

L'assessorament col·laboratiu com a impulsor de la pràctica reflexiva: la importància de la pregunta

Oscar Puigardeu Aramendia
Director EAP Sarrià-Sant Gervasi

Rebut: 26.09.25 Acceptat: 03.10.25
DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504994>

Resum

L'assessorament col·laboratiu com a impulsor de la pràctica reflexiva: la importància de la pregunta

Els serveis educatius reben de forma ordinària demandes dels centres educatius que volen millorar l'atenció educativa que donen al seu alumnat. Davant d'aquestes demandes els serveis educatius s'han de preguntar sobre quines son les estratègies d'assessorament que utilitzaran per realitzar les seves intervencions. En el present article es proposa l'assessorament col·laboratiu com una eina útil per a l'impuls de la practica reflexiva en el si del centre com a eina de millora de la praxis educativa del centre. Dins d'aquest marc d'intervenció els assessors compten amb una gran eina d'intervenció que és la pregunta. La pregunta, juntament amb el silenci, esdevé una estratègia de modelatge metacognitiu al servei d'una practica reflexiva sustentada en l'avaluació de les evidències del resultats de les pràctiques educatives del centre.

Paraules clau: Assessorament col·laboratiu, pràctica reflexiva, pregunta, silenci, assessorament psicopedagògic.

Abstract

Collaborative mentoring as a driver of reflective practice: the importance of the question

Educational services regularly receive requests from educational centres that want to improve the educational care they provide to their students. In the face of these demands, educational services must ask themselves what are the counselling strategies they will use to carry out their interventions. This article proposes collaborative counselling as a useful tool for promoting reflective practice within the centre as a tool for improving the educational praxis of the centre. Within this intervention framework, counsellors have a great intervention tool that is the question. The question, together with silence, becomes a metacognitive modelling strategy at the service of a reflective practice based on the evaluation of evidence of the results of the educational practices of the centre.

Keywords: Collaborative counselling, reflective practice, question, silence, psychopedagogical counselling.

Els i les professionals dels serveis educatius, que tenen com a finalitat la formació i l'assessorament psicopedagògic als centres educatius del nostre país, reben a diari demandes d'assessorament per a l'abordatge dels diferents reptes que han d'afrontar els centres educatius del nostre país. El professorat demana suport als

orientadors i orientadores de centre i als serveis educatius per tal d'ajudar al seu alumnat en el seu procés de desenvolupament, especialment per aquells que presenten necessitats educatives específiques, però també per afrontar la gestió d'aula, per millorar la convivència o per altres aspectes organitzatius i institucionals en els quals volen implementar millores.

Els serveis educatius que reben aquestes demandes s'han de plantejar quines estratègies utilitzaran per donar suport als equips docents a ajudar al seu alumnat i com transformar el problema que presenta la institució en una oportunitat de canvi (Ferrer Barbany i Talaya, 2022). L'assessorament psicopedagògic, que busca un impacte significatiu en la millora de la practica educativa dels centres, no es pot limitar a l'atenció de la demanda concreta i puntual que se li planteja en el dia a dia sinó que ha d'entendre aquesta demanda com una oportunitat de col·laborar en el procés de millora del centre educatiu (Andrade i Aguilar, 2013). Les demandes als serveis educatius suposen que assumeixen una responsabilitat compartida amb el centres tot acordant els objectius, dissenyant el pla d'actuació, monitoritzant la seva posada en marxa i planificant i executant la seva avaluació (Pérez-Escoda i Bisquerra Alzina, 2014).

La planificació de les intervencions dels serveis educatius està sempre lligada a quina considerin que és la finalitat dels processos d'assessorament i quins elements consideraran com criteris de qualitat de la seva intervenció. És per aquest motiu que els serveis educatius han de preguntar-se quina és la finalitat dels seus processos d'assessorament i com garantiran la seva qualitat. Després d'analitzar la situació de l'orientació educativa a Europa, Fernández-Rei et al.(2023)proposen quatre principis centrals per garantir la qualitat dels serveis d'orientació:

- Orientant-se a la transformació del context: l'assessorament està orientat al context educatiu i a la institució.
- Fent ús d'una metodologia d'investigació acció: les millores neixen de la recerca, és a dir, de l'anàlisi de les evidències de les quals es desprèn una proposta de canvis els resultat del quals son novament avaluats de forma empírica.
- Estimulant el paperactiu i reflexiu dels professionals implicats: les millores son fruit de la reflexió de tots el participants i son elaborades de forma col·laborativa.
- Garantint la participació de tots els professionals implicats: el treball ha d'estar realitzat en xarxa amb tots els agents implicats que participen en el procés que es vol millorar.

