

## ESCENARIOS PARA LA TRANS-FORMACIÓN. CÓMO PROVOCAR CAMBIOS EN UN CENTRO A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN

Scenarios for transformation. How teacher education can bring about changes in a school

Margarita Valdés Díaz

Centro del Profesorado y de Recursos Avilés-Occidente  
(CPR Avilés-Occidente)

[margaritvd@educastur.org](mailto:margaritvd@educastur.org)

---

### RESUMEN

Apoyar el cambio educativo desde la formación es todo un reto que nos planteamos desde la labor asesora. Llevar ese apoyo a los escenarios donde se produce la práctica educativa, esto es, a los centros, para generar procesos de cambio y mejora, uno de los objetivos fundamentales de la formación.

En el presente artículo se señalan una serie de cuestiones a tener en cuenta para hacer un verdadero asesoramiento y acompañamiento a los centros, entendiendo que son estos los que deberán trazar su propio camino desde la colaboración de todos sus miembros y la creación y gestión de conocimiento común.

**PALABRAS CLAVE:** CAMBIO EDUCATIVO, CREACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO COMÚN, COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE, PROCESOS DE MEJORA, PAPEL DE LAS ASESORÍAS DE FORMACIÓN.

### ABSTRACT

Supporting educational change through teacher education represents a significant challenge. Bringing that support into the scenarios where practice takes place, that is, the schools, in order to generate change and improvement processes is one of the main objectives of teacher education.

This article points out a number of issues to consider for true guidance, bearing in mind that the schools themselves and the whole community are the ultimate ones entitled to find their own way through collaboration and knowledge creation and management.

**KEYWORDS:** EDUCATIONAL CHANGE, KNOWLEDGE CREATION AND MANAGEMENT, PROFESIONAL LEARNING COMMUNITY, IMPROVEMENT PROCESSES, TEACHER-TRAINERS' ROLE.

Fecha de recepción del artículo: 12/11/2017

Fecha de Aceptación: 15/02/2018

---

Citar artículo: VALDÉS DÍAZ, M. (2018). *Escenarios para la trans-formación. Cómo provocar cambios en un centro a través de la formación. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado.* n.º 15, CEP de Córdoba.

---

## 1. A PROPÓSITO DEL TÍTULO

Tal vez convenga aclarar, en primer lugar, el porqué del título de este artículo, antes de analizar más a fondo las claves que nos conducen a pensar en el centro como verdadero foco en el que centrar la formación docente y como auténtico motor de cambio.

Hemos intentado recoger en el mismo el significado del prefijo “trans” en tanto en cuanto entendemos la formación en el centro como un elemento de primer orden para apoyar procesos de cambio “al lado de” -formación en su vertiente de acompañamiento y aprendizaje entre iguales- y “a través de”, haciendo alusión directa al carácter facilitador de la formación: facilitador de recursos y de modelos para la acción reflexiva, participativa y ligada a proyectos de innovación.

Ser docente en el siglo XXI demanda unas competencias profesionales específicas y distintas a las de épocas pasadas y, por tanto, sus necesidades formativas han cambiado sustancialmente, reclamando el desarrollo de modelos de formación alternativos. En este sentido, tal como apuntaba ya

Francisco Imbernón allá por 2001 en su artículo “Claves para una formación del profesorado”, se ha ido generando un “nuevo pensamiento formativo” que mira hacia el propio centro y hacia la práctica docente. Pasamos de un modelo aplicacionista-transmisivo, con propuestas formativas generalistas y poco contextualizadas en formatos tradicionales como cursos o seminarios, a otro más regulativo y reflexivo cuyo objetivo es el desarrollo de esas nuevas competencias profesionales que habilitan para un ejercicio coherente y riguroso de la profesión, ajustado a la sociedad del presente y a una escuela que tiene la responsabilidad de educar y formar a la ciudadanía del futuro.

Materializar ese cambio educativo es impensable sin contar con el profesorado y los contextos en los que tienen lugar sus prácticas educativas, esto es, los centros escolares, convertidos así en escenarios de cambio en los que el profesorado planifica, ejecuta y evalúa su propia formación. El centro asume el liderazgo de su propio aprendizaje constituyéndose en “comunidad profesional de aprendizaje”, como recogen numerosos autores.

