

Asesoramiento como apoyo a la innovación para la transformación de las aulas y los centros en contextos inclusivos, equitativos y de calidad

José Ramón Lago

Universitat de Vic-UCC

Javier Onrubia

Universitat de Barcelona

Marta Minguela

Universitat de Barcelona

Recibido: 23.12.2025 Aceptado: 23.01.2026

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504992>

Resumen

Asesoramiento como apoyo a la innovación para la transformación de las aulas y los centros en contextos inclusivos, equitativos y de calidad

El artículo aborda los procesos de asesoramiento con procesos de apoyo a la transformación de las aulas y los centros educativos en contextos más inclusivos y equitativos, y por lo tanto de mayor calidad. Se proponen un conjunto de referentes teóricos y algunos principios que pueden servir de referencia para un asesoramiento colaborativo que permite generar proyectos de innovación que transforman los centros en este sentido, y se presenta un amplio conjunto de criterios y estrategias, basados en los referentes teóricos, que pueden resultar útiles para orientar estos procesos de apoyo. Estos criterios y estrategias se organizan alrededor de cuatro momentos claves en el desarrollo colaborativo de los Procesos de cambio y mejora de las prácticas educativas en los centros: (i) el inicio de estos procesos; (ii) la introducción en algunas aulas de algunas mejoras sustanciales y estratégicas para crear modelos de prácticas inclusivas y equitativas de calidad; (iii) la generalización de estas mejoras para convertirlas en proyectos de innovación de centro que implicar a más profesorado y ampliar a más espacios estas mejoras y (iv) la transformación de las prácticas y políticas institucionales para consolidar culturas de equidad e inclusión en las comunidades educativas. Se destaca, por último, que los criterios y estrategias no se pueden pensar y desarrollar al margen de las características de los contextos concretos en los que se produzcan los procesos de transformación, y se apuntan algunas condiciones contextuales, referidas a los soportes que reciben los centros, que pueden favorecer o dificultar estos procesos.

Palabras clave: Asesoramiento colaborativo, colaboración entre docentes, comunidades de práctica, diversidad-equidad-inclusión educativa, liderazgo transformativo, procesos de mejora de la práctica educativa.

Abstract

Advice as support for innovation to transform classrooms and schools into inclusive, equitable, and high-quality contexts

This article addresses consultation processes as processes that support the transformation of classrooms and schools into more inclusive and equitable contexts, and therefore of higher quality. We propose a set of theoretical concepts and principles that can serve as a basis for collaborative consultation addressed to generate innovative projects that transform schools in this regard, and present a broad set of criteria and strategies, informed by these concepts and principles, that may be useful in guiding these support processes. These criteria and strategies are organised around four key moments in the collaborative development of processes of change and improvement of educational practices in schools: (i) the initiation of these processes, (ii) the introduction in some classrooms of substantial improvements which are strategic to create models of inclusive and equitable practices of quality, (iii) the generalisation of these improvements to turn them into school innovation projects, which can involve more teachers and extend these improvements to more classrooms, and (iv) the transformation of institutional practices and policies to consolidate cultures of equity and inclusion in educational communities. Finally, it is emphasised that the criteria and strategies outlined above cannot be conceived and developed in isolation from the characteristics of the specific contexts in which the transformation processes take place, and some contextual conditions are proposed, referring to the support offered to schools, which may favour or hinder these processes.

Key words: Collaborative consultation, communities of practice, diversity-equity-and-inclusion, teacher collaboration, teaching practices, improvement processes, transformational leadership.

Introducción

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre el asesoramiento como estrategia de apoyo para la mejora de las prácticas educativas que genere proyectos de innovación que transformen los centros y las aulas en espacios para un aprendizaje equitativo e inclusivo de todos los participantes, y en última instancia como indicador de la calidad del sistema educativo.

El artículo se organiza en dos grandes partes. En la primera, destacaremos las ideas centrales de algunos modelos teóricos sobre procesos de innovación que podrían servir de referencia para los procesos de asesoramiento y algunas características generales de una estrategia colaborativa para la mejora y transformación de los centros, así como algunos principios para la acción que se derivan de todo ello. Desde este marco, en la segunda parte, que es el núcleo del artículo, presentamos diversos criterios, estrategias o recursos para el apoyo a los procesos de mejora e innovación para la transformación de los centros, organizados en torno a cuatro momentos clave que proponemos distinguir en estos procesos.

Modelos teóricos y principios para un asesoramiento colaborativo para la mejora, innovación y transformación de los centros orientada a la calidad educativa

Más que presentar un modelo de asesoramiento, nuestro objetivo en lo que sigue es presentar un conjunto de referentes teóricos y algunos principios sobre los que hay un cierto consenso, que sirvan de referencia para las estrategias y criterios a aplicar en los diferentes momentos del proceso de transformación de los centros. Esta selección parte de las finalidades de los sistemas educativos en el contexto actual que recoge el Informe 2021 de la Comisión Internacional sobre el Futuro de la Educación de la UNESCO en el documento “Re-imaginando nuestro futuro: un contrato para la educación juntos” (UNESCO, 2021), que entendemos como referente de esos procesos de transformación. En esta declaración se proponen cinco principios para pensar la educación,

entre los que destacan dos importantes para el asesoramiento: que “la pedagogía debe organizarse en torno a los principios de cooperación, colaboración y solidaridad”, y que “la enseñanza debe profesionalizarse aún más como un esfuerzo colaborativo donde los docentes sean reconocidos por su trabajo como productores de conocimiento y figuras clave en el ámbito educativo y social”.

