

Asesoramiento externo a la escuela para la innovación sostenible y la mejora continua, desde las comunidades profesionales de aprendizaje

/

External advice to the school for sustainable innovation and continuing improvement, from the professional learning communities

Pedro Navareño Pinadero

Asesor en educación y experto en organización y gestión de instituciones educativas

DOI

<https://doi.org/10.23824/ase.v0i34.676>

Resumen

El artículo recoge una propuesta de asesoramiento educativo externo e integral a la escuela, a partir de una reflexión sobre la experiencia práctica y las enseñanzas más importante acumuladas a lo largo del tiempo. Y tiene como objetivo acompañar, colaborar y apoyar a la escuela, con el fin de potenciar la autonomía profesional e institucional, y así crear las condiciones para el desarrollo profesional docente y el aprendizaje organizacional necesarios para que el alumnado logre el máximo sus potencialidades. Para tal fin se propone institucionalizar un ciclo de innovación sostenible y mejora continua a través de la creación y desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje, que permita avanzar, de modo lento pero profundo, en la

aplicación de unos principios de colaboración basados en el consenso sobre cómo enseñar y aprender.

Palabras clave: asesoramiento educativo, innovación sostenible, mejora continua, ciclo de mejora y comunidades profesionales de aprendizaje.

Abstract

The article includes a proposal for external and comprehensive educational advice to schools, based on a reflection on practical experience and the most important lessons accumulated over time. And it aims to accompany, collaborate and support the school, in order to enhance professional and institutional autonomy, and thus create the conditions for professional development of teachers and organizational learning necessary for students to achieve their full potential. To this end, it is proposed to institutionalize a cycle of sustainable innovation and continuous improvement through the creation and development of a professional learning community, which will allow a slow but deep progress in the application of collaborative principles based on consensus on how to teach and learn.

Key words: educational counselling, sustainable innovation, continuous improvement, improvement cycle and professional learning communities.

“No monopolices tu conocimiento. . . respeta y combina tus habilidades con el conocimiento de las comunidades investigadas o de base, tomándolos como socios y co-investigadores... difunde y comparte lo que has aprendido con la gente de una manera totalmente comprensible e incluso literaria y agradable porque la ciencia no debe ser necesariamente un misterio ni un monopolio de expertos e intelectuales”.

Fals Borda (1962).

1. Introducción

Hoy más que nunca, el asesoramiento recobra todo su sentido como consecuencia de “La presión externa que las instituciones educativas están recibiendo para acomodarse y responder positivamente a los cambios culturales, de contenidos, tecnológicos, de finalidades, etc.” (Marcelo 1996, p.9).

Y es que la situación actual de la escuela, es considerada, no sin razones, como el rompeolas de todas las contradicciones sociales (Marina 2017), al propugnar valores que la sociedad desprecia. Además, al igual que sucede en otras instituciones sociales, se podría afirmar que la escuela sufre una crisis de sentido como consecuencia de las nuevas demandas formativas provenientes de todo tipo que la sociedad le exige y del empuje utilitarista (neoliberal) entre otros factores.

En ese contexto de complejidad creciente y cambio acelerado, es en el que nuestra propuesta se plantea, con el objetivo de ofrecer a la escuela la colaboración y el apoyo necesarios para encontrar las soluciones prácticas que necesita, más allá de la implantación de nuevos programas y proyectos no alineados ni coherentes con las finalidades educativas institucionales de todo tipo que, como resultado de su puesta en marcha, solo aportan cada vez mayor carga de trabajo, demandas y tareas burocráticas, que complican una atmósfera ya saturada; y en lugar de facilitar y ofrecer soluciones adecuadas a sus necesidades, producen desmotivación tanto en los directivos como en los docentes. Y es que, en los últimos tiempos, en palabras de Fullan (2020):

En muchos centros escolares el problema principal no es tanto la falta de innovación como el exceso de proyectos inconexos, episódicos, fragmentados y superficialmente adornados... En el ámbito escolar se sufre la carga adicional de multitud de políticas no deseadas y descoordinadas, así como de innovaciones procedentes de la jerarquía burocrática. Muchos directivos escolares (del estilo de 'marcar el paso') empeoraran las cosas con su implacable 'proyectitis'.

Marcelo y López (1997), citando a Fullan y Miles reafirman que el problema no es la falta de innovación, sino la enorme sobrecarga de cambios fragmentados, descoordinados y efímeros” (p.18).

Por esa razón, consideramos que existe la necesidad de un asesoramiento y acompañamiento pedagógico integral que facilite, según los casos, la innovación sostenible y la mejora continua, a partir de una articulación de la organización y el funcionamiento institucional, que propicie la creación de sinergias que favorezcan un trabajo coordinado, consistente y coherente enfocado en lo verdaderamente importante. Es decir, en el logro de la formación integral de los estudiantes.

Con ese fin, consideramos que, para iniciar un proceso de innovación sostenible y mejora continua, primero debemos acordar los objetivos educativos institucionales que nos guían al destino al que queremos llegar. Para luego, exigir y poner como condición que todas las acciones educativas, actividades, los proyectos, planes y programas, etc., que se lleven a cabo en ella, recojan en sus objetivos, la forma y el modo en el que contribuyen al logro de las finalidades educativas. Es decir, al perfil de salida, o egreso, de los estudiantes¹. A fin de garantizar que todos los aprendizajes sean coherentes con los objetivos institucionales, y que tengan sentido para facilitar y

(1) Se considera que el perfil de egreso de los estudiantes está conformado por los conocimientos, las habilidades y las actitudes, que se pretende que todos los estudiantes alcancen al finalizar la escolarización en la institución, en definitiva, el tipo de persona que pretendemos formar, es decir lo que deben “saber”, lo que deben “saber hacer” y lo que deben “saber ser”. El Currículo Nacional de Perú (2017), para Educación Básica lo define así: “El Perfil de egreso, entendido como la visión común e integral de lo que deben lograr todos los estudiantes del país al término de la Educación Básica, que orienta al sistema educativo a desarrollar su potencial humano en esa dirección, tanto en el nivel personal, social y cultural como laboral, dotándolos de las competencias necesarias para desempeñar un papel activo y ético en la sociedad y seguir aprendiendo a lo largo de la vida.”

completar las demás acciones que se realizan por toda la comunidad educativa. Pero esa tarea no resulta nada fácil en la práctica, ya que podemos dar forma escrita a nuestras intenciones educativas; pero con frecuencia no logramos hacerlas realidad, consecuencia de la gran brecha que existe entre lo que dicen los proyectos educativos institucionales y la práctica de aula. En este sentido, Tedesco (2016) afirma que: “esta brecha entre discurso y conductas, entre teoría y práctica, tiene ya una larga historia. Llegó la hora para que desde la pedagogía asumamos este problema.”

Por otro lado, tampoco ayuda que, cuando la institución educativa y sus docentes, tienen que tomar decisiones y dar respuesta institucionales a las demandas de nuevas propuestas sobre el qué, el cómo y el cuándo enseñar y evaluar, se entre en debates estériles, centrados en defender visiones particulares o grupales de cómo hacerlo y, cuya solución, con frecuencia, se intenta resolver, en el peor de los casos por imposiciones, o en otras circunstancias aparentemente democráticas, tomando decisiones por mayorías, cuyos resultados, en ambos casos, solo vienen a empeorar las relaciones personales y el clima de trabajo, pues siempre que hay vencedores hay vencidos, y a ninguno nos gusta que nos impongan medidas que debemos cumplir cada día, especialmente cuando todos solemos tener parte de la razón.

Para salvar esa situación, proponemos y entendemos que la solución pasa porque planteemos el dialogo igualitario y la reflexión crítica como forma de hacerlo en la que prime el bien común y todos ganemos, tal y como propone Covey (2005), cuando dice, en relación con los paradigmas de la interacción humana, que: “Con una solución de ganar/ganar todas las partes se sienten bien por la decisión que se tome, y se comprometen con el plan de acción. Ganar/ganar ve la vida como un escenario cooperativo, no competitivo” (p. 233).

En consecuencia, se trata simplemente de evitar debates estériles defendiendo puntos de vistas, o intereses, personales o profesionales y colocar en el centro de la mesa el bien común, los objetivos institucionales; o si se prefiere, podemos preguntarles a nuestros estudiantes, o preguntarnos a nosotros mismos, cuál es la mejor educación que debemos y podemos darles.

Una vez construida una respuesta colectiva y compartida por todos, tomar, entre otras, dos decisiones muy importantes. La primera, ir a la ciencia, a las evidencias de las buenas prácticas, etc., para encontrar el conocimiento científico y experiencial, y las

respuestas que existen sobre cómo se enseña y cómo se aprende. Y la segunda, constituir una comunidad profesional de aprendizaje en la que cada docente aporte desde su experiencia, desde su capacidad profesional, desde el área o materia que imparte y desde la responsabilidad que tiene, todo lo mejor de sí, para contribuir al logro del perfil de salida o egreso del estudiante, el cual ha sido acordado y establecido por la comunidad educativa, para ese contexto, en esa institución y de acuerdo con el marco normativo.