Citando nuevamente a Imbernón, “la práctica educativa cambia únicamente cuando el profesorado la quiere modificar, y no cuando el formador lo dice o lo pregona”, o lo que es lo mismo, los cambios que verdaderamente calan son los iniciados por los propios centros, basados en sus necesidades, sus metas, su contexto, y no los impuestos.

No valen las soluciones genéricas a problemas genéricos porque estos no existen sin un contexto específico. Ese contexto es el centro y sus

circunstancias. Por eso defendemos que la formación es una pieza clave para ayudar a generar esos cambios en el propio escenario donde la práctica educativa tiene lugar.

## **2. ¿CÓMO PODEMOS AYUDAR A LOS CENTROS DESDE LAS ASESORÍAS DE FORMACIÓN?**

Es más que evidente que el objetivo final de cualquier sistema educativo es procurar el éxito de todo el alumnado. Para ello los centros, esos escenarios donde se materializa el hecho educativo, han de definir sus propias metas y someter sus acciones y resultados a un constante proceso de evaluación que desemboque en mejoras evidenciables. ¿Podemos ayudarlos desde los Centros del Profesorado? ¿Cómo?

Partiremos de una realidad común a todos los centros, marcada por la normativa educativa vigente: hablemos del PEC, o lo que es lo mismo, de ese proyecto colectivo que un centro define y asumamos que para su desarrollo necesitará ayuda en distintos momentos. ¿Puede ser?

El problema ante el que nos encontramos es que en no pocas ocasiones el PEC se traduce en un documento burocrático sin más, un papel que pasa a formar parte de ese lote de “literatura educativa” obligatoria que lejos de servir de hoja de ruta que da entidad al centro educativo, no va mucho más allá de un desideratum sin muchas aspiraciones de calar y crear verdadera cultura de centro.

Si el PEC respondiese siempre a eso que debe ser y para lo que ha sido concebido, no tendríamos tantos casos en los que se aplica el famoso dicho de “cada maestrillo tiene su librillo”, disfrazado muchas veces de otro concepto manido como la “libertad de cátedra”. Nos encontraríamos con centros que marcan sus metas en dicho documento –un documento vivo y constantemente en revisión- , centros no sometidos a la azarosa voluntad de quienes componen la organización. El centro define consensuadamente su forma de llevar al alumnado al éxito educativo, construye su entidad, su “marca”, y los miembros de esa comunidad de aprendizaje ejecutan las acciones según el plan trazado.

A primera vista parece sencillo, pero no nos resulta extraño observar cómo en más ocasiones de las que nos gustaría, ese plan no es más que un papel mojado.

Empecemos, pues, por devolverle la relevancia debida al PEC, como pieza esencial sobre la que se asientan las acciones –también las formativas- que queremos que nos conduzcan al cambio y la mejora.

Desde esta premisa, el papel de las asesorías se ha de centrar en facilitar, dinamizar y acompañar en el proceso; ayudar a analizar los obstáculos que encuentra el profesorado a la hora de acceder a un proyecto formativo que les ayude a mejorar, realizando, antes que nada, un buen diagnóstico de la situación de partida. Como dice Imbernón, asumir un papel de “práctico reflexivo más que de solucionador educativo”.

De este modo, la asesoría se convierte en impulsora de procesos, espacios y foros para la reflexión, la investigación, la acción y la autoevaluación; herramientas esenciales para la creación de conocimiento y de lugares de puesta en común para la consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje.

La mirada puesta en lo que sucede en el aula, en las interacciones de todo tipo que se establecen –intelectuales y emocionales-, ajustando lo que ocurre ahí a las demandas que la sociedad actual hace a la escuela: educar ciudadanos competentes, capaces de responder a situaciones distintas y cambiantes, de transformar su *saber* en *poder*, en un *saber hacer* que les dé recursos para resolver múltiples tareas y problemas a los que tendrán que enfrentarse, convirtiendo así los aprendizajes en algo verdaderamente funcional (“*aprender para ...*”). En resumen, alentar y apoyar el cambio metodológico que permitirá hacer realidad todos esos objetivos.

En este contexto, se hace imprescindible afrontar la planificación y la autoevaluación como contenidos de la formación, respondiendo así a la misión de ejercer de impulsores y acompañantes de procesos de mejora para los cuales ambos aspectos juegan un rol decisivo. La consciencia de que la formación exige un alto nivel de compromiso, responsabilidad, rigor y sistematización nos conduce inevitablemente a reconocer la importancia de una buena planificación y de propiciar procesos de autoevaluación que permitan analizar las fortalezas y debilidades del plan propuesto y realizar los ajustes necesarios.