Marcos conceptuales compartidos

Los modelos teóricos que presentamos responden a una concepción del asesoramiento en la que el desarrollo de procesos de mejora en los centros debe impulsar proyectos de innovación que los transformen en lugares más inclusivos y equitativos. Estos modelos comparten algunos marcos conceptuales como los siguientes:

- Una concepción sociocultural del desarrollo y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de sus desajustes, que nos permite leer, escuchar y entender, y ayudar a cambiar y dirigir, las innovaciones en una dirección inclusiva.
- Una visión sistémica de las prácticas y las instituciones, que nos permite situar nuestra intervención para tener una cierta visión de la interdependencia y la circularidad del cambio, y de cómo esa transformación puede y ha de llevarse a otros sistemas: de la práctica docente individualizada a la práctica contextualizada del aula, del equipo docente al claustro, del equipo de profesores a la comunidad.
- Un modelo del cambio y la transformación educativa que parte de la definición de los problemas en los contextos como base para el diseño de propuestas de mejora que se implantan, se ajustan y se evalúan en un proceso cíclico continuo.
- Una estrategia del cambio basada en el desarrollo de procesos colaborativos y de trabajo en equipo, para impulsar, desarrollar y evaluar innovaciones que transformen las escuelas.

Modelos teóricos para un asesoramiento para la innovación y transformación de los centros

A partir de estas referencias, seleccionamos algunos conceptos y propuestas de diferentes modelos teóricos especialmente relevantes. Organizamos su presentación en cinco dimensiones respecto a las cuales todo proceso de asesoramiento se posiciona explícita o implícitamente, según cómo se lleve a cabo la intervención asesora.

- La concepción del asesoramiento sobre el desarrollo profesional de los participantes y asesores, respecto a la cual nos basamos en tres aportaciones relevantes: (i) el modelo de Schön (1992, 1998) sobre el aprendizaje en las profesiones, diferenciando el “conocimiento en la acción”, el “conocimiento basado en la reflexión en la acción” y el “conocimiento basado en la reflexión sobre la acción”; (ii) la reflexión de Monereo et al. (2022) sobre el desarrollo de la identidad profesional del asesor a través de los procesos de asesoramiento; y (iii) las aportaciones sobre la función del asesor que encontramos en el trabajo coordinado por Domingo (2001).
- El asesoramiento como una intervención vinculada a las etapas de las innovaciones educativas que se sustenta en algunos modelos sobre el cambio y la innovación en los sistemas educativos. Un referente fundamental son las aportaciones de Fullan (2002), en las que destacamos su conceptualización de los procesos de iniciación, implementación y continuación, los factores que afectan al progreso y el estancamiento en una de las fases, y la diversidad de recorridos.
- El asesoramiento como apoyo a los procesos cíclicos de mejora y transformación de la práctica educativa. Aquí encontramos múltiples modelos teóricos de referencia. Hemos incorporado criterios de tres de ellos, que suponen aportaciones complementarias: El primero es el modelo propuesto por Booth y Ainscow (2015) en el *Index for Inclusion*, como un proceso para la mejora escolar basada en un proceso de autorreflexión del centro alrededor de cinco fases: 1. Comenzando: la constitución de un equipo de planificación; 2. Descubriendo juntos: reflexionar sobre las culturas, las políticas y la práctica

a mejorar; 3. Elaborando un plan: identificar recursos y acciones para desarrollar las prioridades; 4. Poniendo en marcha las mejoras: observando los progresos y las necesidades de apoyo para avanzar y revisando los avances; 5. Identificando nuevas prioridades en las mejoras en función de lo que hemos avanzado. El segundo es el modelo de las Lesson Study (Elliot, 2019; Pérez y Soto, 2015), que propone una estrategia de mejora de la enseñanza y el aprendizaje en los centros educativos donde los docentes cooperativamente diseñan, desarrollan, observan, analizan y revisan una propuesta didáctica, siguiendo siete pasos: 1. Definir el problema que motivará y orientará el trabajo del grupo de estudio de la lección. 2. Planificar de forma cooperativa un plan de lección experimental. 3. Enseñar y observar la lección. 4. Discutir las evidencias recogidas. 5. Revisar y reformular la lección. 6. Desarrollar la lección revisada en otra clase y por otro docente. 7. Evaluar, reflexionar de nuevo y difundir la experiencia en un contexto ampliado. En tercer lugar, nos parece importante observar cómo la Investigación-acción-participativa entiende los procesos de transformación de la escuela; Alonso et al. (2024) nos señalan un proceso cíclico en siete momentos con un objetivo específico: 1. Respuesta a una demanda y un proceso de negociación. 2. Diagnóstico e identificación del problema a investigar. 3. La constitución de un Grupo de Investigación Acción Participativa. 4. Análisis de la información y autodiagnóstico. 5. Indagación en el problema y devolución de los resultados del diagnóstico. 6. Diseño e implementación del Plan de Acción Integral. 7. Evaluación del ciclo.

- El asesoramiento como apoyo a la construcción colaborativa de los equipos de mejora escolar tiene tres referentes importantes que nos han ayudado a construir los criterios. El primero es la concepción de las “comunidades de práctica” (Wenger, 1998) donde destaca tres características: que sus miembros sean capaces de interactuar intensamente entre ellos, que dispongan de recursos y artefactos para negociar significados, y que sean capaces de evaluar las acciones de los otros. El segundo son las cinco líneas que señalan Hargreaves y O'Connor (2018) para construir un “profesionalismo colaborativo”, que apuntan a: la necesidad de evolucionar desde mejoras centradas en objetivos de aprendizaje limitados hacia procesos que impacten en el desarrollo de los estudiantes; pasar de reuniones colaborativas puntuales a procesos de trabajo colaborativo como práctica cotidiana del profesorado; pasar del trabajo colaborativo para gestionar demandas externas a colaborar sobre cuestiones identificadas por el profesorado; basar el diálogo en temas desafiantes para todos; pasar de colaborar para los estudiantes a colaborar con los estudiantes. El tercero es la investigación sobre las actuaciones y procesos implicados en la actuación de los líderes intermedios de los centros educativos (p.e. coordinadores de ciclo, de nivel o de departamento). Esta investigación subraya la importancia de estos líderes intermedios como facilitadores de la colaboración entre el profesorado en los equipos docentes, y a través de esta facilitación, como promotores de los procesos de innovación, de la mejora de las prácticas y del aprendizaje y el desarrollo profesional del profesorado que trabaja en esos equipos. También destaca algunas potencialidades y dificultades que esa posición intermedia en la estructura institucional tiene desde el punto de vista de la promoción y el apoyo a la colaboración. Igualmente, esta investigación ha puesto de manifiesto la diversidad de prácticas de facilitación que realizan estos líderes intermedios (desde la gestión de las reuniones al apoyo emocional al equipo y las personas, o desde la promoción del diálogo productivo y la toma de decisiones pedagógicas conjuntas al apoyo experto) así como la importancia de que esas prácticas se desarrollen desde una aproximación de participación democrática (vs. de gestión jerárquica), y se lleven a cabo de manera socialmente contingente, es decir, teniendo en cuenta las condiciones particulares de cada contexto y como una práctica transformativa (Lipscombe et al., 2023)
- El asesoramiento como recurso para la construcción conjunta de conocimiento para la mejora entre los participantes, abordado desde tres perspectivas que han aportado ideas para los criterios que expondremos más adelante. La primera es la investigación sobre los “recursos discursivos del asesor” de Onrubia, Roca y Minguela (2022), que apunta a que el asesor debe realizar intervenciones para: presentar problemas, señalar tareas, pedir información, formular preguntas, solicitar confirmación, aportar información complementaria, confirma o rechaza aportaciones, mantener la comunicación, relacionar situaciones, conceptualizar, establecer conexiones entre elementos. También señala que