Para guiar a las instituciones educativas en ese camino, consideramos necesario y útil realizar un asesoramiento pedagógico integral, que implique a toda la comunidad educativa, a fin de que todos colaboren en la compleja tarea diaria de educar y ayudar a encontrar, desde dentro, las soluciones que la sociedad les demanda cada día.

Para ello, en este trabajo ofrecemos una propuesta de asesoramiento y acompañamiento pedagógico integral que parte de una reflexión sobre la experiencia y toma en consideración el conocimiento más importante sobre la materia, que nos aportan los fundamentos de la propuesta de acompañamiento, unos principios que guían nuestras actuaciones para el logro de unas metas que alcanzaremos con el desarrollo de un ciclo de innovación sostenible y mejora continua, el cual se fundamenta y apoya en la creación de una comunidad profesional de aprendizaje.

2. Asesoramiento educativo

a) Un poco de historia.

El asesoramiento externo a la escuela empieza a organizarse a partir de los años 70 en los países de la OCDE, tal y como señala Moreno (1997) al afirmar que “podríamos llamar el embrión de un sistema de apoyo externo a la escuela, esto es, una red de servicios de apoyo con una fundamentación legal, una definición de funciones y una financiación claramente establecidas” (p.44). Y justifica su nacimiento por la necesidad de rentabilizar recursos consecuencia de la crisis económica y, en segundo lugar, por el desplazamiento de la atención desde los profesores individualmente considerados a la organización escolar como nueva unidad para conseguir la calidad educativa. A lo que añade que, en la etapa previa, en los años 60 y 70, todo el conocimiento sobre la escuela se producía, debatía, almacenaba y evaluaba fuera de

ella, por lo que los programas de innovación, en casi todos los casos, simplemente consistían en diseñar y aplicar materiales curriculares a “prueba de profesores”, por suponerles la capacidad de tener éxito por sí mismos. El fracaso total de ese modelo estimuló un cambio de mirada que propició la creación de estructuras que permitieran creer que el conocimiento también se producía dentro de la organización escolar, por lo que era necesario debatirse, almacenarse y evaluarse en la propia escuela. Hecho que atrajo un buen número de investigaciones a un nuevo campo de estudio que se desarrollará en las décadas siguientes. Por otro lado, Rodríguez (1996) sitúa la aparición del asesoramiento en el ámbito del trabajo social, y precisa, que en el campo de la enseñanza tiene sus primeros indicios en la política de reformas educativas puestas en marcha en Europa y Estados Unidos, especialmente a partir de mediados de siglo XX (p.14-15).

Por su parte Bolívar (1999), indica que el asesoramiento externo a las escuelas “surgió para asegurar/apoyar la puesta en práctica fiel o eficaz de los cambios y reformas (aquellos que "venden" el nuevo currículum oficial), o limitada a una intervención psicológica individualizada a alumnos con dificultades de aprendizaje” (p.7).

En nuestro país, en los 70 se crean los ICES, un organismo universitario destinado a fundamentar y dinamizar la reforma educativa y en 1984 se crea la red de centros de formación permanente del profesorado (CEP), tomando como punto de referencia el modelo de los *Teacher's Centres* británicos, y de otros modelos como EE. UU., Países Bajos, Japón, Australia, etc. (Rubia 2012, p.25) que posteriormente pasan a denominarse Centros de Profesores y Recursos (CPR), que tienen como finalidad facilitar la formación del profesorado para hacer posible que llegue a la escuela la innovación y mejora, así como asesora proyectos de formación en centros, aunque en la práctica su papel predominante ha sido facilitar la implantación de las sucesivas reformas educativas.

Junto a ello habría que decir que, en el ámbito de la práctica del servicio (equipos de orientación) de apoyo pedagógico a la escuela, en España, hay que destacar el papel que ha jugado la orientación escolar desde su creación en la ley de educación de 1970, tanto en su apoyo interno, inicialmente “clínico”, como externamente a los centros educativos de educación primaria. Posteriormente en la ley de 1990 se crean los departamentos de orientación como servicio de apoyo interno en los centros de

educación secundaria. En cuanto al origen general de estos servicios, Bisquerra (1996) señala que: “Muchos autores convienen en fijar el nacimiento de la orientación en 1908, con la fundación en Boston del «Vocational Bureau» y con la publicación de *Choosing a Vocation* de Parsons (1909)” (p.3).

En España, entre los servicios de apoyo y asesoramiento a la escuela, es necesario señalar el importante papel que ha jugado el servicio de inspección educativa, desde su creación a mediados del siglo XIX², que además de su tarea de control y supervisión ha realizado tareas de asesoramiento y acompañamiento pedagógico, aunque no haya sido una práctica general tal y como Cortés y Lorente³ (2013) indican cuando afirman que “la supervisión en América Latina en la última década (Pacheco, 2000; Cortés y Lorente, 2011), en España y en la Unión Europea (Lorente, 2004), sostenemos que en nuestros respectivos sistemas educativos predomina un modelo de supervisión basado en una racionalidad tecno-burocrática”. (p.17). Incluso insisten afirmando que: “la tentación de instrumentalizar la supervisión/inspección no es un dato del pasado, sino que se constata tanto en algunos países latinoamericanos como en determinadas y recientes actuaciones de algunos gobiernos regionales de España” (p.19). Por otro lado, Ortells (2018), refiriéndose a nuestro contexto, llega a afirmar, que “los docentes apenas conocen la profesión y muchos de ellos nos consideran simplemente como censores y fiscalizadores.” (p.27). Por lo que estos hechos, seguramente, han mermado la credibilidad y la posibilidad de llevar a cabo un asesoramiento y apoyo más eficaz y fructífero para las instituciones educativas.

b) Marco de referencia general.

El asesoramiento educativo en su evolución ha pasado por etapas y concepciones diferentes. En 1992, Rodríguez (1996), decía que “aunque ha avanzado bastante en su conceptualización ... el asesoramiento en educación es una labor emergente que está en proceso de consolidación o que anda en la búsqueda de su propia identidad.” (p.13). Y en otro trabajo Rodríguez (2001), indica que:

² El primer reglamento de la Inspección aparece por Real Decreto de 20 de mayo de 1849, firmado por el ministro Bravo Murillo. Sobre la inspección de educación en España existe una amplia bibliografía, pero sirva como referencia general el “Congreso Nacional de Inspección Educativa: (actas):150 años de inspección educativa: la inspección ante el siglo XXI, donde se puede encontrar diversas reflexiones y referencias.

(3) Estudio realizado por los autores con 69 supervisores de nueve países latinoamericanos: Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, El Salvador, México, Paraguay, República Dominicana y Uruguay.

“El asesoramiento forma parte de un conjunto muy amplio de prácticas profesionales surgidas en campos variados ..., que se conocen como prácticas de apoyo, porque surgieron de la misión de ayudar, mejorar o sustentar las acciones estrictamente dedicadas a la enseñanza y al aprendizaje y la asistencia social de todo tipo. p.69)

Domingo (2001), en la misma línea afirmaba que el asesoramiento “se encuentra en una encrucijada de caminos, en un territorio propicio a la controversia y al debate, por lo que es al mismo tiempo estimulante, dinámico y con gran potencialidad de desarrollo” (p.1).

Entre esas miradas dinámica de visiones diferentes, Nieto (1996), planteaba que es muy comprometido hablar por separado de los factores de cambio en educación, como el liderazgo, el asesoramiento o la formación continua, con los matices gerencialistas e intervencionistas de antaño para poner el énfasis en un denominador común: la orientación facilitadora, no sustitutiva, que debe presidir toda relación de ayuda” (p.217-8).

En cuanto a su conceptualización, Imbernón (2007) plantea que entre las diferentes clasificaciones de los modelos existentes encontramos dos extremos, en uno estaría el experto académico que a partir de demandas ofrece la solución y los cambios que deben adoptarse desde el exterior, y en el otro, tendríamos un asesor de proceso o de carácter práctico que procura y facilita el cambio desde dentro, basado en el autodesarrollo del profesorado mediante el trabajo colaborativo. Y concluía diciendo que el asesor no actúa como experto ortodoxo, sino como “un práctico heterodoxo que promueve la colaboración en el contexto para que el profesorado llegue a la solución de las situaciones problemáticas de su práctica por sí solo” (p.150).

El significado del asesoramiento, según Monereo y Pozo (2015) podemos identificarlo con: orientar, facilitar, ayudar, mediar, apoyar, colaborar, guiar, (, p.15), y, continúan precisando dichos autores, que de entre las muchas formas de entender dicha labor de apoyo o ayuda a alguien, parece haber consenso en que para que pueda ser considerada como tal, debe nacer de una actitud de colaboración, de construcción mutua de esa práctica por ambas partes, asesor y asesorado.

