma: empodera a personas, hace aflorar liderazgos, crea equipos y capacita. Y lo hace desde la práctica, no sólo desde el discurso.

Breve balance: un relato compartido de transformación

“Podemos decir que la transformación no se explica sólo con resultados, sino con relatos de confianza, pertenencia y sentido: lo que cambia cuando nos reconocemos como equipo y no como suma de profesionales.”

La transformación de un centro no sólo se explica con indicadores o documentos, sino con relatos. Relatos que hablan de confianza, pertenencia y sentido. Es decir, de lo que cambia cuando dejamos de ser una suma de profesionales para convertirnos en un equipo con propósito común.

Mirando atrás, el camino realizado es menos un conjunto de proyectos y más una historia de personas que aprenden a trabajar juntas. El paso de centro concertado a Institut Escola público ha sido, sobre todo, un proceso de aprendizaje colectivo. Y el mayor valor de este proceso ha sido la confianza. Confianza que se ha ido construyendo poco a poco, con tiempo, con palabra, cuidado y reconocimiento de lo que cada persona aporta.

Los inicios fueron intensos. Había incertidumbre, la necesidad de encontrar una identidad compartida y la sensación de abrir un camino sin explorar. A pesar de la intensidad, se percibía la sensación de que lo que estábamos poniendo en marcha tenía sentido y merecía ser cuidado. Con el tiempo, la palabra “centro” empezó a tener otro significado: ya no era sólo un proyecto o un edificio, sino una comunidad que se piensa, cuida y compromete.

El cambio más profundo no se ha producido en los documentos oficiales, sino en las conversaciones informales, en las reuniones en las que se ha aprendido a escuchar, a discrepar con respeto, a tomar decisiones

desde la diversidad de miradas. Aquí el liderazgo ha sido clave: no como una función de mando, sino como una práctica de generación de confianza. Esta concepción del liderazgo, más cerca del acompañamiento que de la dirección, conecta plenamente con lo que propone el informe de la UNESCO (2024): liderar por transformar significa escuchar, capacitar y crear condiciones para el aprendizaje colectivo.

También Vivian Robinson, en su libro *¿Cambiar la escuela o mejorarla?*, apunta que no todo cambio es una mejora. Y que los liderazgos con mayor impacto no son los que lo hacen todo, sino los que saben focalizar, sostener y acompañar el trabajo que pasa dentro del aula. No se trata de sumar iniciativas, sino de construir una cultura en la que la mejora sea posible, deseable y compartida.

En esta línea, el segundo Proyecto de Dirección (2024-2028) recoge toda la trayectoria vivida y la proyecta hacia el futuro. El hilo conductor está claro: crear una comunidad de aprendizaje. Un espacio en el que la palabra tenga valor, el talento sea reconocido y el liderazgo distribuido, comprometido y transformador pueda tener continuidad.

No ha sido un camino fácil. Ha habido momentos de duda, de desgaste, de preguntas sin respuesta inmediata y también de impotencia ante cambios que venían de fuera: modificaciones en las plantillas, modos de cubrir vacantes que incrementaban la complejidad de determinados grupos, decisiones de política educativa que hacían frágiles estructuras que apenas comenzaban a arraigar. En algunos cursos hemos podido fortalecer equipos y espacios de liderazgo; en otros, hemos tenido que ajustarlos o reducirlos para adaptarnos a nuevas condiciones. En estos momentos, preguntarnos por qué hacemos lo que hacemos ha sido cómo recuperar el norte.

Y todo esto, que puede parecer intangible, es quizás el más transformador. Porque el verdadero cambio no es sólo institucional: es profundamente relacional. Cuando una comunidad aprende, se da tiempo para escucharse y construye desde lo que vive todos los días, se hace más capaz de responder con equidad y calidad a las necesidades reales de todo el alumnado.

Desde esta experiencia, se pueden sintetizar tres aprendizajes que quizás sean transferibles:

- Sobre el liderazgo: liderar para el aprendizaje significa organizar la confianza, priorizar y cuidar el ritmo del cambio.
- Sobre la organización del centro: los cambios estructurales sólo arraigan cuando se traducen en tiempo, espacios y equipos que aprenden juntos.
- Sobre la comunidad profesional: la mejora es sostenible cuando el talento colectivo es reconocido y puesto en el centro del proyecto.