el asesor debe realizar estas actuaciones de manera consciente y deliberada, en función de lo que resulte prioritario en cada momento y de la fase del proceso de asesoramiento, y de manera articulada, combinando diversas actuaciones al servicio de esas prioridades. En segundo lugar, el trabajo de Lago et al. (2025) presenta algunos criterios para apoyar los intercambios colaborativos para en análisis de las prácticas entre el profesorado, como los siguientes: guiar la presentación de prácticas de aula, solicitar opinión y análisis sobre aspectos de las prácticas, solicitar valoración sobre las prácticas, promover el diálogo entre los participantes, recordar las cuestiones-problema de mejora acordadas, pedir propuestas de mejora sobre las cuestiones/problemas presentados, solicitar síntesis de las propuesta extraídas para la mejora en el aula, ordenar y sintetizar las ideas expuestas y pedir valoración sobre del trabajo conjunto. Por su parte, los trabajos sobre el “discurso colaborativo entre docentes” (Lefstein et al., 2020) apuntan una serie de características del tipo de diálogo entre los docentes que el asesor debe tratar de promover y apoyar: a) centrarse en la exploración y comprensión de problemas prácticos que preocupan al profesorado, b) conectar ejemplos específicos de la propia práctica con principios teóricos o conceptuales más amplios, c) apoyarse en descripciones ricas de la práctica y proporcionar argumentos y evidencias claros para las propias aportaciones, d) considerar diversas perspectivas y construir a partir de las ideas de los otros, tratando de crear marcos de comprensión compartida.

Una estrategia colaborativa para mejora y la innovación de la práctica educativa

La segunda referencia importante para la elaboración de los criterios que exponemos a continuación es la propuesta que hemos denominado “Estrategia Colaborativa para la Mejora e innovación de la Práctica educativa” (ECMP) elaborada a partir de una investigación que se presenta en Lago y Onrubia (2011), y desarrollada en procesos formativos con equipos de asesoramiento psicopedagógico (Lago, Onrubia y Huguet, 2012; Lago y Onrubia, 2017). A partir de estas aplicaciones, se lleva a cabo una elaboración y descripción de estrategia, con ejemplos de procesos de mejora desarrollados en todas las etapas educativas y con contenidos de mejora de naturaleza diferente en Lago y Onrubia (2022).

Los componentes más relevantes de esta estrategia son un conjunto de propuestas y criterios coordinados que hacen referencia a la manera de entender “qué” mejorar y “cómo” llevar a cabo el proceso de mejora. En el primer caso, esas propuestas y criterios se concretan en torno al concepto de “contenidos de mejora”, como forma de definir y formular las mejoras que se pretenden. En el segundo, en torno a cuatro planos interconectados que entendemos necesario considerar en el desarrollo de un proceso de innovación, cambio y mejora: las etapas del proceso, las fases y procedimientos en cada etapa, las tareas de los participantes en cada fase, y los recursos discursivos que se usan en las tareas. Los criterios y estrategias que vamos a presentar están estrechamente ligadas a cada uno de los cuatro niveles que acabamos de mencionar, sobre los cuales se puede encontrar una definición detallada en Lago y Onrubia (2022).

Principios para la acción

Los criterios y estrategias que desarrollaremos más adelante parten de los siguientes principios que nos sirven de referencia:

- El asesoramiento, como apoyo a la transformación de los centros de calidad e inclusivos, es responsabilidad de diversos profesionales que, desde su lugar en la institución, asumen como una exigencia de su actuación profesional impulsar una transformación educativa. No es específico de una única figura o perfil profesional, pudiendo llevarse a cabo por parte de una persona del equipo directivo del centro, una docente con funciones de liderazgo intermedio (p.e. una coordinadora de ciclo o nivel, una directora de departamento...), un docente con amplio conocimiento, una profesional externa que trabaja en el centro...
- Las situaciones-problema deben ser el punto de partida del asesoramiento, pero es muy útil reformularlas como proyectos de mejora de la práctica educativa que guían el cambio. Entendemos que desarrollar procesos de mejora de las prácticas educativas puede generar proyectos de innovación que desemboquen en una transformación del centro.

- La necesidad de vincular los procesos de innovación y los procesos de inclusión en la mejora de las prácticas educativas.
- Las mejoras han de ser compartidas, abordables y sostenibles, y facilitar las innovaciones y las transformaciones.
- El apoyo a la transformación de las prácticas educativas con una orientación inclusiva como proceso de aprendizaje entre iguales con competencias diferentes que implica colaboración y dirección.
- El apoyo a la mejora de las prácticas educativas como asistencia a la construcción de la colaboración entre los participantes
- La necesidad de una estrategia colaborativa de apoyo que guíe los procesos de mejora de las prácticas educativas, con criterios sobre las etapas, las fases, los procedimientos, las tareas y los recursos discursivos del asesoramiento.

