

Intervenir amb sentit: les teories que orienten l'assessorament psicopedagògic

Carles Monereo

Catedràtic de Psicologia de l'Educació
Universitat Autònoma de Barcelona

Rebut: 04.12.25 Acceptat: 13.12.25

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

Resum

Intervenir amb sentit: les teories que orienten l'assessorament psicopedagògic

L'article parteix de la frase atribuïda a Kurt Lewin —no hi ha res més pràctic que una bona teoria— per argumentar que qualsevol intervenció psicopedagògica rigorosa necessita un fonament teòric sòlid. L'absència de teoria, recorda l'autor, comporta riscos: arbitrarietat, dificultat per justificar decisions, manteniment de prejudicis i pèrdua de coherència entre professionals. Tanmateix, fins i tot en pràctiques complexes com l'assessorament, sempre s'intervé "amb sentit"; el problema no és el "per a què", sinó el "per què" s'actua d'una manera i no d'una altra.

El text distingeix tres fonts principals de coneixement per als assessors:

- 1) Teories explícites o científiques, procedents de models consolidats i basats en recerca. L'article presenta i compara quatre enfocaments dominants actualment en l'assessorament —clínic-assistencial, educatiu-col·laboratiu, sociocomunitari i dialògic.
- 2) Teories implícites o creences, derivades de l'experiència quotidiana, sovint resistents al canvi i amb freqüents biaixos, tot i que podem resultar funcionals en situacions urgents.
- 3) Teories informades o dialogades, fruit de la interacció amb mentors, col·legues, recursos digitals i, més recentment, amb la Intel·ligència Artificial Generativa (GEMAI), entesa com un actor dialògic emergent.

L'article conclou subratllant que teoria i pràctica són inseparables: tota pràctica expressa una teoria, explícita o no. Per tant, una mala pràctica sempre deriva d'una mala teoria. La tasca professional consisteix a fer dialogar ambdues dimensions per millorar la qualitat de l'assessorament.

Paraules clau: Assessorament psicopedagògic, Teories explícites, Teories implícites, Acompanyament dialògic, IA generativa en l'assessorament.

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.

Introducció

S'atribueix al famós psicòleg alemany Kurt Lewin (1903-1947), pioner de la Psicologia Social, la cèlebre sentència: "No hi ha res més pràctic que una bona teoria".

És poc discutible que el principal dispositiu epistèmic per construir coneixement vàlid en qualsevol exercici o tasca humana, és una conseqüència de la interacció entre teoria i pràctica, dos facetes que s'alimenten mútuament. Altrament dit, tota pràctica que pretengui ser rigorosa i genuïna, ha d'estar avalada i justificada per principis teòrics, i tota teoria explicativa necessita d'una fonamentació empírica que l'exemplifiqui degudament.

La manca d'una teoria que sustenti qualsevol pràctica professional, sabem que comporta diferents riscos: arbitrietat en les intervencions difícils d'argumentar i defensar; limitacions per extreure conclusions vàlides que justifiquin canvis en la intervenció; perill de reforçar mites, fal·làcies i prejudicis contraproductius; manca de coherència entre els agents que intervenen en la resolució d'un problema, al no compartir la seva representació; imatge d'improvisació que malmet la reputació professional.

Tanmateix, és cert que en una pràctica professional tan complexa i compromesa com en l'assessoria, difícilment s'actua de forma arbitrària o atzarosa. Sempre, doncs, com diu el títol d'aquest article, s'intenta intervenir amb sentit, es persegueix una finalitat considerada positiva i que mereix els esforços esmerçats. En l'assessorament psicopedagògic, el "per a què" s'actua, està generalment bastant clar.

El problema més aviat està en el "perquè" s'actua d'una manera i no d'una altra. Per regla general, es formula una decisió en termes similars a aquests: "*com a assessor[1] he decidit actuar d'aquesta manera (la que sigui) perquè penso que ens permetrà assolir l'objectiu*".

En aquesta afirmació hi ha, almenys, dos implícits que són, si més no, incerts. En primer lloc, no és veritat que diferents maneres de procedir portin sempre al mateix objectiu. Si ho comparem amb l'aprenentatge d'un concepte per part d'un alumne, sabem que no és el mateix que repeteixi moltes vegades una definició del concepte, que el tracti d'explicar amb els seus propis significats o que provi d'utilitzar-lo correctament en una conversa. L'objectiu és el mateix, que aprengui el concepte, però el temps que ha tardat en fer-ho, l'esforç cognitiu que ha suposat per l'ensenyant i l'aprenent o la variabilitat de situacions en què es podrà utilitzar, seran extremadament diferents.

La segona incertesa prové del verb "penso". No és el mateix que signifiqui "ho sé", "ho crec" o "ho suposo". Es tracta de tres activitats mentals que es relacionen de diferent manera amb el fet de conèixer i poder explicar un determinat fenomen. Per exemple, davant d'una situació d'assetjament, diferents assessors podrien decidir intervenir perquè:

- a) Coneixen el tema donat que han llegit textos que documenten casos i aporten evidències científiques del que és preferible fer.
- b) Coneixen el problema perquè l'han viscut en diferents ocasions dins la seva pràctica professional i s'han adonat del que funciona i del que no.
- c) Coneixen els factors que envolten aquestes situacions, doncs ho han conversat amb companys més informats i experimentats que els hi han recomanat prendre determinades decisions.

Com es pot fàcilment deduir, aquestes tres vies són altres tantes maneres de construir, accedir i emprar el coneixement per afrontar situacions d'assessorament. A la literatura s'anomenen, per l'ordre en què les hem citades, teories explícites o científiques, teories implícites o creences i teories informades o dialogades. Seguidament, les analitzarem per tal d'entendre què ens poden aportar i, si és possible, com es poden integrar i utilitzar en la pràctica psicopedagògica.

Teories explícites o científiques: els enfocaments canònics

En aquest primer grup estarien les teories que tenen nom propi i són plenament acceptades i dominants en l'àmbit acadèmic i científic. Es tracta de sistemes de conceptes, principis i evidències ben travats i articulats, que provenen de processos de recerca, on es posen en joc diferents procediments per donar validesa (s'estudia la naturalesa precisa del que es pretén descriure, analitzar i/o modificar) i fiabilitat (els procediments i instruments utilitzats produeixen resultats estables, consistents i repetibles) a les explicacions i formes d'intervenció que es defensen.