Referencias bibliográficas

- Balaguer, I. (2024). *Projecte de direcció 2024–2028: Construir una comunitat d'aprenentatge*. Institut Escola [document intern no publicat].
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional: Transformar la enseñanza en cada escuela*. Morata.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2024). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/5: Liderazgo en la educación – Liderar para aprender* [Foto de portada: UNICEF/UN0614639/Ibarra Sánchez]. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391755_spa
- Robinson, V. M. J. (2022). *¿Cambiar la escuela o mejorarla?* Morata.
- Stoll, L. (2020). *¿Por qué el liderazgo para el aprendizaje?* EduCaixa. <https://educaixa.org/documents/32359/0/Por+qué+el+liderazgo+para+el+aprendizaje.pdf/77412ca1-5f6a-6be0-b0ab-bfb9c6df3965?t=1583845173323>

Correspondencia con la autora:

Isabel Balaguer Millán. E-mail: ibalague@xtec.cat

Orientación educativa: el hilo invisible que sostiene el centro

Clàudia López

Orientadora del Institut Escola Teresa Altet de Rubí

Recibido: 04.12.25 Aceptado: 15.12.25

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.5049100>

Resumen

Orientación educativa: el hilo invisible que sostiene el centro

Este artículo quiere dar voz a un trabajo que a menudo pasa desapercibido en los centros educativos: orientar, acompañar y sostener. Hablamos desde la mirada de un equipo que vive el día a día de la orientación muy cerca del alumnado, del profesorado y de las familias, construyendo vínculos, resolviendo conflictos y buscando caminos posibles cuando todo se complica. Reivindicamos la importancia de esta figura, que se mueve entre muchas funciones y espacios y que, a pesar de su invisibilidad, tiene un impacto profundo en el bienestar y desarrollo de cada estudiante. El artículo recoge la complejidad, las carencias, los puntos fuertes y la responsabilidad de esta tarea, así como la necesidad de reconocimiento y de recursos para poder llevarla a cabo correctamente. En esencia, es una reflexión sobre un trabajo que nace de la relación humana y que solo tiene sentido si se realiza desde la presencia, la escucha y el compromiso con cada joven y su historia.

Palabras clave: Orientación educativa, figura invisible, acompañamiento integral, inclusión, trabajo en red.

Abstract

Educational Guidance: the Invisible Thread that Supports the School

This article aims to give visibility to a work that often goes unnoticed in educational settings: guiding, supporting, and sustaining students. We speak from the perspective of a team that experiences daily orientation work up close with students, teachers, and families, building trust, resolving conflicts, and finding possible paths when challenges arise. We highlight the importance of this role, which operates across multiple functions and spaces and, despite its invisibility, has a profound impact on the well-being and development of each student. The article reflects on the complexity, challenges, strengths, and responsibilities of this work, as well as the need for recognition and resources to carry out effectively. Essentially, it is a reflection on a profession rooted in human relationships, meaningful only when approached with presence, listening, and commitment to each young person and their story.

Keywords: Educational guidance, invisible roles, holistic support, inclusion, networked collaboration.

Introducción

Definir exactamente qué es la orientación educativa sigue siendo, hoy en día, una tarea sorprendentemente compleja. No porque falten marcos teóricos, decretos o documentos institucionales, sino porque la realidad cotidiana de los centros educativos supera cualquier definición estática. La orientación está en todas partes y, al mismo tiempo, parece no pertenecer completamente a ningún espacio: atraviesa la acción tutorial, el trabajo con el alumnado, el acompañamiento emocional, la gestión de la convivencia, la coordinación con servicios externos, el apoyo al profesorado y la comunicación con las familias. Es, en esencia, un trabajo que se despliega en múltiples niveles y que a menudo resulta poco visible.

La figura de la orientadora —o del orientador— se ha convertido en un punto de encuentro entre todas estas dimensiones. La práctica diaria muestra una realidad mucho más rica, profunda y exigente que los manuales: la orientación es un acompañamiento integral, personal, emocional, social y educativo. Implica escuchar, establecer vínculos de confianza, detectar necesidades, anticipar riesgos, sostener momentos de crisis y crear oportunidades de aprendizaje y crecimiento. También implica situarse como intermediario entre personas, equipos y servicios, y hacer de puente cuando es necesario traducir lenguajes, perspectivas y expectativas diferentes.

Esta complejidad hace que a menudo no se comprenda del todo qué hace realmente una orientadora en un centro. Para el profesorado, puede parecer una figura que se mueve entre funciones difusas; para las familias, puede confundirse con la atención tutorial; y para el alumnado, puede convertirse en aquella persona que “siempre está ahí” cuando surgen dificultades, dudas o situaciones personales que requieren un apoyo más profundo. La realidad es que la orientación sostiene silenciosamente muchos de los hilos que mantienen la vida del centro unida y en equilibrio.

