

HACIA UNA NUEVA IDENTIDAD DE LA ASESORÍA: LIDERAZGO, INNOVACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Towards a new identity for consulting: Leadership, innovation and support in teacher training

José Moraga Campos

Centro del profesorado Córdoba
jose.moraga@cepcordoba.org

RESUMEN

La formación del profesorado atraviesa en la actualidad un proceso de transformación profunda, impulsado por los cambios sociales, tecnológicos y pedagógicos que afectan al sistema educativo. En este contexto, los Centros del Profesorado y, de manera especial, las asesorías, desempeñan un papel estratégico como agentes de innovación, acompañamiento y liderazgo pedagógico. Este artículo presenta un acercamiento a las principales tendencias en innovación en la formación docente y profundiza en el liderazgo y empoderamiento de las asesorías como condición necesaria para generar impacto real en los centros educativos. El texto se articula a partir de la experiencia formativa desarrollada en el CEP de Córdoba y propone claves conceptuales, prácticas y organizativas para avanzar hacia modelos de formación más contextualizados, colaborativos y transformadores.

PALABRAS CLAVE: FORMACIÓN DEL PROFESORADO; CENTROS DEL PROFESORADO; ASESORÍA; DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE; INNOVACIÓN;

ABSTRACT

Teacher training is currently undergoing a profound transformation, driven by the social, technological, and pedagogical changes affecting the education system. In this context, Teacher Resource Centers, and especially their advisory services, play a strategic role as agents of innovation, support, and pedagogical leadership. This article presents an overview of the main trends in innovation within teacher training and delves into the leadership and empowerment of advisory services as a necessary condition for generating real impact in schools. The text is based on the training experience developed at the Teacher Resource Center of Córdoba and proposes key conceptual, practical, and organizational elements for moving towards more contextualized, collaborative, and transformative training models.

KEY WORDS: TEACHER TRAINING; TEACHER CENTERS; CONSULTING; TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT; INNOVATION.;

Fecha de recepción del artículo: 20/04/2026

Fecha de aceptación: 07/05/2026

Citar artículo: Moraga Campos, J. (2026). Hacia una nueva identidad de la asesoría: liderazgo, innovación y acompañamiento en la formación del profesorado *eco*. *Revista Digital de Educación y Formación del profesorado* (23), CEP de Córdoba. <https://revistaeco.cepcordoba.es/index.php/2026/05/07/hacia-una-nueva-identidad-de-laasesoria-liderazgo-innovacion-y-acompanamiento-en-la-formacion-del-profesorado/>

1. Introducción: repensar la formación del profesorado y de la figura de la asesoría de formación

Durante décadas, la formación permanente del profesorado se ha organizado mayoritariamente en torno a acciones formativas puntuales, centradas en la transmisión de contenidos y desvinculadas, en muchos casos, de la realidad cotidiana de las aulas y los centros. Sin embargo, la complejidad creciente de los contextos educativos, junto con la necesidad de garantizar la equidad, la inclusión y la mejora de los aprendizajes, ha exigido repensar en profundidad qué entendemos hoy por formación docente y cómo replantear las acciones formativas del profesorado.

En este escenario, emerge una pregunta clave que actúa como hilo conductor de este artículo: **¿estamos formando al profesorado para el sistema educativo que existe o para el que viene?** La respuesta a esta cuestión implica asumir que innovar en formación no consiste únicamente en introducir nuevas metodologías o herramientas, sino en transformar la lógica misma del aprendizaje profesional docente.

Los Centros del Profesorado, y en particular sus equipos de asesorías se sitúan en una posición privilegiada para liderar este cambio. Para ejercer este papel es imprescindible avanzar hacia modelos de **liderazgo pedagógico distribuido** y hacia procesos reales de **empoderamiento profesional** de las asesorías. Pero en este proceso nos encontramos con importantes problemas derivados de un cierto déficit de profesionalización consciente de la figura del asesor/a. Desde una perspectiva actual, la figura del asesor o asesora de formación no puede entenderse como un mero intermediario entre la administración educativa y el profesorado, ni como un técnico

encargado de gestionar demandas, inscripciones o certificaciones. La asesoría debe ser, ante todo, un **agente pedagógico estratégico**, con capacidad para leer contextos, interpretar necesidades formativas y diseñar procesos de aprendizaje profesional con sentido.

Esta conceptualización sitúa a la asesoría de formación como:

- **Diseñadora de procesos formativos**, más que como gestora de actividades.
- **Facilitadora de aprendizaje profesional**, capaz de generar espacios de reflexión, experimentación y mejora colectiva.
- **Conectora de saberes y redes**, articulando conocimiento pedagógico, experiencias de centros y comunidades profesionales.
- **Acompañante de procesos de cambio**, sosteniendo itinerarios de mejora en el tiempo y evitando respuestas simplistas a problemas complejos.

Asumir este rol implica entender que la formación no es un fin en sí mismo, sino una palanca para transformar prácticas, culturas profesionales y resultados educativos. Esta misma conceptualización era ya definida en el **artículo 49.1 del Decreto 93/2013**¹, en el que se define la figura del asesor o asesora de formación como *“el profesional que, en colaboración directa con el profesorado, promueve y facilita la gestión de los procesos formativos en los centros docentes”*. Sin embargo, uno de los principales desafíos actuales no reside únicamente en las estructuras o en las normativas, sino en la **falta de conciencia profesional sobre el alcance real de la función asesora**. En no pocos casos, las propias asesorías han interiorizado una visión reducida de su papel, centrada en responder a demandas externas, reproducir modelos heredados o cumplir con procedimientos y demandas administrativas.

¹ Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2013/170/1>

Esta falta de conciencia se manifiesta, entre otros aspectos, en:

- La aceptación acrítica de demandas formativas poco alineadas con procesos reales de mejora.
- La priorización de la cantidad de acciones frente a la calidad y el impacto de estas.
- La dificultad para ejercer criterio pedagógico y decir “no” o “no así” cuando una propuesta no tiene sentido formativo.
- La escasa explicitación del valor añadido que aporta la asesoría más allá de la logística o la gestión.

Cuando la asesoría no es consciente de su potencial transformador, corre el riesgo de convertirse en una figura reactiva, dependiente y poco influyente, incluso en contextos donde dispone de margen real de actuación.

Revalorizar la figura de la asesoría pasa necesariamente por una **toma de conciencia colectiva** sobre su identidad profesional. Esto supone reconocerse como parte activa del liderazgo pedagógico del sistema educativo y asumir la responsabilidad de orientar la formación hacia aquello que realmente importa: la mejora de la práctica docente y el aprendizaje del alumnado. Ya hace unos años se hablaba de competencias profesionales de las asesorías cuando se afirmaba que un/a asesor/a *“es aquel profesional que usa sus conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos para dar una respuesta exitosa y adecuada en cada momento a las necesidades de formación, asesoramiento y acompañamiento al profesorado de su ámbito. Es decir, tiene las competencias profesionales necesarias y suficientes para desarrollar las funciones asignadas”*². En

² Esta definición, que comparto, está extraída del estudio *“Modelo de Competencias Profesionales del Asesor de Formación Permanente”* Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado de Castilla-León, . Curso 2011-2012.
http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo_de_competencias_profesionales_del_Asesor_de_formacion.pdf

esa línea es en la que se debería avanzar para la conceptualización de la figura de la asesoría.

Desde esta mirada, innovar en formación no consiste únicamente en introducir nuevas metodologías, tecnologías o formatos, sino en transformar la manera en que se concibe y se ejerce la función asesora.

En este sentido, resulta especialmente pertinente la aportación de **D. Vaillant y C. Marcelo** (2015) cuando afirman que:

A pesar de la importancia que el desarrollo profesional docente tiene, tanto para el docente como para la calidad de su enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, la tradición ha mostrado un tipo de desarrollo profesional caracterizado por su lejanía respecto a las necesidades de docentes, estudiantes y escuela” (p. 111).

Esto autores califican las actividades de formación destinadas al profesorado como “sucesos esporádicos, en lugar de experiencias de aprendizaje evolutivas. Estas actividades tienden a ser intelectualmente superficiales, desconectadas de los temas profundos del curriculum y del aprendizaje de los estudiantes y suelen ser fragmentadas y no acumulativas. Los tópicos los determinan personas diferentes a los destinatarios y no tienen en cuenta lo que sabemos sobre cómo se aprende” (Vaillant, D., Marcelo, C. 2015, p. 111).

Esta perspectiva refuerza la idea de que la función asesora ha de orientarse a crear las condiciones para que dicho desarrollo profesional docente sea posible, significativo, con impacto real y sostenible en los centros educativos. Los equipos de asesoría están llamados a pasar de una lógica de servicio reactivo a una lógica de **liderazgo pedagógico compartido**, basada en el criterio profesional, la reflexión constante y el compromiso con el cambio educativo. En definitiva, debemos avanzar hacia un **proceso de profesionalización de la función asesora**.