Otras referencias destacadas para la construcción de una visión adecuada del asesoramiento, Escudero, Vallejo y Botías (2008) indican que: “A lo largo de los noventa, ... ha sido prolífica la publicación de documentos y textos, experiencias, investigaciones, propuestas y debates sobre el tema, singularmente en nuestro contexto”. (p. 3-4). Y precisan que “sobre el asesoramiento como tal (Hernández, 1991; Escudero y Moreno, 1992; González González, 1992; Parrilla, 1996; Rodríguez Romero, 1996)”, a las que se sumaron otras de carácter colectivo con aportaciones y visiones bien significativas en cuanto ofrecen una revisión crítica y actualizada del asesoramiento centrado en la mejora. Entre ellas se citan los trabajos colectivos de Marcelo y López (1997), una revisión general de Nieto y Botías (2000), los trabajos incluidos en Domingo Segovia, coord. (2001), y un amplio recorrido con aportaciones e investigaciones que recogen Monereo y Pozo (2005), sin olvidar el monográfico dedicado al “Asesoramiento y el Apoyo Comunitario para la mejora” por la Revista de Educación (2006).

A todo ello, podemos añadir, trabajos como el de Escudero y López (1992), que teniendo como fondo el cambio y la formación para el cambio, no deja de ser una propuesta para la reflexión, el análisis, la valoración y la toma de decisiones, como procesos intelectuales y actitudinales fundamentales, que han de tener lugar en cualquier proyecto que aspire a transformar y mejorar la educación de un país. (P.7). También queremos destacar el trabajo de Martín y Onrubia (2011), que desde la perspectiva del trabajo de los orientadores pone el acento en la necesidad de impulsar los procesos de innovación y mejora en las instituciones educativas. Y alguno más particular como el trabajo de Montanero (2014), dedicado a la investigación sobre el asesoramiento educativo en España: una revisión metodológica y resultados empíricos.

Así pues, si se nos permite, podemos resumir este apartado recogiendo las palabras de López (2008) que retratan de manera magnífica lo que ha sido el asesoramiento educativo en nuestro contexto en las últimas décadas:

“La función asesora a los centros y procesos educativos se presenta bajo una gran variedad de formatos y desempeñada por diversos tipos de agentes. Para ponerle rostro a dicha función hemos de pensar en inspectores que suelen ir ‘más allá’ de sus tareas de control, en los asesores de Centros de Profesorado

que no se limitan a organizar cursos especializados, en los miembros de los equipos externos de orientación de las escuelas primarias cuyo disputado horario laboral se lo permite, en orientadores de los centros de enseñanza secundaria que no se limitan a tareas ‘clínicas’ de diagnóstico e intervención sobre casos individuales e incursionan en aspectos más curriculares y organizativos, incluso en directivos de centros escolares que se resisten a dedicarse exclusivamente a tareas de gestión y administración, y eventualmente en investigadores que, procedentes de la Universidad, desarrollan de algún modo esa tarea como prolongación o complemento de sus proyectos de investigación en o con centros, o que responden a dicha demanda en el curso de dichos proyectos” (p.1).

Por tanto, lo que hoy conocemos como supervisión, control, asesoramiento y orientación en nuestro contexto, vendría a ser la confluencia de intervención de diversos servicios, profesionales y funciones tanto internas como externas a la escuela.

3. Una propuesta de asesoramiento externo a la escuela

a) *Marco conceptual*

La propuesta que se esboza en este trabajo, se inscribiría en una asesoría externa, que denominamos como integral porque está dirigida a toda la comunidad educativa y a todos los procesos de organización y funcionamiento de la escuela. Aunque, pone especial énfasis, en desarrollar un proceso de reflexión crítico y sistemático que permita construir, desde dentro, las respuestas que cada escuela necesita, ofreciendo a todos los miembros de la comunidad educativa espacios y tiempos para construir lo común, partiendo de lo individual, y así posibilitar el aprendizaje y el desarrollo máximo de sus potencialidades.

A partir de los modelos y concepciones sobre el asesoramiento, entendido como práctica profesional, recogidos en los trabajos más arriba citados, y, en particular, tomando como referencia el análisis que realiza Nieto (2001), nuestra propuesta de intervención estaría asimilada al modelo de facilitación, por ser un tipo de asesoramiento educativo centrado en el punto de vista de la parte asesorada (p. 156),

pero, a la vez, tomamos en consideración el modelo de colaboración que se basa en la interdependencia entre la parte asesora y asesorada, en la que la toma de decisiones es consensuada, pues coincidimos con Nieto cuando dice que es adecuado y necesario que se cuestione la existencia de un conocimiento cierto, autoritario, estático y neutral que, como tal puede y debe imponerse a otros (p. 160). E igualmente, compartimos con el citado autor, como esencial la corresponsabilidad práctica, la adaptación mutua, la experiencia compartida o la convergencia de perspectivas, que vienen a resaltar un asesoramiento que se fundamenta en la reciprocidad de los respectivos bagajes del conocimiento y experiencia en un proceso de dar y tomar, haciendo de la diferencia una fuente rica y provechosa para el aprendizaje mutuo (P.161).

En el mismo sentido, tomamos en consideración, las estrategias asesoras colaborativas que proponen Mollá y Ojanguren (2015), al señalar que la clave del asesoramiento consiste en desarrollar “unas funciones compartidas con los otros” (p. 195), señalando a continuación algunas estrategias y herramientas que resultan eficaces para el asesor psicopedagógico en su tarea, entre ellas relacionan: el intervenir con la finalidad de mejorar la organización, reforzar la autoestima de la institución, adaptar la intervención del asesor a las características y necesidades del centro, trabajar con un método inductivo, reconocer y aceptar tanto las limitaciones del asesor como las de la institución, generar espacios de colaboración y dedicar tiempo a pensar. Y en función de esas propuestas, según las autoras, surge un “perfil de asesor psicopedagógico colaborativo, reflexivo, autocrítico, prudente, receptivo, responsable, comprometido y flexible” (p.196).

Este marco, debe desarrollarse como un proceso sistémico y crítico que permita a la organización escolar convertirse en una organización inteligente, tal y como certeramente expone y detalla Bolívar (2007) para aprender de su propia práctica promoviendo procesos de aprendizaje organizativo, individuales y colectivos.

Otro referente básico de nuestra propuesta es asegurar el desarrollo de instituciones educativas para la justicia social, en el sentido que expone Stuardo (2017), cuando concluye que, de las investigaciones existentes y estudios de campo, se han identificado las 5 características globales que deben reunir las escuela para la Justicia Social indicando que “promueven la inclusión y equidad, mantienen altas expectativas

para todos los estudiantes, llevan adelante relaciones recíprocas con la comunidad, aplican una aproximación sistémica y desarrollan una educación e intervención en Justicia Social en forma directa” (p.57)

Para cerrar este marco, resulta imprescindible recordar que las instituciones educativas tienen como fin último asegurar una buena educación a todos sus estudiantes y para ello, desde la asesoría, debemos contribuir a superar viejas concepciones que no responden a las necesidades actuales, lo cual exige, entre otros cambios, tener una visión de mejora que, siguiendo a Escudero (2006), debe partir “de una ética de la justicia, ética crítica, ética del cuidado, ética de la profesionalidad y ética comunitaria democrática” (P.19)

b) Principios de intervención.

Esta propuesta de acompañamiento se realiza a partir de entender que toda intervención en la escuela, debe partir tanto del conocimiento experiencial como del científico, puestos al servicio de la transformación del paradigma actual en la mejora y la profesionalización de los docentes, ya que no es posible cambiar las prácticas didácticas si no cambiamos la formación, las actitudes, la cultura y las creencias de sus protagonistas, tal y como Fullan y Hargreaves (2014) nos indican:

“Si queremos que mejoren la enseñanza y los educadores, debemos mejorar las condiciones de la enseñanza que les da forma, así como las culturas y las comunidades de la que forman parte. Debemos invertir en desarrollar las capacidades de los profesores y darles tiempo para afinar estas capacidades a un alto nivel.” (p.71)

Y para poner en práctica este proceso, es condición indispensable que todas las acciones educativas y en todos los ámbitos de la institución se desarrollen siempre teniendo presente, entre otros, los siguientes principios:

1. Calidad con equidad. La calidad de la escuela entendida como garantía de ofrecer a cada estudiante la formación integral a la que todos tienen derecho; y que además la reciba del modo más eficaz posible, de tal manera que se asegure la promoción y el desarrollo máximo de las capacidades que cada persona posee, consiguiendo que el sistema ofrezca más a quien más lo necesita.

