

Bases per a la formació dels assessors psicopedagògics: situació actual i reptes de futur

Eva Liesa

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

Anna Engel

Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona

José Luis Lalueza

Facultat de Psicologia. Universitat Autònoma de Barcelona

Moisés Esteban-Guitart

Facultat d'Educació i Psicologia. Universitat de Girona

Verònica Jiménez

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

Rebut: 06.12.25 **Acceptat:** 15.12.25

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

Resum

Bases per a la formació dels assessors psicopedagògics: situació actual i reptes de futur

L'article analitza els fonaments i reptes actuals de la formació dels assessors psicopedagògics, destacant que aquesta professió es construeix en la intersecció entre psicologia de l'educació, pedagogia i innovació escolar. Des d'un enfocament socioconstructivista, es defensa que l'assessorament ha de basar-se en la col·laboració, la comprensió contextual i el treball conjunt amb docents, famílies i comunitat. Els autors subratllen la importància d'entendre l'aprenentatge com un procés que s'estén al llarg i a l'ample de la vida, i la necessitat que els assessors identifiquin les ecologies d'aprenentatge i els fons de coneixement de l'alumnat. L'article també posa l'èmfasi en potenciar pràctiques educatives informades per l'evidència, promovent la indagació i la reflexió sistemàtica. Finalment, es proposa que la formació dels futurs assessors integri experiències autèntiques, competències de recerca, habilitats comunicatives i una ètica professional orientada a la inclusió i la justícia social.

Paraules clau: Intervenció psicopedagògica; socioconstructivisme; col·laboració; pràctica educativa informada; formació.

Abstract

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

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

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

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

Introducció

L'assessorament psicopedagògic sempre ha estat en el punt de mira degut a la seva implicació i contribució en la millora de l'educació. En un moment en el qual els resultats acadèmics de proves nacionals i internacionals no són els esperats torna a aparèixer amb força el debat sobre el què i el com pot contribuir l'assessorament psicopedagògic a la millora d'aquests resultats i del sistema educatiu en general. Recentment part d'aquesta deliberació ha estat recollida en l'obra *El asesoramiento psicopedagógico a debate* (Huguet et al., 2022), on un ventall ampli d'autors han identificat i actualitzat els fonaments de l'assessorament i la intervenció psicopedagògica, analitzant alguns avantatges i dificultats de diferents enfocaments organitzatius que conviuen a l'estat espanyol, els equips psicopedagògics de zona i la integració dels professionals de l'orientació en els centres educatius. Aquest article parteix d'aquest debat i se centra en una tesi central: per a un assessorament efectiu, la millora ha de ser un procés d'indagació col·laborativa i la formació dels futurs assessors ha d'integrar de manera prioritària les competències de recerca i la promoció de Pràctiques Educatives Informades (PEI).

La pràctica professional de l'assessor psicopedagògic s'ha anat configurant en la intersecció entre la psicologia de l'educació, la pedagogia, la formació del professorat i la gestió de la innovació educativa. El coneixement professional de l'assessor inclou diverses dimensions. En primer lloc, un coneixement psicològic i pedagògic sòlid sobre els contextos i processos d'ensenyança i aprenentatge, la motivació i les diferències individuals (Pozo, 2014; Coll, 2018). En segon lloc, una comprensió contextual i organitzativa dels centres educatius, que permet entendre les dinàmiques institucionals i les cultures professionals (Cain, 2019; Martín i Onrubia, 2011). I en tercer lloc, unes competències comunicatives i relacionals orientades al diàleg, la mediació i la construcció col·laborativa de coneixement, així com un conjunt de recursos, estratègies i metodologies de treball per a resoldre situacions problemàtiques que requereixen de l'assessorament psicopedagògic (Gómez-Jarabo i Cabañero, 2021; Huguet, 2010; Monereo, 2022; Serra-Capallera, 2008).

Els autors d'aquest article, coordinadors des de diferents universitats, del Màster Interuniversitari en Psicologia de l'Educació (MIPE) presentem algunes idees que ens semblen importants en relació a què aprendre i al com ensenyar en la formació dels futurs assessors per tal d'anar configurant el que considerem la identitat assessora (Monereo, 2022) o el perfil professional. Per a fer-ho esdevé imprescindible dialogar sobre la perspectiva professional i socioconstructivista de l'assessorament psicopedagògic, preguntant-nos pel sentit i la vigència avui dia d'algun dels seus principis nuclears, per exemple, la necessària col·laboració de tots els agents implicats en l'èxit i la qualitat educativa, i les competències o actituds que es requereixen per a fer-los realitat. També ens plantejem algun dels reptes importants de l'assessorament educatiu, per exemple, com fer realitat un model educatiu inclusiu, la construcció de comunitats i xarxes professionals d'aprenentatge en els centres escolars o la capacitació dels equips educatius en processos d'indagació per a la millora de la qualitat educativa i més específicament dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

A continuació, abordem breument cadascuna d'aquestes temàtiques incloent per a cada una algunes implicacions o orientacions que creiem que s'han de tenir presents en relació amb la formació dels assessors psicopedagògics. Aquestes orientacions tenen a veure sobre què ensenyar (i aprendre) i el com. Amb relació

al “com” l’orientació o recomanació general té a veure amb crear escenaris d’aprenentatge tan autèntics com sigui possible i afavorir la pràctica en contextos reals on el futur assessor pugui dialogar amb tots aquells agents involucrats, ja sigui altres professionals de l’educació, alumnes, famílies, entre altres.