Este artículo quiere poner en valor esta tarea, mostrar su complejidad y su importancia real en la vida cotidiana del centro. Reivindica la figura de la orientadora como pieza clave, necesaria e insustituible para construir centros más humanos, inclusivos y capaces de acompañar a todos los niños y jóvenes en su camino.

El papel global de la orientación y el asesoramiento psicopedagógico en el centro

La orientadora ocupa un lugar central dentro de la vida del centro educativo. Nuestra función va mucho más allá del acompañamiento académico y profesional; consiste en ser un punto de referencia para el alumnado, las familias y el profesorado, y lograr que las decisiones y los procesos sean coherentes y adaptados a cada persona. La orientadora tiene un rol transversal que permite trabajar en múltiples ámbitos al mismo tiempo, atendiendo a cada situación concreta.

Acompañamiento al alumnado

Nuestro trabajo parte del vínculo que establecemos con cada alumno. Disponemos de horas de atención individualizada y participamos en codocencias con el profesorado para ofrecer apoyo dentro del aula, detectar desafíos y adaptar la manera en que se ofrece la información académica para que cada alumno la pueda integrar plenamente. Esta presencia constante nos permite intervenir en conflictos desde la raíz y preparar al alumnado para enfrentarse a la sociedad con recursos y seguridad.

Lo que hace que nuestro trabajo sea realmente significativo es el vínculo de confianza que construimos. Muchos alumnos nos ven como personas cercanas a quienes pueden explicar sus inquietudes y dudas sin miedo; muchas familias confían en nosotras porque saben que actuamos siempre pensando en lo mejor para

sus hijos. Este acompañamiento profundo es la base sobre la cual se desarrollan todos los demás aspectos de la orientación: académicos, sociales y personales.

Trabajo con el profesorado

El trabajo con el profesorado es, a menudo, una de las partes más necesarias y, al mismo tiempo, más invisibles de nuestra labor. No se trata solo de realizar adaptaciones curriculares, sino también de ofrecer herramientas y perspectivas que ayuden a los docentes a comprender mejor la diversidad de su alumnado

Por ello, promovemos:

- Reuniones de nivel periódicas y específicas de asesoramiento, donde el profesorado puede compartir dudas, necesidades y situaciones complejas.
- Estrategias concretas para la gestión del aula, especialmente en grupos con alta diversidad.
- Orientación en la resolución de conflictos para garantizar que cada alumno se sienta escuchado y respetado.
- Espacios de reflexión conjunta sobre dinámicas, límites, expectativas y maneras de acompañar

El objetivo es claro: que el profesorado no se sienta solo ante la complejidad y que la orientación sea un apoyo real, constante y útil.

Coordinación con dirección y recursos del centro

En nuestro centro tenemos la suerte de contar con una dirección que ha hecho una apuesta muy importante por el departamento de orientación. En un centro pequeño, tener una orientadora por nivel significa un reconocimiento explícito del valor de esta figura en el desarrollo del alumnado y en el apoyo a las familias. La confianza depositada en nosotras nos permite crear proyectos desde cero y actuar con libertad, siempre con coherencia y rigor.

Participamos activamente en la CAEI junto con la asesora del EAP y en reuniones específicas donde se analizan los casos más complejos. Es en estos espacios donde la mirada psicopedagógica se combina con la mirada organizativa de dirección, creando protocolos, diseñando recursos y ajustando decisiones para que respondan a la realidad del centro y no solo a la teoría.

La dirección escucha y valora nuestras propuestas, lo que nos permite asumir responsabilidad y actuar con autonomía dentro del proyecto educativo. Esta colaboración cercana y de confianza es un privilegio que, a la vez, incrementa nuestro compromiso con la calidad del acompañamiento que ofrecemos.

Trabajo en red con servicios externos

Uno de los aspectos más cruciales —y a menudo menos explicados— es la coordinación con servicios externos. Para garantizar una respuesta completa es necesario trabajar de manera directa y fluida con:

- EAP
- Servicios sociales y EAIA
- CSMIJ y entidades de salud mental
- Pediatría, médicos de cabecera e enfermería del Programa Salud y Escuela

- Psicóloga del programa Vínculos del SIAD
- Servicios de psicopedagogía
- Entidades y recursos del territorio

Trabajar en red significa compartir información relevante, establecer objetivos conjuntos, seguir procesos y garantizar que todas las intervenciones vayan en la misma dirección. También implica que el departamento de orientación —y no solo el EAP— pueda contactar directamente con estos servicios cuando es necesario agilizar respuestas.

