

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 indiscriminada 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 contextos 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 tuyas donde se ve que tienes 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 LGTBfòbia.
- 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