L’assessorament psicopedagògic des d’una perspectiva socioconstructivista

Des del paradigma socioconstructivista, el desenvolupament i l’aprenentatge s’entenen com una construcció social compartida, en què les característiques particulars de cada aprenent interaccionen amb les oportunitats i les barreres que presenten els diferents contextos d’activitat en què participa (Coll, 2001). Aquest plantejament té implicacions clares per al disseny dels processos d’assessorament psicopedagògic, especialment en la manera com es duen a terme la detecció i l’avaluació de les necessitats educatives —tant d’un infant com d’un context o institució— i en el disseny de plans de millora orientats a eliminar les barreres que dificulten l’excel·lència, l’equitat i la inclusió, considerades com a dimensions mútuament necessàries i interdependents (Sharp *et al.*, 2002).

Ja Solé (2005) assenyalava la necessitat d’un enfocament relacional, institucional, comunitari i social, basat en xarxes col·laboratives de professionals de diferents àmbits, la intervenció en contextos diversos i el compromís social amb l’acció educativa.

En els darrers anys s’ha avançat notablement en el pas d’un model d’orientació de base clínica a un model psicopedagògic, centrat en la comprensió de les necessitats de l’aprenent i del seu entorn d’activitat. En aquest marc, tots els agents educatius es reconeixen com a corresponsables del progrés i l’aprenentatge de l’alumnat. Tanmateix, encara persisteixen reptes importants. Entre d’altres, cal seguir explorant la naturalesa de les demandes que reben els assessors educatius, la seva formulació i els actors que cal implicar-hi.

Des de la perspectiva de l’ecologia de l’aprenentatge pròpia de la societat de la informació, sabem que aquest es produeix no només *al llarg de la vida*, sinó també *a l’ample de la mateixa* (Barron, 2006; Coll, 2013; Banks *et al.*, 2009; Esteban-Guitart *et al.*, 2018). És a dir, en múltiples contextos de vida i activitat presencial (activitats extraescolars, en biblioteques, centres cívics o clubs esportius) o virtuals (xarxes socials, comunitats d’interès o de pràctica o videojocs). Els aprenentatges que s’hi generen també han de ser objecte d’anàlisi, reflexió i valoració crítica per part dels docents i, especialment, dels assessors psicopedagògics, que han de comprendre les trajectòries personals d’aprenentatge de l’alumnat (Engel i Membrive, 2018; Erstad *et al.*, 2016; Esteban-Guitart i Gee, 2024; Ito *et al.*, 2013; Membrive *et al.*, 2024). Aquestes trajectòries van més enllà de l’educació formal i inclouen totes les experiències d’aprenentatge que les persones construeixen en els diversos contextos pels quals transiten mogudes per determinats interessos, projectes i necessitats.

En aquest sentit, els assessors han d’orientar el seu treball cap a un model d’educació distribuïda i interconnectada, això implica que el treball dels assessors s’ha de dirigir a identificar i promoure connexions entre experiències, contextos d’activitat i agents socials, educatius i comunitaris que contribueixen al desenvolupament i la socialització dels infants i joves, oferint-los oportunitats i recursos d’aprenentatge (Coll *et al.*, 2018; Esteban-Guitart *et al.*, 2024).

En aquest sentit, en un escenari on l’aprenentatge s’estén al llarg i a l’ample de la vida, el desenvolupament de les competències per aprendre esdevé essencial. En aquest sentit, s’ha anat consolidant el pas d’un model d’ensenyament centrat en els sabers a un model competencial, que prioritza l’aprenentatge amb sentit i valor personal, la presa de decisions i el pensament crític dels estudiants (Coll *et al.*, 2020; Liesa *et al.*, 2018).

Tot i això, continua sent necessari aproximar les mirades dels diferents agents educatius, un repte que constitueix una de les funcions clau de l’assessorament psicopedagògic. Malgrat que la formació inicial de mestres i professors defensa aquest enfocament, val la pena reprendre la pregunta que Martín *et al.* (2005) plantejaven fa més de dues dècades: mantenen els psicopedagogs les mateixes concepcions sobre l’ensenyament i l’aprenentatge que el professorat? Els resultats d’aquell estudi evidenciaven una distància notable: mentre els orientadors tendien a adoptar posicions properes al constructivisme, molts mestres de

primària mantenien concepcions més directes o transmissibles de l'aprenentatge (Pozo i Echevarría, 2009).

Des de la nostra perspectiva, aquesta continua sent una qüestió fonamental i una de les tensions que dificulten un altre principi clau del model socioconstructivista: la col·laboració (que serà analitzada a l'apartat següent). El psicopedagog sovint ha d'afrontar el repte de dialogar amb professionals que parteixen de concepcions diferents o que desenvolupen pràctiques poc coherents amb el model. La millora, però, no pot imposar-se des de fora: ha de construir-se col·lectivament, a partir del diàleg, la reflexió i l'experimentació compartida (Lago i Onrubia, 2022; Luna i Martín, 2008). És justament en l'experimentació compartida i en l'anàlisi de l'evidència generada on rau la clau per reduir la distància epistèmica i la disparitat de concepcions entre docents i assessors.

En aquest context, el gran desafiament és acompanyar el trànsit des d'unes institucions educatives orientades a formar bons estudiants cap a unes altres que busquen formar aprenents competents, capaços de donar sentit i valor al que aprenen (Coll et al., 2025; Liesa et al., 2018; Monereo et al., 2001). En aquesta línia, les estratègies de personalització de l'aprenentatge esdevenen essencials per promoure aprenentatges amb significat, moltes de les quals ja es troben en procés de consolidació en els centres educatius (Coll, 2018; Ramon i Engel, 2023).