Este punto de partida resulta imprescindible para comprender el resto de las aportaciones que se desarrollan en este artículo y, especialmente, para analizar las tendencias actuales en innovación formativa y los procesos de liderazgo y empoderamiento de las asesorías.

2. ¿Qué está cambiando en la formación del profesorado?

Hablar de innovación en la formación del profesorado exige, en primer lugar, reconocer que nos encontramos ante un **cambio de paradigma** más que ante una suma de tendencias aisladas. No se trata únicamente de introducir nuevos formatos, tecnologías o temáticas, sino de una transformación profunda en la manera de entender cómo aprenden los docentes, qué condiciones favorecen ese aprendizaje y qué papel juegan las instituciones formadoras en dicho proceso. Se trata de cambiar de un modelo tradicional, clásico, en cierta forma agotado, hacia otro más abierto, profundo, sistémico, incluso disruptivo (Marcelo y Vaillant, 2018)

La investigación educativa y la experiencia acumulada en los sistemas de formación permanente coinciden en señalar que los modelos tradicionales, centrados en la transmisión de contenidos y en acciones formativas desconectadas de la práctica, resultan insuficientes para afrontar los retos actuales de la educación. En su lugar, emerge una concepción de la formación como **proceso continuo, situado y colectivo**, orientado a la mejora real de la enseñanza y del aprendizaje del alumnado. Este cambio tiene implicaciones directas para las asesorías de formación, que han de transitar desde un rol principalmente organizativo hacia funciones de diseño, acompañamiento y liderazgo pedagógico.

Algunas de las líneas de trabajo que se desarrollan en la actualidad son las siguientes:

A. Formación situada y basada en problemas reales

Una de las transformaciones más relevantes es el desplazamiento desde modelos descontextualizados hacia una **formación situada**, estrechamente vinculada a los problemas reales de los centros y de las aulas, esto es, el predominio de la formación en centros (Guskey, 2003). La evidencia muestra que el aprendizaje profesional resulta más significativo cuando parte de situaciones auténticas, conecta con las preocupaciones del profesorado y se orienta a la mejora de la práctica y de la problemática real del centro de trabajo.

En este enfoque, la formación deja de girar en torno a contenidos abstractos para centrarse en preguntas clave como: ¿qué está ocurriendo en nuestras aulas?, ¿qué dificultades encontramos?, ¿qué evidencias tenemos?, ¿qué cambios podemos introducir?, ¿cuándo realizar la intervención?. El centro educativo se convierte así en el principal espacio de aprendizaje profesional.

Para la asesoría, este cambio implica asumir un papel de **acompañamiento pedagógico**, ayudando a los equipos docentes a analizar su realidad, formular problemas relevantes y diseñar respuestas contextualizadas, evitando soluciones genéricas o desancladas del contexto.

B. Microformación, modularidad e itinerarios formativos

Otro cambio significativo tiene que ver con los formatos. Frente a propuestas extensas, homogéneas y poco flexibles, cobra fuerza la **microformación**, entendida como unidades formativas breves, focalizadas y adaptables a los ritmos profesionales del profesorado.

La microformación adquiere sentido cuando se integra en **itinerarios formativos coherentes**, que permiten construir progresivamente competencias profesionales y responder a necesidades diversas.

En este contexto, resulta clave hablar del concepto de **modularidad**, que a menudo se utiliza de forma imprecisa, asociado únicamente a la fragmentación de cursos en bloques más pequeños o a la flexibilización administrativa de la oferta formativa. Sin embargo, desde una perspectiva pedagógica, la **modularidad** hace referencia al **diseño intencional de trayectorias de aprendizaje profesional**. Un enfoque modular implica concebir la formación como un **conjunto de unidades de aprendizaje con sentido propio**, cada una de las cuales:

- aborda un problema, competencia o aspecto relevante de la práctica docente;
- tiene objetivos claramente delimitados;
- se vincula de manera explícita con la acción en el aula o en el centro;
- y puede cursarse de forma autónoma, pero **cobra mayor sentido cuando se integra en un itinerario coherente**.

La modularidad permite, por tanto, construir **itinerarios formativos flexibles y personalizados**, evitando recorridos únicos e idénticos para todo el profesorado. Esta lógica favorece la progresión, la profundización y la transferencia, ya que cada módulo puede aplicarse de manera inmediata en el aula o en el centro y conectarse con aprendizajes posteriores.

La literatura sobre desarrollo profesional docente subraya la importancia de diseñar acciones formativas breves, focalizadas, compartidas entre iguales y conectadas con la práctica, siempre que formen parte de un diseño coherente (Imbernón, 2019).

Desde esta perspectiva, la función de la asesoría no consiste en ofertar actividades aisladas, sino en **diseñar y articular itinerarios formativos con sentido**, modulados y alineados con los procesos de mejora de los centros y con las distintas etapas del desarrollo profesional docente.

C. Comunidades profesionales de aprendizaje y trabajo en red

La investigación pedagógica reciente coincide en que el aprendizaje docente es más potente cuando se produce en interacción con otros profesionales (Marcelo y Vaillant, 2013). Las **comunidades de prácticas o redes profesionales de aprendizaje** se consolidan como uno de los pilares de la formación innovadora, al favorecer la reflexión compartida, el intercambio de experiencias y la construcción colectiva de conocimiento. Es por tanto, preciso abandonar el tradicional "paradigma del lobo solitario" (Vaillant y Marcelo, 2018), donde el profesor trabaja y aprende de forma aislada en su aula y sustituirlo por las comunidades de práctica que permiten que la **experiencia individual se convierta en colectiva**, fomentando una cultura profesional donde es posible pedir ayuda y compartir dificultades

Estas comunidades pueden adoptar formas diversas —grupos de trabajo, formación en centros, redes intercentros o comunidades virtuales—, pero comparten un rasgo común: el aprendizaje deja de ser individual para convertirse en un proceso social y colaborativo. Para que estas comunidades tengan éxito, es preciso que cumplan, al menos, estas tres condiciones:

- **Compromiso mutuo:** Cada miembro comparte su propio conocimiento y recibe el de los demás, entendiendo que la suma de saberes parciales crea capacidades superiores.
- **Involucra objetivos y necesidades comunes**, aunque los intereses individuales de los participantes sean distintos.
- **Repertorio compartido:** Se refiere a las rutinas, palabras, herramientas, símbolos o conceptos que la comunidad produce y adopta a lo largo de su existencia.

Es fundamental distinguir estas comunidades de los **grupos de trabajo tradicionales**; mientras que estos últimos son creados para proyectos específicos y temporales, las comunidades de práctica son **informales, se autoorganizan** y suelen

ser más duraderas, pudiendo trascender las fronteras de los departamentos o escuelas.

En este contexto, la asesoría actúa como **dinamizadora y conectora de redes**, facilitando encuentros, promoviendo el diálogo profesional y ayudando a sostener comunidades que aprendan de manera continuada y no solo durante una acción formativa concreta. Pero debemos indicar que estas redes y comunidades deben construirse **desde dentro**, puesto que la verdadera mejora surge cuando el profesorado participa activamente en su propio desarrollo y no es un mero receptor.

D. Evaluación del impacto y transferencia a la práctica

Uno de los cambios más significativos en la formación del profesorado es el desplazamiento desde modelos de evaluación centrados exclusivamente en la satisfacción de los participantes hacia enfoques que ponen el acento en la **transferencia a la práctica** y en el **impacto real** de la formación. Este enfoque conecta con el modelo de evaluación del desarrollo profesional propuesto por **Thomas R. Guskey**, quien subraya que el verdadero valor de la formación no reside en la actividad en sí misma, sino en sus efectos sobre la práctica y los resultados educativos. En palabras del autor:

“El criterio clave para juzgar el valor del desarrollo profesional es si produce mejoras significativas y observables en la práctica docente y en el aprendizaje del alumnado” (Guskey, 2002).

En este marco, evaluar deja de ser un trámite final para convertirse en una herramienta estratégica al servicio de la mejora.

Por **transferencia** se entiende el grado en que los aprendizajes adquiridos en una acción o proceso formativo se aplican de manera efectiva en la práctica profesional: en el aula, en el centro o en la cultura organizativa. La transferencia implica cambio, pero no cualquier cambio, sino aquel que se sostiene en el tiempo y

que está alineado con los objetivos de mejora definidos. Además, debemos tener en cuenta que no puede existir transformación o innovación educativa si no se define con anterioridad para qué y a qué debe servir el conocimiento adquirido en su praxis inmediata. Desde esta perspectiva, la transferencia no es un fenómeno automático ni inmediato. Supone un **proceso progresivo**, condicionado por múltiples factores, entre los que destacan:

- a. la relevancia del contenido formativo para la práctica real;
- b. las oportunidades de aplicación en el contexto profesional;
- c. el acompañamiento recibido tras la formación;
- d. la cultura del centro y el apoyo organizativo;
- e. el tiempo disponible para ensayar, ajustar y reflexionar.

