

MODALIDADES DE INTERVENCIÓN EN EL ASESORAMIENTO A LOS EQUIPOS DIRECTIVOS, AL PROFESORADO Y A LOS DISTINTOS ÓRGANOS DE COORDINACIÓN DOCENTE.

/

MODALITIES OF INTERVENTION IN ADVISING MANAGEMENT TEAMS, TEACHERS AND OTHER EDUCATIONAL COORDINATION BODIES .

Mercedes Ramos Fresno

*(Orientadora de la Comunidad Autónoma de Madrid; Avda. de España, 8,
28100 Alcobendas; mramosfresno@gmail.com; 615.02.48.62)*

Resumen

Este artículo persigue establecer algunas notas identificativas del proceso de asesoramiento que se viene desarrollando desde los servicios de inspección educativa. Nos vamos a centrar en el asesoramiento a los equipos directivos, al profesorado y a los órganos de coordinación docente, teniendo presente que se trata de un asesoramiento triádico, cuya finalidad última es conseguir el máximo desarrollo posible en los alumnos, desde las premisas de calidad y equidad. También tendremos presentes las implicaciones en el desarrollo organizativo y profesional de los docentes desde los principios de participación y autonomía, y como esto promueve la mejora profesional docente, el compromiso con su práctica pedagógica, así como la autocrítica necesaria para evaluarla constantemente, generando propuestas pedagógicas flexibles, mediante la autorreflexión.

Palabras clave: *Asesoramiento; participación; autonomía; mejora escolar; apoyo institucional; desarrollo profesional; desarrollo organizacional; comunidad de aprendizaje.*

Abstract

This article aims to establish some notes identifying the counseling process that has been developing for educational inspection services . We will focus on advising management teams , teachers and Educational coordination bodies , bearing in mind that this is a triadic counseling, whose ultimate aim is to achieve the maximum development in students from the premises of quality and equity. We will also have in mind the implications for the organizational and professional development of teachers from the principles of participation and autonomy, and how it promotes teacher professional improvement , commitment to teaching practice and the necessary self-criticism to constantly evaluate , generating educational proposals flexible , through self-reflection.

Keywords: Advice; participation; autonomy; school improvement ; institutional support; professional development; organizational development; learning community.

Introducción

La Constitución española de 1978, indica en su artículo 27.8 que los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el Sistema Educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes. A su vez, la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, en adelante LOE, modificada por la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, en adelante LOMCE, establece en su artículo 2.2. dedicado a los fines que la inspección educativa es uno de los factores que favorece la calidad de la enseñanza.

Además, el actual Sistema Educativo pivota sobre tres principios, por una parte la exigencia de proporcionar una educación de calidad para todos, que promueva el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos, fiel al mandato constitucional establecido en el artículo 27.2 *“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios*

democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. De otra parte, fija la necesidad de adoptar una responsabilidad compartida por parte de todos los implicados en el proceso educativo de nuestros jóvenes, familia, profesores, centros y administración. Por último, un tercer pilar sobre el que se sustenta nuestro actual Sistema Educativo es el compromiso de alcanzar los objetivos educativos españoles y europeos dentro del marco de la Estrategia Lisboa 2020.

Voy a fundamentar el desarrollo de este artículo con un referente normativo básico, esto es de aplicación en todo el territorio nacional, al amparo del artículo 149.1.1ª, 18ª y 30ª de la Constitución española, y un referente teórico, en el que abordaré el concepto de asesoramiento, las modalidades de intervención desde los servicios de inspección educativa, los principios comunes que rigen el asesoramiento a los equipos directivos, al profesorado y a los órganos de coordinación docente, los ámbitos de intervención, así como técnicas e instrumentos que hacen posible este proceso.

