

El asesoramiento colaborativo como impulsor de la práctica reflexiva: la importancia de la pregunta

Oscar Puigardeu Aramendia
Director EAP Sarrià-Sant Gervasi

Recibido: 26.09.25 Aceptado: 03.10.25
DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504994>

Resumen

El asesoramiento colaborativo como impulsor de la práctica reflexiva: la importancia de la pregunta

Los servicios educativos reciben de forma ordinaria demandas de los centros educativos que desean mejorar la atención educativa que dan a su alumnado. Ante estas demandas los servicios educativos deben preguntarse qué estrategias de asesoramiento utilizarán para realizar sus intervenciones. En el presente artículo se propone el asesoramiento colaborativo como herramienta útil para el impulso de la práctica reflexiva en el seno del centro como herramienta de mejora de la praxis educativa del centro. Dentro de este marco de intervención, los asesores cuentan con una gran herramienta que es la pregunta. La pregunta, junto con el silencio, se convierte en una estrategia de modelado metacognitivo al servicio de una práctica reflexiva sustentada en la evaluación de las evidencias de los resultados de las prácticas educativas del centro.

Palabras clave: Asesoramiento colaborativo, práctica reflexiva, pregunta, silencio, asesoramiento psicopedagógico.

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.

Los y las profesionales de los servicios educativos, que tienen como finalidad la formación y asesoramiento psicopedagógico en los centros educativos de nuestro país, reciben a diario demandas de asesoramiento para el abordaje de los diferentes retos que deben afrontar los centros educativos de nuestro país. El profesorado pide apoyo a los orientadores y orientadoras de centro y a los servicios educativos para ayudar a su alumnado en su proceso de desarrollo, especialmente para aquellos que presentan necesidades educativas específicas,

pero también para afrontar la gestión de aula, mejorar la convivencia o por otros aspectos organizativos e institucionales en los que quieren implementar mejoras.

Los servicios educativos que reciben estas demandas deben plantearse qué estrategias utilizarán para apoyar a los equipos docentes a ayudar a su alumnado y cómo transformar el problema que presenta la institución en una oportunidad de cambio (Ferrer Barbany y Talaya, 2022). El asesoramiento psicopedagógico, que busca un impacto significativo en la mejora de la práctica educativa de los centros, no puede limitarse a la atención de la demanda concreta y puntual que se le plantea en el día a día, sino que debe entender esta demanda como una oportunidad de colaborar en el proceso de mejora del centro educativo (Andrade y Aguilar, 2013). Las demandas a los servicios educativos suponen que asumen una responsabilidad compartida con los centros acordando los objetivos, diseñando el plan de actuación, monitorizando su puesta en marcha y planificando y ejecutando su evaluación (Pérez-Escoda y Bisquerra Alzina, 2014).

La planificación de las intervenciones de los servicios educativos está siempre ligada a cuáles consideren que es la finalidad de los procesos de asesoramiento y qué elementos considerarán como criterios de calidad de su intervención. Es por este motivo que los servicios educativos deben preguntarse cuál es la finalidad de sus procesos de asesoramiento y cómo van a garantizar su calidad. Después de analizar la situación de la orientación educativa en Europa, Fernández-Rei et al. (2023) proponen cuatro principios centrales para garantizar la calidad de los servicios de orientación:

- Orientándose a la transformación del contexto: el asesoramiento está orientado al contexto educativo ya la institución.
- En uso de una metodología de investigación acción: las mejoras nacen de la investigación, es decir, del análisis de las evidencias de las que se desprende una propuesta de cambios cuyos resultados son nuevamente evaluados de forma empírica.
- Estimulando el papel activo y reflexivo de los profesionales implicados: las mejoras son fruto de la reflexión de todos los participantes y están elaboradas de forma colaborativa.
- Garantizando la participación de todos los profesionales implicados: el trabajo debe estar realizado en red con todos los agentes implicados que participan en el proceso que se desea mejorar.

Estos cuatro criterios ponen de relieve que el asesoramiento psicopedagógico es más efectivo y tiene una mayor calidad en tanto que se convierta en un asesoramiento colaborativo, habilitador y contextual que busca la mejora institucional a través de la reflexión partiendo del análisis de evidencia de la práctica y que implica a toda la comunidad educativa.