Implicacions per a la formació en la pràctica assessora

Adoptar una perspectiva socioconstructivista en l'assessorament psicopedagògic implica reconèixer que l'aprenentatge i el desenvolupament són processos socials, contextuais i compartits. Aquesta concepció té implicacions directes en la formació dels futurs assessors, tant pel que fa a les competències que cal promoure com a les estratègies formatives més adequades per a desenvolupar-les.

Què ensenyar

Les consideracions anteriors ens condueixen a la necessitat de situar l'assessorament psicopedagògic en el centre d'un triangle format per tres dimensions o reptes interrelacionats. En primer lloc, superar la concepció tradicional que ha restringit, "encapsulat", l'aprenentatge en els temps i espais educatius formals. La metàfora de l'ecologia de l'aprenentatge en les societats del segle XXI (aprenentatge al llarg i ample de la vida), o la pròpia noció de trajectòria personal d'aprenentatge, implica concebre els processos de construcció de coneixements i competències en els diferents temps i espais socials, educatius i comunitaris que ofereixen, potencialment, relacions, recursos, sabers i, en definitiva, oportunitats educatives. Això implica, en la línia de la noció de l'aprenentatge connectat (Esteban-Guitart et al., 2020; Ito et al., 2013), conèixer més i millor les particulars ecologies d'aprenentatge de l'alumnat, tant dins com fora del context escolar, per establir-hi continuïtats i enfortir així els processos d'aprenentatge, essent aquests més contextualitzats i personalitzats (Domènech, 2025).

Per altra banda, l'aprenent, les famílies i els diferents agents socials i comunitaris es conceben com a competents, acumulant sabers i destreses resultat de la seva particular participació en diferents contextos i pràctiques socioculturals. El repte consisteix en identificar empíricament, conèixer i reconèixer, aquests fons de coneixement i d'identitat que disposen les persones, més enllà de la seva condició lingüística, econòmica, social i cultural, per tal de poder establir-hi relacions substancials -vincles productius- amb el currículum i pràctica pedagògica escolar (Esteban-Guitart, 2024).

En síntesi, cal formar els futurs assessors perquè desenvolupin una mirada ecològica i sistèmica capaç d'identificar les oportunitats i les barreres que els diferents entorns d'activitat ofereixen a l'alumnat, a les famílies i als professionals.

A més, han d'aprendre a analitzar les necessitats educatives no com a atributs individuals sinó com a fenòmens contextuais, que emergeixen de la interacció entre l'aprenent i el seu entorn. Aquesta competència implica comprendre la diversitat (diferències afectives, motivacionals, relacionals, culturals, socials, de gènere, etc.) com a característica estructural dels contextos educatius i no com una excepció (Booth i Ainscow, 2015).

També és fonamental que els futurs assessors adquireixin competències per a la intervenció sistèmica i comunitària, és a dir, per treballar amb diferents agents educatius (mestres, famílies, equips directius, serveis

externs i del territori) i promoure respostes coordinades i inclusives. Aquesta dimensió relacional requereix habilitats de comunicació, negociació i mediació, orientades a la construcció compartida de solucions i plans de millora.

Aquesta mirada es pot traduir, en la pràctica assessora, en l'exercici de diferents recursos com, per exemple, el "Mesograma SocioEducatiu" que permet identificar i valorar, per a la seva eventual millora, les relacions entre el centre educatiu i les entitats i agents amb les quals interactua (Iglesias et al., 2025), o l'EPA (Ecologies Personals d'Aprenentatge) encaminades a identificar les activitats educatives de l'alumnat en els diferents temps i espais socials i educatius (Domènech, 2025). Això suposa, per tant, el coneixement procedimental de diferents recursos i estratègies de personalització de l'aprenentatge (Coll, 2018; Coll et al., 2020; Ramos i Engel, 2023)

Finalment, han de desenvolupar una ètica professional basada en la justícia social, la inclusió i l'equitat, assumint el compromís de contribuir a la reducció de desigualtats i a la participació de tots els alumnes en les experiències d'aprenentatge, especialment d'aquells infants i joves en situacions de vulnerabilitat.

Com ensenyar

Des d'aquest enfocament, la formació dels futurs assessors ha de promoure experiències d'aprenentatge autèntiques i contextualitzades, que permetin comprendre la complexitat dels processos educatius, i no limitar-se a simulacions més o menys idealitzades de la pràctica. Els estudis de casos reals, les pràctiques en contextos diversos i la participació amb projectes col·laboratius amb centres educatius i entitats del territori són eines privilegiades per connectar teoria i pràctica.

Igualment, és clau incorporar metodologies reflexives —com els diaris professionals, els seminaris de supervisió o les comunitats d'aprenentatge entre iguals— que afavoreixin la construcció de significats compartits sobre les experiències formatives.

La formació ha de modelar una pràctica docent coherent amb els principis socioconstructivistes, basada en el diàleg, la co-construcció i la participació activa dels futurs assessors. Això significa generar espais on puguin contrastar concepcions, qüestionar creences i construir noves comprensions sobre l'aprenentatge i l'assessorament.

En definitiva, formar assessors des d'un marc socioconstructivista implica ensenyar-los a pensar, dialogar i intervenir des de la complexitat dels contextos, promovent una mirada sistèmica, inclusiva i col·laborativa que connecti la teoria amb la pràctica i l'acció amb la reflexió.