Finalmente, y a modo de síntesis de este apartado de encuadre, es importante explicitar cuatro consideraciones de tipo general. La primera es que hemos construido los criterios y estrategias que aparecen en los cuatro apartados que presentamos a continuación siguiendo una línea de reflexión que iniciamos en 2022 (Onrubia, Lago y Parrilla, 2022), basada en crear espacios de reflexión compartidos con investigadores de ámbitos de conocimiento diferentes, pero con preocupaciones compartidas. La segunda es que, aunque los modelos, conceptos y principios que acabamos de mencionar pueden describir procesos con fases delimitadas y coherentes, a menudo los procesos de innovación y transformación no tienen un carácter lineal. Fullan (2002) dice que el cambio es más un proceso social y colaborativo que técnico, y esta es la orientación que hemos querido dar a los criterios. La tercera es que el hecho de que situemos cada criterio en uno de los cuatro momentos no quiere decir que no puedan usarse en otro. Del mismo modo, puede ser que algunos de ellos se solapen y coincidan en parte con otros; este ensamblaje de unos con otros es también un efecto buscado. La cuarta es que, en tanto entendemos que el asesoramiento como apoyo a la mejora de las prácticas educativas no es una tarea de un único perfil o figura profesional, sino que diversos profesionales pueden impulsar ese proceso de mejora, innovación o transformación de un centro, vamos a referirnos a las actuaciones de asesoramiento no como intervenciones de un asesor, sino como “apoyo” a los procesos de transformación de un centro. Este apoyo puede realizarse, como se ha señalado, desde posiciones diferentes, que pueden implicar liderazgo directivo, liderazgo intermedio o docentes líderes, así como asesoramiento externo o interno. Se trata, en todo caso, de alguien que asume este apoyo, y es reconocido como tal por los otros miembros del grupo de trabajo, para velar por el desarrollo continuado del proceso, según los acuerdos alcanzados al inicio y con la inclusión de las aportaciones de todos los participantes, orientadas al objetivo que se haya acordado para el proyecto de mejora.

Criterios, estrategias o recursos para el apoyo a los procesos de mejora e innovación para la transformación de los centros

Cómo y por dónde empezar

Después de observar cómo el *Index for Inclusion* había comenzado en algunos centros, Booth y Ainscow (2015) vienen a decir que los procesos de mejora de las prácticas educativas para la inclusión deben empezar “donde se pueda y como se pueda”. A menudo parten de prácticas que, de manera anecdótica y/o asistemática, realizan algunas profesoras y profesores que, si se les apoya, están predispuestos a intercambiar experiencias con otros y otras compañeras y a contrastar sus prácticas con otras experiencias o referentes teóricos que los ayuden a avanzar o profundizar en lo que hacen y a “probar” algunos cambios en las prácticas. El apoyo en estos momentos iniciales de los procesos de mejora puede concretarse en diferentes momentos y con estrategias y recursos diferentes, como los siguientes.

- Observar e identificar en diferentes espacios de trabajo conjunto (como el seguimiento de una adaptación curricular, una sesión de evaluación, una reunión de comisión de atención a la diversidad o un equipo docente) ciertas prácticas de algunos docentes que contienen elementos orientados a la mejora de la calidad de los procesos educativos con una orientación inclusiva. El apoyo a estas prácticas, llamando la atención sobre su potencialidad, puede servir, en primer lugar, para sacar el foco de otras prácticas excluyentes o de escasa significatividad y funcionalidad para el alumnado y abrir en cambio otras perspectivas, conceptualizando sus aportaciones y haciendo explícito su aporte a la equidad e inclusión. Se trataría de formular preguntas que sirvan para conectar lo que hacen otros docentes en otras áreas o niveles y requerir la disponibilidad para trabajar conjuntamente y avanzar en esa línea.
- Apoyar a algunos profesores mostrando interés por conocer más a fondo sus prácticas y analizar conjuntamente qué aspectos de estas prácticas están funcionando mejor, los que resultan prometedores y los que parecen requerir alguna revisión, en clave de inclusión, y teniendo en cuenta la visión del alumnado y las familias. Esta estrategia de apoyo es especialmente importante cuando se muestra también a otros docentes con prácticas similares, porque les ayuda a sentirse más seguros y abre la posibilidad de crear contactos más formales con otros docentes.
- Estimular y prestar apoyo a algunos profesores como los que señalamos en el apartado anterior para crear pequeños grupos de reflexión ayuda a generar prácticas inclusivas. En este contexto, el apoyo dentro de esos grupos al mostrar las convergencias, divergencias y complementariedades entre las prácticas de los distintos profesores puede ser muy útil para ayudar a identificar un contenido de mejora compartido. Es importante colaborar con los líderes del grupo para sistematizar las cuestiones de mejora compartidas por todos los participantes y poner en valor la potencialidad de un grupo que desarrolle y lidere un proceso de mejora en el centro (Alonso et al., 2024; Booth y Ainscow, 2015).
- Contribuir al impulso institucional de las iniciativas supone a veces que el apoyo actúe en dos niveles. Por una parte, dar algunas guías o pautas para definir las propuestas de mejora, explicar cómo será el proceso de trabajo conjunto y cómo recogeremos su impacto. Por otra, ayudar y acompañar en la presentación de estas propuestas en el claustro o equipos docentes, para contribuir al diálogo con otros docentes y abrir la posibilidad de que se incorporen a esos procesos.
- Ayudar a conectar las iniciativas orientadas a la inclusión de pequeños grupos de profesores con los proyectos de los equipos directivos y el trabajo en los equipos docentes ordinarios, y contribuir así a generar un respaldo institucional, sin comprometer los proyectos que afectan a todo el centro en esta primera fase de los proyectos de mejora. Sin embargo, es importante hacer entender que estos grupos necesitan algunos espacios institucionales, porque será eso lo que ayudará a incorporar a otros miembros.