Por ello, hablar de transferencia implica reconocer que **aprender y cambiar la práctica no son procesos simultáneos**, sino conectados a través de ciclos de experimentación y reflexión.

Hablar de **impacto**, por su parte, supone ampliar la mirada y preguntarse por las consecuencias de esa transferencia. El impacto no se limita a comprobar si el profesorado aplica una estrategia concreta, sino que analiza en qué medida dichas prácticas contribuyen a mejorar la enseñanza, el funcionamiento del centro o los aprendizajes del alumnado.

Medir el impacto de la formación no significa recurrir únicamente a indicadores cuantitativos, sino combinar **evidencias diversas**, coherentes con la naturaleza del proceso formativo. Algunas claves para avanzar en esta evaluación serían:

- **Definir indicadores desde el inicio:** establecer, junto con los centros, qué cambios se esperan observar (en metodologías, organización, evaluación, coordinación docente, etc.).

- **Recoger evidencias de práctica:** programaciones revisadas, diseños de aula, materiales elaborados, registros de observación, diarios docentes o análisis de situaciones reales.
- **Incorporar la reflexión profesional:** autoevaluaciones, debates de equipo, análisis compartidos de lo que funciona y de lo que necesita ajustarse.
- **Observar la evolución en el tiempo:** la transferencia no suele ser inmediata; requiere seguimiento, ajustes y acompañamiento.
- **Relacionar formación y mejora del alumnado:** cuando es posible, analizar indicios de mejora en participación, clima de aula, inclusión o resultados de aprendizaje, evitando relaciones simplistas de causa-efecto.

Desde esta perspectiva, la evaluación del impacto se concibe como un proceso **formativo en sí mismo**, que ayuda a aprender de la experiencia y a tomar decisiones fundamentadas. Para las asesorías, este enfoque supone un cambio relevante: pasar de certificar acciones a **acompañar procesos**, ayudando a los centros a definir qué evidencias son pertinentes, cómo recogerlas y cómo utilizarlas para ajustar y mejorar los itinerarios formativos.

De este modo, la evaluación deja de ser un cierre administrativo y se convierte en una palanca para garantizar que la formación tenga sentido, continuidad y efectos reales en la práctica educativa.

Transferencia e impacto son dos conceptos que necesariamente están relacionados. Un aspecto clave en esta relación es que **no toda transferencia genera impacto**, aunque **no puede haber impacto sin transferencia**. Esta relación asimétrica resulta fundamental para orientar el diseño y la evaluación de los procesos formativos.

- Puede existir transferencia sin impacto cuando el profesorado aplica una estrategia de manera superficial, descontextualizada o sin continuidad.

- El impacto aparece cuando la transferencia se consolida, se ajusta al contexto y se integra en prácticas sostenidas y compartidas.

Desde esta perspectiva, la transferencia puede entenderse como una **condición necesaria**, pero no suficiente, del impacto. El impacto requiere tiempo, seguimiento y condiciones organizativas que permitan que los cambios individuales se conviertan en **mejoras significativas y observables**.

Entender la relación entre transferencia e impacto tiene implicaciones profundas para los programas de formación del profesorado:

- Obliga a diseñar la formación pensando desde el inicio en **qué cambios se esperan en la práctica**.
- Desplaza el foco desde la satisfacción inmediata hacia procesos de seguimiento y acompañamiento.
- Requiere definir indicadores de transferencia e impacto **coherentes con la naturaleza del proceso formativo**.
- Refuerza la necesidad de modelos formativos basados en procesos, itinerarios y ciclos de mejora, frente a acciones aisladas.

Desde esta óptica, evaluar la formación no significa juzgar su éxito o el grado de satisfacción al final, sino **aprender del proceso** para mejorar su diseño, su desarrollo y su relevancia. En este sentido, el CEP de Córdoba ha comenzado a trabajar estos conceptos, esperando mejorar con su conocimiento el grado de eficacia de sus programas y actividades de formación del profesorado.

E. Tecnología e inteligencia artificial con sentido pedagógico

La irrupción de la **inteligencia artificial (IA)** en el ámbito educativo está introduciendo transformaciones profundas también en la formación del profesorado. De la misma manera que supuso la introducción de las TIC hace un tiempo, la IA plantea un cambio cualitativo en la forma de diseñar, personalizar y acompañar los

procesos de aprendizaje profesional. Sin embargo, este potencial va acompañado de **importantes dilemas éticos y pedagógicos** que no pueden ser ignorados.

Desde una perspectiva formativa, la IA ofrece **oportunidades relevantes** para las asesorías y el desarrollo profesional docente, entre las que destacan:

- **Personalización del aprendizaje profesional**, adaptando itinerarios formativos a los intereses, necesidades y ritmos del profesorado.
- **Apoyo al diseño didáctico**, facilitando la generación de materiales, propuestas de actividades o ejemplos contextualizados que pueden ser analizados críticamente por los docentes.
- **Retroalimentación y reflexión sobre la práctica**, mediante el análisis de textos, programaciones o evidencias de aula que ayuden a identificar patrones, fortalezas y áreas de mejora.
- **Optimización del acompañamiento**, liberando tiempo de tareas repetitivas y permitiendo a la asesoría centrarse en la mediación pedagógica y el seguimiento cualitativo de los procesos.

En un interesante artículo, el catedrático de Universidad del Departamento de Informática y Automática en la Universidad de Salamanca F.J. **García Peñalvo** (2024) analiza el impacto de la IA en el sector educativo, señalando que, para el profesorado, puede aportar una serie de aspectos muy positivos como son el enriquecimiento del contenido educativo, el fomento de la creatividad del profesorado, la mejora de su productividad, supone un apoyo en el proceso de la evaluación, apoyo al aprendizaje personalizado y mejora la competencia digital docente. Pero también subraya aspectos negativos y riesgos como el recelo del profesorado a que el alumnado utilice herramientas de IA, su sobrevaloración, uso inadecuado de las herramientas de IA, excesiva dependencia tecnológica, pérdida de la autoría de los materiales académicos, despersonalización del proceso de enseñanza/aprendizaje y ataques contra la privacidad de las personas. Para conseguir un equilibrio entre ambos

aspectos, defiende la necesidad de una adecuada formación del profesorado, una integración equilibrada de la IA en el diseño de las materias, el fomento del comportamiento ético y protección de datos, un desarrollo de contenido educativo complementario, la utilización de las herramientas de IA como asistentes virtuales para el profesorado y la búsqueda de nuevas formas de evaluación y soporte en el proceso de evaluación.

Utilizada con estos planteamientos previos, la IA puede convertirse en un **amplificador del aprendizaje profesional**, al facilitar procesos de análisis, comparación y reflexión que de otro modo serían difíciles de sostener en el día a día.

No obstante, la incorporación de la IA en la formación del profesorado también puede plantear **dilemas éticos y pedagógicos relevantes** que deben ser abordados explícitamente desde el liderazgo de las asesorías. Entre los principales riesgos se encuentran:

- **La sustitución del pensamiento profesional** por respuestas automáticas no reflexionadas.
- **La opacidad de los algoritmos**, que dificulta comprender cómo se generan determinadas recomendaciones.
- **La reproducción de sesgos**, derivados de los datos con los que se entrenan los sistemas.
- **La gestión de datos sensibles**, especialmente cuando se trabaja con evidencias de práctica docente o información de los centros.

Estos riesgos refuerzan la necesidad de un enfoque ético y crítico, en el que la tecnología esté subordinada a valores educativos claros: equidad, transparencia, democracia, responsabilidad y centralidad de la dimensión humana del aprendizaje. Estos riesgos los concreta en forma de duda la filósofa **Adela Cortina** (2024), cuando indica que:

La duda es, entonces, si se trata de incorporar estas tecnologías en la educación “para alcanzar el futuro compartido de la humanidad”, en el sentido de cultivar una ciudadanía democrática y cosmopolita, o más bien se trata de preparar a los estudiantes para competir en la carrera económica y política, y alcanzar el primar puesto, sea el Estado el que pugna por ese puesto, siguiendo el modelo chino, o sea el mercado, en la línea de Silicon Valley. (p. 153)

En este sentido, resulta especialmente relevante la orientación propuesta por la UNESCO, que subraya la necesidad de situar la IA al servicio de fines educativos claros y éticamente responsables. Según este organismo:

Los Estados Miembros deberían alentar las iniciativas de investigación sobre la utilización responsable y ética de las tecnologías de la IA en la enseñanza, la formación de docentes y el aprendizaje electrónico, entre otras cuestiones, a fin de aumentar las oportunidades y atenuar los problemas y los riesgos existentes en este ámbito. Esas iniciativas deberían ir acompañadas de una evaluación adecuada de la calidad de la educación y de las repercusiones que la utilización de las tecnologías de la IA tiene para los educandos y los docentes.