És possible un model d'assessorament col·laboratiu?

Avui dia és força compartit que l'assessorament, la tasca de donar suport o ajut a algú, ha de néixer d'una actitud i pràctica basada en la col·laboració. L'assessorament implica una veritable activitat de cooperació o treball conjunt entre assessors i assessorats en la definició i solució de problemes relacionats amb l'ensenyament i l'aprenentatge o, en un sentit més general, amb l'educació (Monereo i Pozo, 2005). Així doncs, entendre l'assessorament com una activitat essencialment de col·laboració s'oposa a assumir un model de divisió del treball entre diferents professionals, molt comú en el que seria un enfocament clínic de la tasca assessora.

Ara bé, sabem que la col·laboració real no és automàtica ni fàcilment assolible (Coma, 2022). La col·laboració requereix temps, confiança, reconeixement mutu i objectius compartits, elements sovint difícils d'articular en un sistema educatiu marcat per la urgència, la fragmentació del treball i la cultura individualista.

A més, la construcció de relacions col·laboratives implica també redistribuir el poder i el saber professional, trencant la tradicional asimetria entre qui assessora i qui és assessorat (Lago i Onrubia, 2022). En aquesta línia, implica defugir de la idea dels assessors com "experts que resolen problemes" per apropar-se a una pràctica col·laborativa i dialògica que promou l'autonomia professional dels docents, reconeixent les seves diferents capacitats, competències i coneixements. L'assessorament ha d'actuar per la via del convenciment i l'acompanyament i no a través de l'obligació i la imposició. Per tant, la seva autoritat ha de ser més moral que

fàctica. No obstant, sabem que l'assessor per a ser valorat no només ha de tenir una actitud de col·laboració, sinó que també ha de ser reconegut com a expert. Però expert en què? Podem acceptar que l'assessor és un especialista en els processos d'assessorament i, per tant, en saber valorar els problemes, ser capaç de crear un espai de col·laboració, poder proporcionar ajudes rellevants i consistents per la intervenció i estar en condicions de supervisar el procés i de mostrar evidències dels progressos i de les dificultats, explicant les causes (Monereo i Pozo, 2005). En aquest mateix sentit, l'assessor compta amb coneixements tant teòrics-conceptuals com procedimentals vinculats a la conceptualització i explicació dels processos d'aprenentatge, així com l'establiment d'estratègies, recursos i programes d'intervenció educativa.

Des d'aquest marc, la construcció de relacions col·laboratives comporta un procés d'aprenentatge mutu i, per tant, el focus no és, merament, la prescripció de solucions, sinó la construcció compartida de significats sobre la pràctica educativa (Ferré i Talaya, 2022). Des d'aquesta perspectiva, la col·laboració suposa aprendre a resoldre conjuntament problemes, construint significats compartits amb el professorat (Lago et al., 2022). Aquesta funció implica ajudar a construir una mirada reflexiva i investigadora sobre la pràctica, en què l'assessor acompanya el professorat en la identificació de necessitats, la formulació d'hipòtesis i l'anàlisi conjunta de resultats (Liesa et al., 2022). L'assessor "basteix" (ofereix ajuda ajustada) el disseny i desenvolupament de les millores, però el docent n'és el protagonista. Si aquesta mirada no és compartida i els docents esperen que els assessors diguin "què s'ha de fer" tornem a afrontar una nova tensió o "desavinença" (Sánchez, 2000; García et al., 2003).

En aquest sentit, l'assessorament psicopedagògic pot actuar com un motor de cohesió i aprenentatge col·lectiu, sempre que promogui espais on els docents puguin explorar, discutir i reconstruir conjuntament les seves pràctiques. Disposar d'una cultura professional col·laborativa és un dels trets distintius de les escoles que funcionen com a comunitats professionals d'aprenentatge (Hord, 1997; DuFour i DuFour, 2013; Iredale i Tremayne, 2020).

Tanmateix, com assenyala Monereo (2022), la col·laboració implica un canvi de cultura professional que afecta les identitats dels participants, els seus rols i les seves expectatives sobre el coneixement. L'assessorament col·laboratiu demana una nova identitat assessora, basada en la humilitat epistèmica, la capacitat d'escolta i la voluntat de construir coneixement conjuntament amb els altres.

En definitiva, un model col·laboratiu d'assessorament és possible, però només si es donen determinades condicions estructurals i culturals: que el sistema educatiu valori i doni temps a la reflexió compartida; que les institucions promoguin espais de treball interdisciplinari i horitzontal; i que els professionals de l'assessorament adoptin una postura reflexiva, dialògica i fonamentada en recerques i experiències sòlides avaluades amb anterioritat.

Implicacions per a la formació en la pràctica assessora

Si l'assessor és un facilitador de processos d'aprenentatge i de canvi compartit, la seva formació ha d'integrar competències que afavoreixin la cooperació, la reflexió i el desenvolupament professional conjunt.

Què ensenyar

La formació ha de promoure competències relacionals i comunicatives que permetin establir vincles de confiança, escoltar activament i fomentar el diàleg entre iguals. Aquestes habilitats són essencials per sostenir relacions professionals basades en el respecte i la corresponsabilitat.

També és necessari desenvolupar competències de facilitació i mediació, orientades a dissenyar i dinamitzar espais de treball col·lectiu, ajudar els equips docents a formular objectius compartits i a prendre decisions fonamentades sobre la seva pràctica. L'assessor col·laboratiu actua com un mediador que afavoreix la participació i la construcció conjunta de coneixement.