Desde este punto de vista, uno de los objetivos centrales del asesoramiento es el estímulo de la práctica reflexiva de las instituciones educativas en el marco epistemológico de la investigación-acción.

El personal docente y los centros educativos plantean en sus demandas de asesoramiento, situaciones que cuestionan su práctica educativa, situaciones ante las que les aparecen dificultades, o en las que las estrategias docentes o las medidas de apoyo implementadas no alcanzan los resultados que esperarían. El asesoramiento colaborativo ofrece al centro la posibilidad de acompañar a los docentes en el proceso de afrontar estos retos. Y por ese motivo tanto el asesor como el docente y toda la institución educativa se ven empujados a iniciar una evaluación de la situación que en realidad es una investigación, una investigación sobre la práctica educativa del centro. El profesorado, apoyado por los servicios educativos, se convierten a partir de su demanda en investigadores de su propio centro y de su propia práctica docente (Latorre & Bisquerra Alzina, 2004).

El asesoramiento, desde esta perspectiva, busca poner en marcha un proceso de investigación-acción. Es decir, pretende iniciar un proceso de mejora del conocimiento que la propia institución tiene de su realidad. Esta rigurosa y sistemática reflexión dará lugar a un nuevo conocimiento que permita generar una teoría de la práctica con el objetivo de transformarla. Pero esta transformación requiere siempre un proceso de evaluación y validación a partir de evidencias y testimonios (Lomax, 1995), puesto que no todo cambio o innovación supone una mejora por sí misma. Es necesario evaluar los procesos de cambio para garantizar que generen mejoras en el aprendizaje del alumnado. De hecho, esta perspectiva supone entender la propia

práctica docente como un proceso de investigación sobre la mejor estrategia de enseñanza a fin de garantizar las máximas oportunidades de aprendizaje. La reflexión sobre la propia práctica se convierte así en un indicador de calidad del centro educativo (Chávez Donoso et al., 2025).

En este sentido, el espacio de asesoramiento se convierte en un espacio de investigación y reflexión conjunta. Los profesionales docentes saben que en educación no se suelen presentar situaciones recurrentes para las que encontrar soluciones estandarizadas (Sañudo Guerra, 2010), o al menos éstas no son las que más preocupan a los centros educativos. Sino que la mayor parte de situaciones complejas son singulares y requieren de aproximaciones personalizadas y de estrategias de intervención adaptadas y exigen de la producción constante de nuevo conocimiento educativo. La práctica reflexiva es una herramienta a disposición de los docentes para la generación de este conocimiento de forma colaborativa que permita el ajuste de la respuesta educativa a las necesidades del alumnado (Duk et al., 2021).

El proceso de asesoramiento colaborativo es básicamente un proceso de diálogo. Por este motivo, son diversas las revisiones que se han centrado específicamente en el uso del lenguaje por parte de los asesores psicopedagógicos (Newman et al., 2017; Soto González et al., 2023). Podemos dividir los usos lingüísticos de los asesores en dos grandes grupos de acuerdo con la propuesta de Sánchez (2000). En un primer grupo encontramos las intervenciones que corresponden a la cara cálida del asesoramiento. Estas intervenciones están destinadas fundamentalmente a la resonancia emocional y motivacional del problema a abordar durante el asesoramiento. Forman parte de este proceso el interés personal, el humor, la comprensión, el elogio, el establecimiento de un vínculo, la corresponsabilidad, la búsqueda de puntos de acuerdo con la oferta de soporte o de material. Tienen como finalidad la creación de un equipo de trabajo y la motivación para afrontar la labor. El segundo grupo estaría relacionado con lo que Sánchez llama la cara fría del asesoramiento destinado al abordaje del problema. Formarían parte de esta cara fría el análisis del problema, la búsqueda de información complementaria, aceptar o rechazar propuestas de intervención, justificar y argumentar, proponer ejemplos, aportar elementos teóricos y técnicos... (Soto González et al., 2023).

Se podría pensar que lo más importante en un proceso de asesoramiento son las reflexiones teóricas o las estrategias que el asesor proporciona al profesorado, pero existen varios metaanálisis que nos dicen lo contrario. De hecho, son diversos los estudios que demuestran que el hecho de que el asesor haga un alto número de propuestas prescriptivas es contraindicado durante los procesos de asesoramiento psicopedagógico (Shannon et al., 2021) siendo mucho más recomendable realizar propuestas abiertas, sugerencias de diálogo y la discusión de las propuestas (Hunt, 2018). Incluso en caso de que sea necesario proponer alternativas a los docentes, es de mayor utilidad hacerlo a través de sugerencias que se sustenten y partan de las propias prácticas y propuestas del asesorado (Haneda et al., 2017).