Los Estados Miembros deberían también velar por que las tecnologías de la IA empoderen a los educandos y los docentes y mejoren su experiencia, teniendo presente que los aspectos relacionales y sociales y el valor de las formas tradicionales de educación son fundamentales en las relaciones entre docentes y educandos y entre los propios educandos y deberían tenerse en cuenta al examinar la adopción de las tecnologías de la IA en la educación. Los sistemas de IA utilizados en el aprendizaje deberían estar sujetos a requisitos estrictos en materia de supervisión, evaluación de las capacidades o predicción de los comportamientos de los educandos. La IA debería apoyar el proceso de aprendizaje sin reducir las capacidades cognitivas y sin recabar información

sensible, respetando las normas pertinentes en materia de protección de los datos personales. Los datos facilitados para adquirir conocimientos, recopilados durante las interacciones del educando con el sistema de IA, no deben ser objeto de uso indebido, apropiación indebida o explotación delictiva, incluidos los fines comerciales. (UNESCO, 2021, Recomendación 104).

Desde esta mirada, el papel de las asesorías es clave. No se trata de promover el uso acrítico de herramientas basadas en IA, sino de **acompañar al profesorado en su comprensión, análisis y uso pedagógico**, ayudando a formular buenas preguntas, a contrastar resultados y a tomar decisiones profesionales fundamentadas.

La integración de la IA en la formación docente exige, por tanto, un enfoque equilibrado: aprovechar sus posibilidades como **herramienta de apoyo al aprendizaje profesional**, al tiempo que se desarrollan criterios éticos, pedagógicos y organizativos que garanticen un uso responsable, reflexivo y coherente con los valores del sistema educativo.

Así entendida, la IA no sustituye el juicio profesional de la asesoría; lo **potencia**. El empoderamiento se concreta cuando la asesoría lidera el sentido del uso tecnológico, define límites y convierte la innovación digital en **mejora educativa con propósito**. Ahondaremos más adelante en esta cuestión.

3. ¿Qué significa innovar en la formación del profesorado?

Hablar de innovación en la formación del profesorado exige superar una visión reducida, frecuentemente asociada a la introducción de nuevas metodologías, herramientas digitales o formatos más atractivos. Desde una perspectiva profunda, **innovar en formación no equivale a hacer cosas nuevas, sino a cambiar la lógica del aprendizaje profesional docente desde dentro**, cuestionando supuestos arraigados sobre cómo aprenden los docentes, cómo se produce la mejora educativa y cómo se transfiere el conocimiento adquirido a las aulas. La innovación formativa

implica, por tanto, una transformación cultural que afecta a los fines, los procesos y los roles implicados en la formación. No se trata de añadir capas de novedad a estructuras tradicionales, sino de revisar de manera crítica qué prácticas formativas generan realmente aprendizaje profesional significativo y cuáles reproducen dinámicas poco eficaces. En este sentido, uno de los cambios más relevantes consiste en pasar de concebir la formación como un **evento puntual** a entenderla como un **proceso continuo, sistémico, integrado** en la vida profesional de los centros. La innovación aparece cuando la formación deja de ser algo que “se recibe” y pasa a ser algo que **se construye y se sostiene en el tiempo**, vinculada a objetivos de mejora compartidos.

Esta mirada obliga a replantear la temporalidad de la formación, apostando por procesos largos, con seguimiento y acompañamiento, frente a acciones aisladas cuyo impacto suele diluirse rápidamente.

Por otro lado, pensamos que innovar en formación supone también abandonar modelos centrados en la transmisión de contenidos por parte de expertos para avanzar hacia enfoques de **aprendizaje profesional activo**, en los que el profesorado analiza su práctica, experimenta cambios, reflexiona sobre los resultados y aprende junto a otros (Fernández Navas, 2016). Esta afirmación refuerza la idea de que la innovación en formación está estrechamente ligada al desarrollo de competencias profesionales y capacidades organizativas, más que a la adopción de modas pedagógicas.

Otro rasgo central de la innovación formativa debe ser el paso de ofertas homogéneas y estandarizadas a **itinerarios formativos contextualizados**, adaptados a las necesidades y trayectorias profesionales del profesorado y de los centros. Estos itinerarios permiten articular aprendizajes progresivos, conectar distintas acciones formativas y facilitar la transferencia a la práctica. La coherencia interna del recorrido formativo se convierte así en un criterio clave de innovación.

Finalmente, innovar en formación implica desplazar el foco desde la mera participación hacia la **generación de impacto**. Una formación innovadora no se debería definir por el número de asistentes ni por el grado de satisfacción expresado, sino por su capacidad para producir cambios visibles y sostenidos en la práctica docente y en la cultura de los centros.

Desde esta perspectiva, la innovación formativa se vincula directamente con la evaluación del impacto y la transferencia, desarrolladas en el apartado anterior, cerrando un ciclo coherente entre diseño, desarrollo, acompañamiento y mejora continua.

Una propuesta formativa puede considerarse innovadora cuando:

- a. Parte de **problemas reales de la práctica docente**, no de contenidos descontextualizados.
- b. Se articula como **proceso sostenido**, con seguimiento y acompañamiento.
- c. Promueve **aprendizaje profesional activo**: análisis de la práctica, experimentación y reflexión compartida.
- d. Se integra en **itinerarios formativos coherentes**, no en acciones aisladas.
- e. Genera **evidencias de cambio** en el aula o en el centro.
- f. Refuerza la **capacidad colectiva** del profesorado para aprender y mejorar.

Por consiguiente, innovar en formación no es añadir novedad, sino **construir sentido, coherencia e impacto**.

4. El rol de la asesoría como agente de innovación

La transformación de la formación del profesorado descrita en los apartados anteriores exige repensar en profundidad el **rol de la asesoría**. Innovar en formación no es posible sin una asesoría que actúe como **agente de cambio pedagógico**, capaz de ir más allá de la gestión de la oferta y de asumir responsabilidades en el diseño, acompañamiento y evaluación de procesos de aprendizaje profesional.

En tal sentido, la asesoría se configura como una **figura estratégica**, situada en la intersección entre políticas educativas, centros escolares y desarrollo profesional docente. Su **valor añadido** no reside en la acumulación de acciones formativas, sino en la **capacidad para generar coherencia, continuidad y sentido** en los procesos de formación y mejora. Y ¿cuáles son los elementos más destacables de esta función de las asesorías?. De manera sintética, podemos señalar los siguientes:

A) De gestor de actividades a diseñador de procesos

Uno de los cambios más significativos debe ser el paso de un modelo de asesoría centrado en la gestión de actividades a otro orientado al **diseño de procesos formativos**. Esto implica planificar recorridos que integren diagnóstico, acción, reflexión, ajuste y seguimiento, en diálogo permanente con la realidad de los centros.

Diseñar procesos supone tomar decisiones pedagógicas relevantes: qué prioridades abordar, qué evidencias considerar, qué ritmos respetar y qué apoyos ofrecer. En este sentido, la asesoría ejercería un **liderazgo silencioso** pero decisivo, que influye directamente en la calidad y el impacto de la formación.

B) Acompañar el desarrollo profesional docente

El acompañamiento se convierte en una de las funciones nucleares de la asesoría innovadora. Acompañar no es supervisar ni prescribir, sino **crear condiciones para que los equipos docentes analicen su práctica, ensayen mejoras y aprendan de la experiencia**. Carlos Marcelo (2009) subraya que el desarrollo profesional docente se construye en contextos que favorecen la reflexión, la colaboración y el aprendizaje situado. Como señala el autor, el desarrollo profesional:

Se asume como un proceso que tiene lugar en contextos concretos. A diferencia de las prácticas tradicionales de formación, que no relacionan las situaciones de formación con las prácticas de aula, las experiencias más

eficaces para el desarrollo profesional son aquéllas que están basadas en la escuela, y que se inscriben dentro de las actividades cotidianas de los profesores. (pag. 96).

Desde esta mirada, la asesoría actuaría como mediadora pedagógica, ayudando a formular preguntas relevantes, a interpretar evidencias y a sostener procesos de cambio que no siempre son lineales ni inmediatos.