A la taula 1, hem resumit les principals característiques de les teories que actualment dominen les publicacions especialitzades. Potser les variables més definitòries de cada postura són les tres primeres, que responen a quatre formes bastant diferents d'interpretar l'origen dels problemes, els mecanismes que promouen els canvis i, conseqüentment, el que significa assessorar en cada cas.

La teoria **clínic-assistencial**, la més veterana i persistent, amb pioners com Binet, Gesell o Witmer, l'origen del problema es circumscriu bàsicament a un dèficit, trastorn o carència de la persona i, conseqüentment el que s'ha de fer és eliminar o reduir el problema individual, principalment, a través d'accions d'intervenció directes sobre aquest. L'entorn pot coadjuvar a la solució, però la principal dificultat és de l'alumne (o del docent).

L'assessor, com a expert, ha de prescriure el tractament que s'aplicarà, sovint tant dins com fora de l'escola, derivant el cas, quan convingui, a d'altres especialistes per realitzar alguna mena de reeducació, rehabilitació o reparació especialitzada. La clau és encertar amb el diagnòstic i aleshores el tractament podrà alinear-se perfectament amb el problema en qüestió (Jiménez, 2022; Lyon, 2020).

Aquest enfocament ha rebut dues crítiques importants. En situacions educatives, on el component psicològic és clau, el contextos no són només variables independents que poden influir en el problema, són sovint els que l'originen i mantenen, i no s'haurien d'aïllar o marginar a l'hora d'intervenir. La segona crítica prové d'aplicar el binomi diagnòstic-tractament igual que es fa a medicina. Novament, en contextos psicoeducatius, no tenim instruments que permetin objectivar tan clarament com a la clínica la naturalesa dels problemes i així poder connectar-los amb determinats tractaments. Casi sempre les casuístiques són diferents i la intervenció ha de ser "*ad hoc*" i tenir una intenció exploratòria.

Per la seva banda, la teoria **educativo-col-laborativa** enfonsa les seves arrels en les idees encapçalades per autors com Bruner, Coll, Rogoff o Vigotsky, i que han derivat en sendes aportacions posteriors (p.e. Ainscow, 2024; Huguet et al., 2022; Lago i Onrubia, 2011; Monereo i Solé, 1996). Aquí el centre és la interacció que s'estableix entre el subjecte i el, o millor, els contextos en els que participa. Aquests contextos no són situacions preexistents, sinó que les persones construïm i signifiquem les distintes situacions en les que actuem, dins dels diferents escenaris socials que habitem (familiar, educatiu, laboral, recreatiu). Un context és en realitat un "co-n-text", un text més o menys compartit que explica i interpreta el que succeeix en una situació social determinada. Assessorar doncs consisteix a apropar les representacions que tenen els assessorats d'una situació problemàtica, amb la finalitat d'acordar uns objectius i una intervenció coordinada.

Per aconseguir-ho és clau treballar en la Zona de desenvolupament de les persones (ZDP), però també de les institucions (ZDI). Cal situar les ajudes (coneixements, guies, materials), en forma de “bastides”, en un espai prou avançat per estirar als assessorats cap a situacions més favorables, però que no requereixin un esforç difícilment abastable, que resultaria estèril.

Dins aquesta perspectiva el docent no prescriu, sinó que negocia, en termes d'igualtat, quines són les accions que cal emprendre. S'endeguen processos de col·laboració on cada agent aporta la seva expertesa en el domini que li és propi i, sempre que és possible, es potencien els mediadors “naturals” -pares, docents-, promovent el seu apoderament i les aproximacions preventives.

Òbviament tampoc aquesta aproximació teòrica està exempta de crítiques. La més usual afecta a la visió ingènua i optimista del model que pressuposa que en els centres impera la bona voluntat de reunir-se, consensuar i coordinar esforços, i existeixen els espais i temps per fer-ho de manera continuada. Una segona crítica, es refereix a la possibilitat de que la responsabilitat que correspon a cadascú es dilueixi si tothom pot opinar i no hi ha un lideratge fort que es responsabilitzi d'encapçalar els canvis.

La tercera teoria que hem seleccionat, la **sociocomunitària**, té clares connexions amb l'anterior, però posa més èmfasi en la comunitat educativa com a ens propi i s'interessa molt més per les polítiques educatives, estatals i institucionals; pel clima de treball en els centres; per la inclusió de l'assessorament dins el projecte de centre i del currículum, i no com accions fragmentades i puntuals; per la necessitat d'una revisió crítica constant del que es fa i de l'impacte que té, i per la creació de xarxes territorials que vagin a una. Els seus orígens teòrics es troben en la Sociologia de l'Educació (Bordieu), la Pedagogia Crítica (Giroux), les Comunitats d'Aprenentatge (Freire, Stenhouse) i la Investigació-Acció (Schön).

Per aquest enfocament teòric els centres escolars sovint funcionen com a reproductors de les desigualtats socials, desigualtats que es troben en l'origen de la majoria dels problemes que han d'afrontar els assessors. La clau està a donar veu als diferents agents de la comunitat i democratitzar els sistemes de decisió, compensant especialment a aquells alumnes que provenen d'entorns amb famílies desestructurades, vulnerables i amb risc d'exclusió social. Aconseguir un bon clima escolar que vetlli per el benestar de tota la comunitat, és una de les principals finalitats de l'assessorament (Andrades-Moya i Pérez-Álvarez, 2024; Domingo, 2001; Martínez Muñoz et al, 2024).

Aquí les crítiques s'adrecen al “retoricisme” pedagògic que molts cops es posa per davant de les possibilitats reals de realitzar canvis i transformar les estructures i pràctiques rutinitzades i enquistades. Quan no existeixen les mínimes condicions econòmiques i polítiques per fer-ho, el discurs es converteix en utòpic i pot conduir a desenganys i decepcions que es poden traduir en una actitud de boicot indiscriminada que aturi iniciatives interessants.

Finalment, el quart enfocament teòric, l'**acompanyament dialògic**, el més recent, també està inveterat en el segon – en especial en els treballs sobre la polifonia de veus de Bajtín- i coincideix en alguns aspectes en el tercer sobretot per la importància de crear equips i xarxes impulsores-, però centra especialment el seu focus d'atenció en la dinàmica mental. Des d'aquest model, la ment es considera una societat, paral·lela a la pública, on múltiples versions o posicions de la nostra identitat, es troben en permanent diàleg, diàleg que està en la base dels nostres aprenentatges (aprenem el que ens parlem) i decisions (també actuem en base al que ens parlem).