Introducir mejoras e innovaciones sustanciales y estratégicas para crear modelos de prácticas inclusivas y equitativas de calidad

Con el término “introducir mejoras” nos referimos a que, más allá de algún cambio puntual, a veces en los centros hay algunos grupos de profesores que, sea porque han empezado a reflexionar, porque conocen alguna experiencia de otro centro, porque han hecho una formación individual compartida con los compañeros o compañeras... se animan a introducir algunos cambios en las prácticas educativas de manera planificada conjuntamente. Normalmente estos grupos se comprometen a un proceso continuado de reflexión pactado: acuerdan algún objetivo de mejora, reflexionan sobre sus prácticas a partir de otras experiencias o incluso de marcos teóricos, contrastan sus prácticas y pueden realizar evaluaciones críticas sobre lo que han alcanzado para proyectarlo más allá de su experiencia. Sin embargo, para que este proceso sea posible y tenga éxito a menudo es necesario un apoyo que ayude a asegurar que se mantiene y avanza en el itinerario que se han marcado. Algunos criterios, procedimientos y estrategias para que esto sea posible podrían ser los siguientes:

- Contribuir a negociar entre los profesores del grupo de mejora el itinerario a seguir, es decir, el periodo estimado de trabajo conjunto, las reuniones, los horarios y los espacios institucionales del centro

donde realizarlas. A veces se necesita un apoyo en la negociación para que todos los participantes se sientan cómodos. Del mismo modo, si no se ha hecho previamente, el reconocimiento adecuado y apoyo institucional a este proceso por parte del equipo directivo a veces necesita una mediación para que lo incorpore a los planes de trabajo y formación del centro, facilite una información periódica al claustro, y contribuya a una distribución equitativa de las tareas entre el profesorado del centro.

- Ayudar a explicitar y delimitar el ritmo de introducción de cambios en las aulas, el proceso de análisis conjunto de esas prácticas y el rol de cada uno de los participantes en este proceso, especialmente cuando hay participantes que tienen diferentes roles: tutores, apoyo a la inclusión, docentes de área, jefes de estudio... Esto contribuirá a que las tareas se perciban como ajustadas al rol de cada uno.
- Proporcionar guías y pautas para que todos los participantes comprendan y compartan a qué “problemas” estamos respondiendo con las mejoras de las prácticas educativas que intentamos introducir, es decir, la conexión entre los desajustes entre la práctica educativa, que evidencian los “problemas” y los aprendizajes que se esperan del alumnado “mejoras”. El apoyo a este proceso puede servir para acordar productos concretos de prácticas del profesorado y evidencias en los resultados del aprendizaje del alumnado a alcanzar en diferentes momentos del proceso de mejora, que ayuden a ajustar las tareas que estamos realizando. Y, en definitiva, a dejar claros y explícitos los indicadores de evaluación del proceso de mejora.
- Construir conjuntamente guiones para recoger las prácticas educativas, para lo cual el apoyo puede proporcionar materiales o ejemplos que puedan servir para construirlos. Al mismo tiempo, puede introducir preguntas y vincular las intervenciones de unos participantes con otros orientando a que esos guiones nos permitan identificar los desajustes y ayuden a definir las mejoras que queremos introducir. El apoyo es importante para ayudar a que estas guías se vean como posibles y útiles por parte de todos los participantes, y ayuden a centrar las tareas de recogida de las prácticas y rentabilizar el tiempo del que disponemos.
- Sugerir textos y experiencias, y guías de lectura, para ayudar a analizar las prácticas e identificar los cambios que podemos introducir. El apoyo es importante para introducir el diálogo sobre la relación entre determinados aspectos de las prácticas y algunos conceptos teóricos, o aspectos de experiencias de otros centros. Este apoyo puede ayudar a construir mejoras que sean a la vez fundamentadas, ajustadas al contexto y significativas para el profesorado.
- Acompañar en el diseño de las mejoras, introduciendo preguntas a los participantes que ayuden a definir mejoras alcanzables y sostenibles. El apoyo, con esas preguntas, puede contribuir a que se definan mejoras acordes con las posibilidades del profesorado y del centro, y también mejoras que, combinando un cierto grado de apertura y de concreción, pueden después ser desarrolladas en otros contenidos o en otros niveles educativos.
- Ayudar a generar el espacio para introducir las mejoras identificando qué tareas deben dejar de hacerse, o hacerse con menos intensidad y frecuencia, y por cuáles van a ser sustituidas. Establecer las herramientas de planificación del profesorado y las formas de presentación y materiales para el alumnado que son más adecuadas a la mejora. El apoyo, en este sentido, puede ser importante para dar continuidad a materiales que ya utilizan algunos de los miembros del grupo, o para presentar e introducir propuestas de tareas y actividades acordes con los objetivos con los que diseñamos la mejora.
- Contribuir a llegar a acuerdos concretos sobre cómo poner en común periódicamente las prácticas realizadas, los productos y resultados del alumnado, y la valoración, por su parte y por parte de las familias, de las mejoras introducidas. El apoyo debe, en primer lugar, mostrar el valor del seguimiento y evaluación, no para certificar el éxito de las mejoras, sino para poder identificar las condiciones que las han hecho posibles y analizar también los factores que puedan eventualmente provocar que ciertas mejoras no se incorporen suficientemente o según lo acordado.
- Acompañar los procesos de introducción de las mejoras acordadas para ayudar a todos los participantes

a sentirse competentes para llevarlas a cabo. Una forma de apoyo consiste en movilizar a los diferentes miembros del grupo de mejora para comunicarse informalmente cómo se están desarrollando los procesos de mejora o dar apoyo directamente a aquellos que han mostrado que la mejora queda más lejos de su práctica habitual o presentan más dudas hacia ella (Lago et al., 2025; Lefstein et al., 2020;).