C) Selección y mediación pedagógica del conocimiento

En un contexto de sobreabundancia de información, metodologías y recursos, la asesoría debe asumir también una función clave de selección, contextualización y mediación del conocimiento pedagógico para que sea útil y pertinente en cada centro (en algunos textos se introduce el concepto de **curaduría de conocimiento** para hacer referencia este proceso). No se trata de trasladar modas o tendencias, sino de seleccionar, contextualizar y traducir el conocimiento pedagógico para que sea útil y pertinente en cada centro. Este rol exige criterio profesional, conocimiento actualizado de la investigación educativa y capacidad para conectar teoría y práctica. La asesoría aporta valor cuando ayuda a discernir qué propuestas tienen sentido, en qué condiciones y con qué finalidad.

D) Conectar redes y construir cultura profesional

Otra dimensión esencial del rol asesor es la **conexión de redes**. La innovación en formación se fortalece cuando los centros no trabajan de manera aislada, sino que comparten experiencias, dificultades y aprendizajes. La asesoría puede impulsar comunidades profesionales intercentros, favorecer el intercambio de buenas prácticas y contribuir a la construcción de una cultura profesional basada en la colaboración y el aprendizaje colectivo.

E) Evaluar para aprender y mejorar

Finalmente, el rol de la asesoría como agente de innovación incluye la **evaluación formativa de los procesos**, entendida no como control, sino como oportunidad de aprendizaje. Analizar el impacto de la formación, revisar decisiones y ajustar estrategias forma parte del acompañamiento responsable. Desde este enfoque, la asesoría deja de ser un eslabón administrativo para convertirse en un **referente pedagógico**, capaz de articular visión, procesos y evidencias al servicio de la mejora educativa.

5. Liderazgo y empoderamiento de las asesorías

El **liderazgo de las asesorías** constituye uno de los factores decisivos para que la innovación en la formación del profesorado trascienda el plano meramente declarativo y genere transformaciones reales en los centros educativos. No se trata de un liderazgo jerárquico ni normativo, como así sucede con el servicio de inspección educativa, sino de un **liderazgo pedagógico, distribuido y con fuerte base profesional**, que se ejerce a través del diálogo, la coherencia y la capacidad de generar inercias compartidas.

En este sentido, empoderar a las asesorías no significa otorgar mayor autonomía formal o autoridad efectiva, sino **fortalecer su capacidad para tomar decisiones pedagógicas fundamentadas**, sostener procesos complejos y orientar la formación hacia la mejora de la práctica docente y del aprendizaje del alumnado.

En el ámbito educativo, esta concepción conecta especialmente con el enfoque de **liderazgo para el aprendizaje** (*leadership for learning*), que sitúa el aprendizaje del alumnado y del profesorado como eje central de toda acción de liderazgo. Desde este enfoque, liderar no es dirigir personas, sino **crear las condiciones organizativas, culturales y profesionales que hacen posible la mejora de la escuela** (Hallinger, 2011).

Aplicado al contexto de las asesorías, este enfoque refuerza la idea de un liderazgo centrado en el aprendizaje profesional, en la mejora de la práctica docente y en la construcción de capacidades colectivas en los centros educativos.

El liderazgo pedagógico de la asesoría también se manifiesta en su capacidad para **definir prioridades formativas**, alineadas con los retos reales de los centros y con las políticas educativas, pero sin quedar subsumidas en una lógica meramente administrativa o formal, como ocurre en la actualidad con algunas acciones formativas implementadas desde la propia Consejería de Educación.

Este liderazgo se concreta en preguntas clave como: ¿cuáles son los problemas reales que queremos afrontar? ¿precisamos formación? ¿necesitamos ayuda externa?, ¿por qué ahora?, ¿con qué profundidad?, ¿con qué evidencias sabremos si avanzamos? Formular y sostener estas preguntas forma parte del núcleo del liderazgo asesor.

Esta idea refuerza la concepción del liderazgo asesor como generador de marcos de comprensión y acción, más que como transmisor de directrices, una mera correa de transmisión de la Consejería.

Por otro lado, el liderazgo de las asesorías no es individual, sino **colectivo y distribuido** y tal y como afirma **Hallinger (2011)**, *“Los líderes deben buscar compartir el liderazgo y empoderar a otros, pero deben elegir el momento y los métodos adecuados”*. El liderazgo distribuido permite aprovechar la diversidad de perfiles, experiencias y saberes del equipo, evitando personalismos y garantizando mayor coherencia en la acción formativa. Al mismo tiempo, incrementa la sostenibilidad de los procesos de innovación, al no depender de figuras concretas ni puntuales.

Por otro lado, debemos incidir en que un equipo asesor empoderado comparte una visión común sobre la formación, maneja un lenguaje pedagógico compartido y establece acuerdos explícitos sobre qué entiende por una formación de calidad. El empoderamiento de las asesorías se concreta, sobre todo, en la **capacidad para**

ejercer criterio profesional. Esto implica poder aceptar, reconducir o incluso rechazar determinadas demandas formativas cuando no están alineadas con procesos reales de mejora. Decidir qué no hacer, qué posponer o qué transformar forma parte del liderazgo pedagógico. Estas decisiones, a menudo invisibles, tienen un impacto profundo en la calidad del sistema de formación y en la credibilidad de las asesorías ante los centros. Empoderar a las asesorías supone reconocer y legitimar este margen de **decisión profesional**, así como dotarlas de espacios de reflexión, formación y aprendizaje continuo.

Una de las formas más importantes y a la vez exigentes de ejercer este liderazgo pedagógico es el **acompañamiento**, tantas veces mencionado en la función asesora. Acompañar supone reducir la incertidumbre, gestionar resistencias, respetar ritmos y mantener la dirección pedagógica sin imponer soluciones. Desde esta óptica, el acompañamiento no es una tarea añadida, sino una **práctica avanzada de liderazgo**, que combina escucha, orientación y exigencia profesional. La asesoría lidera cuando ayuda a los docentes o a los centros a avanzar sin sustituir su responsabilidad ni su autonomía.

Hay que tener claro que no hay liderazgo ni empoderamiento sin **legitimidad profesional**. Este concepto es de gran interés y apenas se trata. La legitimidad profesional puede definirse como el **reconocimiento explícito o implícito que una comunidad profesional otorga a una persona o equipo** en función de su competencia, coherencia, criterio pedagógico y utilidad percibida para resolver problemas relevantes de la práctica. A diferencia de la autoridad formal —derivada del cargo, la normativa o la estructura organizativa—, la legitimidad profesional **no se impone**, sino que **se construye y se reconoce**. Está vinculada a la confianza y al crédito profesional que los docentes conceden a quien acompaña, asesora, orienta o lidera procesos de formación y mejora.

En este sentido, una asesoría puede tener funciones asignadas por la administración, pero solo alcanzará legitimidad profesional cuando el profesorado perciba que su intervención:

- a. aporta valor real a la práctica;
- b. se fundamenta en conocimiento pedagógico sólido;
- c. respeta la profesionalidad docente;
- d. y contribuye a la mejora de los aprendizajes.

Esta legitimidad se construye a partir del conocimiento pedagógico, del conocimiento del sistema educativo y del contexto local, así como de la coherencia entre discurso y práctica. Constituye un elemento clave para comprender la capacidad real de influencia de las asesorías en los procesos de formación y mejora educativa. Cuando la asesoría actúa con coherencia, fundamenta sus decisiones y acompaña con rigor y comparte los intereses y objetivos de sus centros de referencia (**Díez Martín y otros**, 2010) y se convierte en un referente pedagógico para los centros. Esta legitimidad es la base sobre la que se sostiene cualquier intento de innovación formativa con impacto.

En síntesis, el liderazgo y empoderamiento de las asesorías no son un complemento de la innovación en formación, sino su **condición de posibilidad**. Sin asesorías empoderadas, con liderazgo pedagógico, legitimadas profesionalmente y capacidad de acompañar procesos complejos, la formación corre el riesgo de quedarse en una sucesión de acciones sin continuidad ni impacto y perfectamente prescindible.

6. Herramientas y marcos para el asesoramiento

El asesoramiento efectivo de los procesos de formación y mejora no depende únicamente de la experiencia o la voluntad de las asesorías, sino también del uso consciente de **herramientas y marcos de referencia** que ayuden a estructurar la

acción, a generar evidencias y a sostener el aprendizaje profesional en el tiempo. Estas herramientas no deben entenderse como recetas ni protocolos cerrados, sino como **andamiajes pedagógicos** que orientan la reflexión, la toma de decisiones y la mejora continua.

Desde esta perspectiva, el valor de las herramientas que podemos utilizar desde nuestra función asesora reside en su capacidad para **hacer visible la práctica**, favorecer el análisis compartido y conectar la formación con los procesos reales de cambio en los centros educativos. Aunque podemos mencionar diversas herramientas o marcos de referencia, hemos seleccionado algunas de las que, creemos, más impacto pueden generar, en consonancia con lo escrito en las líneas anteriores.