L'autor que ha desenvolupat la teoria del jo dialògic és Hubert Hermans, i la transferència d'aquesta teoria al panorama educatiu, i més concretament a les funcions assessores, és força recent (Monereo, 2022; Monereo i Hermans, 2023; Monereo et al., 2022; Monereo et al., 2024) però, entenem, que obre perspectives que tenen un gran potencial explicatiu i aplicat.

Assessorar aquí seria una manera de dialogar amb els altres i amb nosaltres mateixos i requeriria el domini de diferents modalitats de diàleg, des de diàlegs més impositius, on es fessin patents les normatives d'obligat compliment (lleis, regulacions, estatuts, etc.), a diàlegs més persuasius on es posen en joc interaccions més “càlides” com ara connectar empàticament (“...ja ho veig, no estàs bé...”), ajudar a expressar-se (“clar!, és per això que dius...”), demanar col·laboració (“...saps en el que podries ajudar?”), etc.; passant per diàlegs més argumentatius i negociadors on es busquen acords a través d'interaccions més “fredes” com per exemple evocar informació (“...te'n recordes del concepte de...”), clarificar (“...crec que el que vols dir és que...”), complementar (“i això afecte a...”), assenyalar (“aleshores el que faltaria és...”) o sintetitzar (...per tant, el més

important és....), etc., finalitzant amb diàlegs més generatius, consistents en explorar alternatives a través de brainstorming i tècniques similars (p.e. *"pensem alternatives diferents per assolir-ho..."*). L'ús estratègic d'aquestes formes de diàleg tindria com a finalitat la incorporació de noves veus en el paisatge mental de l'assessorat que contribuirien a la revisió d'algunes posicions del jo existents, i en la creació de noves posicions del jo més adaptatives. Parlem doncs d'un sistema d'acompanyament basat en el diàleg on les situacions que incorporen una major càrrega emocional (conflictes, incidents), ocupen un lloc central donat que l'assessorat és més vulnerable i pot estar més obert a dialogar i rebre ajuda.

Les crítiques contràries a aquesta perspectiva, que han tingut més ressò, han consistit en considerar que el rol de l'assessor està poc definit, que els canvis que poden propiciar un diàleg continuat poden ser lents, i que existeix el perill de que el diàleg es converteixi en el fi, enlloc de ser un instrument per transformar les pràctiques i les identitats professionals. A més, pressuposa condicions molts cops inexistents: una cultura col·laborativa presidida per la confiança mútua entre assessors i assessorats; habilitats comunicatives dels participants i predisposició a escoltar, i un temps suficient per tal de garantir que el diàleg sigui de qualitat.

Taula1. Teories dominants d'assessorament psicopedagògic

Tipus de tasca	Teoria mèdica o Clínic-assistencial	Teoria educativo- col·laborativa	Teoria sociocomunitària	Teoria de l'acompanyament dialogic
ORIGEN PROBLEMA	Individual (intra-psicològic)	Contextual (inter-psicològic)	Estructures socials desiguals	Sòcio-mental (Inter i intra psicològic) ZDI
MECANISME CANVI	Accions per curar la malaltia (teràpia, medicació...)	Accions per canviar el context interactiu (ZDP/ ZDI, bastides)	Accions per democratitzar la comunitat i les seves xarxes (negociació, projectes)	Accions per transformar la dinàmica mental (noves posicions del jo, amb noves veus i interlocutors)
SIGNIFICAT ASSESSORAR	Prescriure un tractament	Compartir els co-n-textos d'intervenció	Connectar col·lectius i xarxes cap a propòsits similars. Aconseguir un clima de benestar i seguretat	Crear nous diàlegs inter/intra psicològics que promoguin determinades posicions identitàries
USUARI	Malalt/Pacient	Docents i, en especial, alumnes amb necessitats educatives	Comunitat educativa	Equips educatius i professionals
AVALUACIÓ	Diagnosticar els síntomes per identificar la "malaltia" i ajustar la resposta	Avaluar contextos i competències per identificar les vies d'accés al currículum	Avaluar la situació de la comunitat educativa per compartir necessitats i decisions	Avaluar les posicions d'identitat dels assessorats per introduir noves veus i posicions que produeixin canvis en la dinàmica mental
ROL/RELACIÓ	Expert/Asimètrica	Col·laborador/Simètrica	Connector entre xarxes/ Simètrica	Múltiple (consultor, mentor, investigador)
INTERVENCIÓ	Directa sobre el subjecte i/o família	Indirecta (mediadors educatius)	Indirecta (capacitar estructures)	Estratègica (directa i indirecta)
ORIENTACIÓ	Demanda/Remeiera	Per objectius/ Preventiva	Projectes comunitaris/ Preventiva	Negociada (acords)
RECURSOS	Externs Centre	Interns Centre (ZDI)	Externs i interns	Externs i Interns

Tipus de tasca	Teoria mèdica o Clínic-assistencial	Teoria educativo- col·laborativa	Teoria sociocomunitària	Teoria de l'acompanyament dialogic
ACTUALITAT	Qüestionaris Dinàmics (intel·ligents) / Realitat Virtual	Índex per la inclusió, Disseny Universal d'Aprenentatge (D.U.A.)	Plans educatius d'entorn, comunitats d'aprenentatge, projectes de convivència, Educació 360°, investigació-acció	Partenariat, equips impulsors, intervenció basada en evidències, els incidents com a oportunitats de canvi
AUTORS ACTUALS	Jiménez (2022); Lyon (2020)	Ainscow (2024), Huguet et al.(2022), Lago i Onrubia, (2011); Monereo i Solé (1996)	Andrades-Moya i Pérez-Álvarez (2024); Domingo (2001), Martínez Muñoz (2024)	Monereo i Hermans (2023); Monereo et al. (2022); Monereo et al. (2024)

Per últim, i abans de finalitzar aquest apartat, ens agradaria fer dues consideracions generals. En primer lloc, constatar que no hem afegit altres corrents, totalment respectables, com l'aconsellament o el *counselling* de caire humanista (Karl Rogers) o la psicologia conductual-cognitiva (Barry Zimmerman) per no considerar-les actualment dominants en l'àmbit educatiu (si ho són en l'àmbit clínic). En segon lloc cal no oblidar que a la pràctica difícilment trobarem models purs, i amb molta freqüència, de manera conscient o no, s'inclouen elements de diferents teories en moltes intervencions psicopedagògiques.