No hay que olvidar que tan importantes son los aspectos de la cara fría del proceso de asesoramiento como los de la cara cálida (Soto González et al., 2023). Por este motivo resulta imprescindible que los y las asesoras psicopedagógicas no sólo tengan formación en los aspectos psicopedagógicos y técnicos relacionados con su labor asesora, sino que, también es imprescindible que tengan formación en el acompañamiento, que supone la cara cálida del mismo. Los y las asesoras psicopedagógicas deben saber utilizar el lenguaje como herramienta de acompañamiento y como instrumento central de su tarea (Onrubia et al., 2022). La utilización de estas estrategias discursivas redundará en los aspectos de cara cálida imprescindibles en el proceso de asesoramiento.

Uno de los usos discursivos más importantes y que más contribuyen al desarrollo de los procesos de asesoramiento que enumera la bibliografía disponible, son las preguntas (Shannon et al., 2021), el uso del elogio y el reconocimiento (Jayaraman et al., 2015), y los silencios (von Ahlefeld Nisser, 2017).

Podría sorprender que el uso del silencio forme parte del discurso del orientador. Es evidente que los silencios tienen una función esencial para poder atender y escuchar a los y las docentes. Pero también son una herramienta imprescindible para estimular la reflexión, puesto que el silencio del asesor permite al docente seguir hablando y elaborando su discurso. Esto hace que en la conversación, los docentes alcancen un mayor nivel de reflexión. Por este motivo se espera que el asesor utilice el silencio como estrategia para dar tiempo al docente para pensar. La investigación nos muestra cómo las intervenciones excesivas del asesor pueden acabar convirtiéndose en un obstáculo para el asesoramiento colaborativo (Soto González et al., 2023).

Otro de los recursos centrales, a disposición de los asesores, que permite apoyar los aspectos del vínculo entre asesor y docente, son los elogios, reconocimiento e identificación de acuerdos entre ellos (Jayaraman et al., 2015). De hecho, rescatar los aspectos positivos de las actuaciones de los docentes es una estrategia de apoyo especialmente imprescindible en momentos críticos de los procesos de asesoramiento (Puigardeu, 2023).

La pregunta es el recurso discursivo más importante durante el asesoramiento colaborativo y puede convertirse en una herramienta estratégica para la promoción de la práctica reflexiva. La pregunta fomenta el diálogo entre el docente y el asesor, pero sobre todo, es una estrategia para guiar el diálogo interno del docente. Es decir, supone promover y ayudar al docente guiando su reflexión durante el proceso de asesoramiento. Esto nos permite explicitar la estrategia y el proceso reflexivo, que durante el proceso de reflexión-acción será más interno y opaco para el docente. De hecho, preguntar es una forma de promocionar estrategias metacognitivas en el proceso de reflexión docente. Es decir, el asesor pregunta para conseguir que el docente se pregunte sobre su propia práctica. Tal y como propone Carlos Monereo (2020), el diálogo es una estrategia de apoyo a las habilidades y estrategias metacognitivas. En definitiva, la conversación durante el asesoramiento no es más que un razonar de forma conjunta a través de la palabra.

La pregunta en el asesoramiento no tiene como única finalidad la recogida y contraste de información. Esta función suele estar restringida a los primeros momentos del asesoramiento. A lo largo del trabajo las funciones de la pregunta pueden ser muy diversas (Rodríguez Ceberio&Rodríguez, 2020). Vemos, a continuación, algunos ejemplos de los objetivos que pueden tener las preguntas durante el asesoramiento:

- Preguntas para ampliar la escena: pretenden ampliar el marco semántico.
 - *¿Crees que podrías imaginar otro motivo para que Manuel no haya terminado la tarea?*
 - *Marcos es muy insistente y puede acabar cansando a cualquier docente, pero él tiene un buen vínculo contigo, ¿por qué crees que está tan vinculado contigo?*
- Preguntas de actuación en el futuro: ayudan a la planificación de las actuaciones previstas.
 - *¿Cuándo crees que podría ser un buen momento para planificar una entrevista con tu familia?*
 - *¿Cómo crees que le haría sentir si le proponemos algún cambio en el grupo de trabajo? ¿Cuándo crees que sería el mejor momento para hacerlo?*
- Preguntas para generar dudas: Ante afirmaciones muy contundentes y globales, la pregunta puede ayudar a introducir matices.
 - *Me comentan que María siempre genera mucha disrupción, pero comentasteis que la salida de la semana pasada fue muy bien, ¿verdad?*
 - *Os parece que Hamed es muy perezoso y que nunca se quiere esforzar por nada y que no hace las tareas, pero también ha explicado cómo le cuesta aprender a leer ya escribir... ¿podría ser que algunas veces no fuera sólo la pereza lo que le dificulta hacer las tareas?*
- Preguntas para generar alternativas: las dificultades en el aula suelen generar falsas dicotomías en el proceso de decisión de las intervenciones a realizar; ampliar las posibles intervenciones puede mejorar los procesos de decisión.
 - *Es difícil decidir si es mejor sancionar a Luis sin recreo o no hacerlo... ¿acaso podríamos pensar algún otro tipo de sanción?*
 - *Veo que le cuesta mucho poder recordar las tareas que debe realizar en casa, ¿qué estrategias cree que podríamos utilizar para facilitarle que las pueda recordar algo más?*
- Preguntas confrontativas: Tienen como misión provocar una reacción en el asesorado. Son preguntas de compleja gestión, ya que pueden impactar negativamente en los aspectos de la cara cálida del asesoramiento.
 - *Según la normativa, ¿no sería prescriptivo que este alumno tuviera un PI ya elaborado?*
 - *¿Está seguro de que podremos sacar adelante estas medidas sin el acuerdo de todo el equipo docente?*
- Preguntas de contingencia: Pretenden mostrar que un recurso utilizado en una situación podría ser útil en otra.

- *Creo recordar que el curso pasado Marc también tuvo muchas dificultades a principio de curso y después mejoró, ¿recuerda que planificasteis entonces para ayudarlo?*
- *¿Estoy seguro de que no es la primera vez que acoge a una familia que está en desacuerdo con su propuesta, que hace habitualmente en estas situaciones?*
- Preguntas paradójicas: son preguntas que muestran una dificultad imposible de afrontar, pero a su vez contraponen la posibilidad de afrontarla.
 - *¿Debemos aceptar que en estos momentos Marc no puede entrar en el aula, pero que podríamos planificar para que el día que pueda entrar podamos ofrecerle una actividad de su interés que le estimule a quedarse?*
 - *No sabemos cómo podemos ayudar a Miquel para que aprenda a sumar y se nos han acabado los recursos, pero estoy seguro de que estamos decididos a seguir buscando nuevos recursos, que ahora no conocemos. ¿Cómo podemos hacerlo?*
- Preguntas priming: son preguntas que se formulan pero que de inmediato el asesor propone que no sean contestadas hasta más tarde para evitar que el impacto de la presión, el tiempo o la dificultad de la pregunta bloqueen o condicionen las respuestas.
 - *¿Quizá deberíamos pensar sobre cuál es el número máximo de profesionales que pueden intervenir con un mismo niño? ... quizás ahora no es buen momento para pensar en esto... mejor lo apuntamos como tarea pendiente...*
 - *Todo esto que hemos estado hablando... ¿no cree que deberíamos pensar cómo lo comentamos a la familia de forma que puedan entenderlo? ... pero quizás primero lo debemos tener más claro y organizado, después ya pensaremos cómo se los comentamos.*
- Preguntas generativas: tienen por finalidad generar nuevas miradas o posibles soluciones a una situación.
 - *Creo que su intervención ha sido muy ajustada, pero ¿podríamos imaginar otras formas de intervenir en una situación similar?*
 - *¿Qué es lo que más te ha sorprendido de su reacción? ¿Qué hay de diferente respecto a otras veces que ha pasado algo similar?*
- Preguntas de cambio punto de vista: buscamos que el docente pueda pensar la situación desde otro punto de vista.
 - *¿Qué crees que Fátima ha pensado cuánto le has devuelto el trabajo suspendido y con tantas correcciones?*
 - *¿Qué crees que pensarán el resto de los docentes del equipo cuando les presentamos el plan de trabajo que hemos elaborado?*
- Preguntas de traducción: buscamos devolver lo que el docente ha comentado elaborado de una forma distinta proponiendo en forma de pregunta una nueva interpretación de la situación.
 - *Cuando dices que Marc se puso como una fiera, ¿quieres decir que estaba muy nervioso y que le costaba mucho razonar en ese momento?*
 - *¿Dices que es imposible poder hacer una adaptación para Miquel, entiendo que quieres decir que no tendremos el tiempo para poder planificarla y que sería muy difícil implementarla con los recursos que disponemos?*
- Preguntas de soporte y reconocimiento: buscan transmitir la confianza en el docente y su capacidad de resolver la situación.
 - *¿No podría ser que te hayan escogido como tutor de Manel por que la dirección cree que eres el mejor docente para asumir esta situación en estos momentos?*
 - *¿Qué situación más compleja... no crees que has tenido mucha capacidad para poder pensar y encontrar una estrategia que ha podido ayudar mucho a Jaume?*