1. Ciclos de mejora y aprendizaje profesional

Uno de los marcos más potentes para desarrollar la función asesora es el trabajo mediante **ciclos de mejora**. Frente a modelos lineales de formación -basados en la transmisión de contenidos y en la aplicación inmediata-, los ciclos de mejora permiten concebir la formación como un **proceso progresivo de aprendizaje profesional**, estrechamente vinculado a la práctica y a la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas. Un ciclo de mejora no es una mera secuencia de pasos ni un protocolo técnico, sino un **marco de pensamiento y acción** que ayuda a los docentes y a las asesorías a aprender de la experiencia, a ajustar sus prácticas y a sostener procesos de cambio en el tiempo. Según R. Porlán y otros (2017), un ciclo de mejora es una “estrategia formativa basada en el análisis crítico de la práctica preexistente, en el diseño y aplicación de mejoras concretas y en la evaluación de dichas mejoras con el objetivo de valorar su pertinencia y continuidad, todo ello, como su nombre indica, de forma cíclica y permanente” (p. 32).

Uno de los principales aportes del enfoque de ciclos de mejora es su contribución a una concepción **no acumulativa del desarrollo profesional docente**.

En lugar de sumar acciones formativas, el ciclo de mejora permite **volver sobre los mismos problemas desde niveles crecientes de comprensión y complejidad**, conectando teoría y práctica de manera progresiva.

Desde esta perspectiva:

- el error se interpreta como fuente de aprendizaje, no como fracaso;
- la reflexión se apoya en evidencias reales y no en impresiones generales;
- la mejora se construye a partir de pequeños cambios sostenidos, no de transformaciones abruptas.
- Es fundamental el apoyo entre iguales y el acompañamiento experto.

Este enfoque conecta directamente con la investigación sobre aprendizaje profesional docente, que subraya que los cambios significativos en la enseñanza requieren **tiempo, reiteración y apoyo contextual**, y que la transferencia se consolida cuando el profesorado puede experimentar, analizar y ajustar sus prácticas de forma acompañada.

En el marco del asesoramiento formativo, el ciclo de mejora actúa como un **andamiaje pedagógico** que ayuda a estructurar la intervención asesora sin caer en la prescripción, en la administración de “recetas pedagógicas”, tal y como hemos ido indicando anteriormente. La asesoría no dirigiría el proceso, sino que:

- a. ayudaría a formular buenas preguntas en la fase de planificación;
- b. acompañaría la lectura crítica de lo que ocurre en la práctica;
- c. orientaría el análisis de evidencias;
- d. apoyaría la toma de decisiones compartida en la fase de ajuste.

De este modo, el ciclo de mejora refuerza el **liderazgo pedagógico no jerárquico** de la asesoría, ya que desplaza el foco desde la solución externa hacia el aprendizaje profesional del propio equipo docente. El asesoramiento se convierte así en una práctica de mediación pedagógica, basada en la reflexión y en el criterio profesional.

Los ciclos de mejora no son una mera técnica o técnicas más dentro del repertorio formativo, sino que son un **marco estructurante para el acompañamiento y el aprendizaje profesional docente** que permite articular la reflexión, la acción y las evidencias; conectar formación, transferencia e impacto; y sostener procesos de cambio realistas y contextualizados. Existen diferentes modelos de ciclo de mejora (PDSA, PDCA, ciclos de indagación profesional, investigación-acción, Lesson study, etc.). A manera de ejemplo, podemos citar el ciclo **Plan-Do-Study-Act (PDSA)** (Deming, 2000) que, de forma sintética, permiten estructurar el asesoramiento en torno a cuatro momentos clave:

1. **Planificar**, a partir de la identificación de un problema relevante y de la definición de objetivos claros.
2. **Actuar**, ensayando cambios concretos en la práctica docente o en la organización del centro.
3. **Analizar**, recogiendo evidencias y reflexionando sobre lo ocurrido.
4. **Ajustar**, tomando decisiones informadas para mejorar o reorientar la acción.

Este enfoque refuerza la idea de que la mejora no se produce de forma lineal, sino a través de pequeños avances sostenidos, acompañados y revisados de manera sistemática y continúa.



En el contexto actual de la formación del profesorado, los ciclos de mejora se revelan como una de las herramientas más potentes para avanzar hacia modelos formativos verdaderamente transformadores.

2. Herramientas para la reflexión sobre la práctica

La **reflexión sobre la práctica** constituye uno de los ejes fundamentales del desarrollo profesional docente y, tal y como afirman Domingo, A. y Gómez, M.V (2017) “No es posible ser un buen profesional de la educación sin una permanente reflexión a partir de la práctica” (p. 40). Por extensión, la reflexión debe ser una dimensión central de la función asesora. Sin reflexión, la formación corre el riesgo de quedarse en la reproducción acrítica de propuestas externas (en gran parte, lo que ocurre en la actualidad); con reflexión, la formación se convierte en un proceso consciente de análisis, toma de decisiones y mejora de la enseñanza.

Desde esta perspectiva, las herramientas de reflexión no son accesorios metodológicos, sino **dispositivos pedagógicos** que permiten al profesorado tomar distancia de su actuación cotidiana, hacer visible lo que normalmente permanece implícito y construir conocimiento profesional a partir de la experiencia.

Conviene subrayar que la reflexión profesional **no surge de manera espontánea**, ni se limita a una introspección individual. Domingo, A. y Gómez, MV. (2017) indican que la reflexión con impacto requiere:

- **intencionalidad:** reflexión orientada a preguntas relevantes sobre la enseñanza;
- **mediación:** acompañamiento que ayude a profundizar y evitar lecturas simplistas;
- **evidencias:** apoyo en datos reales de la práctica, no solo en percepciones;
- **diálogo profesional:** contraste con otros para ampliar la comprensión.

Las herramientas de reflexión actúan como **mediadoras entre la experiencia y el aprendizaje profesional**. Su valor no reside en su forma, sino en el uso pedagógico que se haga de ellas. Entre las más relevantes destacan:

- **Diarios profesionales y registros reflexivos**, que permiten documentar decisiones, dificultades y aprendizajes, favoreciendo una mirada más consciente sobre la práctica.
- **Análisis de situaciones reales de aula o de centro**, especialmente cuando se trabaja sobre casos auténticos vinculados a problemas concretos.
- **Revisión compartida de programaciones, tareas o diseños didácticos**, que ayuda a hacer explícitos los criterios pedagógicos subyacentes.
- **Observación entre igualesⁱ**, entendida no como evaluación, sino como oportunidad de aprendizaje mutuo cuando se orienta mediante focos claros y preguntas previamente acordadas.

Estas herramientas permiten desplazar la reflexión desde el plano de la opinión al de la **argumentación profesional fundamentada**, aumentando su potencial transformador.

Un aspecto clave del asesoramiento tiene que ser ayudar al profesorado a avanzar desde formas de reflexión más descriptivas hacia **niveles de reflexión crítica y pedagógica**. No se trata solo de describir lo que ocurre, sino de analizar por qué ocurre, qué supuestos lo sostienen y qué alternativas son posibles.

En este sentido, las herramientas de reflexión deben orientarse a:

- a. cuestionar rutinas y creencias profesionales consolidadas;
- b. analizar la relación entre decisiones pedagógicas y aprendizaje del alumnado;
- c. conectar la práctica con marcos teóricos e investigaciones relevantes;
- d. valorar el impacto de los cambios introducidos.

Por último, tenemos que añadir que la reflexión sistemática sobre la práctica constituye un **factor clave en la relación entre transferencia e impacto de la formación**. Cuando el profesorado reflexiona de manera acompañada sobre la implementación de lo aprendido, se incrementa la probabilidad de que los cambios se consoliden y se ajusten al contexto real.

Las herramientas de reflexión permiten:

- a. identificar obstáculos en la transferencia;
- b. ajustar estrategias antes de abandonarlas prematuramente;
- c. reconocer avances parciales que refuerzan el compromiso profesional;
- d. y generar evidencias que alimentan los ciclos de mejora.

De este modo, la reflexión deja de ser un ejercicio introspectivo para convertirse en una **palanca de mejora profesional con impacto**.

Desde este enfoque, el uso de herramientas de reflexión refuerza el papel de la asesoría como **mediadora pedagógica**, no como evaluadora ni como experta externa que aporta respuestas cerradas. Implica saber cuándo intervenir, qué preguntas formular y qué evidencias priorizar, respetando los ritmos del profesorado y manteniendo la orientación hacia la mejora.

3. Análisis compartido y construcción de conocimiento colectivo

El **análisis compartido** y la **construcción de conocimiento colectivo** constituyen una de las claves más potentes del asesoramiento formativo orientado a la mejora real de la práctica docente. Frente a enfoques de formación centrados en el aprendizaje individual, la investigación educativa ha mostrado de forma consistente que los cambios profesionales más profundos y sostenibles se producen cuando el aprendizaje se construye de manera **social, situada y compartida**.