Encara que alguns autors han volgut veure un caràcter cronològic i evolutiu entre les diferents teories presentades, que aniria des de la visió més tècnica i individual de la postura clínic-assistencial, passant després per un enfocament centrat, amés d'en la persona, en les seves circumstàncies contextuais, seguint per incloure també les comunitats on s'inscriuen aquestes persones i contextos, i finalitzant amb una mirada també al context interior, mental, formant una cadena que integraria el que és clínic-mediacional-institucional-dialogic. Al nostre parer aquest desig de trobar, o millor dit, de forçar fils conductors entre apropaments teòrics diferents, en algun casos irreconciliables, resulta poc recomanable. Cal mantenir la coherència entre l'origen que s'atribueix als problemes, l'anàlisi que es fa de les variables i condicions rellevants que intervenen, i el tipus d'intervenció que es proposa, si volem valorar la seva eficiència i eficàcia, i estem disposats a realitzar canvis quan els resultats així ho aconsellin. L'eclecticisme infundat pot derivar en un *patchwork* perillós que ens impedeix aprendre dels errors.

Precisament en el següent bloc de teories que presentem, el perill d'aquest eclecticisme infundat, poc racional i justificat, està a l'ordre del dia.

Teories implícites o creences: les percepcions experimentades

Una teoria implícita és un sistema de creences que s'adquireixen a través de la pràctica, de manera poc conscient, però que condiciona la forma en que interpretem i actuem sobre la realitat, en el nostre cas, en relació als fenòmens educatius. No estem parlant d'ocurrències o opinions informals, sinó d'estructures consolidades que estan instal·lades en les nostres rutines i que resulten difícils de modificar. Són lents que orienten allò que es veu i allò que s'ignora, i són molt resistents al canvi.

Afirmacions del tipus: "el problema sempre està a les famílies", "l'esforç personal explica el rendiment de cadascú", "els docents sempre volen passar-te la patata calenta, i treure's els problemes de damunt", són apreciacions que no tenen una base científica ni estadística, però s'utilitzen com a dogmes de fe a partir de vivències parcials i sovint anecdòtiques.

A partir dels treballs, ja clàssics, de Martín (Martín et al., 2005; Luna i Martín, 2008), Pozo (2006) i Sánchez-Miguel (2000), podem identificar un conjunt de teories implícites bastant comunes entre els assessors que, sovint, dificulten el propi procés d'assessorament:

- (1) Desconfiança vers els assessorats (docents, familiars) en el sentit que no fan bé la feina i després no es responsabilitzen ni comprometen amb la intervenció.
- (2) Sentiment de què els assessorats no donen crèdit a l'ajuda que els poden proporcionar els assessors. El fet de que no siguin experts en cap matèria pot influir en aquest sentiment.
- (3) Atribució als assessorats de teories errònies, o contràries a un enfocament científic determinat (freqüentment, el constructivisme). Mentre entre els docents predomina la teoria directa sobre l'aprenentatge que defensa que aquest depèn únicament de què l'alumne estudi i presti atenció, en el cas dels assessors dominen els enfocaments constructivistes que postulen que aprendre requereix un docent que estiri de l'alumne i el faci pensar i autoregular aquests pensaments per tal de que construeixi coneixement significatiu i no només copii.
- (4) Actitud d'hiperresponsabilització dels assessors que tendeixen a ocupar-se de tasques que no els pertocquen, com elaborar materials escolars o fer feines de tutoria.

En tot cas, val a dir que les teories implícites no són sempre negatives, doncs organitzen l'experiència i permeten actuar de manera ràpida en situacions quotidianes i d'emergència, quan no hi ha massa temps per pensar i cal improvisar.

De fet són força inevitables i algunes poden ser parcialment adequades i compatibles amb models científics. El problema no és tant no tenir-les, sinó no revisar-les de tant en tant. Cal fer-les explícites i contrastar-les.

Com comentàvem a l'apartat anterior, un dels riscos d'aquestes teories personals extretes de la pràctica, són les formes eclèctiques que, per exemple, adopten determinades intervencions. Perquè una cosa és integrar algunes pràctiques constructivistes amb d'altres sociocomunitàries i/o dialògiques que mantenen vincles conceptuals i epistemològics, fonamentats en la importància dels escenaris socials en interacció amb les expectatives, coneixements i agència de les persones, i l'altra barrejar, per exemple, pràctiques conductistes, basades en reforçaments i càstigs contingents a les conductes observables, amb altres, posem per cas, reparadores, establertes a partir de la negociació i el diàleg argumentatiu entre les parts, tendent a potenciar una posició consensuada de "nosaltres" (*We-positions*).

Un darrer bloc més recent, són les teories que s'originen a partir de la interacció amb fonts externes, legitimades per la seva autoritat moral o pel seu impacte mediàtic. Seguidament ens referim a aquest fenomen.

Teories informades o dialogades: els "assessors intel·ligents"

Comentàvem a l'inici d'aquest article, que un altre font de coneixements que promou la creació de teories és el diàleg amb persones més preparades, avançades i informades, que actuen com a referents i ens poden influir clarament a partir de consells i recomanacions. Generalment adopten la figura de mentors (Kitching et al., 2024) al combinar cert nivell d'expertesa, experiència professional i connexions amb diversos agents rellevants del context.

En alguns indrets existeixen plans d'acollida dels nous professionals per part de companys més veterans, que els ajuden a inserir-se més fàcilment en el lloc de treball. O a l'hora d'introduir, per exemple, un nou marc curricular, algunes administracions públiques opten per implementar una estructura piramidal on experts universitaris formen a professionals amb un perfil d'orientadors i assessors per tal que, al seu torn, actuïn com a mentors curriculars i introdueixin en les noves coordenades a equips docents del territori on treballen (són exemples, la convocatòria de mentoria curricular 2025-2026 o el programa SENSEI, ambdues accions impulsades pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya).

En els darrers anys, i de manera accelerada, aquest rol de mentoria ha començat a conivir amb diferents recursos digitals d'accés obert a Internet. L'oferta és àmplia i molt desigual. Varia des d'un mar "d'influencers" que ofereixen opinions poc contrastades i que amaguen intencions més o menys confessades

i confessables, a *Blogs* i *podcasts* seriosos on autors i professionals respectats donen els seus punts de vista, fins a Webs de referència que aporten notícies, idees i materials d'un gran valor educatiu. Un bon exemple és la WEB “*Education Endowment Foundation*” que ofereix evidències en relació a guies i mètodes educatius que per nombre de recerques, cost i impacte sobre l'aprenentatge, són més recomanables que d'altres, en tots els nivells escolars.