El objetivo de estas líneas, es contribuir a conseguir mejores escuelas, donde los alumnos alcancen niveles más altos de desarrollo cognitivo. Para ello, nos hemos apoyado en un marco teórico del que hemos extraído algunas conclusiones válidas que muestran la posibilidad de incrementar el desarrollo organizativo y profesional de los centros y los profesores.

Este trabajo se ha basado en la teoría de la acción de Fuhrman y Odden que establece los siguientes principios directrices:

- Debemos contar con metas claras y ambiciosas, junto con indicadores de resultados coherentes con estándares educativos y medidas de los logros de los estudiantes.
- Cuando dichas metas ambiciosas pretenden incrementar los niveles de realización, la tecnología común de la educación (la práctica docente) debe cambiar. El cambio educativo se hace necesario cuando se quiere que los estudiantes consigan altos niveles de suficiencia. Para que esto suceda también se precisan cambios a nivel organizativo.
- Para conseguir mejora se requiere esfuerzos en formación permanente, en buenos materiales curriculares y en el liderazgo en el sistema y a nivel

escuela. El desarrollo de la capacidad no sucede espontáneamente, se requiere un fuerte liderazgo.

- El cambio al que nos referimos se entiende desde una perspectiva sistémica; requiere incentivos para proveer refuerzos positivos para que ocurra la mejora, y para que las escuelas se esfuercen en más y mejor cambio. El rendimiento de cuentas debe ser parte de estas estrategias. (Fuhrman y Odden, 2001).

Este trabajo parte a nivel teórico de lo que hemos aprendido sobre dónde situar estrategias de intervención para la mejora. Un cierto desencanto sobre las posibilidades que las reformas empaquetadas externamente han tenido para transformar la realidad educativa en los últimos años, ha motivado volver la mirada a tomar la escuela como lugar estratégico de un cambio generado desde abajo. El establecimiento educativo como organización (al hilo de movimientos como “*escuelas eficaces*” o “*mejora de la escuela*”), se constituyó en los ochenta como unidad básica de cambio. Actualmente, volvemos a reivindicar el lugar clave del aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si bien Fullan (2004, p. 36) afirmó que “*jamás habrá una teoría definitiva del cambio porque es imposible teórica y empíricamente generar una teoría que sirva para todas las situaciones*”, si estamos en condiciones de pensar que aquellos centros capaces de movilizar la capacidad interna de cambio, la capacidad para aprender, serán las organizaciones que ofrezcan mayor calidad formativa a sus alumnos.

Aproximación conceptual

El Título VII de la LOE dedicado a la Inspección del sistema educativo, establece en su Capítulo II, artículo 151 las funciones de la inspección educativa, y señala que es función de la inspección asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones. Para cumplir esta función los inspectores tienen reconocidas en el artículo 153 de la LOE las siguientes atribuciones:

- a) Conocer directamente todas las actividades que se realicen en los centros, a los cuales tendrán libre acceso.
- b) Examinar y comprobar la documentación académica, pedagógica y administrativa de los centros.
- c) Recibir de los funcionarios y responsables de los centros y servicios educativos, públicos y privados, la necesaria colaboración para el desarrollo de sus actividades, para cuyo ejercicio los inspectores tendrán la consideración de autoridad pública.

Desde la inspección educativa asesorar, proporcionar consejo, se entiende como un servicio técnico y especializado y desde un contexto de colaboración y complementariedad de roles, cuyo fin es la mejora de la calidad de la enseñanza, que tiene como objetivo educar, esto es, promover el máximo desarrollo posible de los alumnos (artículo 27.2 Constitución española). Los referentes para comprobar el desarrollo de los alumnos, es decir el grado de adquisición de las competencia clave y el logro de los objetivos, son los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables. La función asesora, a diferencia de la función de supervisión, no es vinculante ni preceptiva, ni tiene efectos punibles, y se puede llevar a cabo a petición del asesorado o a iniciativa del inspector.

Para el desarrollo del asesoramiento es conveniente tener en cuenta tres cuestiones importantes.