Además, como equipo (orientadoras y EAP junto con dirección) realizamos reflexiones globales sobre el funcionamiento del centro: qué está funcionando, qué dificulta el aprendizaje o la convivencia, qué espacios es necesario repensar y qué intervenciones necesitamos incorporar. Esta mirada sistémica es indispensable para mejorar realmente la vida del centro.

Puntos fuertes, puntos débiles y visión de la orientación ideal

Puntos fuertes

- Acompañamiento integral: cada alumno es visto en todas sus dimensiones.
- Vínculos de confianza: la base que permite que puedan avanzar.
- Apoyo real al profesorado: adaptaciones, estrategias y espacios de reflexión conjunta.
- Prevención e intervención directa en la convivencia, las emociones y las dificultades.

Puntos débiles

- Invisibilidad de la labor, a pesar de su profundo impacto.
- Falta de recursos: tiempo, espacios y personal a menudo insuficientes.
- Confusión de funciones, que se mezclan con la tutoría.
- Desajuste entre teoría y realidad, especialmente en centros con alta complejidad.

Visión de la orientación ideal

- Mayor visibilidad y reconocimiento de la función.
- Recursos adecuados y estables.
- Trabajo colaborativo real y continuado con profesorado y familias.
- Acompañamiento integral y planes personalizados viables.
- Red fluida con servicios externos y coordinación efectiva

La orientación dejaría de ser invisible y se convertiría en una pieza clave para la inclusión, la convivencia y el desarrollo integral del alumnado.

Conclusión

Ser orientadora no es solo una profesión: es estar al lado del alumnado cuando a menudo se les ha agotado la esperanza, es compartir alegrías y dificultades, es construir vínculos que van más allá del aula. Es saber escuchar en silencio e intervenir cuando hace falta guiar, con sensibilidad pero también con firmeza.

Cada decisión, cada plan individual, cada conversación con familias o profesorado es una oportunidad

para que el alumnado se sienta visto, comprendido y acompañado. Nuestro trabajo pasa desapercibido muchas veces, pero tiene un impacto profundo y duradero: en los y las alumnos que superan retos que parecían imposibles, en las familias que recuperan confianza, en el profesorado que se siente sostenido para afrontar la complejidad del aula.

En un centro pequeño como el nuestro, con la confianza y el apoyo de la dirección, podemos crear, innovar y actuar con libertad para responder a la realidad concreta de nuestro alumnado. Esta apuesta nos permite hacer realidad lo que a menudo queda en teoría: una educación inclusiva, sensible y humana.

Y al final, eso es lo que da sentido a todo: ver cómo cada alumno crece, no solo académicamente sino como persona, capaz de sentir, comprender y relacionarse con el mundo. Nuestra labor, aunque a menudo invisible, es el hilo que sostiene y acompaña la vida de muchos jóvenes cada día.

La orientación educativa no solo acompaña: sostiene, conecta y transforma vidas.

Correspondencia con la autora:

Clàudia López. E-mail: clopez@ieteresaaltet.cat

Experiencias personales de alumnos sobre el acompañamiento, la orientación y el asesoramiento psicopedagógico

Iris Hernández i Cesc Notó
Personas orientadoras de centro

Recibido: 04.12.25 Aceptado: 15.12.25
DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.50491001>

Resumen

Experiencias personales de alumnos sobre el acompañamiento, orientación y asesoramiento psicopedagógico

El artículo analiza cómo vive el alumnado (actual y exalumnos) el acompañamiento psicopedagógico y la orientación educativa en los centros de secundaria. A partir de 40 testimonios recogidos mediante entrevistas y cuestionarios, se constata que casi todo el alumnado ha tenido al menos un adulto significativo que les ha ofrecido apoyo emocional, académico o personal. Este apoyo proviene sobre todo de tutores/as y de profesorado, aunque no tengan formación específica, o bien de orientadores/as del centro.

Las experiencias positivas destacan la importancia de la figura del adulto significativo: una persona cercana, coherente, empática y disponible, capaz de generar un vínculo de confianza y ofrecer sostén emocional. En algunos casos, esta relación ha actuado como factor protector frente a situaciones de vulnerabilidad. Sin embargo, algunos testigos relatan vivencias de desatención o incompreensión.

El alumnado conoce y valora mucho la figura del orientador/a, pero prácticamente desconoce el papel del EAP, a menudo invisible en el día a día. También reclaman más tiempo y recursos para garantizar una atención individualizada y mejor coordinación entre profesionales.