Desde esta perspectiva, el análisis compartido no es una simple puesta en común de experiencias, sino un **proceso estructurado de interpretación conjunta de la práctica**, apoyado en evidencias y orientado a la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas.

Uno de los riesgos habituales en los espacios colaborativos es confundir el **intercambio de experiencias** con la construcción de conocimiento profesional.

Mientras el intercambio suele quedarse en actividades descriptivas o en meras

transmisiones anecdóticas, el análisis compartido exige profundidad y mediación pedagógica.

Etienne Wenger (1998) subraya que el aprendizaje profesional se produce cuando los profesionales participan en **comunidades de práctica** en las que el conocimiento se construye colectivamente a partir de la experiencia compartida y el diálogo profesional. El autor suizo se basa en la **teoría social del aprendizaje** para señalar que éste es un fenómeno fundamentalmente social, que ocurre a través de la participación en prácticas compartidas y en comunidades que dan sentido a esa participación.

Desde esta mirada, el conocimiento que emerge del análisis compartido no pertenece a un individuo concreto, sino que se convierte en **capital profesional del equipo**, contrastable, transferible y susceptible de mejora. En este sentido **Hargreaves y Fullan** (2012) destacan que la mejora educativa sostenible no se apoya en esfuerzos aislados, sino en la construcción de capacidades colectivas mediante el diálogo profesional y la responsabilidad compartida y resaltan la importancia de la creación de ese capital profesional social al afirmar que:

El capital social incrementa el conocimiento, da acceso al capital humano de otras personas. Expande la red de influencias y oportunidades. Y crea capacidad de adaptación al saber que hay otras personas a las que se puede recurrir que pueden ofrecer consejo y convertirse en sus defensores. (p. 136).

Desde esta perspectiva, el análisis compartido se convierte en una práctica estructural de la organización, no en una actividad puntual, y requiere tiempos protegidos, normas claras y una cultura profesional basada en la confianza y el rigor.

Integrado en los **ciclos de mejora**, el análisis compartido actúa como el momento en el que la experiencia se convierte en aprendizaje profesional. Es aquí donde se interpretan los efectos de las acciones realizadas, se identifican avances y se toman decisiones para ajustar la práctica.

Este proceso:

1. favorece la **transferencia** de la formación, al analizar cómo se implementa lo aprendido;
2. incrementa las posibilidades de **impacto**, al consolidar cambios sostenidos;
3. contribuye a generar criterios compartidos de calidad pedagógica.

En estos procesos, la asesoría desempeña un papel clave como **facilitadora y mediadora pedagógica**, ayudando a que el análisis sea profundo, fundamentado y orientado a la mejora.

4. Uso pedagógico de datos y evidencias

El uso de **datos y evidencias** se ha convertido en un elemento central de los discursos sobre mejora educativa y formación del profesorado. Sin embargo, su potencial pedagógico depende en gran medida de **cómo se conciben, se interpreten y se utilicen** esos datos. En el contexto del asesoramiento formativo, los datos no constituyen un fin en sí mismos, sino un **medio para comprender la práctica, orientar la reflexión y sostener procesos de mejora con sentido**.

Desde esta perspectiva, resulta necesario distinguir entre una aproximación **instrumental o tecnocrática** a los datos -centrada en el control, la comparación o la rendición de cuentas- y un **uso pedagógico de las evidencias**, orientado al aprendizaje profesional y a la toma de decisiones fundamentadas.

Conviene aclarar que no todos los datos constituyen, por sí mismos, evidencias pedagógicas. Los **datos** son informaciones brutas (resultados, registros, indicadores), mientras que las **evidencias** son datos **interpretados en un contexto**, vinculados a preguntas de mejora y analizados con criterios pedagógicos.

En formación del profesorado, una evidencia pedagógica adquiere sentido cuando permite responder a cuestiones como:

- ¿qué está ocurriendo realmente en la práctica?;

- ¿qué efectos están teniendo las decisiones adoptadas?;
- ¿qué está aprendiendo el alumnado y cómo lo sabemos?;
- ¿qué conviene ajustar o mantener?

Desde este enfoque, el valor de los datos no reside en su cantidad ni en su sofisticación técnica, sino en su **relevancia para comprender la enseñanza y el aprendizaje**.

El uso pedagógico de evidencias cumple una función clave en los procesos de acompañamiento: **hacer visible la práctica** y permitir que el profesorado tome distancia de su actuación cotidiana. Las evidencias ayudan a pasar de percepciones generales o intuiciones a **análisis argumentados** favoreciendo una reflexión más profunda y menos dependiente de impresiones subjetivas. Pero, como indica **G. Petty** (2023)

Utilizar las evidencias como fuente de ideas es muy útil, pero no debe impedirle pensar en sus propios enfoques y experimentar con ellos. Sin embargo, probar métodos basados en evidencias le ayudará a comprender mejor qué funciona y qué no, y por qué, para que pueda idear sus propios métodos con más éxito. De hecho, ese es el principal propósito de emplear las evidencias: mejora su comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje. (p. 307)

Así entendidas, las evidencias no juzgan la práctica, sino que **la interrogan**, alimentando procesos de indagación profesional.

El uso pedagógico de datos resulta especialmente relevante cuando se integra en **ciclos de mejora**. Por ejemplo, utilizando el modelo Plan–Do–Study–Act, las evidencias cumplen una función específica en cada fase del ciclo:

1. **Plan:** ayudan a identificar problemas relevantes y a definir objetivos de mejora.
2. **Do:** permiten documentar lo que ocurre durante la implementación.
3. **Study:** facilitan el análisis de los efectos de las acciones emprendidas.
4. **Act:** orientan las decisiones de ajuste, consolidación o cambio.

De este modo, los datos se convierten en un **instrumento de aprendizaje**, no en un mecanismo de control. Esta lógica es la que aplicamos, por ejemplo, cuando analizamos los indicadores homologados de los centros de referencia.

En los procesos de asesoramiento, las evidencias pedagógicamente pertinentes suelen ser **diversas y contextualizadas**, entre ellas:

- producciones del alumnado;
- registros de aula y observaciones focalizadas;
- análisis de tareas y diseños didácticos;
- acuerdos y decisiones de equipos docentes;
- indicadores de participación, inclusión o clima de aula;
- Indicadores homologados;
- datos de asistencias a actividades de formación;
- encuestas de valoración;

Uno de los riesgos más frecuentes en el uso de datos es su interpretación simplista o descontextualizada. Aquí la asesoría desempeña un papel clave como **mediadora pedagógica**, ayudando a:

- formular preguntas relevantes a partir de los datos;
- conectar evidencias con marcos pedagógicos y objetivos de mejora;
- evitar lecturas reduccionistas basadas en resultados aislados;
- y situar los datos dentro de procesos de reflexión y toma de decisiones compartidas.

Por último, debemos indicar que el trabajo con evidencias constituye un **factor clave en la relación entre transferencia e impacto de la formación**. Cuando el profesorado puede analizar, junto con la asesoría, qué ocurre al aplicar lo aprendido, se incrementa la probabilidad de que los cambios se ajusten, se consoliden y generen mejoras reales.

Como indicamos anteriormente, la verdadera evaluación del desarrollo profesional no se mide en términos de satisfacción, sino a partir del análisis de los efectos en la práctica y en el aprendizaje del alumnado. Desde esta óptica, las evidencias actúan como puente entre la formación recibida y su impacto real, fortaleciendo la coherencia del proceso formativo y es una herramienta fundamental en el desarrollo profesional de la asesoría.

5. Herramientas digitales e inteligencia artificial con criterio pedagógico

Como hemos indicado en páginas anteriores, la incorporación de **herramientas digitales** y, más concretamente, de la **inteligencia artificial (IA)** en la formación del profesorado abre un escenario de notable potencial, pero también de importantes incógnitas y riesgos. En este contexto, el elemento decisivo no es la herramienta en sí, sino el **criterio pedagógico** que orienta su selección, uso e integración en los procesos de asesoramiento y aprendizaje profesional.

Desde la perspectiva que se defiende en este artículo, la tecnología no constituye un fin ni un motor autónomo de innovación, sino un **mediador pedagógico** que puede ampliar -o empobrecer- los procesos formativos en función de cómo se articule con los objetivos, las metodologías y el acompañamiento.

Uno de los errores más frecuentes en los procesos de formación es equiparar la innovación digital con la incorporación de nuevas herramientas. Esta lógica conduce con frecuencia a una acumulación de recursos que no transforma sustancialmente la práctica ni el aprendizaje profesional.