2. Inclusividad. Debemos garantizar que todos los estudiantes sean dignos de la más alta consideración, respeto y atención en su escolaridad. Y aquellos que más dificultades o problemas tienen, deben ser objeto de una atención especial, para, desde la escuela, asegurar su acceso, permanencia y salida en igualdad de condiciones, y, en consecuencia, darles la respuesta más adecuada a sus necesidades educativas y del mejor modo posible; siendo aceptados y atendidos sin ningún límite ni tipo de exclusión.⁴

3. Colegialidad. La responsabilidad de los aprendizajes de los estudiantes es compartida por toda la institución, pues hemos aprendido de las escuelas de éxito que es necesario superar la visión individualista del trabajo docente, porque todos educamos con nuestra presencia, y los resultados que obtenemos debemos asumirlos corresponsablemente, tanto en relación con nuestra tarea profesional individual como colectiva.

4. Liderazgo distribuido. La dirección de la escuela debe ser una tarea compartida. Todos los docentes están implicados y asumen su parte de responsabilidad. Cada docente debe liderar su desempeño profesional, ofreciendo lo mejor de sí mismo tanto en la tarea individual como colectiva. Y debe enseñar a sus estudiantes a que también ellos tomen conciencia de sus responsabilidades, para que aprendan, desde el ejemplo, a ser autónomos y colaborar a construir una convivencia escolar en positivo.

5. Docencia efectiva y centrada en el aprendizaje. El foco de la actividad docente y de la institución escolar, de las familias y de la sociedad debe ser ofrecer las mejores condiciones para el aprendizaje. Crear entornos de aprendizaje personal para cada estudiante será decisivo para sentar las bases de un aprendizaje eficaz, pues el enseñar a aprender proyecta y garantiza el aprender a lo largo de la vida. Ya que lo más decisivo es saber aprender a vivir, a ser un ciudadano pacífico, solidario, responsable y crítico, que es el camino para el éxito en la vida, lo cual es decisivo para cada persona y para la construcción de una mejor sociedad y más justa para todos.

(4) Es bastante frecuente la paradoja de que los alumnos que tienen más problemas de todo tipo, los más indisciplinados, los que más faltan, los más difíciles, los que menos traen los materiales escolares, etc., son, curiosamente, los que más nos necesitan, y también son a los que, en no pocas ocasiones, menos solemos prestar atención, y por ello, se busca de manera más o menos implícita, que cambien de escuela, o en el peor de los casos, se propicia que abandonen el sistema, generando sistemas de selección encubierta.

6. Aprovechamiento del tiempo escolar como tiempo de aprendizaje. En la escuela debemos centrarnos en hacer aquello que los estudiantes no puedan hacer por sí solos. Por tanto, interactuar de manera positiva y eficaz es una gran oportunidad para que la escuela adquiera todo su sentido en el siglo XXI. El tiempo de no aprendizaje es un lastre para todos que no debemos permitir que exista.⁵

7. Desarrollo de la capacidad profesional docente. Los docentes se merecen toda nuestra atención, cuidado y respeto, por ello es justo proporcionarles las mejores condiciones y facilidades para que su ejercicio se transforme en la mejor manera de lograr su desarrollo profesional docente. Hecho que garantizará la creación del capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2014) necesario para el éxito escolar.

8. Apertura, participación e implicación de la comunidad educativa. Hoy la escuela sola no puede educar, la familia y la sociedad deben colaborar y cooperar en la tarea. Si alguna de ellas no camina en el mismo sentido produce daños irreparables, difícilmente cuantificables para cada estudiante y, en consecuencia, para la sociedad.

9. Desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje. La escuela no es solo un lugar para que los estudiantes aprendan, debe ser también un lugar para que el profesorado, y la propia escuela como organización, aprendan y lo hagan desde el trabajo compartido, desde la reflexión crítica sobre la práctica, individual y colectiva, puesta al servicio de todos los estudiantes para que alcancen el máximo desarrollo de sus potencialidades personales.

10. La evaluación formativa como proceso ético de regulación de los aprendizajes de todos. Aplicar en los diferentes ámbitos y tareas educativas la evaluación formativa, como sistema de retroalimentación y autorregulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, será decisivo para identificar aquello que estamos haciendo bien y lo que debemos mejorar.

(5) Un informe de UNICEF afirma que, pese a que existe mucha variación según los contextos, en los países Latinoamericanos, la enseñanza propiamente dicha puede llegar a ocupar menos de 50 % del tiempo oficialmente establecido (Benavot, 2004; Cotton y Wiklund, 1990; Honzay, 1987; Karweit, 1984, 1985; McMeekin, 1993). Publicado en: Argentina, U. N. I. C. E. F., & Veleda, C. (2013). Nuevos tiempos para la educación primaria: Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar. UNICEF Argentina.

Y otro dato, solo a título de ejemplo, en las escuelas de Colombia, en un estudio de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, se dice que: Es importante resaltar que en el período 2000 –2016 los estudiantes perdieron 1122 días de clase debido a los paros de maestros, esto es, un promedio de 72 días perdidos por año, lo que equivale al 36% del total de días del año escolar.

En definitiva, pensamos que hoy solo es posible innovar y mejorar de manera sostenible y continua, si aplicamos estos principios y tenemos los pies en la escuela y la cabeza en la ciencia y la experiencia, o como se le atribuye a diferentes autores, “debemos caminar a hombros de gigantes”, es decir debemos aprovechar todo el conocimiento y la experiencia que la ciencia ha acumulado a lo largo del tiempo para no repetir lecciones ya aprendidas, y así ponerla al servicio de las necesidades de nuestro contexto. Pues ha llegado el momento de superar la idea de que no tenemos conocimiento suficiente para lograr el éxito de la escuela, ya que, según Perkins (2008): “con lo que sabemos hoy alcanza y sobra para mejorar la educación” (p.16). Por tanto, lo que necesitamos es tener la voluntad y el compromiso de compartir objetivos y generar las sinergias del trabajo colectivo y colaborativo para el logro del bien común.

c) *Objetivos del asesoramiento.*

De acuerdo con el desarrollo y aplicación del proceso de asesoramiento que aquí venimos proponiendo, consideramos necesario establecer unas metas que guíen la tarea a realizar por la asesoría, ya que esas intenciones deben ser conocidas y negociadas con la institución educativa, con la finalidad de que puedan consensuarse y modificarse en su caso, pues no se trata de imponer sino de acordar. Tal como afirma Escudero (2001): “La mejora exige ideales y estructuras, pero también políticas e influencias, responsabilidades y marcos de derechos y deberes pactados y aplicados con congruencia y honestidad (p.39).

Con la finalidad de orientar las acciones a realizar por la asesoría se proponen los siguientes objetivos:

General: apoyar y colaborar con la institución educativa en la creación de las condiciones necesarias para transformar su cultura organizativa en una organización inteligente (Senge 1998) que aprende (Bolívar 2007), a la vez que los docentes se constituyen como una comunidad profesional de aprendizaje (DuFour & Eaker 1998; Bolam et al. 2005), o como comunidad de práctica (Gairín, 2015), para garantizar la innovación sostenible y la mejora continua en beneficio de los aprendizajes de los estudiantes.

Específicos:

- Colaborar en la creación un clima de trabajo autónomo, de colaboración, motivación e implicación de la comunidad para desarrollar un aprendizaje colaborativo.
- Facilitar la información, las estrategias y herramientas pertinentes, coherentes, flexibles y consistentes para para la reflexión sistemática y crítica, previa a la toma de decisiones, que posibiliten el éxito de los procesos de cambio, innovación sostenible y mejora continua.
- Proporcionar a la comunidad educativa, y a todos sus miembros, el asesoramiento y acompañamiento pedagógico necesario para el desempeño del rol que les corresponde a cada uno.
- Reflexionar, con toda la comunidad educativa, sobre la necesidad de integrar y alinear todas las acciones, proyectos, programas, etc., con los objetivos educativos institucionales.
- Desarrollar el ciclo de mejora sostenible, con la implicación de todos, para mejorar los procesos de planificación, aplicación, reflexión, seguimiento y evaluación de la práctica educativa.
- Facilitar el consenso y elaboración de principios y prácticas didácticas comunes de intervención educativa.
- Desarrollar la capacidad de reflexividad de los docentes y de la propia escuela como organización.
- Hacer visible la riqueza y variedad de conocimientos y experiencias que tienen y acumulan los docentes (capital profesional), para ponerlos al servicio del bien común.