Finalment, cal treballar la competència ètica i reflexiva, que suposa adoptar una actitud d'humilitat epistèmica i una disposició constant a aprendre amb els altres. Aquesta dimensió ètica és la que confereix legitimitat i autoritat moral a la tasca assessora.

Com ensenyar

Per desenvolupar aquestes competències, la formació ha de basar-se en metodologies actives i reflexives que permetin viure la col·laboració en primera persona. Les situacions simulades, els estudis de cas i els projectes d'assessorament supervisats són oportunitats per experimentar rols de mediació i facilitació.

Els grups de reflexió entre iguals i la supervisió col·laborativa permeten analitzar la pròpia pràctica i construir criteris professionals fonamentats. Igualment, la presència de formadors que modelin una pràctica col·laborativa és essencial per garantir la coherència entre el model proposat i l'experiència formativa.

En definitiva, formar assessors per a un model col·laboratiu implica promoure una identitat professional basada en la confiança mútua, la cooperació, l'escolta activa, la reflexivitat i l'aprenentatge compartit.

L'assessorament psicopedagògic pel desenvolupament de pràctiques educatives informades

Atendre la complexitat dels processos d'ensenyança i aprenentatge dels centres educatius depèn en gran manera de la qualitat de les oportunitats d'aprenentatge professional (Darling-Hammond et al., 2017). Diferents estudis mostren que les iniciatives de desenvolupament professional solament benintencionades són insuficients per donar suport a millores reals en l'ensenyament i l'aprenentatge (Hargreaves i Woods, 2019). Sabem que els esforços de transformació i millora sovint s'aturen a causa de la manca d'inversió i que els enfocaments de dalt a baix per al canvi educatiu no fomenten l'agència en els educadors i finalment la seva participació sostinguda.

En canvi, els enfocaments col·laboratius i orientats a la investigació per al canvi educatiu, com ara les comunitats i les xarxes d'aprenentatge professional, passen d'exigir canvis a donar suport als participants per definir reptes, investigar solucions, desenvolupar accions rellevants i participar en cicles iteratius d'acció i reflexió (Brown, 2021; Liesa i Mayoral, 2019; Meneses i Liesa, 2025; Schnellert et al., 2024). Aquests estudis també posen de manifest la importància del lideratge distribuït i de l'assessorament psicopedagògic per a la seva configuració, desenvolupament i sostenibilitat.

L'educació informada, raonada o justificada implica que les escoles i els docents utilitzen dades de diferents fonts per a planificar, implementar i avaluar la pràctica educativa (Gairín et al., 2021). La qualitat i la quantitat de les evidències emprades per a un professor per a justificar una pràctica específica a l'aula és un indicador per a determinar el seu grau de fonamentació. La presa de decisions no pot basar-se només en bones intencions, sinó que ha de fonamentar-se, sempre que sigui possible, en recerca contrastada (Floresman-Peck i Winch, 2010; Martínez-Celorio, 2019). Docents, equips directius, professionals de l'educació, personal tècnic i responsables polítics disposen d'evidències de la recerca educativa per a prendre decisions fonamentades, orientant els processos de millora i resolució de problemes de la pràctica educativa.

Ara bé, diverses recerques en el nostre context evidencien encara avui dia la dificultat de percebre la indagació, reflexió, recerca-acció com una posició o rol de la professió docent, ja sigui en el cas dels futurs mestres (Giralt-Romeu et al., 2020), mestres en actiu (Badia i Liesa, 2020) o formadors de mestres (Giralt-Romeu et al., 2021).

En la formació inicial de mestres sabem que la planificació sistemàtica i la participació en un pràcticum dissenyat sota el model de la indagació (Contreras et al., 2024, 2025; Vieira et al., 2021) o la participació en grups o comunitats de recerca (Willegems et al., 2018) provoca canvis significatius en el valor, el coneixement i la percepció d'autoeficàcia que els futurs mestres donen a la possibilitat de desenvolupar pràctiques educatives informades en la recerca.

En la formació continuada, l'assessor esdevé una figura clau per donar suport al desenvolupament de diferents formes d'indagació. Aquest suport pot consistir en aprendre a realitzar una revisió de la literatura disponible, a reflexionar de manera sistemàtica i informada sobre la pròpia pràctica, utilitzar el coneixement de la recerca per prendre decisions educatives o aplicar cicles d'indagació tant a nivell d'aula com de centre (Liesa et al., 2022; Meneses i Liesa, 2025).

En aquest darrer cas, el paper de l'assessor hauria de centrar-se en acompanyar l'equip docent en la presa de decisions al llarg de totes les fases del cicle d'indagació. Això inclou identificar les evidències que justifiquen la necessitat d'un procés de millora, seleccionar els instruments més adients per recollir dades abans, durant i després d'un projecte, analitzar i interpretar els resultats i, finalment, valorar-ne les implicacions per decidir quines accions emprendre, fonamentant-les en el coneixement científic disponible (Liesa i Mayoral, 2020).

En definitiva, creiem que la figura de l'assessor esdevé important com algú que acompanya aquests processos i pot ajudar els equips docents a prendre les seves pròpies decisions de manera informada. Probablement, aquest és un dels camins per a millorar els resultats acadèmics en alguns àmbits que actualment són crítics, com l'aprenentatge d'estratègies de comprensió lectora i el pensament lògic-matemàtic. En qualsevol cas, la millora dels resultats dels estudiants es fa difícil d'imaginar si no s'acompanya de processos de desenvolupament professional docent. En síntesi, l'assessorament psicopedagògic constitueix un mecanisme clau per a transformar la cultura professional dels centres educatius cap a pràctiques més reflexives, fonamentades i sostenibles.