- Reformular las dificultades o incluso los fracasos en términos de cómo ajustar lo que se pretendía con la mejora en función de lo que se observa que algunos miembros del grupo pueden o están dispuestos a introducir es una tarea importante; al mismo tiempo, también resulta importante promover un diálogo entre los miembros de grupo para que se puedan definir caminos y formatos diversificados que permitan que todos puedan continuar en el proceso y sentirse, realmente, miembros del grupo. El apoyo puede ayudar a introducir procesos de docencia compartida, para preparar actividades conjuntamente y/o para desarrollarlas conjuntamente el aula, o simplemente para apoyar a compañero o compañera en un momento puntual.
- Ayudar a evaluar el grado de desarrollo alcanzado al final del periodo acordado para un plan de trabajo supone evaluar las mejoras en la práctica en el aula, el impacto en los aprendizajes del alumnado y el proceso de colaboración del profesorado desarrollado hasta ese momento (Lago y Onrubia, 2022). La tarea del apoyo por lo que refiere al impacto en los aprendizajes del alumnado puede concretarse en un diálogo con los miembros del grupo en torno a determinados conceptos consensuados al inicio que permita reflexionar sobre cómo la mejora ha contribuido a incrementar la inclusión y la equidad en los aprendizajes del alumnado y también sobre las barreras no superadas y las que hay que abordar en el siguiente ciclo de mejora. Respecto a la mejora de las prácticas del profesorado, el apoyo puede ayudar a identificar las mejoras comunes y las diferentes maneras de concretarse que podrían ser el referente para desarrollar un proyecto de innovación en todo el centro. Respecto al proceso de colaboración, el apoyo es especialmente importante para identificar en qué momento y de qué manera los apoyos entre profesores han permitido que todos los miembros del equipo hayan avanzado (Hargreaves y O'Connor, 2018).
- Animar a identificar e impulsar los cambios en el currículum y en la organización del centro a partir de las mejoras que puedan generalizarse para convertirlas en un proyecto de innovación, cuidando especialmente el significado compartido con las familias y el alumnado. El apoyo, utilizando recursos como la síntesis y la conceptualización, puede contribuir a definirlo. Al mismo tiempo, animar al equipo de coordinación de la mejora a que solicite y acuerde con el equipo directivo, teniendo en cuenta en lo necesario a las figuras de liderazgo intermedio del centro, las condiciones mínimas (tiempos y espacios institucionales) para desarrollar procesos de generalización de las mejoras, cómo y cuándo presentarlos en el claustro, a los profesores más resistentes a la innovación o a profesorado que se incorpora al centro el próximo curso. Mostrar confianza en su competencia y recordar prácticas de éxito desarrolladas puede ser muy útil.

Generalizar las mejoras de las prácticas de algunas aulas para convertirlas en proyectos de innovación de centro: implicar a más profesorado y ampliar a más espacios

La generalización de las mejoras permite generar un plan de innovación en el centro que supone dos procesos de desarrollo de las innovaciones y mejoras en las prácticas inclusivas. Por una parte, incorporar a nuevos docentes al desarrollo de las mejoras alcanzadas en la etapa de introducción. Por otra, desarrollar y profundizar las mejoras para eliminar las barreras detectadas y documentar las mejoras introducidas, con la descripción de las situaciones de aprendizaje diseñadas, para que puedan ser introducidas por otros docentes. Estos procesos han de contribuir al impulso de políticas de innovación para la inclusión. El apoyo a estos procesos puede concretarse en diferentes momentos y con diferentes tipos de apoyo como los que se indican a continuación. Para todo ello, considerar cómo involucrar en el proceso a los equipos docentes ordinarios ya establecidos en el centro, y cómo los procesos de generalización en marcha se articulan con las estructuras y espacios de trabajo pedagógico conjunto ya existentes, o requieren ajustarlos o transformarlos en mayor o menor medida, resulta de especial importancia.

- Animar y acompañar en la revisión de los procesos de mejora ya desarrollados y las prácticas ya incorporadas. El apoyo puede ayudar promoviendo un diálogo entre diferentes docentes respecto a las experiencias, las barreras y cómo se han superado, y los acuerdos a los que se llegó y cómo se incorporaron las aportaciones de las familias y la evaluación realizada por el alumnado. De este modo, ayuda a hacer presente los diferentes grados de las mejoras desarrollados por diferentes profesores y los cursos y las materias en que se han desarrollado. Contribuye así a crear planes de generalización para guiar la conversión de las mejoras en auténticos procesos de innovación de centro.
- Ayudar a crear equipos heterogéneos de apoyo, con profesorado que haya introducido ya las mejoras y profesorado que se incorpora al proceso de innovación. En la generación de los proyectos de generalización para la innovación, el apoyo puede ayudar a configurar equipos de apoyo entre profesores con diferentes competencias. Es importante que estos equipos no sean muy amplios –a veces es preferible trabajar en equipos de 4-5 profesores, que en grupos de 10–. También es importante equilibrar profesores de niveles próximos (1º y 2º) con profesores de materias del mismo ámbito o de ámbitos diferentes. Ayudar a compaginar las vinculaciones personales del profesorado con las necesidades de avanzar en la coordinación es también una tarea importante. Esto supone a veces diseñar juntamente con el equipo coordinador de la mejora cómo se va a presentar al claustro y a los departamentos la propuesta, explicando con claridad el tiempo que supondrá de trabajo conjunto y para llevarlo al aula. Es necesario ayudar a los equipos directivos a representarse que su apoyo a estos procesos, en un ritmo sostenible para el centro, es muy importante, así como establecer el nivel de implicación que se pide a cada nivel y/o departamento (Lago y Onrubia, 2022).
- Colaborar en la identificación de los cursos, niveles educativos o materias donde se pueden generalizar las mejoras que en una primera etapa sólo han llevado a cabo unos pocos profesores. A veces, que los equipos de profesores se pregunten hacia dónde debe crecer la innovación ayuda a que realmente sea posible, del mismo modo que propiciar reflexiones que ayuden a pensarlo y decidirlo. Por ejemplo, el departamento de matemáticas ha desarrollado durante dos años un modelo de docencia compartida en el aula de primero y segundo, con criterios y estrategias de cómo distribuir en el aula la ayuda individualizada a algunos alumnos y se da apoyo a todo el grupo; en el debate sobre cómo generalizarlo, se defiende que está suficientemente experimentado y se propone que a partir del próximo curso lo desarrolle todo el centro; desde el apoyo, podría ser muy útil ayudar a analizar que, si hay tres departamentos en los que la mayoría de profesores se incorporan por primera vez al centro, podría ser preferible marcar un ritmo progresivo para los diferentes departamentos. El apoyo, además de ayudar en la toma de decisiones, puede guiar apactar estos procesos con los equipos directivos (Lipscombe et al., 2023).
- Proporcionar guías y pautas para un diseño conjunto de los planes de innovación como procesos colaborativos. La ayuda ha de tener en cuenta dos niveles de desarrollo diferentes. Por una parte, el apoyo al proceso colaborativo entre profesores que han introducido previamente la práctica y profesores que se incorporan a la mejora, porque es importante hacer notar que no todos pueden ir al mismo ritmo, para lo cual podemos utilizar recursos para apoyar la reflexión y diálogo entre profesores con diferente experiencia. Y por otra parte el apoyo al profesorado que está profundizando en las mejoras para ampliar a más situaciones de aprendizaje y más niveles educativos, para analizar con ellos la planificación conjunta, la observación entre iguales en el aula de quienes ya han introducido una mejora y de quienes se incorporan a ella (Elliot, 2019; Pérez y Soto, 2015).
- Acompañar en los procesos de análisis de las dificultades, de las barreras que encuentra el profesorado para llevar a la práctica las mejoras (en relación con determinado alumnado, por las urgencias del currículo, por otras demandas institucionales que se cruzan...) utilizando como palancas las experiencias del equipo de profesorado que ha desarrollado alguna mejora y movilizándolo la inclusión de los que se inician en las innovaciones. Quizás una de las primeras ayudas sea establecer que, tanto si las mejoras se desarrollan con éxito como si tenemos muchas dificultades, revisaremos tres o cuatro veces en el año el proceso de innovación.