Un enfoque pedagógicamente fundamentado entiende las herramientas digitales como **artefectos mediadores** que pueden:

- facilitar la documentación y análisis de la práctica;
- ampliar las oportunidades de reflexión y retroalimentación;
- sostener procesos de aprendizaje colaborativo;

- adaptar los procesos de aprendizaje
- y apoyar la toma de decisiones informadas a partir de evidencias.

Desde esta óptica, la pregunta relevante no es *qué herramienta usar*, sino *para qué, en qué momento del proceso formativo y con qué tipo de acompañamiento*.

El uso pedagógico de herramientas digitales y de la IA puede contribuir de manera significativa a la **transferencia de la formación** cuando facilita la aplicación reflexiva de lo aprendido en contextos reales. Del mismo modo, puede favorecer el **impacto**, al permitir documentar procesos, analizar evidencias y sostener ciclos de mejora basados en datos y reflexión compartida.

Sin embargo, cuando la tecnología se utiliza de forma descontextualizada o acrítica, corre el riesgo de convertirse en un elemento distractor que fragmenta los procesos formativos y debilita su coherencia.

En este escenario, el papel de las asesorías resulta clave. La función del asesor o asesora no es introducir herramientas digitales o sistemas de IA, sino **liderar el sentido de su uso pedagógico**. Esto implica:

- ayudar a formular buenas preguntas a las herramientas tecnológicas;
- promover el análisis crítico de los resultados que ofrecen;
- establecer límites claros a su utilización;
- integrar su uso dentro de procesos formativos más amplios, basados en reflexión, acompañamiento y evidencia.

Así entendida, la tecnología refuerza el **empoderamiento de las asesorías**, al ampliar su capacidad para diseñar acompañamientos más ajustados, informados y sostenibles, siempre que se ejerza un criterio profesional sólido.

7. Conclusiones: hacia una formación con sentido, liderazgo y acompañamiento

A lo largo de este artículo se ha puesto de manifiesto que la innovación en la formación del profesorado no puede entenderse como la incorporación puntual de

metodologías, herramientas o discursos emergentes, sino como una **transformación profunda en la manera de concebir el aprendizaje profesional docente**. Esta transformación exige revisar tanto los modelos formativos como el papel que desempeñan las asesorías y los Centros del Profesorado en el sistema educativo.

En primer lugar, el análisis de las tendencias actuales en formación docente muestra la necesidad de avanzar hacia **procesos formativos situados, sostenidos y vinculados a los problemas reales de los centros**. La formación cobra sentido cuando se integra en los contextos de trabajo del profesorado, cuando se articula en itinerarios coherentes y cuando se orienta explícitamente a la mejora de la práctica y del aprendizaje del alumnado. Desde esta perspectiva, la evaluación del impacto y la transferencia dejan de ser un procedimiento administrativo para convertirse en un eje estructurador de la acción formativa.

En segundo lugar, subrayamos el **rol estratégico de las asesorías** como agentes de innovación pedagógica. Lejos de una función meramente técnica o administrativa, la asesoría debe aparecer como diseñadora de procesos, mediadora pedagógica y acompañante del cambio. Su valor añadido reside en la capacidad para generar coherencia entre políticas, necesidades de los centros y conocimiento pedagógico, así como en el ejercicio de un criterio profesional fundamentado que permita priorizar, orientar y sostener procesos de mejora con sentido.

En tercer lugar, el desarrollo del liderazgo y empoderamiento de las asesorías se revela, en este marco, como una **condición imprescindible para la innovación formativa**. Un liderazgo pedagógico, distribuido y centrado en el aprendizaje —tal como lo plantean enfoques como el liderazgo para el aprendizaje— permite desplazar el foco desde la gestión de acciones hacia la construcción de capacidades profesionales colectivas. Empoderar a las asesorías no significa aumentar su autonomía formal, sino reconocer y fortalecer su legitimidad profesional, su capacidad de decisión y su responsabilidad en la orientación pedagógica de la formación.

En cuarto lugar, el acompañamiento emerge como una **práctica avanzada de liderazgo**, clave para que la formación genere cambios reales y sostenidos. Acompañar implica crear condiciones para la reflexión sobre la práctica, el análisis compartido de la experiencia y el aprendizaje situado del profesorado. Este acompañamiento requiere tiempo, continuidad y el uso consciente de herramientas y marcos que ayuden a estructurar la acción, hacer visibles las evidencias y aprender de los procesos, como los ciclos de mejora o las dinámicas de análisis colectivo.

En quinto y último lugar, la **incorporación de herramientas digitales y de la inteligencia artificial** abre **nuevas posibilidades para el asesoramiento** y la personalización de la formación, pero también plantea **retos éticos y pedagógicos** que no pueden obviarse. Tal como se ha argumentado, la tecnología solo aporta valor cuando está al servicio de procesos formativos contextualizados y cuando refuerza -y no sustituye- el juicio profesional, la interacción humana y el liderazgo pedagógico de las asesorías.

De cara al futuro, el reto principal de los Centros del Profesorado y de sus equipos de asesorías será **consolidar una cultura de aprendizaje profesional y profesionalización continuo**, capaz de integrar innovación pedagógica, liderazgo distribuido y uso crítico de la tecnología. Esto implicará reforzar los espacios de reflexión colectiva, avanzar en modelos de acompañamiento más personalizados y sostenidos, y seguir desarrollando el criterio profesional necesario para discernir qué innovaciones aportan verdadero valor educativo y cuáles no.

En un contexto marcado por la complejidad, la incertidumbre y la rápida evolución tecnológica, las asesorías están llamadas a desempeñar un papel clave como **referentes pedagógicos** dentro del sistema educativo. Su capacidad para leer los contextos, acompañar los procesos de cambio y orientar la formación hacia la mejora real de la enseñanza será determinante para que la formación del profesorado deje de ser un fin en sí mismo y se consolide, de manera sostenible, como una

auténtica palanca de transformación educativa. Pero todo ello pasa por la asunción de su desarrollo profesional y adquisición de competencias profesionales específicas.

Referencias bibliográficas

- Cortina, A. (2024). *¿Ética o ideología de la inteligencia artificial? El eclipse de la razón comunicativa en una sociedad tecnologizada*. Paidós: Barcelona.
- Darling-Hammond, L. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Deming, W. E. (2000). *Out of the crisis*. MIT Press.
- Díez Martín, F Blanco González, A Prado Román, C. (2010). Legitimidad como factor clave del éxito organizativo. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa* Vol. 16, Nº 3, pp. 127-143
- Domingo A., Gómez V. (2014). *La Práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Ed Narcea: Madrid
- Escudero-Muñoz, J. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 21(3), 1-20. <http://hdl.handle.net/10481/48715>
- Esteban Frades, S. (2025). Impactos de la inteligencia artificial en la educación. *Avances En Supervisión Educativa*, 43. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i43.978>
- Fernández Navas, M. y Alcaraz Salarirche, N. (coord.) (2016). *Innovación educativa. Más allá de la ficción*. Madrid: Pirámide.
- Fullan, M. (2011). *Change leader: Learning to do what matters most*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2016). *La dirección escolar Tres claves para maximizar su impacto*. Madrid: Morata.

- García Peñalvo, F.J. (2024). Inteligencia artificial generativa y educación: Un análisis desde múltiples perspectivas. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 25, e31942. <https://doi.org/10.14201/eks.31942>
- Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45–51.
- Guskey, T. R. (2003). The characteristics of effective professional development: A synthesis of lists. ERIC ED.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Abingdon and New York: Routledge
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research". *Journal of Educational Administration*, Vol. 49 No. 2 pp. 125–142, <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hernández Rivero, V. (2015). El asesoramiento desde los centros del profesorado (CEP): La opinión de los agentes de apoyo. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 8(1), 16. Recuperado a partir de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19375>
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 151-163. [DOI:10.30827/profesorado.v23i3.9302](https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302)
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?*. Madrid: Narcea
- Marcelo, C., Gallego-Domínguez, C., Murillo-Esteba, P., & Marcelo-Martínez, P. (2018). Aprender a acompañar: Análisis de diarios reflexivos de mentores en un programa de inducción. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(1), 461–480. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9937>

- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio*. Madrid: Narcea.
- Petty, G (2023). *Educación basada en evidencias. Cómo enseñar aún mejor*. Madrid: SM
- Porlan, R. (coord.) (2017). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Madrid: Morata.
- Rodríguez Moneo, M., Aparicio Frutos, JJ., Parrellana, C. (2020). *Formación permanente del profesorado. Fundamentos pedagógicos, líneas estratégicas y acciones formativas para lograr un profesorado de calidad*. Madrid: Pirámide
- Santos Rego, M. A. (Ed.). (2020). *La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico*. Madrid: Narcea Ediciones.
- UNESCO. (2021). *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Versión en español (documento oficial): <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380455>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Editorial Narcea.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge. UK: Cambridge University
-