Así pues, plateamos como objetivo esencial un acompañamiento y asesoramiento desde el trabajo cooperativo y colaborativo con la escuela. Trabajando desde la asesoría como “amigo reflexivo y crítico” que en igualdad de condiciones colabora en la búsqueda y creación de las soluciones desde dentro, potenciando así el papel protagonista de los docentes y directivos, como verdaderos artífices de su éxito. Centrando el trabajo asesor exclusivamente en facilitar la reflexión, proporcionar preguntas para indagar en el conocimiento de la realidad, aportar ideas, buenas

prácticas y recursos según necesidades e intereses, para generar motivación intrínseca y encontrar satisfacción en lo que hacemos, y también extrínseca, fruto de los objetivos y mejoras alcanzados, los cuales generan satisfacción de logro por la obra bien hecha.

En definitiva, el fin último de nuestra propuesta de asesoramiento y acompañamiento pedagógico integral es actuar bajo los principios y la búsqueda de los objetivos expuestos, para institucionalizar los mecanismos de innovación y mejora adecuados, para el logro de los aprendizajes organizacionales necesarios, con el fin de sistematizar el ciclo de mejora continua. Ya que, su éxito, dependerá de que consigamos que la institución educativa construya, asuma y aplique los avances conseguidos y transforme su cultura en una organización que aprende en su tarea de enseñar, apropiándose y siguiendo el ciclo de innovación y mejora propuesto.

En consecuencia, es necesario recordar que la mejora, como afirma Bolívar (2001), más allá de cualquier consideración o moda temporal es evidente que debe dirigirse al currículum y a los procesos de enseñanza en el aula, los cuales deben ser asegurados y sostenidos por la organización institucional, y más ampliamente, sería ideal que lo fuera por medidas congruentes de política educativa y el apoyo de los agentes de cambio (p. 65).

d) Para la Innovación sostenible y mejora continua.

En un momento de cambios vertiginosos, la innovación no es una opción, sino una obligación moral y ética de toda institución y sistema educativo. Un derecho fundamental de los estudiantes a ser formados acorde a las exigencias del mundo en el que viven y vivirán. Pero en ocasiones, ante las fuertes presiones a las que se somete a las instituciones educativas, se toman líneas de innovación propuestas por “gurús” que desde una posición triunfante y con contundente simplicidad, dictan lecciones sobre el buen hacer docente y cómo deberían actuar las escuelas para formar parte del “paraíso de los vencedores”; es decir, de aquellos que encabezan los *rankings* de las escuelas, tal y como argumenta Juan Manuel Escudero (2000a, 2000b, 2009, 2014), citado por García, R., Murillo, F. J. y Rogero, J. (2019); los cuales argumentan que “muchas de estas iniciativas esconden el empobrecimiento o degradación del derecho a la educación. Si bien pueden considerarse ‘cambios’ de hecho, sería más acertado considerarlas ‘cambios a peor’” (p.66).

Además de estas acertadas consideraciones, convendrá señalar que, en el ámbito educativo, uno de los mayores problemas con el que nos encontramos, cuando queremos cambiar algo en la práctica, es precisamente la resistencia al cambio de las organizaciones. Por esa razón consideramos y compartimos las palabras de Hargreaves y Fink (2008) cuando afirman que «el cambio en la educación es fácil de proponer, complicado de llevar a la práctica y extraordinariamente difícil de sostener» (p.15). Pues pensamos, y la experiencia así lo avala, que la resistencia al cambio tiene una relación directamente proporcional con su magnitud; es decir, grandes cambios ofrecen gran resistencia y pequeños cambios ofrecen menor resistencia.

Igualmente, es necesario recordar que, si queremos cambiar el comportamiento humano, según Rosenberg, necesitamos “ayudar a que los profesionales obtengan lo que más les interesa: el reconocimiento de sus colegas”, (Fullan y Hargreaves 2014, p.181.) Hecho que no siempre se suele tener en cuenta y que debe merecer toda nuestra atención por su incidencia en la creación del clima más adecuado de colaboración entre iguales.

En cuanto a su conceptualización, podríamos decir que existen casi tantas definiciones como autores lo han estudiado. Incluso, no se trata de un concepto que haya permanecido estable a lo largo del tiempo, sino que ha ido evolucionando, tal y como señala López (2010), cuando dice que:

La teoría sobre innovación educativa ha cambiado sensiblemente desde las perspectivas tecnológicas –basadas en procesos de ‘implantación’ o ‘fidelidad’ a un proyecto ‘a prueba de profesores’ - características de los años 70, a las actuales que asumen la complejidad, incertidumbre y multidimensionalidad de los procesos de cambio (Fullan, 1991; Stoll y Fink, 1996; Hargreaves, 1998; Hopkins, 2001; Harris, 2002). Sostenibilidad ha sido propuesto en los últimos años como uno de los conceptos clave de la innovación educativa (Hargreaves, 2002; Hargreaves y Fink, 2004, 2006a, 2006b), (p.10).

La experiencia de años como asesor nos hace pensar que Bolívar (2001) está en lo cierto cuando dice que las innovaciones deben comenzar a nivel micro de aula, que conduzcan a los cambios de segundo orden requeridos para apoyarlos a nivel de centro. Pues como -sigue afirmando dicho autor- es necesario poner el acento en la prioridad del trabajo en una dimensión o problema relevante que afecta directamente

al aprendizaje y precisa de la investigación e implicación de todos, siendo entonces, cuando se demandarán los cambios estructurales que se precisan. Las innovaciones de mejora de la práctica en el aula exigirán cambios organizativos y no al revés. (p. 65-66)

Por otro lado, una de las interpretaciones moderna, más errónea y simplista del concepto, a nuestro parecer, es la que identifica y reduce la innovación con la integración y aplicación del uso de las tecnologías de la información en el aula, lo cual consideramos que no es una condición imprescindible para innovar, pues hemos conocido docentes innovadores con tiza y pizarrón y, también otros tradicionales⁶ usando la última tecnología, que simplemente han sustituido el soporte, las herramientas físicas, por lo digital. Lo cual no quiere decir que las tecnologías no sean una herramienta tremendamente útil y necesaria, si las entendemos como “cualquier artificio que amplifica una acción natural del hombre”, (Rodríguez, A, 1991, p.17). Pues lo más importante es la metodología, los fines, la estrategia de aprendizaje que apliquemos, aunque la tecnología entendida como herramienta, como medio, tiene un gran potencial para ampliar las potencialidades naturales del aprendizaje humano y el logro de los objetivos propuestos, siempre que sea adecuadamente utilizada.

En un sentido parecido, Juárez (2011) en relación con la innovación, afirma que “los modelos teóricos han ido evolucionando desde las perspectivas tecnológica, sistémica y política hacia enfoques culturales de gestión del cambio en la escuela” (p.30). Y la misma autora, continúa, citando a De la Torre (1997), para decir que existen tres modelos: sistémico-funcional, heurístico y generativo, de entre los cuales, consideramos que, el que encaja mejor en nuestra propuesta, es el denominado generativo, el cual propone: Plantear la innovación como crecimiento, que significa mejorar la institución escolar (el centro), los agentes (el profesorado) y los usuarios (el alumnado). Para lo que hace tres aportaciones novedosas:

(6) Entendemos por tradicional aquel modelo de enseñanza basado en la transmisión de conocimientos, en el que predomina una práctica basada en la exposición del docente, la actitud pasiva y receptiva del discente para entender, comprender y memorizar los contenidos y, en un momento posterior, ante una pregunta o un examen devolver lo aprendido.

- la escuela como ente orgánico, susceptible de desarrollar nuevas capacidades de gestión y creación cultural, mejorar el clima, aumentar los recursos;
- la innovación como crecimiento personal y profesional docente, con el enriquecimiento cognitivo, afectivo y efectivo y la autorrealización;
- el alumnado como sujeto activo de la innovación, con derecho a opinar sobre el modo de realizarse.” (p.31-32).

Esa visión es la razón por la que la innovación debe sobrepasar el aula para afectar a todos los ámbitos de la organización y el funcionamiento de la institución educativa. Y, en consecuencia, proponemos entenderla como una actitud abierta, flexible y crítica para la integración, en la práctica del aula, y en la organización escolar, de un conocimiento nuevo, creativo, basado en la experiencia y el trabajo colaborativo, para dar respuesta a las demandas y necesidades formativas, de cada momento y contexto. Pero teniendo bien entendido que:

“En realidad, no importan tanto las cosas que se hagan, por nuevas que pudieran ser, sino los sentidos y los significados, las creencias, las concepciones y los propósitos, hasta los sentimientos y las actitudes, el tacto y los compromisos con los que son motivadas, dotadas de sentido y llevadas a cabo” (Escudero 2014, p.119)

Así pues, para llevar a la práctica procesos de innovación educativa, de un modo adecuado, es necesario conocer y tener presente algunas condiciones que vienen a completar la propuesta que estamos realizando, y que de acuerdo con Martín (2018), entre otras, sería necesario: apropiarse del sentido de la innovación, tomar la escuela como unidad de innovación, comprender los fundamentos teóricos de la innovación, promover un proceso de reflexión sobre la acción, contar con la colaboración de expertos, prestar atención a los elementos emocionales, estar incluidas en el currículum, cambiar la evaluación, planificar la generalización, dotar de sostenibilidad la innovación y contar con un liderazgo transformacional.