Aquests quatre criteris posen de relleu que l'assessorament psicopedagògic és més efectiu i té una major qualitat en tant que esdevingui un assessorament col·laboratiu, habilitador i contextual que busca la millora institucional a través de la reflexió partint de l'anàlisi d'evidència de la pràctica educativa i que implica a tota la comunitat educativa.

Des d'aquest punt de vista, un dels objectius centrals de l'assessorament és l'estímul de la pràctica reflexiva de les institucions educatives dins del marc epistemològic de la investigació-acció.

El personal docent i els centres educatius plantegen en les seves demandes d'assessorament situacions que qüestionen la seva pràctica educativa, situacions davant les quals els hi apareixen dificultats, o en les que les estratègies docents o les mesures de suport implementades no assoleixen els resultats que esperarien. L'assessorament col·laboratiu ofereix al centre la possibilitat d'acompanyar els docents en el procés d'afrontar aquests reptes. I per aquest motiu tan l'assessor com el docent i tota la institució educativa es veuen empesos a iniciar una avaluació de la situació que en realitat és una recerca, una investigació sobre la pràctica educativa del centre. El professorat, amb el suport dels serveis educatius, es converteixen a partir de la seva demanda en investigadors del seu propi centre i de la seva pròpia pràctica docent (Latorre i Bisquerra Alzina, 2004).

L'assessorament, des d'aquesta perspectiva, busca posar en marxa un procés d'investigació-acció. És a dir, pretén iniciar un procés de millora del coneixement que la pròpia institució té de la seva realitat. Aquesta reflexió rigorosa i sistemàtica donarà lloc a un nou coneixement que permeti generar una teoria de la pràctica amb l'objectiu de transformar-la. Però aquesta transformació requereix sempre d'un procés d'avaluació i de validació a partir d'evidències i testimoniatges (Lomax, 1995), ja que no tot canvi o innovació suposa una millora per si mateixa. Cal avaluar els processos de canvi per tal de garantir que generin millores

en l'aprenentatge de l'alumnat. De fet, aquesta perspectiva suposa entendre la pròpia pràctica docent com un procés de recerca sobre la millor estratègia d'ensenyament per tal de garantir les màximes oportunitats d'aprenentatge. La reflexió sobre la pròpia pràctica esdevé així un indicador de qualitat del centre educatiu. (Chávez Donoso et al., 2025)

En aquest sentit, l'espai d'assessorament es converteix en un espai de recerca i de reflexió conjunta. Els professionals docents saben que en educació no es solen presentar situacions recurrents per a les que trobar solucions estandarditzades (Sañudo Guerra, 2010), o almenys aquestes no són les que més preocupen als centres educatius. Sinó que la major part de situacions complexes són singulars i requereixen d'aproximacions personalitzades i d'estratègies d'intervenció adaptades i exigeixen de la producció constant de nou coneixement educatiu. La pràctica reflexiva és una eina a disposició dels docents per a la generació d'aquest coneixement de forma col·laborativa que permeti l'ajust a de la resposta educativa a les necessitats de l'alumnat (Duk et al., 2021).

El procés d'assessorament col·laboratiu és bàsicament un procés de diàleg. Per aquest motiu són diverses les revisions que s'han centrat específicament en l'ús del llenguatge per part dels assessors psicopedagògics (Newman et al., 2017; Soto González et al., 2023). Podem dividir els usos lingüístics dels assessors en dos gran grups d'acord amb la proposta de Sánchez (2000). En un primer grup trobem les intervencions que corresponen a la cara càlida de l'assessorament. Aquestes intervencions estan destinades fonamentalment a la ressonància emocional i motivacional del problema a abordar durant l'assessorament. Formen part d'aquest procés l'interès personal, l'humor, la comprensió, l'elogi, l'establiment d'un vincle, la corresponsabilitat, la recerca de punts d'acord la oferta de suport o de material. Tenen com a finalitat la creació d'un equip de treball i la motivació per afrontar la tasca. El segon grup estaria relacionat amb el que Sánchez anomena la cara freda de l'assessorament que està destinada a l'abordatge del problema. Formarien part d'aquesta cara freda l'anàlisi del problema, la recerca d'informació complementària, acceptar o rebutjar propostes d'intervenció, justificar i argumentar, proposar exemples, aportar elements teòrics i tècnics... (Soto González et al., 2023).

