

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

Eva Liesa

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

Anna Engel

Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona

José Luis Lalueza

Facultat de Psicologia. Universitat Autònoma de Barcelona

Moisès Esteban-Guitart

Facultat d'Educació i Psicologia. Universitat de Girona

Verònica Jiménez

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

Recibido: 06.12.25 Aceptado: 15.12.25

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

Resumen

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

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

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

Abstract

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

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

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

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

Introducción

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

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

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

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

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

El asesoramiento psicopedagógico desde una perspectiva socioconstructivista

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Implicaciones para la formación en la práctica asesora

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

Qué enseñar

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

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

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

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

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

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

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

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

Cómo enseñar

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

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

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

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

¿Es posible un modelo de asesoramiento colaborativo?

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

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

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

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

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

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

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

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

Implicaciones para la formación en la práctica asesora

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

Qué enseñar

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

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

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

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

Cómo enseñar

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

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

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

El asesoramiento psicopedagógico para el desarrollo de prácticas educativas informadas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Implicaciones para la formación en la práctica asesora

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

Qué enseñar

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

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

Cómo enseñar

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

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

Conclusiones

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

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

Referencias Bibliográficas

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

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

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

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

Correspondencia con los autores:

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

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

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

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

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