Las reflexiones finales de la orientadora subrayan que la orientación es, sobre todo, una tarea humana basada en la presencia, la escucha y el cuidado. El vínculo es el principal motor del crecimiento emocional y académico de la juventud, y es necesario que todo el equipo docente disponga de formación relacional para poder ofrecer un acompañamiento de calidad. La orientación educativa se concibe como un proceso continuo, que acompaña no sólo a decisiones académicas sino trayectorias vitales.

Palabras clave: Acompañamiento psicopedagógico, orientación educativa, adulto significativo, coordinación entre profesionales.

Abstract

Personal experiences of students about psychopedagogical support, guidance and counselling

The article analyses how students (current and former students) experience psychopedagogical support and educational guidance in secondary schools. Based on 40 testimonies collected in interviews and questionnaires, it is found that almost

all students have had at least one significant adult who has offered them emotional, academic or personal support. This support comes mainly from tutors or teachers, even if they do not have specific training, or from guidance counsellor at the school.

The positive experiences highlight the importance of the figure of the significant adult: a close, coherent, empathetic and available person, capable of generating a bond of trust and offering emotional support. In some cases, this relationship has acted as a protective factor in situations of vulnerability. However, some testimonies relate experiences of neglect or misunderstanding.

Students know and value the role of the guidance counsellor, but are practically unaware of the role of the EAP's professionals, which is often invisible in day-to-day life. They also demand more time and resources to guarantee individualized attention and better coordination between professionals.

The counsellor's final reflections emphasize that guidance is, above all, a human task based on presence, listening and care. The bond is the main driver of the emotional and academic growth of young people, and it is necessary for the entire teaching team to have relational training in order to offer quality guidance. Educational guidance is conceived as a continuous process, which accompanies not only academic decisions but also life trajectories.

Keywords: Psychopedagogical accompaniment, Educational guidance, Significant adult, Coordination between professionals.

Introducción

El asesoramiento psicopedagógico y la orientación educativa son funciones esenciales en los centros de secundaria y pueden ser realizadas por diferentes profesionales: tutores/as, profesorado, orientadores/as, profesionales del EAP u otros adultos significativos. El objetivo de este artículo es recoger y analizar las opiniones del alumnado -actual y ex alumnos- sobre cómo han vivido este acompañamiento, e identificar elementos que pueden contribuir a mejorarlo.

Esta investigación no pretende ser estadísticamente representativa, sino explorar experiencias diversas que permitan entender mejor la vivencia subjetiva del alumnado.

Metodología

En total se han recogido 40 testigos, obtenidos a través de entrevistas y cuestionarios

- 10 entrevistas a exalumnos del Instituto Leonardo da Vinci de Sant Cugat del Vallès.
- 10 entrevistas a alumnado de 3º y 4º de ESO del Instituto Escola Teresa Altet de Rubí.
- 20 respuestas escritas de las 60 enviadas a exalumnos de Leonardo da Vinci.

La combinación de alumnado actual y ex-alumnado permite contrastar vivencias y observar posibles cambios en la percepción del acompañamiento educativo.

Resultados

1. Existencia de un referente de acompañamiento

La gran mayoría afirma haber tenido en el centro al menos a una persona que les ha ofrecido acompañamiento psicopedagógico, emocional o académico. Sólo un testimonio declara no haber recibido ese apoyo.

Este apoyo a menudo provenía de profesorado o tutores/as sin formación específica en psicopedagogía, pero con voluntad de acompañarlos y hacerles sentir importantes, o del orientador u orientadora del centro.

2. El valor del adulto significativo

La mayor parte de respuestas, especialmente del ex-alumnado, destaca que el acompañamiento lo ha realizado una persona concreta, con quien pudieron establecer un vínculo de confianza. Independientemente del rol profesional, estos adultos han tenido un impacto determinante en su desarrollo emocional, social y académico.

Características comunes de estos referentes:

- Vínculo basado en la confianza y la coherencia.
- Relación horizontal, empática y respetuosa.
- Escucha sin juicio y presencia constante.
- Aceptación incondicional y capacidad de sostener emocionalmente.
- Disponibilidad y accesibilidad.
- Capacidad de poner límites con respeto.
- Modelos de comportamiento saludable y de autorregulación.
- Ajuste de expectativas: altas, pero realistas.
- Capacidad de ayudar a poner palabras a las emociones y gestionarlas

En algunos casos, especialmente en contextos vulnerables, este vínculo ha compensado carencias de su entorno y ha actuado como factor protector.

3. Experiencias negativas

Pese al predominio de testimonios positivos, algunas personas relatan situaciones de desatención, incomprensión o incluso sanciones injustas cuando pedían ayuda. Algunas perciben que el centro no supo leer sus señales de alarma.