Hom podria pensar que el més important en un procés d'assessorament són les reflexions teòriques o les estratègies que l'assessor proporciona al professorat, però hi ha diversos meta-anàlisis que ens diuen el contrari. De fet són diversos els estudis que demostren que el fet que l'assessor faci un alt nombre de propostes prescriptives és contraindicat durant els processos d'assessorament psicopedagògic (Shannon et al., 2021) essent molt més recomanable fer propostes obertes, suggeriments de diàleg i la discussió de les propostes (Hunt, 2018). Fins hi tot en cas que sigui necessari proposar alternatives als docents, és de major utilitat fer-ho a través de suggeriments que es sustentin i parteixin de les pròpies pràctiques i propostes de l'assessorat (Haneda et al., 2017).

No cal oblidar que tan importants són els aspectes de la cara freda del procés d'assessorament com els de la cara càlida. (Soto González et al., 2023). Per aquest motiu resulta imprescindible que els i les assessores psicopedagògiques no només tinguin formació en els aspectes psicopedagògics i tècnics relacionats amb la seva tasca assessora, sinó que també es imprescindible que tinguin formació en l'acompanyament que suposa la cara càlida del mateix. Els assessors psicopedagògics han de saber utilitzar el llenguatge com a eina d'acompanyament i com a instrument central de la seva tasca (Onrubia et al., 2022). La utilització d'aquestes estratègies discursives redunda en els aspectes de cara càlida imprescindibles en el procés d'assessorament.

Un dels usos discursius més importants i que més contribueixen al desenvolupament dels processos d'assessorament que enumera la bibliografia disponible són les preguntes (Shannon et al., 2021), l'ús de l'elogi i el reconeixement (Jayaraman et al., 2015), i els silencis (von Ahlefeld Nisser, 2017).

Podria sorprendre que l'ús del silenci formi part del discurs de l'orientador. És evident que els silencis tenen una funció essencial per tal de poder atendre i escoltar els i les docents. Però també són una eina imprescindible per estimular la reflexió, ja que el silenci de l'assessor permet al docent seguir parlant i elaborant el seu discurs. Això fa que en la conversa els docents assoleixin un nivell més alt de reflexió. Per aquest motiu s'espera que l'assessor utilitzi el silenci com a estratègia per donar temps al docent per pensar. La recerca ens mostra com les intervencions excessives de l'assessor poden acabar esdevenint un obstacle per a l'assessorament col·laboratiu (Soto González et al., 2023).

Un altre dels recursos centrals, a disposició del assessor, que permet recolzar els aspectes del vincle entre assessor i docent, són els elogis, el reconeixement i la identificació d'acords entre ells (Jayaraman et al., 2015). De fet, rescatar els aspectes positius de les actuacions dels docents és una estratègia de suport especialment imprescindible en moments crítics dels processos d'assessorament (Puigardeu, 2023).

La pregunta és el recurs discursiu més important durant l'assessorament col·laboratiu i que pot esdevenir una eina estratègica per a la promoció de la pràctica reflexiva. La pregunta fomenta el diàleg entre el docent i l'assessor, però sobretot és una estratègia per guiar el diàleg intern del docent. És a dir, suposa promoure i ajudar al docent tot guiant la seva reflexió durant el procés d'assessorament. Això ens permet fer explícita l'estratègia i el procés reflexiu, que durant el procés de reflexió-acció serà més intern i més opac pel docent. De fet, preguntar és una forma de promocionar estratègies metacognitives en el procés de reflexió docent. És a dir, l'assessor pregunta per aconseguir que el docent es preguntï sobre la seva pròpia pràctica. Tal com proposa Carles Monenereo (2020), el diàleg és una estratègia de suport a les habilitats i les estratègies metacognitives. En definitiva, allò que en català anomenem enraonar, que no és més que raonar de forma conjunta a través de la paraula.