Otra condición que consideramos imprescindible y debemos tener presente es que:

No puede haber innovación en instituciones fraccionadas, que no sean capaces de generar conocimiento pedagógico común, ya que una condición

indispensable de la mejora y la innovación es que pueda garantizar cierta consistencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje que siguen los estudiantes al pasar por las diferentes aulas y profesorado a lo largo de toda su formación, y esto pasa por un aprendizaje colectivo de los docentes que forman parte de una misma institución educativa (Malpica y Navareño, 2018, p.16).

Por otro lado, desde una perspectiva práctica y cercana a la tarea diaria del docente nos parece especialmente acertada el concepto de Martínez (2008) cuando dice que: “yo quiero entender la innovación como el deseo y la acción que mueven a un profesor, ... a intentar realizar mejoras en su práctica profesional, con la finalidad de conseguir la mejor y más amplia educación para sus alumnos y alumnas” (p.79).

En el mismo sentido se expresa Hernando (2019) cuando afirma que “Una escuela innovadora es la que busca el éxito de todos los alumnos, independientemente de sus necesidades”; significados ambos que se podrían ampliar, desde la visión del movimiento de las escuelas eficaces y la mejora de la escuela, como lo planteaba Murillo (2005), al considerar que la escuela eficaz es aquella “que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias” (p. 25)

En relación con la concepción de la mejora de la escuela, Muñoz-Repiso y Murillo (2002) manifiestan que la definición que más éxito ha tenido, de las muchas que existen, ha sido la elaborada en el marco del Proyecto Internacional para la Mejora de la Escuela (ISIP) y que la considera: “como un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas, con la finalidad última de alcanzar las metas educativas más eficazmente. (Velzen et al., 1985: 48).” (p.20).

Por tanto, para hacer realidad esos deseos y lograr nuestro propósito será necesario tener muy presente lo planteado por Santos (2014), cuando advierte que para que la mejora se produzca es necesario que la disposición de los que intervienen en ella sea abierta y comprometida. Si no hay autocrítica y apertura al apoyo externo es muy difícil que cambie algo profundamente. Además, para que la innovación afecte a zonas

profundas, es imprescindible que exista una actitud comprometida con la práctica, de lo contrario los cambios serían superficiales y anecdóticos.

Por todo ello, y de acuerdo con la naturaleza compleja que tiene el acto de innovar y mejorar en educación, resulta imprescindible que seamos cuidadosos y lo afrontemos como un proceso lento construido desde la base. Pues, la experiencia nos enseña, que los cambios en educación deben ser pequeños, lentos, profundos, progresivos, sentidos y bien planificados.

Para concluir este apartado será bueno recordar con Marcelo (1996) que una escuela para el desarrollo “es aquella en la que se produce la convergencia y complementariedad de tres dimensiones capitales para la mejora de la educación en las escuelas: el desarrollo profesional del profesor, el desarrollo del currículum y el desarrollo de la gestión escolar”. (p.18). Que podríamos completar diciendo que “Si buscamos que los cambios sean significativos y duraderos en organizaciones complejas como las escuelas necesitamos saber que la gente que vive y trabaja en ellas debe formar parte de los proyectos de mejora”, (Sirotnik 1994, p.26-27).

En conclusión, la innovación sostenible y la mejora continua necesitan de una visión general de la escuela y debe implicar a todos sus sectores, de lo contrario estaremos ante cambios de etiquetas, temporales y superficiales.

e) El ciclo de innovación sostenible y mejora continua.

Plantearse la innovación y mejora de la escuela exige haber tomado conciencia de que podemos y debemos hacerlo, pero puede ocurrir lo que dice John Gardner que “la mayoría de las organizaciones aquejadas de problemas han desarrollado una ceguera funcional a sus propios defectos. No sufren porque no pueden resolver sus problemas, sino porque no pueden verlos” (Covey, 2005, p. 34-35).

En ese sentido, la mirada externa a la organización puede aportar una visión más objetiva y global que la de aquellos que, inmersos en la vorágine de la tarea diaria, tienen más dificultades y menos medios en ver su realidad profunda. Y para encontrar una respuesta adecuada debemos tomar distancia de la realidad y analizar objetivamente a partir de un nivel de conceptualización diferente.

Plantear un ciclo de mejora sostenible, desde y para la escuela, exige conocer que las instituciones educativas realizan y navegan por diferentes planes de acción, no

siempre coherentes entre sí, que obedecen tanto a demandas y exigencias administrativas, como a la propia iniciativa. Pero que, la simple observación y la experiencia dicen que su aplicación práctica no siempre llega a producirse, aunque pueden darse todo tipo de situaciones. En muchos casos, el proyecto educativo institucional (PEI), y, según contextos, la propuesta curricular, planes de mejora, programaciones curriculares, etc., cumplen más una función burocrática que ser una verdadera guía de la actividad educadora de las aulas. Es decir, debemos salvar la brecha que se abre entre las intenciones educativas, currículo diseñado y los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, currículo logrado.

Ante esa situación, nuestro acompañamiento propone revisar el valor de cada plan, actividad o programa, para alinearlos y ponerlos al servicio de los fines institucionales. Y, en consecuencia, que el acompañamiento pedagógico que hacemos no se convierta en otro plan distinto ni diferente de los que ya tiene la institución, sino que su objetivo fundamental sea articular los planes existentes, para hacer una reflexión crítica sobre su eficacia, dotarlos de sentido y eficiencia en su aplicación práctica. Y ello significa, someterlos a un proceso de revisión crítica que tenga como condición que los participantes, individuos o grupos, mantengan una perspectiva auto-consciente con respecto “todos los tipos de conocimiento disponible sobre los temas... resultados de investigaciones, ... publicaciones ... innovaciones..., experiencias de los mismos participantes, etc.” (Sirotnik 1994, p.19).

Así pues, para lograr los objetivos propuestos, consideramos esencial, tal y como plantea Nieto (1996, p.226-227)), organizar desde el principio un ciclo continuo de revisión de las intervenciones específicas que tienen lugar en relación con la mejora, para lo cual señala que se realice a través de tres tareas: a) Autodiagnóstico ... b) establecimiento de metas... y c) Combinación y distribución de roles funcionales. Y Domingo (2005), se expresa de manera similar cuando afirma que más que un proceso lineal, el proceso de cambio debe ser “un conjunto de ciclos recurrentes que van reproduciéndose y desgranándose a modo de espiral de crecimiento y continúa” completando su afirmación al decir que “El propio proceso, como marco ideológico y como técnica en sí misma, es importante, pero sólo funciona si se entienden –por todos– los valores de fondo que lo sustentan. (p.4).

El ciclo que se propone, también está inspirado en el ciclo de mejora continua o espiral de mejora continua de Deming (PDCA) y el proceso de autodiagnóstico para la elaboración del plan estratégico pedagógico de Malpica (2012), junto con los modelos más conocidos y utilizados en educación para la realización de los planes y programas institucionales. De esa confluencia de ideas surge el ciclo que proponemos y que constaría, a modo de viaje, de las cinco etapas siguientes:

Fig. 1



Fuente: Elaboración propia

- Primera: definimos a dónde queremos ir, cuál es la meta que queremos alcanzar, que, en el caso de una institución educativa, entendemos debe ser el logro del perfil de salida o egreso de los estudiantes cuando finalizan su escolarización. Ello ha de hacerse con la participación y la implicación de toda la comunidad educativa.
- Segunda: identificamos dónde nos encontramos. En qué punto del camino estamos, pues si ya venimos trabajando desde hace años en la formación de nuestro alumnado, seguro que ya tenemos buenas y adecuadas prácticas que contribuyen al logro del perfil definido, por lo que debemos identificar lo que ya estamos haciendo bien para reforzarlo, lo que está funcionando regular para mejorarlo y lo que no está funcionando para sustituirlo por prácticas más adecuadas. Este será el momento de realizar un DAFO sobre el cómo enseñamos, con base en un autodiagnóstico que nos permita analizar de forma profunda cómo es nuestra práctica docente, nuestra acción pedagógica, para que sea el referente y punto de partida del proceso de mejora (innovación basada en evidencias).

Además de servirnos para identificar las necesidades formativas que tienen los docentes, tanto individuales como colectivas.

Acordamos cómo completar el camino para llegar a nuestra meta, es decir realizaremos un Plan Estratégico de Mejora (PEM) que nos lleve a conseguir el perfil de egreso de nuestro alumnado. Estableciendo metas para el corto, el medio y el largo plazo, priorizando aquellas que colegiadamente consideramos que tendrán más impacto en la mejora, sin olvidar que, para empezar, es necesario que además sean fáciles de alcanzar, pues el conseguir los objetivos produce motivación de logro; lo que será necesario para afrontar cambios y mejoras más difíciles y exigentes en el futuro.