Insistir una vez más en la idea de las asesorías como facilitadoras, ayudando al profesorado de los centros a marcar sus propios objetivos, a definirlos de una manera específica, medible, realista y alcanzable, sin perder de vista los resultados y beneficios que se quieren obtener en un plazo determinado y el reto y compromiso que todo ello va a suponer. Se trata de alentar la puesta en marcha de procesos de autoevaluación y evaluación de prácticas docentes y resultados de aprendizaje que desemboquen en planes de mejora buscados y asumidos por el propio centro, lejos de ser algo impuesto desde fuera o visto como una posibilidad de inyección económica vinculada a algún programa institucional.

Interesa igualmente apoyarles en el diagnóstico de su propia realidad y, en base a los objetivos planteados, ayudarles a generar opciones que se traduzcan en un plan de acción concreto y revisable en el que será necesario unir sinergias y llegar a unos niveles altos de compromiso.

Para hacer esto de manera exitosa y con sentido es imprescindible tener en cuenta la trayectoria del propio centro. Dar la espalda al “historial formativo” de la institución conlleva un alto riesgo de recurrencia y perpetuación de inercias que no conducen a ningún sitio, salvo a hacer siempre lo mismo en una especie de bucle sin sentido.

Lo deseable es desarrollar una visión compartida, a partir de la cual ir construyendo ese *Conocimiento común* que Nancy Dixon describe en su libro (2002) y que no es más que el conocimiento nacido de la experiencia. La clave

radica en descubrir métodos eficaces de transferencia del mismo y ahí también se puede apoyar desde las asesorías de formación.

Dixon defiende que “Las organizaciones deben reinventar y actualizar continuamente su conocimiento común. Esto exige que tomen parte repetidamente en dos tipos de actividades relacionadas con el conocimiento. Primero deben encontrar maneras eficaces para transformar en conocimiento su experiencia en desarrollo: crear conocimiento común. En segundo lugar, tienen que transferir dicho conocimiento a través del tiempo y el espacio: fortalecer el conocimiento común”.

En este mismo libro y en *El ciclo del aprendizaje organizativo*, esta misma autora explica el proceso que va desde la realización de una tarea concreta hasta el conocimiento compartido que esta genera, una vez vistos y analizados los resultados, ajustadas las acciones en base a los mismos y articulado un método de transferencia idóneo.

Nixon habla de “organizaciones que aprenden” y utiliza la metáfora del “aprendizaje en los pasillos”, es decir, en esos espacios igualitarios, sin jerarquías, donde se escuchan todas las opiniones, en los que todo el mundo aporta información.

Espacios donde se genera conocimiento, escenarios donde se producen transformaciones y en donde las asesorías tienen un papel importante. No en vano, la formación en el centro facilita la creación de esos espacios que se



necesitan para reflexionar y para actuar de una manera colegiada y ahí deben estar las asesorías para ayudar a generar y gestionar todo ese conocimiento común, impulsando a los centros a descubrir caminos propios y a documentar sus prácticas pedagógicas de éxito como posible método de transferencia del conocimiento, de crecimiento de esa comunidad profesional de aprendizaje y avance de la propia organización.

Hargreaves afirma que “la capacidad de innovación de un centro educativo para responder al entorno cambiante estará en relación directa con su gestión y creación de conocimiento”. Encontramos en este punto un extenso campo de trabajo desde las asesorías de formación, poniendo el énfasis en el propio aprendizaje del profesorado, algo que sin duda influirá en su manera de enseñar.

Desde la formación en el centro debemos trabajar para construir una cultura colaborativa que conduzca a procesos de formación permanente colaborativos. Hargreaves y Fullan en su *Capital profesional* (2014) hacen una apuesta clara por ello cuando dicen: “Hemos comprendido que un cambio completo del sistema no es una especie de magia. Involucra actos individuales y colectivos de inversión y una visión inspiradora y un conjunto coherente de acciones que desarrolle la capacidad de todos y fomente el aprendizaje continuado mientras se prosigue hacia delante”.