La pregunta en l'assessorament, no té com a única finalitat la recollida i contrast d'informació. Aquesta funció sol estar restringida als primers moments de l'assessorament. Al llarg del treball les funcions de la pregunta poden ser molt diverses (Rodríguez Ceberio i Rodríguez, 2020). Veiem a continuació alguns exemples dels objectius que poden tenir les preguntes durant l'assessorament:

- Preguntes per ampliar l'escena: Pretenen ampliar el marc semàntic.
 - *Creus que podries imaginar un altre motiu per què el Manel no hagi acabat la tasca?*
 - *El Marc és molt insistent i pot acabar cansant a qualsevol docent, però ell té un bon vincle amb tu, per què creus que està tan vinculat amb tu?*
- Preguntes d'actuació en el futur: Ajuden a la planificació de les actuacions previstes.
 - *Quan creus que podria ser un bon moment per planificar una entrevista amb la família?*
 - *Com creus que el faria sentir si li proposem algun canvi en el grup de treball? Quan creus que seria el millor moment per fer-ho?*
- Preguntes per generar dubtes: Davant d'afirmacions molt contundents i globals la pregunta pot ajudar a introduir matisos.
 - *Em comenteu que la Maria sempre genera molta disrupció però vàreu comentar que la sortida de la setmana passada va anar molt bé, oi?*
 - *Us sembla que el Hamedés és molt mandrós i que mai es vol esforçar per res i que no fa les tasques, però també heu explicat com li costa aprendre a llegir i a escriure... podria ser que algunes vegades no fos només la mandra el que li dificulta fer les tasques?*
- Preguntes per generar alternatives: les dificultats a l'aula solen generar falses dicotomies en el procés de decisió de les intervencions a realitzar, ampliar les possibles intervencions pot millorar els processos de decisió.
 - *És difícil decidir si és millor sancionar al Lluís sense esbarjo o no fer-ho... potser podríem pensar algun altre tipus de sanció?*
 - *Veig que li costa molt poder recordar les tasques que ha de realitzar a casa, quines estratègies creieu que podríem utilitzar per facilitar-li que les pugui recordar mica mes?*
- Preguntes confrontatives: tenen com a missió provocar una reacció en l'assessorat. Són preguntes de complexa gestió ja que poden impactar negativament en els aspectes de la cara càlida de l'assessorament.
 - *Segons la normativa, no seria prescriptiu que aquest alumne tingués un PI ja elaborat?*
 - *Esteu segurs que podrem tirar endavant aquestes mesures sense l'acord de tot l'equip docent?*
- Preguntes de contingència: Pretenen mostrar que un recurs utilitzat en una situació podria ser útil en una altra situació.

- *Crec recordar que el curs passat en Marc també va tenir moltes dificultats a principi de curs i després va millorar, recordeu que vàreu planificar aleshores per ajudar-lo?*
- *Estic segur que no és la primera vegada que acollíu una família que està en desacord amb la vostra proposta, que feu habitualment en aquestes situacions?*
- Preguntes paradoxals: són preguntes que mostren una dificultat impossible d'afrontar, però a la vegada contraposen la possibilitat d'afrontar-la.
 - *Hem d'acceptar que en aquests moments el Marc no pot entrar a l'aula, però que podríem planificar per què el dia que pugui entra-hi puguem oferir-li una activitat del seu interès que l'estimuli a quedar-se?*
 - *No sabem com podem ajudar al Miquel per que aprengui a sumar i se'ns han acabat els recursos, però estic segur que estem decidits a seguir buscant nous recursos, que ara no coneixem. Com ho podem fer?*
- Preguntes priming: són preguntes que es formulen però que immediatament l'assessor proposa que no siguin contestades fins mes tard per evitar que l'impacte de la pressió, el temps o la dificultat de la pregunta bloquegin o condicionin les respostes.
 - *Potser hauríem de pensar sobre quin es el nombre màxim de professionals que poden intervenir amb un mateix infant? ... potser ara no es bon moment per pensar en això... millor ho apuntem com a tasca pendent...*
 - *Tot això que hem estat parlant...no creieu que hauríem de pensar com ho comentem a la família de forma que ho puguin entendre? ... però potser primer ho hem de tenir més clar i més organitzat, després ja pensarem com els hi comentem....*
- Preguntes generatives: tenen com a finalitat generar noves mirades o possibles solucions a una situació.
 - *Crec que la vostra intervenció ha estat molt ajustada però, podríem imaginar altres formes d'intervenir en una situació similar?*
 - *Què és el que més t'ha sorprès de la seva reacció? Que hi ha de diferent respecte a altres vegades que ha passat quelcom similar?*
- Preguntes de canvi punt de vista: busquem que el docent pugui pensar la situació des d'un altre punt de vista.
 - *Què creus que la Fàtima ha pensat quant li has tornat el treball suspès i amb tantes correccions?*
 - *Què creus que pensaran la resta dels docents de l'equip quan els hi presentem el pla de treball que hem elaborat?*
- Preguntes de traducció: busquem retornar el que el docent ha comentat elaborat d'una forma diferent proposant en forma de pregunta una nova interpretació de la situació.
 - *Quan dius que el Marc es va posar com una fera, vols dir que estava molt nerviós i que li costava molt raonar en aquell moment?*
 - *Dius que és impossible poder fer una adaptació pel Miquel, entenc que vols dir que no tindrem el temps per poder-la planificar i que seria molt difícil implementar-la amb els recursos que disposem?*
- Preguntes de suport i reconeixement: busquen transmetre la confiança en el docent i la seva capacitat de resoldre la situació.
 - *No podria ser que t'hagin escollit com tutor del Manel per que la direcció creu que ets el millor docent per entomar aquesta situació en aquests moment?*
 - *Quina situació més complexa... no creus que has tingut molta capacitat per poder pensar i trobar una estratègia que ha pogut ajudar molt al Jaume?*