Però la verdadera revolució és la **Intel·ligència Artificial Generativa (GENAI)** que dia a dia va guanyant terreny en el sector docent i que, de manera més tímida, ja ho està fent també en l'àmbit de l'assessorament psicopedagògic.

El fet que haguem situat la GENAI com a generador de teories es justifica pel seu caràcter profundament dialògic i híbrid, al ser capaç de gestionar tant postulats extrets de la recerca més puntera i actual, com tota mena d'opinions i creences de diferent grau de sensatesa. La GENAI es converteix fàcilment en un mentor digital que pot fer recomanacions pràctiques força precises a l'hora d'intervenir en un problema o conflicte determinat i, a més, justificar el seu consell àmpliament a través d'experiències ben documentades, evidències empíricament demostrades i principis conceptuals avalats per científics i experts de tot el món. El fet que les seves respostes siguin encara poc contextualitzades, cada cop serà menys apreciable donat que la seva capacitat per integrar grans quantitats de dades en múltiples formats -textuals, sonors, videogràfics- no fa més que créixer.

Ara per ara, els estudis pioners sobre les seves aplicacions en situacions d'assessorament, coincideixen en assenyalar cinc usos immediats que ja estan envaint algunes tasques pròpies dels assessors.

Tal com es pot veure a la Taula 2, aquests usos fan referència a l'existència de respostes automatitzades davant les tradicionals FAQ “*Frequently Asked Questions*”, però en un major grau de profunditat i fiabilitat. També a la possibilitat de personalitzar l'assessorament gràcies a l'aprenentatge del sistema sobre les preferències, hàbits i valors de l'assessorat. Un altre apartat en progressió ascendent és l'aprenentatge d'habilitats i competències de caràcter transversal. També el seu paper pot resultar molt rellevant en l'orientació vocacional i professional. Finalment, el més polèmic és la possibilitat que ofereixi un suport i guiatge emocional a persones que pateixen quadres psicopatològics de diferent persistència i gravetat.

Taula 2. Principals usos de la GENAI en l'àmbit de l'assessorament.

Usos de la IA	Avantatges	Inconvenients / Riscos	Possibilitats i Oportunitats
Respostes automàtiques a preguntes freqüents (Akiba i Fraboni, 2023)	Accessibilitat i equitat ampliades.	Manca d'empatia i sensibilitat contextual.	Desenvolupar models híbrids d'assessorament (humà + IA).
Assessorament personalitzat segons perfil i interessos (Majjate et al., 2024)	Alleujament de la càrrega de treball dels assessors.	Risc de substitució o dependència tecnològica. Despersonalització de l'assessorament.	Reorientar el rol cap a tasques reflexives i estratègiques.
Entrenament en habilitats com la cooperació o l'autonomia (Mytsenko i Stezhko, 2025)	Disponibilitat 24/7 i resposta immediata.	Error, biaixos i manca de fiabilitat en algunes respostes.	Implementar sistemes d'alerta primerenca i prevenció.
Orientació professional en estudiants de secundària (Phan Dang, 2025)	Foment de l'autonomia i l'autoregulació.	Confusió de rols professionals i pèrdua de sentit relacional.	Utilitzar dades múltiples per a la presa de decisions informades.
Xatbots per al suport emocional i la inclusió (Thottoli et al., 2024)	Personalització de l'acompanyament basat en dades. Millora de la comunicació amb estudiants digitals.	Problemes de privadesa i seguretat de les dades.	Donar suport a col·lectius vulnerables o amb necessitats específiques.

Tal com també s'indica a la taula, la possibilitat de comptar amb un auxiliar d'aquestes característiques obre un munt de possibilitats interessants, però també alberga una sèrie de riscos prou rellevants. Un dels més coneguts són les "al·lucinacions" que de vegades transmet, oferint respostes inventades o directament falses. Sembla que algunes condicions ho afavoreixen com ara: la forma de formular les demandes i el seu nivell de detall i especialització; la qualitat i quantitat d'entrenament que ha rebut; l'accés a fonts externes verificades; la possibilitat de declinar una resposta imprecisa o dubtosa, etc. De tota manera es calcula que per terme mig aquests tipus de respostes al·lucinades, estarien al voltant del 15% i que aquest percentatge anirà disminuint ràpidament a mesura que la tecnologia millori.

Un tema especialment fosc han estat alguns casos recents de persones amb idees suïcides que finalment han donat fi a la seva vida amb l'ajuda de dispositius de GENAI. Malgrat l'impacte mediàtic que han tingut aquests casos, l'empresa OpenAI-propietària de ChatGPT- confessa que rep un 0,15% de converses setmanals que manifesten una dependència psicològica excessiva, trets neuròtics i psicòtics, depressions, quadres d'ansietat i idees auto-lesives i suïcides. Afirmar, però, que en la majoria d'aquestes situacions, s'aconsegueix reduir els símptomes i que el sistema orienta eficaçment a aquestes persones cap a ajudes reals, no en va centenars de professionals de la salut l'han entrenat i l'entrenen contínuament (*Innex Digest*, novembre de 2025).

Una màxima que hem repetit sovint és aquella que diu que qualsevol professional de l'Educació que pugi ser substituït per un dispositiu digital, s'ho mereix. Assessorar té una vessant perspectivista i empàtica, consistent en llegir i situar-se en les intencions i sentiments de l'altre, que difícilment podrà ser ocupada per una tecnologia. Fins que no es demostrï el contrari, només un humà pot entendre amb tota l'extensió i complexitat a un altre humà.

El que si pot fer un dispositiu de GENAI és ajudar-nos a valorar les teories que manegem i prendre decisions més informades. Wegerif (2024), en un article recent, insisteix que la intel·ligència artificial no ha de concebre's com un oracle que dona respostes tancades, sinó com un soci dialògic que amplifica veus, perspectives i processos de pensament. L'autor proposa una GENAI polifònica i situada, capaç de facilitar espais de diàleg educatiu i desenvolupar el pensament crític. Sosté que el seu valor educatiu rau, no tan en l'eficiència de les respostes, sinó en el procés dialògic d'aprenentatge compartit entre humans i la intel·ligència artificial.

Com ja hem apuntat, la possibilitat de conversar amb un *alter ego* que ens retorna els nostres principis i supòsits, tant explícits com implícits, organitzats, ampliat, parafrasejats i discutits d'una altra manera, suposa una oportunitat singular de revisar-los. Invita a fer reflexions metacognitives, d'autoanàlisi dels propis pensaments, que sens dubte poden ajudar a aprofundir en les nostres teories de manera més conscient. Potser un últim exemple pot il·lustrar aquesta virtualitat que tenen aquests nous dispositius.