Implicacions per a la formació en la pràctica assessora

Si l'assessor ha d'esdevenir una figura que acompanya processos d'indagació i promou pràctiques educatives informades en evidències ha de desenvolupar competències de recerca i paral·lelament estratègies sobre com promoure-les entre els professionals de l'educació que assessora.

Què ensenyar

En primer lloc, cal que la formació proporcioni una base sòlida de coneixement teòric i metodològic sobre el desenvolupament professional docent, la investigació sobre la pràctica i els processos de canvi educatiu. Això implica conèixer diferents models d'assessorament, de lideratge distribuït i de treball col·laboratiu, així com dominar estratègies d'anàlisi de la pràctica i d'ús de l'evidència per a la presa de decisions.

A més, és fonamental que els futurs assessors aprenguin a interpretar i traduir el coneixement científic en formes útils per als equips docents, desenvolupant habilitats per comunicar, adaptar i co-construir significats compartits amb els professionals de l'educació. També han de desenvolupar competències relacionades amb la facilitació de processos d'aprenentatge col·lectiu, la gestió de la diversitat d'opinions dins dels equips i la promoció d'una cultura reflexiva i d'indagació.

Com ensenyar

L'assessorament psicopedagògic es converteix en una pràctica d'indagació, col·laboració i aprenentatge cooperatiu a partir de reptes, necessitats i situacions reals d'ensenyança i aprenentatge. Això ens obliga a desplaçar-nos d'un model "expert-unidireccional" a un de "múltiple-distribuït" en la línia de metodologies de recerca i acció com l'Aprenentatge-Servei (Garcia-Romero i Lalueza, 2019), la Investigació Basada en el Disseny (Cole et al., 2018; Lalueza et al., 2020) o Aliances Recerca-Pràctica ("Research-Practice Partnerships") (Penuel et al. 2020). D'igual manera, ens invita a abandonar una concepció de l'escola com a context estanc on es produeixen i generen els processos d'ensenyança i aprenentatge cap a una noció més sistèmica i ecològica, com il·lustra la noció d'educació distribuïda i interconnectada anteriorment mencionada, on aquesta (l'escola) es situa en relació amb altres contextos de vida i activitat. D'aquí la noció d'ecologia socioeducativa entesa com aquelles col·laboracions persistents en el temps entre agents socials, educatius i comunitaris en processos de co-disseny al voltant de problemes i temes autèntics i rellevants on ancorar els objectius pedagògics i curriculars (Jornet et al., 2025). Això suposa reconèixer la capacitat de decisió i acció dels participants (alumnat, docents, agents socials) que es converteixen en co-investigadors (per exemple, a través de processos d'aprenentatge basat en projectes o problemes comunitaris). Suposa també, definir, descriure i integrar el rol, experteses i contribucions dels diferents agents socials, educatius i comunitaris que participen en l'acció educativa. Per altra banda, problemàtiques i temes autèntics i reals, rellevants pels diferents agents

participants, es converteixen en l'objecte prioritari d'actuació (Penuel *et al.*, 2020). Finalment, l'assessorament psicopedagògic ha de permetre concebre i testar solucions pràctiques als problemes i reptes identificats, essent sensible a la diferència entre allò que es pretenia fer i abordar, i allò que realment s'ha aconseguit. La qual cosa permet alimentar els cicles d'indagació conjunta.

Conclusions

En definitiva, pensem que la formació dels futurs assessors psicopedagògics ha d'entendre's com un procés complex de construcció identitària i professional, que requereix integrar coneixement teòric i procedimental (competències pràctiques), així com una profunda ètica relacional. En el context actual, caracteritzat per la diversitat, la incertesa i la necessitat de transformació educativa, l'assessorament psicopedagògic pot esdevenir un motor fonamental per a la transformació i millora de les pràctiques educatives des d'una mirada socioconstructivista, col·laborativa i fonamentada. Formar assessors per a aquest repte implica ensenyar-los a comprendre els contextos educatius com a sistemes vius, a dialogar amb els diferents actors que hi participen i a promoure processos d'aprenentatge professional sostinguts i reflexius. Només així podrem avançar cap a una cultura educativa més justa, inclusiva i capaç de generar aprenentatges amb sentit al llarg i ample de la vida.

Finalitzem amb unes paraules de Berliner (2003): *"M'agradaria que tots els psicòlegs educatius recordessin que no només tenim l'obligació disciplinària de fer bona ciència, sinó que també tenim l'obligació professional de fer el bé amb la nostra ciència"* (pàg. 15). Els psicòlegs de l'educació tenen el deure moral enfront de la ciutadania i el món de millorar les pràctiques educatives. I els encoratgem a fer valer la seva autoritat científica, participant en els debats sobre política educativa a terme en l'àmbit local, nacional o global per promoure canvis en el sistema educatiu que tinguin una base científica sòlida i que ofereixin ajuda als professionals de l'educació.