Els i les professionals dels serveis educatius utilitzen moltes més preguntes de les esmentades, no cal dir que la llista presentada té més una voluntat exemplificadora que classificatòria, però les seves preguntes poden ser de gran utilitat per permetre ampliar el pensament dels equips docents.(Rodríguez Ceberioi Rodríguez, 2020).

Finalment l'assessor no pot oblidar que tot procés d'investigació-acció suposa el contrast empíric dels

resultats dels processos de canvi implementats. L'assessor no només ha d'avaluar el procés d'assessorament i el fet que s'hagin introduït canvis en la pràctica educativa dels docents. Cal avaluar també de forma col·laborativa amb ells i elles l'impacte que aquests canvis hagin tingut en els processos d'aprenentatge de l'alumnat en el seu desenvolupament i en el clima d'aula. Aquesta avaluació no es pot basar només en impressions subjectives sinó que s'ha de basar en evidències, ja que l'avaluació dels processos d'assessorament en realitat és la llavor del proper procés de millora del centre educatiu.

Conclusió

Davant les demandes d'assessorament i formació que reben els serveis educatius els seus professionals han de reflexionar sobre el model d'intervenció i les tècniques que poden ser més efectives i de major qualitat per a estimular la millora de la praxis educativa en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Un dels models amb major recolzament empíric és l'assessorament psicopedagògic col·laboratiu, habilitador i contextual que busca la millora institucional a través de la reflexió partint de l'anàlisi d'evidència implicant a tot la comunitat educativa. Aquesta podria ser una estratègia amb un major potencial per a la millora de la praxis educativa, però també una eina de millora pels centres educatius que impulsés una millora del propi sistema. Aquest model suposa fer de l'assessorament una pràctica d'investigació-acció que estimuli la pràctica reflexiva. En aquest procés l'assessor compleix un paper d'impulsor de la reflexió mitjançant l'explicitació dels processos metacognitius propis de la pràctica reflexiva. L'assessor mai pot oblidar la importància de generar un vincle significatiu entre assessor i docent, ja que els aspectes emocionals de l'assessorament són tan importants com el contingut del mateix. En el procés de modelatge metacognitiu les preguntes i fins hi tot els silencis podrien ser dos elements centrals.

La finalitat última de la formulació de preguntes en els processos d'assessorament no és que el docent les respongui tot donant informació sinó que el docent interioritzi l'estratègia de fer-se preguntes i sobre tot estimular estratègies per que pugui fer-se preguntes diferents sobre la seva pràctica educativa. Moltes vegades els assessors psicopedagògics intentem promoure els canvis en les pràctiques docents, però oblidem que les pràctiques docents són una resposta provisional que els professionals donen als reptes, dificultats i preguntes que els susciten les situacions d'aula. Podria ser que per estimular el canvi en l'actuació docent sigui més fàcil introduir canvis en les preguntes que els docents es fan en la seva practica educativa que en les respostes que hi donen. Quan el docent canvia la seva pregunta sobre el que passa a l'aula es altament possible que canviï la seva resposta educativa.