Imaginem una situació de ciberassetjament d'un alumne vers un docent i les possibles preguntes i les conseqüents resposta que pot donar el sistema (hem emprat un *Chat GPT v.5* de l'empresa *OpenAI*).

Pregunta des de les teories explícites: tenint en compte les diferents aproximacions científiques.

PROMPT (pregunta):

Soc l'assessor psicopedagògic d'un institut de secundària públic en una barriada de Barcelona, on els estudiants i les famílies tenen un nivell cultural i econòmic mitjà-baix, i estem patint una situació de ciberassetjament cap al professor d'Educació Física. Sembla que algun alumne ha substituït el seu perfil a Internet i surten fotos seves on es veu que té relacions homosexuals, tot i que el professor mai no havia comentat aquest aspecte personal. M'agradaria saber què podríem fer, partint de les teories que coneixem de l'assessorament psicopedagògic, què podrien aportar cadascuna d'aquestes teories? Em refereixo a la teoria clínico-assistencial, a la teoria educativo-col·laborativa, a la teoria sociocomunitària i a la teoria dialògica del jo.

RESPOSTA DEL XAT:

Entenc la gravetat de la situació: un cas de ciberassetjament, suplantació d'identitat i atac discriminatori basat en orientació sexual real o atribuïda, vulnerant drets fonamentals, la integritat personal i professional del docent i generant un fort impacte emocional i comunitari. **Requereix una intervenció urgent, coordinada i basada en un marc teòric sòlid.**

A continuació presento, de manera precisa i argumentativa, quines accions i enfocament podria aportar cada enfocament teòric d'assessorament psicopedagògic (clínic-assistencial, educativo-col·laboratiu, sociocomunitari i dialògic del jo), aplicats a aquest cas.

1. Teoria clínic-assistencial

Enfocament: Model centrat en el diagnòstic, la protecció i l'atenció emocional individual. Treballa sobre el malestar i el patiment psicològic.

Aportacions al cas:

- Acompanyament individual i contenció emocional al docent afectat (seguiment psicològic, suport professional extern si cal).
- Avaluació psicosocial de l'impacte en alumnes, professorat i clima de centre.
- Activar protocols de ciberassetjament, convivència i LGTBI-fòbia, segons la normativa del Departament d'Educació.
- Coordinació amb EAP, inspecció educativa, direcció, Mossos d'Esquadra (unitat de ciberdelinqüència), i serveis jurídics.
- Protecció urgent i mesures de seguretat digital (eliminació de contingut, denúncia per suplantació d'identitat, preservació de proves).

Finalitat: **Reduir el dany emocional i protegir la víctima.**

2. Teoria educativo-col·laborativa (constructivista)

Enfocament: És centrada en la reflexió compartida, el desenvolupament professional docent i la transformació educativa. Considera el centre com una organització que aprèn.

Aportacions al cas:

- Crear un equip de crisi amb direcció, orientació, coordinació de convivència, tutors i professor afectat.
- Espais de reflexió docent per entendre la situació i decidir accions educatives coherents.
- Disseny d'activitats formatives a l'aula sobre: ús responsable de les xarxes, privacitat digital, ètica i respecte, diversitat afectivo-sexual i drets humans.
- Treball tutoritzat amb el grup implicat, amb mediació i procés restauratiu quan sigui possible.
- Revisió del Projecte Convivència i del Protocol d'ús de tecnologies del centre.

Finalitat: **No només sancionar, procurar que la comunitat aprengui.**

3. Teoria sociocomunitària

Enfocament: L'escola com a ecosistema social: les tensions reflecteixen desigualtats estructurals (socioeconòmiques, culturals, discriminacions). El canvi requereix intervenció col·lectiva i comunitària.

Aportacions al cas:

- Impulsar aliances amb Serveis Socials, Pla Comunitari, educadors socials, entitats LGTBI (Observatori Contra l'Homofòbia, Casal Lambda, etc.).
- Generar una campanya comunitària sobre respecte, diversitat i convivència.
- Treball amb les famílies (xerrades, mediació, educació digital, prevenció del discurs d'odi).
- Impuls de projectes de participació estudiantil (comissió de convivència amb alumnes, delegats com a agents de canvi).
- Construir una narrativa col·lectiva: el que ha passat no només afecta el professor, sinó la salut moral de la comunitat educativa.

Finalitat: **Reconstruir vincles socials i prevenir futures violències.**

4. Teoria de l'acompanyament dialògic

Enfocament: La persona és polifònica, formada per múltiples veus internes i externes. El conflicte pot ser una oportunitat per reconstruir la identitat professional i comunitària.

Aportacions al cas:

- Acompanyar el docent a reconstruir el relat identitari com a professional respectat i víctima d'una injustícia, no com a algú estigmatitzat.
- Treballar la identitat moral del centre: quin relat de convivència volem ser?
- Diàlegs restauratius guiats, que permetin la responsabilització i reparació del dany.
- Reforçar en alumnes i famílies un discurs: contra la cultura del ridícul, contra la cosificació digital, a favor del respecte i la dignitat humans.
- Desenvolupar una narrativa pública positiva que transformi l'agressió en aprenentatge col·lectiu.

Finalitat: **Reconèixer el dolor, transformar el significat i protegir la identitat professional.**

Pregunta des de les teories personals: partint d'una convicció subjectiva del que és més important.

PROMPT (pregunta):

Soc assessor psicopedagògic d'un institut de secundària públic que és a una barriada de Barcelona, on els estudiants i les famílies tenen un nivell cultural i econòmic mitjà-baix, i estem patint una situació de ciberassetjament cap al professor d'Educació Física. Sembla que algun alumne ha substituït el seu perfil a Internet del professor i surten fotos seves on es veu que té relacions homosexuals, tot i que el professor mai no havia comentat aquest aspecte personal.

Des del meu punt de vista, ara el més important és protegir el professor i tractar d'investigar i esbrinar qui ha tingut aquest comportament i si és necessari anar a la policia perquè busqui al delinqüent, perquè això és un acte delictiu i gairebé escapa a una situació educativa. No sé què en penses tu i què em podries recomanar.

RESPOSTA DEL XAT:

Comparteix plenament la teva anàlisi inicial. Estem davant d'un delictes, no només davant d'un problema educatiu de convivència. La suplantació d'identitat, la difusió no consentida d'imatges i l'assetjament per orientació sexual real o atribuïda són tipificats com a delictes penals al Codi Penal espanyol (arts. 197, 169-172 ter, 173, 208-209) i a la Llei 19/2020 contra la LGT i a la integritat moral.