- Impulsar y ayudar a la formalización de las prácticas ya generalizadas en el plan de innovación y las políticas de centro. El apoyo debería ayudar al equipo de coordinación de la mejora para que recoja las innovaciones alcanzadas en los diferentes niveles del centro (equipos docentes, departamento, comisiones) según un formato reconocible y aceptado por todos como útil. También impulsaría la consolidación de los equipos de apoyo entre profesores como una fórmula estable para asegurar la continuidad de la innovación. Finalmente, el apoyo puede ayudar a documentar y formalizar las decisiones anteriores para incorporarlas a los documentos de centro, el plan anual y el proyecto educativo, para impulsar las políticas de equidad e inclusión en todos los ámbitos de la actividad educativa.

Transformar las prácticas y las políticas para consolidar culturas de equidad e inclusión en las comunidades educativas

En centros donde la innovación ha permitido llevar a diferentes niveles y materias prácticas equitativas e inclusivas, lo que se necesita es que se consoliden. El apoyo quizás debe centrarse en las comisiones y/o equipos de coordinación de los procesos de mejora con la finalidad de ceder el desarrollo y el control de la innovación al profesorado. La consolidación de las innovaciones podría ir en cuatro líneas: la continua identificación de mejoras singulares y propias de cada nivel o materia enmarcadas en los procesos inclusivos y equitativos del centro; la transformación de la estructura y dinámica de los equipos de profesores del centro de manera que permita un incremento progresivo de su autorregulación, con el apoyo de las decisiones institucionales de los equipos directivos; la promoción del liderazgo pedagógico de quienes coordinan los equipos docentes del centro; facilitar la proyección a diferentes ámbitos de la actividad educativa, dentro y fuera del centro, de los proyectos de inclusión generados en espacios más reducidos, dando especial relevancia a la participación de las familias a nivel de aula y de centro. De fondo se trata de afianzar las políticas y acciones que transformen las culturas del centro con una orientación equitativa e inclusiva:

- Mostrar a los equipos directivos la necesidad de que los procesos de planificación, seguimiento y evaluación de las innovaciones pasen de ser tareas puntuales a ser tareas institucionales propias de los equipos docentes, los equipos de ciclo o los departamentos o comisiones, con el mismo reconocimiento que las anteriores. Para apoyar este proceso hay que ayudar a definir bien los contenidos, los procesos y la evaluación de las mejoras atendiendo a la diversidad de posiciones del profesorado que se puede producir en esos espacios. En todo este proceso es fundamental promover un liderazgo pedagógico por parte de quienes coordinan los equipos docentes que oriente a una colaboración reflexiva, productiva y transformadora.
- Construir juntamente con los equipos de coordinación de la innovación guías y pautas para reflexionar e identificar los elementos claves para profundizar y avanzar en la innovación. El apoyo puede ayudar a lanzar procesos de diálogo entre el profesorado orientados a identificar, en las barreras que se han encontrado, las brechas por donde introducir mejoras para romperlas, sugiriendo perspectivas diferentes desde donde analizar las actividades y tareas (Lago y Onrubia, 2017).
- Asegurar los procesos de seguimiento, impulsando mejorar o reorientar las estrategias de seguimiento de las nuevas mejoras, poniendo especial énfasis en valorar las mejoras singulares, específicas de determinados niveles, materias o situaciones de aprendizaje, que seguramente son la clave del avance de la innovación. El apoyo puede ayudar a la comisión para que esos desarrollos del proceso de innovación mantengan vínculos con las políticas del centro sobre calidad e innovación y que, al mismo tiempo, se tenga en cuenta la diversidad de ritmos en la incorporación de las mejoras por parte del profesorado y la necesidad de mantener los apoyos entre el profesorado.
- Impulsar los relevos en los equipos de coordinación de las mejoras y la incorporación progresiva del profesorado de referencia a los equipos directivos. Apoyar al profesorado en la construcción de un autoconcepto y sentimiento de competencia en relación con la innovación, y al mismo tiempo en la idea de corresponsabilizarse en dicha innovación, puede ser especialmente relevante para que se

incorporen a los espacios de coordinación de las mejoras como parte de su desarrollo profesional con una orientación colaborativa, coherente con las transformaciones que se están impulsando.