Referències bibliogràfiques

- Andrade, MJB De, & Aguilar, CLC (2013). Re-pensando la psicología educacional en Chile: Análisis crítico de su quehacer y sugerencias proyectadas. *Psicología Para América Latina*, 173–190.
- Chávez Donoso, YF, Nocetti de la Barra, A., & Bórquez Mella, J. (2025). Significado de práctica reflexiva de docentes en servicio: una experiencia vivida en el Seminario Narrativo Docente. *Aula Abierta*, 54(1), 107–117. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=10110053>
- Duk, C., Blanco, R., Zecchetto, F., Sombrero, C., & López, M. (2021). Desarrollo Profesional Docente para la Inclusión: Investigación Acción Colaborativa a través de Estudios de Clase en Escuelas Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 67-95. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200067>
- Fernández Rey, E., Couce Santalla, A., García Murias, R., Franco López, JP, Peralbo, M. (coord.), Risso, A. (coord.), Barca Lozano, A. (coord.), Brenlla-Blanco, J.-C. (coord.), Silva, BD da (coord.), Almeida, LS (coord.), & Santos, AC (coord.). (2023). La calidad en los servicios de orientación: una propuesta europea. In XVII Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía: IV Congreso de la ACIP: (A Coruña, 30,

- 31 de agosto y 1 de septiembre de 2023) (pp. 484–495). En Coruña: Universidade da Coruña, 2023. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=10011295>
- Ferrer Barbany, N., & Talaya, M. (2022). Repensar el asesoramiento psicopedagógico desde un servicio educativo específico, el CRETDiC. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 56, 30-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=8448291>
- Haneda, M., Teemant, A., & Sherman, B. (2017). Instructional coaching through dialogic interaction: helping a teacher to become agentive in her practice. *Language and Education*, 31(1), 46-64. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1230127>
- Hunt, CS (2018). Toward Dialogic Professional Learning: Negotiating Authoritative Discourses within Literacy Coaching Interaction. *Research in the Teaching of English*, 52(3), 262-287. <http://www.jstor.org/stable/44821303>
- Jayaraman, G., Marvin, C., Knoche, L., & Bainter, S. (2015). Coaching Conversations in Early Childhood Programs. *Young Children*, 28(4), 323–336. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000048>
- Latorre, A., & Bisquerra Alzina, R. (coord.). (2004). La investigación-acción. In Metodología de la investigación educativa (pp. 361-386). La Muralla. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=1090872>
- Lomax, P. (1995). Action Research for Professional Practice[1]. *British Journal of In-Service Education*, 21(1), 49-57. <https://doi.org/10.1080/0305763950210105>
- Monereo, C. (2020). *Hablar por desarrollar la metacognición*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26810.62407>
- Newman, DS, McKenney, ELW, Silva, AD, Clare, M., Salmon, D., & Jackson, S. (2017). En Qualitative Metasyn thesis of Consultation Process Research: ¿Qué es lo que se conoce? *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 27(1), 13-51. <https://doi.org/10.1080/10474412.2015.1127164>
- Onrubia, J., Roca, B., & Minguela, M. (2022). Assisting teacher collaborative discourse in professional development. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103667. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103667>
- Pérez-Escoda, N., & Bisquerra Alzina, R. (2014). ¿Consulta o Asesoramiento? Análisis del uso de estos dos términos entre los profesionales de la orientación? *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 27. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11243>
- Puigardeu, O. (2023). El asesoramiento psicopedagógico apreciativo, una herramienta de apoyo a los docentes ante incidentes críticos en la convivencia del centro educativo. *Revista de Educación*, 29, 109-124.
- Rodríguez Ceberio, M., & Rodríguez, SE (2020). El arte de preguntar en psicoterapia. *Interacciones: Revista de Avanzas En Psicología*, 6(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=7530122>
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 23(91), 55–77. <https://doi.org/10.1174/021037000760087865>
- Sañudo Guerra, LE (2010). Pensar en el aula desde la investigación. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía: RIIEP*, 3(2), 57-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=7862904>
- Shannon, DK, Snyder, PA, Hemmeter, ML, & McLean, M. (2021). Exploring Coach-TeacherInteractionsWithin en Practice-Based Coaching Partnership. *Topics en EarlyChildhoodSpecialEducation*, 40(4), 229-240. <https://doi.org/10.1177/0271121420910799>
- Soto González, R., Minguela y Brunat, M., & Onrubia Goñi, J. (2023). Usos del lenguaje por parte del asesor en procesos de asesoramiento psicoeducativo: una revisión de alcance de dos décadas. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 60(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=8913359>

Correspondència amb l'autor:

Oscar Puigardeu. E-mail: opuigard@xtec.cat