Coincideixo amb les teves prioritats

- Protecció urgent al docent afectat (contenció emocional, suport legal, garantir-ne la seguretat psicològica i professional).
- Activació immediata de procediments legals i policials:
- Denúncia davant Mossos d'Esquadra – Unitat de delictes Informàtics.
- Recollida i preservació de proves (captures, enllaços, dates, metadades).
- Aplicació del **Protocol del Departament d'Educació** per a violències digitals i LGTBIfòbia.
- Investigació formal: direcció+ inspecció educativa + assessoria jurídica del departament.
- **Protecció institucional de la víctima**, evitant-ne l'exposició i evitant que es tracti el cas com a conflicte escolar.

En aquests moments, la prioritat no és educativa sinó de drets humans i seguretat. El tractament pedagògic ve després.

PER QUÈ NO S'HA D'ABORDAR NOMÉS COM A PROBLEMA ESCOLAR:

Si el centre el gestionés únicament com a assumpte de convivència o disciplina interna, s'estaria minimitzant l'agressió i re-victimitzant el professor.

A més, el centre no té capacitat investigadora per a operacions digitals de rastreig ni per identificar IP, dispositius o participació externa.

Qualsevol demora podria implicar la destrucció de proves digitals.

Per tant, **allò educatiu ha d'anar en paral·lel, però no substituir el procés legal.**

PLA D'ACCIÓ IMMEDIAT (72 hores)

1. Protecció del docent

- Entrevista de suport.
- Acompanyament d'un advocat o una representació legal del Departament.
- **Permisos temporals si és emocionalment necessari** (sense pèrdua de retribucions).

2. Accions formals i policials

- Informar i activar direcció – inspecció – serveis territorials.
- Presentar denúncia a Mossos (delictes informàtics).

Sol·licitar retirada i bloqueig urgent del material a les plataformes.

3. Documentació de proves

- Captures de pantalla, enllaços, dates, comentaris, comparticions.
- Identificar si hi ha indicis d'autors o còmplices.

4. Comunicació institucional

- **Missatge formal al claustre protegint la intimitat del professor.**
- **Comunicació controlada per evitar rumorologia i estigmatització.**

I quin paper té allò educatiu (després de la protecció legal)

Quan la via penal estigui activada i controlada, aleshores sí:

- Treball tutorial i formatiu sobre delictes digitals, privadesa, homofòbia i discurs d'odi.
- Espais restauratius només si és segur i hi ha reconeixement del dany.
- Implicació de famílies i comunitat.

Pregunta des de les teories personals: partint d'un prejudici subjectiu.

PROMPT (pregunta):

Soc assessor psicopedagògic d'un institut de secundària públic que és a una barriada de Barcelona, on els estudiants i les famílies tenen un nivell cultural i econòmic mitjà-baix, i estem patint una situació de ciberassetjament cap al professor d'Educació Física. Sembla que algun alumne ha substituït el seu perfil a Internet del professor i surten fotos seves on es veu que té relacions homosexuals, tot i que el professor mai no havia comentat aquest aspecte personal.

De tota manera, amb els alumnes de vegades era una mica provocador, per no dir seductor. O sigui, que és possible que un d'aquests alumnes, doncs, no ho sé, s'hagi volgut venjar o alguna cosa d'aquestes. Bé, què em recomanes que faci?

RESPOSTA DEL XAT:

Gràcies per la confiança i la claredat en la descripció.

Vull començar per alguna cosa important: encara que el professor pogués tenir un estil relacional més proper, provocador o seductor, **això no justifica en cap cas una agressió digital**, ni la suplantació d'identitat, ni la difusió d'imatges íntimes reals o manipulades, ni la vulneració de la intimitat, ni un atac homòfob.

És fonamental no **caure en narratives que puguin interpretar-se com a culpabilització de la víctima**, perquè això n'afebleix la protecció i **reforça la impunitat de l'agressor**.

Dit això, entro en allò que considero que hauries de fer com a assessor psicopedagògic, de forma concreta i operativa.

1. Prioritat absoluta: protecció de la víctima i actuació institucional formal

Accions immediates:

- Activar oficialment el Protocol de violències digitals, assetjament i LGTBIfòbia del Departament d'Educació.
- Contacte urgent amb Mossos d'Esquadra – Delictes Informàtics i assessoria jurídica.
- Recollir i preservar proves digitals.

- Informar Inspecció educativa a través de direcció.
- Garantir suport personal i confidencial al docent.

Aquí **no es tracta de discutir-ne l'estil pedagògic o relacional, sinó de protegir-lo davant d'un delictes.**

2. Espai d'acompanyament professional al docent

Des del teu rol, recomano:

- Entrevista privada, **empàtica i no enjudiciadora.**
- Ajudar-lo a **separar el fet violent de la seva identitat com a docent i persona.**
- Explorar com es troba emocionalment i si cal suport psicològic extern.

• **Frases útils** en aquest context:

"El que ha passat és un delictes greu, no una conseqüència de com actues a classe."

"Ara la teva protecció és prioritària i la recolzarem institucionalment i legalment."

3. Investigació i anàlisi sense prejudicis

Si en algun moment fos necessari analitzar-ne l'estil relacional (provocador, seductor, massa proper, límits difusos...), això s'ha de fer:

- **Només després de garantir la protecció legal** i emocional.
- **Amb respecte i professionalitat**, en clau de desenvolupament professional docent.
- **Com a reflexió pedagògica interna**, no com a explicació causal del delictes.

Perquè si es fa ara, es pot interpretar com "alguna cosa haurà fet", generant re-victimització i debilitant la intervenció educativa i policial.

4. Treball educatiu posterior

Quan la dimensió penal estigui encaminada, aleshores sí que s'han de treballar:

a) amb l'alumnat

- Ús responsable de xarxes, delictes digitals, conseqüències legals.
- Respecte a la intimitat, l'orientació sexual i la diversitat.
- Empatia i reparació del dany.
- Tutories i sessions restauratives si hi ha reconeixement del dany.

b) amb claustre:

- Límits professionals i gestió de la proximitat afectiva.
- Cultura de protecció mútua i de cura.