Referències bibliogràfiques

- Badia, A., & Liesa, E. (2020). Experienced teachers' identity based on their I-positions: An analysis in the Catalan context. *European Journal of Teacher Education*, 45(1), 77–92. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1795122>
- Banks, J. A. (Ed.). (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. Routledge.
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49(4), 193–224.
- Berliner, D. (2003). Educational psychology as a policy science: Thoughts on the distinction between a discipline and a profession. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 26.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Brown, C., Poortman, C., Gray, H., Ophoff, J., & Wharf, M. (2021). Facilitating collaborative reflective inquiry amongst teachers: What do we currently know? *International Journal of Educational Research*, 105, 101695. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101695>
- Cain, T., Brindley, S., Brown, C., Jones, G., & Riga, F. (2019). Bounded decision-making, teachers' reflection and organisational learning: How research can inform teachers and teaching. *British Educational Research Journal*, 45(5), 1072–1087.
- Cole, M. (2016). Designing for development: Across the scales of time. *Developmental Psychology*, 52(11), 1679–1689. <https://doi.org/10.1037/dev0000156>
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje.

- A. C. Coll & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación* (pp. 157–186). Alianza.
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: Tendencias, retos y agenda de investigación. En J.K. Rodríguez Illera (Comp.) *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156–170). Universitat de Barcelona. DOI:
- Coll, C. (2018). Procesos de aprendizaje generadores de sentido y estrategias de personalización. En C. Coll *La personalización del aprendizaje* (pp. 14–18). Graó
- Coll, C., Esteban-Guitart, M., & Iglesias, E. (2020). *Aprenentatge amb valor i sentit personal: Estratègies, recursos i experiències de personalització educativa*. Graó.
- Coll, C., Mauri, T., Colomina, R., Engel, A., Oller, J., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (2018). Hacia una educación distribuida e interconectada: Algunas implicaciones para la formación de los docentes. A T. Lleixà, B. Gros, T. Mauri, & J. L. Medin(Eds.), *Educación 2018–2020. Retos, tendencias y compromisos* (pp. 27–31). IRE–Universitat de Barcelona.
- Coll, C. (2025). Learner identity and the training of competent learners / La identidad de aprendiz y la formación de aprendices competentes. *Journal for the Study of Education and Development*, 48(4), 753–793. <https://doi.org/10.1177/0210370225138>
- Coma, R. (2022). De los equipos de asesoramiento psicopedagógico a la calidad. A T. Huguet, E. Liesa, & J. Serra-Capallera (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico a debate* (pp. 37–51). Graó.
- Contreras, N., Liesa, E., & Giralt-Romeu, M. (2024). How pre-service teachers change their view of forms of inquiry after participating in an inquiry-based practicum. *Teaching and Teacher Education*, 140, 104478.
- Contreras, N., Liesa, E., Mayoral, P., & Alguacil, M. (2025). *Examining the difficulties and support during an inquiry-based practicum: Pre-service teachers and school mentors' experiences*. *European Journal of Teacher Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2025.2514638>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Domènech, M. (2025). EPA. *Ecologies personals d'aprenentatge: Guia per connectar els aprenentatges de les activitats for a escola amb els de l'aula*. Fundació Jaume Bofill.
- DuFour, R., & DuFour, R. (2013). *Learning by doing: A handbook for Professional Learning Communities at Work TM*. Solution Tree Press.
- Engel, A., & Membrive, A. (2018). Contextos de actividad, experiencias de aprendizaje y trayectorias personales. En C. Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje* (pp. 19–22). Graó.
- Erstad, O. (2018). Trajectories of knowledge builders: A learning lives approach. *QWERTY – Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 13(2), 113–131. <https://doi.org/10.30557/QW000002>
- Esteban-Guitart, M. (Ed.). (2024). *Funds of knowledge and identity pedagogies for social justice: International perspectives and praxis from communities, classroom, and curriculum*. Routledge.
- Esteban-Guitart, M., & Gee, J. (2024). Learning as a life project(s). *Learning: Research and Practice*, 10(1), 93–102. <https://doi.org/10.1080/23735082.2023.2291010>
- Esteban-Guitart, M., Coll, C., & Penuel, W. (2018). Learning across settings and time in the Digital Age. *Digital Education Review*, 33, 1–16. <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.25p>
- Esteban-Guitart, M., DiGiacomo, D., Penuel, W., & Ito, M. (2020). Principios, aplicaciones y retos del aprendizaje conectado. *Contextos Educativos*, 26, 157–176. <https://doi.org/10.18172/con.3966>
- Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., Jornet, A., Bertran, A., Serrats, L., & Rodríguez, E. (2024). Educación distribuida y conectada: Concepto, dimensiones y experiencias. *Pedagogia i Treball Social*, 13(2), 43–53. https://doi.org/10.33115/udg_bib/pts.v13i2.23037
- Ferré, N., & Talaya, M. (2022). La red colaborativa en la escuela como principio del asesoramiento. En T. Huguet, E. Liesa, & J. Serra-Capallera (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico a debate* (pp. 275–280). Graó.
- Foreman-Peck, L., & Winch, C. (2010). *Using educational research to inform practice: A practical guide to practitioner research in universities and colleges*. Routledge.