- c) Tercera: Una vez elegida una acción de mejora, procedemos a diseñar la “Práctica Didáctica Común” (PDC). Cuya elaboración realizamos mediante un proceso de autorreflexión crítica y de formación interna, para unificar criterios y alcanzar un acuerdo sobre el principio de intervención educativo.
- d) Cuarta: Caminamos y aplicamos el principio de intervención educativo (PDC), elaborado colegiadamente, experimentando y evaluando los resultados de su aplicación, con el fin de comprobar su efectividad, para lo que realizamos un proceso de seguimiento, ajuste y mejora a través de la comunidad profesional de aprendizaje. Y, una vez revisada y afinada por todos, estaría lista para el siguiente paso.

Fig. 2



Fuente: Elaboración propia

e) Quinta: institucionalizamos la innovación para la mejora. Una vez comprobada su eficacia práctica, procedemos a institucionalizar la PDC, para que sea incluida como un principio de intervención pedagógica compartido por todos. Y con ello estaremos en condiciones de iniciar un nuevo ciclo. Es decir, seleccionar otra acción de mejora de las recogidas en el PEM, para seguir de nuevo los pasos descritos.

Cada institución educativa desarrolla los ciclos de acuerdo a su propio ritmo de trabajo y sus posibilidades, asegurando que todos los docentes, al finalizar el plazo establecido, están aplicando el principio de intervención pedagógico acordado.

En los ciclos sucesivos partimos de la etapa dos, seleccionando una nueva acción mejora del PEM. Es decir, elegimos una acción de mejora y repetimos el ciclo. Naturalmente, se pueden introducir variaciones en función de intereses y necesidades formativas, en las que no podemos entrar en este espacio.

f) Desde las comunidades profesionales de aprendizaje

Para el éxito del modelo de acompañamiento que proponemos y desarrollo del ciclo de mejora, consideramos necesario recurrir a la transformación del colectivo docente en una comunidad profesional de aprendizaje, las cuales nacen, entre otras razones, para dar respuesta al fracaso de los modelos de formación inicial y continua del profesorado de las últimas décadas del siglo pasado, tal y como lo justifica Vezub, L. (2011), cuando dice que:

“Luego de la crítica y el escaso efecto que tuvieron las políticas de capacitación docente durante la década del noventa para transformar las prácticas de enseñanza, actualmente se observan cambios importantes en las concepciones y estrategias empleadas. Las nuevas tendencias de desarrollo profesional promueven –entre otras cuestiones- la reflexión sobre la práctica, la diversificación de los dispositivos de formación, el aprendizaje horizontal, colaborativo entre pares y el acercamiento a las necesidades y escenarios reales del desempeño docente.” (p.103)

A las razones de ese fracaso, habría que añadir la creciente complejidad en el ejercicio de la docencia, consecuencia de las nuevas exigencias de una sociedad global sometida a cambios vertiginosos y permanentes. Pero no solo es necesario operar

una transformación profunda de visión general de la escuela como organización, sino también en la forma de concebir cómo debemos afrontar las funciones y tareas que corresponden a sus miembros. Y, en consecuencia, si cambiamos la visión general, ello debe repercutir de manera directa en la forma en la que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje dentro de las aulas. Lo cual exige crear entornos de colaboración e interacciones positivas para el trabajo en equipo de los docentes.

Pues si mejorar el aprendizaje de los estudiantes es el objetivo final, lograr que la innovación sea sostenible y la mejora continua, es el medio y la garantía de futuro para caminar en la dirección correcta. Los trabajos de Bolam et al., (2005); Stoll & Louis, (2007) Bolívar (2007), entre otros, insisten y evidencian que el modo más efectivo de lograrlo es, precisamente, a través de las CPA.

En cuanto a su significado, y de acuerdo con Fullan y Hargreaves, (2014), podemos resumir que las CPA abarcan tres elementos: a) comunidades: grupos de profesionales que trabajan en equipo de manera continua, comprometidos con la mejora, que asumen una responsabilidad colectiva y común para mejorar la práctica, respetar y cuidar mutuamente sus vidas y dignidad personal y profesional; b) comunidades de aprendizaje: La mejora es fruto del compromiso por mejorar los aprendizajes de los estudiantes, su bienestar y rendimiento. El proceso de mejora está bien documentado por el aprendizaje profesional y la investigación, y donde los problemas se abordan a través del aprendizaje organizacional, buscando aprender a resolverlos y dando soluciones fáciles y rápidas, y c) comunidades profesionales de aprendizaje: Las mejoras colaborativas y las decisiones están documentadas y son guiadas por la experiencia del criterio colectivo y estimuladas por conversaciones maduras y desafiantes sobre la práctica efectiva e inefectiva, y no dependen de la evidencia científica y estadística. (p.158)

Por esas razones, consideramos fundamental en nuestra propuesta de asesoramiento, el convertir la escuela en una CAP, ya que, según DuFour & Eaker (1998) “la estrategia más prometedora para una mejora escolar sostenida y sustancial es desarrollar la capacidad del personal escolar para funcionar como comunidades de aprendizaje profesional” (p.11). Postura similar a lo planteado en otros trabajos como los de Krichesky y Murillo, (2011); Bolívar, A. y Bolívar M. (2012); y Escudero, (2009).

De otro lado, parece importante señalar, según Stoll (2005), que aunque existen diferencias entre colegios, sí coinciden en una serie de características tales como “visión y valores compartidos, responsabilidad colectiva para el aprendizaje del alumno, curiosidad reflexiva por parte de los profesionales, colaboración centrada en el aprendizaje, y aprendizaje profesional en grupo, así como individual”, a las que añade otras tres que son importantes: “miembros no sólo docentes; confianza, respeto y apoyo mutuo; y ser receptivos, relación entre centros y compañerismo” (p.3).

Así pues, entendemos que es importantísimo que se den estas características y condiciones para lograr que una escuela innove y mejore de manera sostenible. Además, debemos trabajar y hacer importantes esfuerzos para articular una cultura colaborativa que permita una organización basada en valores, objetivos y visiones comunes y compartidas, que contribuyan al logro de nuestro objetivo (Malpica, 2005).

Para lo que parece necesario desterrar de las escuelas, y superar, la visión individualista de la educación, que tanta incoherencia y daño produce para el logro de una educación integral de las personas. Esa y otras razones, nos inclinan a entender la urgente necesidad que existe de que las instituciones educativas se transformen en comunidades profesionales de aprendizaje, lo que para nuestra propuesta resulta ser una necesidad y un objetivo fundamental.

4. A modo de conclusiones

A partir de la reflexión sobre lo expuesto y su aplicación en la práctica, aunque no sistemática, podemos deducir algunas conclusiones como las siguientes:

Las instituciones educativas, en la búsqueda de respuestas, ante las presiones a las que se ven sometidas desarrollan múltiples programas y proyectos que acaban sumando nuevas tareas y dificultades a su compleja tarea de educar.

A través del asesoramiento y el acompañamiento pedagógico integral se ofrece la orientación, la colaboración, el apoyo y los recursos necesarios para articular un proyecto institucional que aglutine todas las actuaciones (programas, proyectos, actividades diversas, etc.,) que se llevan a cabo en la institución para darles sentido y alinearlas de modo que contribuyan al logro de las finalidades educativas institucionales. Dicho asesoramiento y acompañamiento debe realizarse bajo unos

principios que garanticen una intervención contextualizada y pertinente en cada institución educativa, que propicia que todos los agentes implicados aporten lo mejor de sí mismos en beneficio del bien común. Todo ello con el fin de salvar la brecha que tanto aleja la realidad de la escuela de los posibles beneficios del aprovechamiento del conocimiento que tenemos acumulado.

Innovar de manera sostenible y lograr una mejora continua en educación exige la creación y el desarrollo de comunidades de aprendizaje, porque es la forma más eficaz de promover y mantener el aprendizaje de todos los profesionales, con el propósito último de lograr aprendizaje óptimo del alumnado.

Por tanto, es necesario hacer de la escuela una organización inteligente que aprende de su experiencia mientras procura enseñar.

Agradecimientos, Financiación

Sin financiación.

Conflicto de intereses.

Ninguno.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (1996). Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica. Madrid: Narcea.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., ... & Smith, M. (2005). Creating and sustaining effective professional learning communities (Ebook) University of Bristol. Department of Education and Skills. Research report. <http://www.academia.edu/>
- Bolívar, A. (1999). El asesoramiento curricular a los establecimientos educativos. De los enfoques técnicos a la innovación y desarrollo interno. *Revista Enfoques Educativos*, 2(1), 7-21.