Com es pot evidenciar, les tres entrades, des de les teories explícites i des de les creences, donen lloc a intervencions diferents, però plenament complementàries. A partir de les teories científiques dominants es combinen mesures d'actuació sobre la persona, individualment considerada (contenció, protecció, seguiment, reforçament de la identitat professional i personal), de tipus grupal (equips de crisi, de convivència, de reparació), de caràcter institucional (formació a alumnes, docents, famílies) i d'abast comunitari (aliances amb altres serveis, campanyes de prevenció). Quan la sol·licitud respon a una convicció personal, l'èmfasi es fa en les mesures legals i policials que poden resultar alienes pel centre i per l'assessor.

En el darrer cas, quan qui fa la demanda mostra determinats prejudicis, la GENAI, encara que sempre des de la cortesia professional, respon d'una manera contundent i inequívoca, censurant el prejudici i fent evidents les terribles conseqüències, a diferents nivells, que suposaria expandir-lo. En tot cas tampoc fuig d'una possible reflexió posterior sobre la pertinença o no de determinats estils de relació amb l'alumnat, però des del respecte, en clau de millora professional i amb un tractament voluntari i intern.

Conclusions

Després d'aquest recorregut per les diferents teories que poden estar darrere d'una intervenció psicopedagògica probablement estaria indicat arribar a alguna conclusió, encara que sigui temptativa.

Acollir-se a una teoria explícita, avalada per estudis científics, que es posicioni, i ens posicioni, en relació a què significa assessorar, sembla no només recomanable, resulta gairebé exigible des d'un punt de vista professional. És la millor manera de donar sentit als mitjans -consells, procediments, instruments, materials- que posarem en joc. També és el millor camí per donar coherència i consistència als processos de regulació, és a dir a les decisions que prenguem sobre la marxa. Té, a més, efectes colaterals respecte a la relació amb els assessorats que progressivament entenen millor què poden esperar de nosaltres, de quina manera els podem ajudar i com resulta més efectiu formular les demandes.

Per exemple, davant les típiques demandes-urgència de: "mira't aquest alumne que últimament no rutlla bé", o similars, des d'una visió més col·laborativa o dialògica, els assessorats aprenen que la intervenció de l'assessor no serà viable si la demanda no inclou el compromís de buscar un temps i un espai per seure, analitzar i valorar la situació, dissenyar un pla d'intervenció i seguiment, amb la recopilació d'evidències i revisió del pla, i tot de manera conjunta i amb la probable implicació d'altres agents.

Quant a les teories implícites, les creences sobre què funciona i el que no, confiem que hagi quedat clar que no es tracta de menysprear-les o rebutjar-les de manera sistemàtica. Com hem tractat d'exposar, les percepcions subjectives tenen un gran valor adaptatiu perquè són les primeres que apareixen quan no hi ha massa temps per pensar. La clau és evitar que resultin difícils d'encaixar amb les nostres teories explícites, fins al punt d'arribar a ser contradictòries. Minimitzar la possible separació entre unes i altres no és una tasca fàcil, requereix, com hem assenyalat, prendre consciència d'aquestes contradiccions i quan s'és a la vegada art i part, els biaixos són freqüents.

Hauríem de prendre distància, mirar-ho a "vista d'ocell". Des de l'enfocament dialògic es parla de "meta-posicions", de posicionar-se com un jutge o un auditor que observa la resta de veus, des d'una mirada panoràmica. Suposa una actitud metacognitiva, que ja hem comentat, on el subjecte es preguntaria: perquè he dit o fet això, si en realitat penso això altre?; què ha succeït que ha disparat aquesta reacció?, en quines circumstàncies o persones actuo d'aquesta manera?, etc.

Es tracta de diàlegs interns, el contingut dels quals pot ocasionar efectes determinants sobre les nostres teories, podent construir sens dubte millors assessors. Però també poden resultar banals, superficials, autoindulgents, fins i tot autoenganyosos. I aquí és on el paper de les teories informades poden tenir un valor afegit.

Com hem plantejat, hi ha tres fonts externes que ens poden ajudar a "des-centrar-nos", i a mirar-nos a través d'altres ulls. Una font, i ara per ara encara la més rellevant, són els col·legues, en especial els que atribuïem característiques de mentors. Els plans d'acollida i les mentories, són recursos insubstituïbles per aprendre a ajustar-se als contextos d'assessorament. Ningú millor que un alter ego de carn, ossos i cervell perquè ens faci de mirall, amfitrió i, en especial acomodador, que ens aclimati i amolli a l'habitat on treballem. Mitjançant una retroalimentació, potser informal, però freqüent i personalitzada, les nostres conviccions, coneixements i creences poden anar encaixant gradualment.

Una segona font són els mitjans digitals que permeten nivells molt diversos d'interacció a través de múltiples portals existents. En aquest cas s'ha de ser molt caut i escollir amb cura aquelles veus que poden ser un contrapunt crític però edificant pel nostre desenvolupament professional.

Finalment, estan els dispositius GENAI que tenen la virtualitat d'exercir de consciència interna (sempre

em ve al cap la imatge de Pinotxo i el seu "Pepito Grillo"). Podem demanar al dispositiu que faci "d'advocat del diable", que cerqui contradiccions, que ens avalui i, a més, ho faci des de diferents perspectives. Si podem definir de manera força versemblant els perfils d'aquests interlocutors, el diàleg pot resultar realment ric, i les contradiccions fer-se més fàcilment evidents. Sens dubte les aportacions que pot fer la GENAI a l'assessorament professional són, ara per ara, insondables. Suposen un repte però també grans dosis de vertigen. Al que és segur és que no les podrem obviar.

Iniciàvem aquest article tot recordant la cèlebre frase de Lewin: "No hi ha res més pràctic que una bona teoria". Voldria finalitzar amb una altra frase cèlebre que, a la llum de les qüestions revisades, hauríem de rebatre. La genuïna de S. Van Snepscheut diu així: "En teoria, no hi ha diferència entre teoria i pràctica. En la pràctica si n'hi ha". Però entre els professionals de l'Educació acostuma a adoptar aquesta forma: "Una cosa és la teoria i l'altra és la pràctica". Com hem intentat explicar tota pràctica té darrere una teoria, més o menys explícita i articulada. Per tant, una mala pràctica és necessàriament conseqüència d'una teoria errònia. Fem que les nostres pràctiques dialoguin amb les nostres teories i serem millors assessors.

Referències bibliogràfiques

- Ainscow, M. (2024). *Developing Inclusive Schools: Pathways to Success*. New York: Rutledge.
- 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] Seguint els consells de l'Institut d'estudis catalans, utilitzarem el masculí genèric per referir-nos tan a psicopedagogues com a psicopedagogos.

Correspondència amb l'autor:

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