4. Conocimiento del rol de orientación y del EAP

Orientadores del centro: todo el alumnado afirma conocer esta figura y valora muy positivamente su papel, tanto en el ámbito académico como en el personal.

Profesionales del EAP: la práctica totalidad desconoce su existencia o funciones, lo que evidencia la invisibilidad de su rol en el día a día del centro

5. Necesidades y mejoras

El alumnado destaca la importancia de que haya orientadores/as en los centros y propone:

- Incrementar el número de profesionales para garantizar una atención individualizada.
- Mejorar la coordinación entre tutores/as, orientadores/as y EAP.
- Reforzar espacios de vínculo y escucha dentro del centro.
- Hacer más visible la labor de los profesionales externos.

Conclusiones

Las principales conclusiones que se desprenden de esta investigación son:

- El alumnado valora muy positivamente el acompañamiento y orientación recibida en el centro.
- El factor determinante es **la persona**: su actitud, disponibilidad, coherencia y capacidad de establecer vínculo.
- El rol de orientación es percibido como **proximal, accesible y útil**.
- La labor del **EAP sigue siendo poco conocida** por el alumnado, probablemente por la naturaleza más indirecta de su trabajo.

- El **trabajo en equipo** entre profesionales es esencial pero todavía variable según la dinámica interna de cada centro.
- El alumnado pide **más recursos humanos** para garantizar un acompañamiento más personalizado y continuado.

Reflexiones de una orientadora

Este artículo me hace pensar en que la orientación educativa es una tarea profundamente humana, donde la presencia y el cuidado son fundamentales. La parte técnica y organizativa de nuestra profesión muchas veces no es lo importante, lo que es prioritario es que el alumnado sienta que lo vemos, que escuchamos y que acompañamos.

Los testimonios recogidos ponen palabras a una realidad que a menudo percibimos de forma intuitiva: cuando existe una relación de confianza, empatía y coherencia, el alumnado tiene la posibilidad de crecer emocionalmente, ganar autoestima y reafirmarse. El adulto que acompaña es una figura de seguridad desde la que el/la joven puede explorar, equivocarse, rectificar y avanzar, entendiendo que el error es el camino para mejorar. Y es en ese punto donde la orientación educativa toma una dimensión transformadora.

No quiero olvidarme de comentar que el rol de acompañar, no siempre recae en adultos con formación específica. Esto evidencia que quien genera el impacto en los jóvenes muchas veces no es quien tiene la formación específica, sino quien tiene la actitud profesional: la capacidad de estar presente, escuchar sin juzgar, respetar los ritmos y sostener emocionalmente los momentos de dificultad. Sin embargo, esto también pone sobre la mesa la importancia de ofrecer formación emocional y relacional a todo el equipo docente.

Las demandas del alumnado apuntan claramente a una dirección: más profesionales, más tiempo de atención individualizada y más espacios de escucha. Estas propuestas conectan con una visión de orientación educativa entendida como acompañamiento continuado, no como intervención puntual.

En definitiva, nuestra querida profesión no sólo implica acompañar e informar a nuestro alumnado sobre el mejor itinerario escolar, sino significa cuidar las trayectorias vitales de nuestros jóvenes. Quiere decir andar a su lado cuando aparecen miedos, fragilidades, dudas o bloqueos, intentando hacer surgir las fortalezas de cada uno, fortaleciendo su confianza y ayudando a abrir horizontes. El arte de acompañar es un acto pedagógico, emocional y social imprescindible para construir centros educativos verdaderamente inclusivos y más humanos.

Correspondencia con los autores:

Iris Hernández. E-mail: ihernandez@ieteresaaltet.cat

Cesc Notó. E-mail: cesc.noto@gmail.com

La escuela que escucha

El poder de la palabra y el vínculo en la experiencia educativa

Mario Izcovich

Editorial Ariel, Barcelona. 2025

Uno de los rasgos que caracterizan a nuestra época es la crisis de las estructuras de acogida (familia, ciudad, religión). La educación y la escuela como institución, como espacios fundamentales de acogida, no son ajenos a esta situación. Un aspecto básico en el que se concreta esta falla es en la dificultad de cuidar al otro, en la tarea del cuidar. Cuidar implica un conjunto de técnicas y prácticas, pero también es una actitud, una forma de estar con los demás, un compromiso.

El análisis de la situación y las dificultades de la educación y la escuela en el entorno actual es uno de los aspectos que aborda el libro de Mario Izcovich. Pero no se limita a hacer un diagnóstico de la situación, sino que también reflexiona y hace propuestas sobre cómo la escuela y los profesionales que trabajan en ella pueden dar respuestas, aunque sean parciales, a los retos que deben asumir los docentes y las instituciones que tienen el reto de educar a nuestros niños.