- Bolívar, A. (2001). Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento. Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución. 51-68. Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A. (2007). Los centros como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades. 2ª Edición. Editorial la Muralla. Madrid.
- Bolívar, A. (2007). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesa y realidades. Madrid. 2ª Edición. Editorial la Muralla.
- Bolívar, A., & Bolívar, M. (2012). Las escuelas como comunidades de aprendizaje docente. En L. Razeto y otros: La educación necesaria: extendiendo la mirada (pp. 131-184). Santiago de Chile: Ed. Universitas Nueva Civilización. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/
- Cortés, R., & Lorente, Á. (2013). Los retos de la supervisión educativa en América Latina y en España. In *Fórum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa* (No. 8, pp. 17-20).. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4324679.pdf>
- Corvey, S. R. (2005). El 8 hábito de la efectividad a la grandeza (No. D10-496). Paidós Ibérica, Barcelona.
- Domingo, J. (2005, febrero 28). Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: Una revisión del modelo de proceso. Archivos Analíticos de Políticas Educativas 13(17), <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n17/>.
- Domingo, J. (coord.) (2001): Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución. Barcelona, Octaedro.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). Professional learning communities at work tm: best practices for enhancing student achievement. Association for Supervision and Curriculum Development. y Solution Tree Press. ISBN-1-879639-60-2.
- Escudero, J. M. (2001). La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico. In Domingo, J. (Coord.) Asesoramiento al centro educativo: Colaboración y cambio en la institución (pp. 15-50). Octaedro.

- Escudero, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. En *Ágora para la educación física y el deporte*, 10, 7-31. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3048583.pdf>
- Escudero, J. M., & López, J. (1992). Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio, Sevilla, Arquetipo.
- Escudero, J. M., Vallejo, M., & Botías, F. (2008). El asesoramiento en educación: ¿Podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva? *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(1), 435-446.
- Muñoz, J. M. E. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos. *Educar*, 101-138.
- Fullan, M. (2020) El país. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2020/03/16/escuelas_en_red/1584367053_159051.html
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2014). Capital profesional. Madrid: Morata.
- Gairín, J. (coord.) (2015). Las comunidades de práctica profesional. Creación, desarrollo y evaluación. Madrid: Wolters Kluwer. https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2015/153506/Las_comunidades_de_practica_profesional_BR_04.pdf
- García, R. J., Murillo, F. J. Y Rogero, J. (2019). “Innovación: definición, procesos y reforma educativa.” En Investigar, formar y profesionalizar: El compromiso por la educación. Homenaje a Juan Manuel Escudero Muñoz. *Educatio Siglo XXI*, 37(3 Nov-Feb), 65-79. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/400691>
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores. Morata
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). Capital profesional. Ediciones Morata, SL.
- Hernando, A. (21 de febrero de 2019) “Una escuela innovadora es la que busca el éxito de todos los alumnos, independientemente de sus necesidades” Entrevistado por Daniel Sánchez Caballero. *Diario de la educación*, <https://eldiariodelaeducacion.com/2019/02/21/una-escuela-innovadora-es-la->

que-busca-el-exito-de-todos-los-alumnos-independientemente-de-sus-necesidades/

- Imbernon, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2007, Vol. 5, No. 1 (145-152)
- Juárez, H. M. (2011). Marco teórico, profesional y legal (21-53). *En: Estudio sobre la innovación educativa en España*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación. 2011. ISBN 978-84-369-5176-9
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(1), 65-83. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf>
- López, J. (2008). Construir la relación de asesoramiento. Un enfoque institucional basado en la comunicación. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 12(1), 1-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717073015>
- López, J. (2010). Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: sus bases institucionales. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 14(1), 9-28. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56714113002.pdf>
- López, J. y Escudero, J.M (Coord.) (1992). Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio. Arquetipo. ISBN: 84-87472-05-2
- Malpica, F. (2005). Acompañamiento integral organizativo: análisis y desarrollo de un modelo de apoyo externo para organizaciones del ámbito educativo-formativo. (Tesis doctoral) Universitat Autònoma de Barcelona
- Malpica, F. (2012). 8 ideas clave: Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condicionantes para mejorar la enseñanza-aprendizaje Graó. ISBN: 978-84-9980-477-4

- Malpica, F., & Navareño, P. (2018). Innovación pedagógica reflexiva en comunidades profesionales de aprendizaje y su impacto en la formación docente institucional. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 4(1), 14-23. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.4835>
- Marcelo, C. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/innovacion-educativa-asesoramiento-y-desarrollo-profesional/investigacion-educativa/1341>
- Marcelo, C. López, J. (1997) *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Ariel: Barcelona.
- Marina, J. A. (2017) *El bosque pedagógico: y cómo salir de él*. E-book.
- Martín, E. (2018). Diez condiciones para innovar. En *Eduforic*. Anticipando la educación del futuro. <http://www.eduforics.com/es/diez-condiciones-innovar/>
- Martín, E. y Onrubia, J. (Coord.) (2011), *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (Vol. 153). Graó. Edición de Kindle.
- Martínez, J. (2008). Pero ¿Qué es la innovación educativa? *Cuadernos de pedagogía*, 375, 78-82. <https://mogiam.blogs.uv.es/files/2015/11/Mart%C3%ADnez-Bonaf%C3%A9-2008.pdf>
- Mollá, N., & Ojanguren, M.T. (2005). El asesoramiento a equipos directivos e instituciones educativas. In *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 183-204). Graó.
- Monereo, C. Y Pozo, J.I. (Coord.) (2015) *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. 3º Reimpresión. Graó, Barcelona.
- Montanero, M. (2014). La investigación sobre el asesoramiento educativo en España: una revisión de su metodología y resultados empíricos. *Revista española de pedagogía*, 525-542.
- Moreno, J. (1997). Sistemas de apoyo externo a la escuela: Una perspectiva comparada. En Marcelo, C. y López, J. Coord.: *Asesoramiento organizativo y curricular en educación*. Ariel, Madrid.

- Muñoz-Repiso, M., & Murillo, F. J. Coord. (2002). La mejora de la escuela: un cambio de mirada. Secretaría General Técnica. Octaedro. Barcelona.
- Muñoz, J. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. Revista de educación, 339, 19-42. MEC Madrid
- Murillo, F.J. (2005). La Investigación sobre Eficacia Escolar. Barcelona: Octaedro.
- Nieto, J. M. (1996). Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros escolares. Revista de educación, (311), 217-234.
- Nieto, J. M. (1996). Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros escolares. Revista de educación, (311), 217-234.
- Nieto, J. M. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. In Asesoramiento al centro educativo: Colaboración y cambio en la institución (pp. 147-166). Octaedro.
- Ortells, Á. (2018). ¿Es la inspección un oficio serio? In Fórum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa (No. 24, pp. 24-28). Fórum Europeo de Administradores de la Educación-Aragón. <http://feae.eu/wp-content/uploads/2018/06/ForumAragon24.pdf>
- Perkins, D. (2008). Escuela inteligente Barcelona: Gedisa.
- Rodríguez de las Heras, A. (1991). Navegar por la información. Madrid: Fundesco. ISBN: 84-86094-75-5
- Rodríguez, M. M (2001). Asesoramiento en educación: identidad y constitución de una práctica controvertida. En Domingo (Coord.) Asesoramiento en educación: identidad y constitución de una práctica controvertida, 69-87. Barcelona. Octaedro.
- Rodríguez, M. M. (1996). El asesoramiento en educación. Málaga: Aljibe.
- Rubia, F. A. (2012). Los Centros de Profesores: un modelo frustrado de formación permanente. In Fórum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa (No. 6, pp. 25-31). Fórum Europeo de Administraciones de Educación-Aragón.

- Santos, M. A. (2014). La evaluación como aprendizaje: Cuando la flecha impacta en la diana (Vol. 200). Narcea Ediciones. E-Book.
- Senge, P. (1998). La quinta disciplina en la práctica. Barcelona: Granica.
- Sirotnik, K. A. (1994). La escuela como centro del cambio. *Revista de Educación*, (304), 7-30. DOI: 10.4438/1988-592X-0034-8082-REISSN: (en línea) 1988-592X 0034-8082. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:23feefe3-9778-41e9-9416-aa1033221f92/re3040100492-pdf.pdf>
- Stoll, L. (2005). Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje profesional efectivas. <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2005/stoll.pdf>
- Stoll, L., & Louis, K.S. (Eds.). (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. London/New York: Open University Press/McGraw Hill.
- Stuardo Concha, M. (2017). *Asesoramiento a centros educativos para la justicia social*. (Tesis doctoral) Universidad Autónoma de Madrid.
- Tedesco, J.C. (2016) La brecha pedagógica entre la teoría y la práctica. *Diario de la educación*. 21/12/2016. <https://eldiariodelaeducacion.com/2016/12/21/la-brecha-pedagogica/>
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IICE*, (30), 103-124. <https://doi.org/10.34096/riice.n30.149m>