- Gairín, J., & Ion, G. (2021). *Prácticas educativas basadas en evidencias*. Narcea.
- García-Romero, D., & Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje servicio universitario: Una revisión teórica. *Educación XX1*, 22(2), 45–68. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22716>
- Gómez Jarabo, I., & Cabañero Valencia, J. (2021). La colaboración entre el profesorado. In *Prácticas educativas basadas en evidencias: Reflexiones, estrategias y buenas prácticas* (pp. 241–257). Narcea.
- Giralt-Romeu, M., Liesa, E., Mayoral, P., & Becerril, L. (2020). Student teachers' positioning with regard to their key learning experiences in the first practicum. *Quaderns de Psicologia*, 22(2), Article 0004.
- Giralt-Romeu, M., Liesa, E., & Castelló, M. (2021). I research, you research: Do future teachers consider themselves researchers? *Journal for the Study of Education and Development*, 44(3), 586–622.
- Hargreaves, A., & Woods, P. (Eds.). (2019). *Classrooms and staffrooms: The sociology of teachers and teaching*. Routledge.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory
- Huguet, T., Liesa, E., & Serra-Capallera, J. (2022). *El asesoramiento psicopedagógico a debate*. Graó.
- Iglesias, E., Morcillo, L., Esteban-Guitart, M., & Quintana, A. (2025). Mesograma socioeducativo (MesoSE): Una herramienta para identificar, analizar y mejorar las relaciones escuela–entorno. *Educació Social*, 85, 99–121. <https://doi.org/10.60940/EducacioSocialn85id432022>
- Iredale, A., & Tremayne, D. (2020). Professional learning communities as sites for teacher learning. In *Research-Informed Teacher Learning* (pp. 86–97). Routledge.
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, W., Rhodes, J., Salen, K., & Watkins, C. (2013). *Connected learning: An agenda for research and design*. Digital Media and Learning Research Hub.
- Jornet, A., Penuel, W., Esteban-Guitart, M., & Akkerman, S. (2025). Socio-educational ecologies for learning, social change, and future thinking: Expanding educational psychology's boundaries. *Acta Psychologica*, 258, 105156. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105156>
- Lago, J. R., & Onrubia, J. (2022). *Innovación y mejora de la práctica educativa: Una estrategia colaborativa*. Octaedro.
- Lalueza, J. L., Sánchez-Busqués, S., & García-Romero, D. (2020). Following the trail of the 5th Dimension: University-community partnership to design educational environments. *Mind, Culture & Activity*, 27(2), 132–139. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1611859>
- Liesa, E., Castelló, M., & Becerril, L. (2018). Nueva escuela, ¿nuevos aprendizajes? *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(1), 15–29.
- Liesa, E., & Mayoral Serrat, P. (2019). Pot haver-hi innovació sense recerca? Una proposta des de les comunitats d'indagació. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 50, 59–72.
- Liesa, E., & Mayoral, P. (2020). Els processos d'indagació cooperativa en els centres escolars: Valoracions d'algunes experiències. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 53, 84–95.
- Liesa, E., Mayoral, P., & Badia, A. (2022). El asesoramiento psicopedagógico para el desarrollo de procesos de mejora e innovación educativa. A T. Huguet, E. Liesa, & J. Serra-Capallera (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico a debate* (pp. 81–95). Graó.
- Luna, M., & Martín, E. (2008). The importance of the conceptions in psychoeducational guidance. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 12–12.
- Martín, E., Pozo, J. I., Cervi, J., Pecharromán, A., Mateos, M., Pérez, M. P., & Martínez, P. (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje? A C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 69–89). Graó.
- Martín, E., & Onrubia, J. (2011). Orientación educativa. *Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Graó.
- Martínez-Celorrio, X. (2019). La recerca educativa, també al servei de les escoles: Models emergents per a la millora de l'impacte de la recerca educativa. En *Reptes de l'educació a Catalunya* (pp. 535–582). Fundació Bofill.

- Membrive, A., Silva, N., Rochera, M. J., & Merino, I. (2022). Advancing the conceptualisation of learning trajectories: A review of learning across contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 37, 100658. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100658>
- Meneses, C., & Liesa, E. (2025). Development of teacher identity towards inclusive voices. *The Journal of Experimental Education*, 1–19.
- Monereo, C., Pozo, J.I., & Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. A C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 235-258). Alianza.
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Graó.
- Monereo, C. (2022). La formación de la identidad asesora: Crear contextos de intervención a través del diálogo asesor. En T. Huguet, E. Liesa, & J. Serra-Capallera (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico a debate* (pp. 97–114). Graó.
- Penuel, W., Riedy, R., Barber, M., Peurach, D., LeBouef, W., & Clark, T. (2020). Principles of collaborative education research with stakeholders: Toward requirements for a new research and development infrastructure. *Review of Educational Research*, 90 (4), 627–674. <https://doi.org/10.3102/0034654320938126>
- Ramos, W., & Engel, A. (2023). *Experiências inovadoras na educação básica: relatos de Espanha e Brasil*. CRV.
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: Un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55–77.
- Schnellert, L., Sinclair, K., & Butler, D. (2024). The role of the researcher-facilitator in professional learning networks. *Journal of Professional Capital and Community*, <https://doi.org/10.1108/JPCC-10-2024-0177>
- Serra-Capallera, J. (2008). Trabajar con otros: Elementos de nueva configuración de los servicios educativos públicos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 401–415.
- Solé, I. (2005). Formación continua y competencia profesional de los asesores psicopedagógicos. A C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento a examen* (pp. 273–286). Graó.
- Tharp, R. G., Estrada, P., Stoll, S., & Yamauchi, L. A. (2002). *Transformar la enseñanza: Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Paidós.
- Vieira, F., Flores, M. A., da Silva, J. L. C., Almeida, M. J., & Vilaça, T. (2021). Inquiry-based professional learning in the practicum: Potential and shortcomings. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103429. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103429>
- Willegems, V., Consuegra, E., Struyven, K., & Engels, N. (2017). Pre-service teachers as members of a collaborative teacher research team: A steady track to extended professionalism? *Teaching and Teacher Education*, 76, 126–139.

Correspondència amb els autors:

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

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

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

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

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