Mario Izcovich, autor de diversas publicaciones, es un psicólogo y psicoanalista con una larga experiencia que, además de su práctica clínica, ha estado estrechamente ligado al mundo de la educación a lo largo de muchos años con su labor de formador y asesor a docentes y centros educativos.

De esa experiencia, y la perspectiva que le da su formación como psicoanalista, surge este libro que aborda múltiples aspectos de la situación de la educación y la escuela en el momento actual. El libro es riguroso, pero también de fácil lectura, por eso es de interés tanto para profesionales (educadores, psicoanalistas, pedagogos, trabajadores sociales...) como también para todas aquellas personas que están interesadas en la educación.

El libro nos alerta y analiza algunos de los riesgos y retos a los que se enfrenta la escuela actual: incertidumbre sobre la propia función y cómo asumir los retos, burocratización, pérdida de autoridad, generalización acrítica de los protocolos, psicologización abusiva de la educación, proliferación de los diagnósticos y afán clasificatorio, exceso de la medicalización como respuesta a las dificultades de los niños, invasión de lo "neuro" -neurociencias, neuroeducación, neurodiversidad ...- como explicación casi universal de los malestares), las dificultades en los procesos de inclusión...

Pero a pesar de las dificultades existentes apuesta por que otra escuela es posible. Una escuela que hace una opción por el trabajo en común, en comunidad, a diferencia de muchas propuestas de la modernidad que defienden que cada sujeto debe construirse a sí mismo. Porque aprender es un proceso individual, pero que también tiene como elementos fundamentales las vertientes comunitarias, sociales y políticas.

Las herramientas por las que apuesta Mario Izcovich quedan claras desde el título del libro: la escucha del otro, la conversación y el vínculo. Y para que esto sea posible es necesario un impulso institucional para facilitar la disponibilidad de tiempo y espacios, pero también es necesaria la disponibilidad personal. Sin la creación de espacios y tiempo en las instituciones educativas que faciliten compartir los malestares, elaborar proyectos colectivos y poner en común las diferencias no es posible.

Pero no debemos olvidar que, como también se plantea en el libro, más allá de lo que podemos y debemos hacer juntos, existe la responsabilidad, una ética personal de cada educador respecto a su propia

tarea: sin educadores comprometidos no hay escuela. El proceso de aprendizaje se sostiene en el encuentro entre alguien que desea enseñar y alguien que consiente en aprender. Como dice Philippe Meirieu, a menudo no podemos modificar las causas que impiden la aparición del deseo de aprender, pero sí que podemos realizar un trabajo para establecer las condiciones para que esta decisión sea posible.

Estas condiciones que son de orden ético (personal e institucional), organizativo y metodológico, de recursos, nos llevan en último término a la cuestión sobre las finalidades de la educación que, con frecuencia, es una cuestión que queda elidida. Así, hay una cuestión que cada escuela debe plantearse: cómo damos respuesta a la tensión estructural, nunca del todo resoluble, que existe entre el encargo social que se hace a la escuela (transmisión de valores, adquisición de conocimientos...) y la atención a la singularidad de cada niño, pero también a las necesidades de todos los miembros de la comunidad educativa. En cada época, la escuela, y cada escuela en particular, trata esta función civilizatoria y de atención a las singularidades de diversas formas.

¿Qué tipo de respuesta queremos nosotros para nuestro colegio?

La lectura del libro nos puede dar pistas importantes sobre cómo responder a esta cuestión primordial.

Josep Amorós i Contra

El arte de ser humanos

David Bueno

Columna Edicions, Barcelona. 2025

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.505003>

En nuestra revista hemos publicado algunas reseñas de libros elaborados por el biólogo David Bueno, con la intención de abrir perspectivas en el conocimiento y funcionalidad de las dinámicas que mueven nuestro cerebro y la importancia que pueden tener en su aplicación en la labor educativa. En esta ocasión, David Bueno nos ha satisfecho con una aportación insólita presentándonos un ensayo sobre el componente humano de la creación artística. En este libro se hace una generosa reflexión sobre el componente del ejercicio artístico como habilidad exclusiva de la especie humana. Y nos hace entender que dentro del concepto del arte también están incluidas las ciencias y la filosofía, equiparándolas a la concepción que ya tenían los griegos, tres milenios antes. Todas las artes, desde el uso de la palabra, la manifestación plástica de la belleza, todo el conjunto de las creaciones musicales, la expresión corporal en danza, teatro y deportes, y la utilización del pensamiento para la elaboración de ideas propias de la filosofía o la creación imaginativa de la investigación científica son elementos fundamentales para el desarrollo de nuestro crecimiento cognitivo.