En este mismo libro, sus autores señalan que “las personas se motivan por buenas ideas ligadas a la acción, se estimulan más al llevar a cabo la acción

con otras personas, son impulsadas aún más al aprender de sus errores; y por último, son propulsadas por las acciones que tienen impacto”.

¿Qué tal si desde las asesorías intentamos estimular procesos así para conseguir, como dicen Hargreaves y Fullan que el profesorado de los centros enseñe “como un crack”?

No cabe duda que para conseguirlo debemos alentar cambios metodológicos que sean fruto de la práctica reflexiva que hemos venido señalando como elemento clave en cualquier proceso de mejora. Así pues, es indispensable que el aula se convierta en el espacio idóneo para verificar los alcances de la tarea formativa, es decir, el banco de pruebas que nos permita responder a dos interrogantes básicos:

¿Obtienen mayores logros los alumnos y alumnas a cargo del profesorado participante en la formación? ¿Están esos logros directamente relacionados con el grado de compromiso adquirido por los docentes en su propia formación?

Como vemos, el papel de la asesoría adquiere una dimensión muy importante para la que se requieren estrategias de trabajo eficaz.

Presentamos, a continuación, una propuesta de protocolo de aplicación en actividades de formación en centros.

### **Paso 1. Diseñar la propuesta e informar al centro**

Lógicamente, antes de plantearnos el seguimiento y evaluación de cualquier actividad, hemos de entender primeramente la importancia de diseñar una buena propuesta –en base a una serie de expectativas y necesidades detectadas- consensuada con todos los miembros que van a formar parte del equipo de trabajo, y adecuadamente informada al equipo directivo y al resto de órganos colegiados del centro. Este paso es de especial relevancia dado que estamos planteando procesos que llevarán implícitos cambios que afectarán al centro y que, como tal, han de darse conocer a todos sus miembros de una forma clara y precisa.

### **Paso 2. Ajustar la propuesta con la colaboración de la asesoría de referencia**

Comienza ya en este punto la labor de asesoramiento que, en esta fase, colaborará en precisar con mayor claridad los objetivos –si fuese necesario-, aportará documentación, bibliografía, información general sobre el tema o temas que se trabajarán y pondrá en conocimiento del grupo otras experiencias en torno a esas temáticas que ya se hayan desarrollado con éxito en otros centros (punto de partida para la creación de redes) y buscará y propondrá posibles intervenciones externas de apoyo.

### **Paso 3. Planificar y sistematizar el registro y la recogida de información**

La planificación es un aspecto de crucial importancia. Una buena planificación nos permite conocer desde un primer momento las metas parciales que nos planteamos para un periodo determinado -generalmente un trimestre, por la

propia organización del calendario escolar- las tareas a realizar, el procedimiento, las personas responsables y los plazos para su entrega.

Hoy en día, las posibilidades que nos ofrecen ciertos entornos y herramientas colaborativas online para realizar todo esto de manera fácil y eficaz son amplísimas.

Esta es otra tarea en la que la intervención de la asesoría puede resultar de gran valor.

#### **Paso 4. Recapitular, evaluar y proponer mejoras**

La propia planificación realizada nos servirá para valorar el trabajo del trimestre, comprobar los avances logrados, analizar las causas por las que han fallado determinadas cuestiones y proponer un nuevo plan de acción para el siguiente trimestre, introduciendo las mejoras que entre todo el equipo se decidan. Como estrategia de estímulo y motivación, no está de más que en la siguiente planificación incluyamos un pequeño resumen y valoración del trabajo realizado hasta la fecha, ya que aumentará la consciencia de avance y logro dentro del propio grupo y será un modo eficaz de explicitar el seguimiento continuo que estamos llevando a cabo.

#### **Paso 5. Evaluación final y memoria**

El trabajo previo de planificación nos permitirá elaborar fácilmente un instrumento de evaluación. Podría ser, por ejemplo, un cuestionario simple que recoja los objetivos planteados, indicadores para el grado de consecución de los mismos y reflexiones a nivel personal y de grupo acerca de qué y cómo se ha trabajado, así como del grado de implicación y de satisfacción tanto

personal como grupal.

Todas estas valoraciones serán de gran ayuda de cara a elaborar las conclusiones que se recogerán en la memoria final y permitirán hacer una nueva planificación para dar continuidad al trabajo del grupo en el curso siguiente; más realista si cabe, ya que tendrá en cuenta aquello que ha funcionado e impulsado el trabajo y aquellos aspectos que lo han frenado o ralentizado y que, por tanto, deberán mejorarse.