Los y las profesionales de los servicios educativos utilizan muchas más preguntas de las mencionadas. Por supuesto que la lista presentada tiene más una voluntad ejemplificadora que clasificatoria, pero sus preguntas pueden ser de gran utilidad para permitir ampliar el pensamiento de los equipos docentes (Rodríguez Ceberio&Rodríguez, 2020).

Por último, el asesor no puede olvidar que todo proceso de investigación-acción supone el contraste empírico de los resultados de los procesos de cambio implementados. El asesor no sólo debe evaluar el proceso de asesoramiento y el hecho de que se hayan introducido cambios en la práctica educativa de los docentes. Es necesario evaluar también de forma colaborativa con ellos y ellas, el impacto que estos cambios hayan tenido en los procesos de aprendizaje del alumnado en su desarrollo y en el clima de aula. Esta evaluación no puede basarse sólo en impresiones subjetivas, sino que debe basarse en evidencias, ya que la evaluación de los procesos de asesoramiento en realidad es la semilla del próximo proceso de mejora del centro educativo.

Conclusión

Ante las demandas de asesoramiento y formación que reciben los servicios educativos, sus profesionales deben reflexionar sobre el modelo de intervención y las técnicas que pueden ser más efectivas y de mayor calidad para estimular la mejora de la praxis educativa en el marco de un sistema educativo inclusivo. Uno de los modelos con mayor apoyo empírico es el asesoramiento psicopedagógico colaborativo, habilitador y contextual que busca la mejora institucional a través de la reflexión partiendo del análisis de evidencia implicando a toda la comunidad educativa. Ésta podría ser una estrategia con un mayor potencial para la mejora de la praxis educativa, pero también una herramienta de mejora para los centros educativos que impulsara una mejora del propio sistema. Este modelo supone hacer del asesoramiento una práctica de investigación-acción que estimule la práctica reflexiva. En este proceso, el asesor cumple un papel de impulsor de la reflexión mediante la explicitación de los procesos metacognitivos propios de la práctica reflexiva. El asesor nunca puede olvidar la importancia de generar un vínculo significativo entre asesor y docente, puesto que los aspectos emocionales del asesoramiento son tan importantes como el contenido del mismo. En el proceso de modelado metacognitivo, las preguntas e incluso los silencios podrían ser dos elementos centrales.

La finalidad última de la formulación de preguntas en los procesos de asesoramiento no es que el docente las responda dando información, sino que el docente interiorice la estrategia de hacerse preguntas y sobre todo estimular estrategias para que pueda hacerse preguntas distintas sobre su práctica educativa. Muchas veces los asesores psicopedagógicos intentamos promover los cambios en las prácticas docentes, pero olvidamos que las prácticas docentes son una respuesta provisional que los profesionales dan a los retos, dificultades y preguntas que les suscitan las situaciones de aula. Puede que para estimular el cambio en la actuación docente sea más fácil introducir cambios en las preguntas que los docentes se hacen en su práctica educativa que en las respuestas que dan. Cuando el docente cambia su pregunta sobre lo que ocurre en el aula es altamente posible que cambie su respuesta educativa.

Referencias bibliográficas

- 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>

Correspondencia con el autor:

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