El autor define las artes como la *expresión creativa de sentimientos, emociones e ideas a través de formas visuales, sonoras o de otro tipo de representación, concreta o abstracta, con claras implicaciones sensoriales*. Esta creatividad tiene una implicación intrínseca en las conexiones y cambios que se producen dentro del cerebro, lo que provoca una visible transformación personal en nosotros. Por tanto, puede tener también una sensible influencia en el proceso de los aprendizajes y la educación.

La actividad artística del ser humano tiene como elementos fundamentales la creatividad, la imaginación, y la capacidad de ocupar un sitio en nuestra vida. Dentro de esta creatividad se utiliza modernamente la palabra inglesa *flow*, entendida como la experiencia mental que sentimos cuando nos insertamos intensamente en la realización de una actividad, hecho equivalente a la concentración y altamente gratificante. Las actividades artísticas ponen en marcha diversas zonas del cerebro y todas ellas comportan funciones de innovación, abstracción y flexibilidad cognitiva. Por eso la persona se convierte en creadora, extrae ideas o imágenes que ha podido previamente imaginar, emite mensajes crípticos, metafóricos o con un significado oculto, y siempre está sometida a la posibilidad del cambio mientras va avanzando su proceso creativo. La propia elaboración de una obra de arte comporta la aparición de ideas nuevas y de nuevos planteamientos que, inicialmente, ni la persona creadora lo hubiera podido prever. Es por eso que en la obra de arte no sólo se activa el cerebro del artista sino que se pone en marcha el cerebro del observador.

David Bueno parte de la base de que el arte no tiene ningún género ni está vinculado a ninguna civilización ni clase social. Una característica de las artes radica en que pueden ser interpretadas de muy diversas formas por diferentes personas. Por eso la sociedad puede reflexionar sobre la cultura con imaginación y creatividad, encontrando belleza estética, o bien, impulsando cierta incomodidad reflexiva con experiencias emocionales y racionales.

La condición abstracta de la obra de arte responde a la capacidad de obtener conclusiones a partir de un conjunto de datos, o bien configurando una hipótesis, más en el ámbito científico, que nos permitirá dotarla de sentido llenando los espacios vacíos o inconclusos que contiene. Cualquier obra artística, por sencilla que parezca, puede esconder una realidad o un mensaje que describe lo que la evidencia sensorial no es capaz de percibir. Frente a la abstracción, el cerebro responde a partir de su falta de comprensión. Por eso se activan las áreas de la creatividad y la flexibilidad. Puede decirse que el cerebro siempre quiere entender las cosas; cuando no es así, se provoca una colisión mental y emocional. Por este motivo, hay gente que se siente muy

incómoda con el arte abstracto o con las manifestaciones artísticas más contemporáneas, lo que puede provocar una reacción de rechazo debido a su incompreensión.

Con este ensayo, podemos comprender el complejo mundo del arte visual y la inmensa capacidad de desarrollar funciones cognitivas y metacognitivas a través del simbolismo del arte plástica. Asimismo, expresa el valor emocional y atávico de la música, sus efectos indiscutibles en el bienestar personal y cómo la música puede evocar experiencias íntimas y explícitamente marcadas por la vivencia humana. No es en vano que la música sí pertenece también a otras especies animales, sobre todo en las aves, que la utilizan para comunicarse y seducirse.

En todos los aspectos de la creatividad artística mantiene una valoración tan vinculada a la expresión mal llamada clásica como en las producciones que se han ido realizando hasta nuestros tiempos actuales.

David Bueno ha sido premiado por este libro con el prestigioso Premio Josep Pla 2025, dado el incontestable interés que genera su lectura y el rigor científico y comunicativo que presenta en todas sus páginas. Nos hace pensar, de nuevo, en cuál es el lugar que ocupa la especie humana en medio de la naturaleza y abre la posibilidad de que quizás sería más adecuado sustituir nuestra denominación de *homo sapiens* por la que estudia en este ensayo como *homo artisticus*. Contemplando la evolución humana de los últimos 80000 años hay razones para pensar, sobre todo gracias a los cambios que ha experimentado el uso del lenguaje y nuestra comunicación, el habla, que no puede entenderse la especie humana sin configurar los aspectos neuronales, cerebrales y artísticos como un conjunto integrado. Por esta razón defiende que el mundo escolar y de la educación no se olviden nunca de tratar con intensidad tanto las ciencias como la filosofía y las humanidades.

Jaume Forn i Rambla

À Á F