No estaría de más que desde las asesorías, una vez instaurada en un centro esta cultura de aprendizaje y conocimiento común, se alentase al profesorado, en su propio recorrido individual hacia la adquisición de competencias profesionales que les permitan un mejor desempeño de su labor, a crear su **portafolio docente** como instrumento de reflexión, evaluación y acreditación de su propio itinerario formativo.

Y, por supuesto, no dejar nunca de promover redes de colaboración dentro del centro y con otros centros, porque todo ese conocimiento generado y todas esas prácticas de éxito serán el caldo de cultivo para nuevas acciones si habilitamos consistentes canales de comunicación, intercambio y difusión.

## CONCLUSIONES

De lo expuesto hasta aquí, podemos concluir que el principal ámbito de actuación de la formación ha de tener su epicentro en los centros escolares y que la finalidad de la labor asesora ha de ser, ante todo, llevar la formación, en la medida de lo posible, al propio centro y a su profesorado, teniendo muy en cuenta su contexto y las metas que se pretenden alcanzar. Estas no pueden ser otras que aquellas *“dirigidas a apoyar a los equipos docentes que realicen actuaciones coordinadas para incrementar el éxito escolar del alumnado y que promuevan actividades de aula en las diferentes áreas de conocimiento dirigidas a que el conjunto del alumnado adquiera los aprendizajes imprescindibles para su desarrollo personal y profesional,”* tal como recoge la Resolución de 22 de diciembre de 2016 de la Consejería de Educación y Cultura de Asturias, por la que se aprueba el Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado 2016-2017.

Como dice David Perkins en su libro *El aprendizaje pleno: principios de la enseñanza para transformar la educación* (2009), “no se me ocurre otra cosa que valga más la pena aprender que aprender a aprender”.

Este autor apuesta por la “construcción de senderos conceptuales mientras caminamos”. Habla de “jugar el juego completo”, dando por tanto significado pleno a lo que se hace, “lograr que valga la pena”y “aprender del equipo”.

Nada mejor para resumir en muy pocas palabras lo expuesto en este artículo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, G., & Cohen, M. I. (2015). [Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance](#). *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (23).
- Bolívar, A. (1997). La formación centrada en la escuela: el proceso de asesoramiento. El asesoramiento en la educación. Barcelona: Ariel, 380-394.
- Bolívar, A. (2017). [Formación del profesorado para una educación básica holística](#). *Cuadernos de Pedagogía*, (477), 66-69.
- Dixon, N. (2002). El conocimiento común. Oxford University Press.
- Dixon, N. M. (2000). El ciclo del aprendizaje organizativo: las claves del aprendizaje colectivo. Asociación Española de Normalización y Certificación.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). Capital profesional: transformar la enseñanza en cada escuela. Ediciones Morata SL.
- Imbernón, F. (2016). Diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de formación. Barcelona: Síntesis.
- Imbernón, F. (2012). [Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación](#). *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86
- Imbernón, F. (2007). 10 Ideas Clave. La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio (Vol. 4). Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2006). [Actualidad y nuevos retos de la formación permanente](#). *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(2), 1-11.

- Imbernón, F. (2001). [Claves para una nueva formación del profesorado](#). *Revista Investigación en la Escuela*, (43), 57-66.
- Muñoz, J. M. E., López, M. T. C., & Alonso, J. F. T. (2017). [Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado](#). *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 83-102.
- Muñoz, J. M. E. (2017). [La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español](#). *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 1-20.
- OECD (2017). [How can professional development enhance teachers' classroom practices?](#), *Teaching in Focus*, No. 16, OECD Publishing, Paris.
- Perkins, D. (2009). *El aprendizaje pleno: principios de la enseñanza para transformar la educación*. Editorial Paidós.
- Stoll, L., Harris, A. & Handscomb G. (2012). [Great professional development which leads to great pedagogy: nine claims for research](#). *National College for School Leadership*.
- TALIS (2014). [TALIS 2013 Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español](#).
- [Resolución de 22 de diciembre de 2016](#), de la Consejería de Educación y Cultura de Asturias, por la que se aprueba el Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado 2016-2017.