- Mostrar y asegurar la conexión entre diferentes líneas de desarrollo de las innovaciones respecto a la inclusión y la equidad o innovaciones específicas de algunos ámbitos de conocimiento y aprendizaje (p.e los enfoques globalizados de desarrollo del currículo, la estrategia de interdisciplinariedad STEAM o lo modelos de desarrollo organizativos del centro como la docencia compartida). Para ello, apoyar comisiones que integren innovaciones de diferente naturaleza que pueden darse simultáneamente, para integrar el conocimiento y para cuidar la sostenibilidad de todas esas innovaciones en las prácticas cotidianas del profesorado, asegurando que se orienten acorde a las políticas y las culturas de centro que impulsan la equidad y la inclusión en el aprendizaje como referente de calidad del sistema educativo.

Para terminar, algunas condiciones de contexto

Este conjunto de propuestas no se puede pensar y desarrollar de manera aislada del contexto en el que se producen los procesos de transformación. Aunque esté definido por múltiples decisiones y prácticas de naturaleza muy diversa, quizás conviene señalar algunas, referidas a los apoyos que reciben los centros, que pueden favorecer o dificultar un proceso de transformación como el que acabamos de plantear.

Así, entendemos que el apoyo para la transformación de las aulas y los centros en espacios inclusivos y equitativos necesita avanzar desde un asesoramiento psicopedagógico centrado en las necesidades educativas de un alumno o alumna, o un tipo de alumnado, señaladas y no señaladas (que no por invisibilizadas son menos importantes) hacia un asesoramiento centrado en situaciones de enseñanza en las que las propuestas y las ayudas educativas se ajustan a todas las necesidades educativas que hay dentro del contexto de actividad del grupo clase. De modo similar, la transformación de los centros y las aulas en espacios inclusivos y equitativos quizás pasa por superar una concepción del asesoramiento centrada en la organización de los espacios o de los liderazgos que a veces no atiende de manera explícita al hecho de que la organización y los liderazgos han de estar al servicio de la inclusión y la equidad, y que tampoco contempla los procesos colaborativos del profesorado para llevarlos a cabo; esa concepción a veces hace que los cambios en la realidad sean diferentes a como los pensaron quienes los diseñaron.

Una transformación del tipo que venimos planteando seguramente necesita equipos de apoyo que deben tener formación y capacidad de ayuda para ajustar el conjunto de las ayudas, no solo un aspecto específico de las aulas. La visión especializada de actuaciones centradas en aspectos parcializados de la diversidad a veces lleva al profesorado a tener que atender diferentes visiones, que proporcionan apoyos quizás en sí mismos coherentes, pero que no siempre atienden al conjunto de necesidades de ajuste de la actividad educativa que precisa el conjunto del alumnado del aula. Equipos con una dotación pensada para una intervención interdisciplinar, centrada en las necesidades de los centros, pueden ayudar a impulsar la equidad y la inclusión en el aprendizaje como referente de calidad del sistema educativo.

Referencias bibliográficas

- Alonso, M., Rascón, M. T, i Calderón, I. (2024). *Cómo hacer investigación-acción participativa*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado.
- Booth, T. i Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos. evaluación y mejora de la educación inclusiva*. OEI/FUHEM.
- Domingo, J. (2001). *Asesoramiento al centro educativo: colaboración y cambio en educación*. Octaedro- EUB.
- Elliott, J. (2019) What is Lesson Study? *European Journal of Education*, 54, 175–188.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12339>

- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.
- Hargreaves, A., i O'Connor, M. (2018). Leading collaborative professionalism. Seminar Series 274. *Center for Strategic Education*. http://www.andyhargreaves.com/uploads/5/2/9/2/5292616/seminar_series_274-april2018.pdf
- Lago, J. R., i Onrubia, J. (2011). *Asesoramiento psicopedagógico para la mejora de la práctica educativa*. Horsori.
- Lago, J. R., Onrubia, J., i Huguet, T. (Coords.) (2012). *Assessorament per la millora de les pràctiques educatives*. <http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0086/d0305f5f-549d-4af2-9561-39bd0329bfe0/Assessorament-millora-practiques.pdf>
- Lago, J. R., i Onrubia, J. (2017). Acompañando la introducción por parte de profesionales del EAP de procesos de asesoramiento orientados a generar prácticas más inclusivas. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 46. <http://ambitsaaf.cat/article/view/54/57>
- Lago, J. R., i Onrubia, J. (2022). *Innovación y mejora de la práctica educativa: una estrategia colaborativa*. Octaedro.
- Lago, J. R., Sanahuja, A., Amenabar, N., i Soldevila, J. (2025, Latest Articles). Teacher collaboration to promote inclusive practices with cooperative learning, *Professional Development in Education*, <https://doi.org/10.1080/19415257.2025.2547388>
- Lefstein, A., Louie, N., Segal, A., i Becher, A. (2020). Taking stock of research on teacher collaborative discourse: Theory and method in a nascent field. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102954. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102954>
- Lipscombe, K., Buckley-Walker, K., i Tindall-Ford, S. (2023). Middle leaders' facilitation of teacher learning in collaborative teams. *School Leadership and Management*, 43(3), 301–321. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2215803>
- Monereo, C., Suñé-Soler, N., i Fecho, B. (2022). The identity of the academic advisor: towards a new framework of dialogical advice. En C. Monereo (Ed.). *The identity of Educational Professionals. Positioning, Training, and Innovation*. Information Age Publishing.
- Onrubia, J., Roca, B., i Minguella, M. (2022). Assisting teacher collaborative discourse in professional development: An analysis of a facilitator's discourse strategies. *Teaching and Teacher Education*, 113. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103667>
- Onrubia, J., Lago, J. R., i Parrilla, A. (2022). Strategies for improving educational practices in an inclusive direction: collaborative consultation and participatory research. En J. Collet, M. Naranjo, i J. Soldevila-Pérez (Eds.), *Global Inclusive Education. Lessons from Spain* (pp. 83-95). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-11476-2>
- Soto, E., i Pérez Gómez, Á. I. (2015). Lesson Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 15-28.
- Schön, D. (1992). *El profesional reflexivo*. Paidós
- Schön, D. (1998). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/futures-education>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

Correspondencia con los autores:

José Ramón Lago. E-mail: jramon.lago@uvic.cat

Javier Onrubia. E-mail: javier.onrubia@ub.edu

Marta Minguella. E-mail: martaminguella@ub.edu