1. Respetar los principios de participación y autonomía de los centros, establecidos en el Título V de la LOE.
2. Tener en cuenta las actuaciones anteriores.
3. Precisar las necesidades detectadas.

Algunos autores sostienen que no hay complementariedad entre la función asesora y la supervisora, ya que son dos funciones incompatibles. Además, cuanto más burocrático es el modelo de inspección mayor es la paradoja (Rodríguez, 1996; González, 2001; 2011; Domingo, 2001). Otros autores consideran que es una paradoja aparente (Uruñuela, 2001).

Los principales referentes del asesoramiento entienden que:

- El asesoramiento siempre se enfoca hacia el cambio, la mejora.
- El asesoramiento conlleva un control cualitativo o formativo, de ayuda para el cambio.
- Asesorar no es monopolio de los servicios de inspección, la supervisión sí.

La idea clave que sintetiza la conceptualización de asesoramiento entiende que asesorar es contribuir a promover, desarrollar y mejorar las competencias del equipo directivo, del profesorado y de los órganos de coordinación docente, para conseguir el máximo desarrollo de los alumnos y mejorar la calidad de la enseñanza.

Modalidades de intervención

La complejidad de la tarea requiere diferentes modalidades de intervención. Existe un **modelo clínico**, que se caracteriza por la intervención del inspector ante la existencia de un problema en el centro de tipo académico, pedagógico o administrativo. Se interviene para solucionar un problema.

Complementario a este modelo clínico se encuentra el **modelo preventivo**, desde el cual el inspector aconseja para prevenir la aparición de problemas, teniendo siempre la normativa como referencia. Este modelo se basa en la colaboración, y es complementario a las tareas de supervisar, controlar y velar por el cumplimiento en los centros de todas las disposiciones vigentes.

Las funciones de supervisión y control tiene su referente normativo en el artículo 151 de la LOE que establece que son funciones de la inspección:

a) Supervisar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo el funcionamiento de los centros educativos así como los programas que en ellos inciden.

b) Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua. d) Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.

El asesoramiento se entiende como un proceso planificado, sistemático, e inserto en las diferentes actuaciones que desarrolla la inspección educativa,

estrechamente vinculado a las funciones de supervisión y control. El asesoramiento tiene esencialmente un carácter preventivo, contextualizado y adaptado a las necesidades detectadas. La finalidad del asesoramiento es promover las competencias que tienen asignadas los equipos directivos y el profesorado, para conseguir el desarrollo pleno de los alumnos. El reto es encontrar el difícil pero necesario equilibrio entre ambas funciones, supervisión/control y asesoramiento tal y como señala la inspectora María José Madonar Pardinilla (2006).

El profesor Pedro Municio (1996), establece seis variables que permiten modelar la organización escolar, entre ellas está la cultura. En el proceso de asesoramiento es importante conocer la cultura del centro, ya que ello va a permitir apoyar las estructuras internas tanto colegiadas como los órganos unipersonales para promover “comunidades de aprendizaje”, que favorezcan el desarrollo profesional desde la reflexión sobre la acción, para la mejora de la calidad y la equidad y en los resultados de los alumnos. (Heargreaves (2007), Bolívar (2012), Medina (2008).

Principios comunes que rigen el asesoramiento

La organización y el funcionamiento del asesoramiento en los diferentes servicios de inspección educativa se rige por algunos principios comunes.

- 1.Territorialidad: en cada administración educativa el asesoramiento se organiza en zonas o divisiones territoriales/distritos.
- 2.Dependencia jerárquica: la estructura de la inspección educativa es **piramidal**, con una doble dependencia, orgánica y funcional.
- 3.Planificación: la intervención asesora se desarrolla teniendo como referente los planes de actuación que suponen un recurso técnico. Los Planes Generales de cada administración son públicos (Resolución de 16 de septiembre de 2015, de la Viceconsejería de Organización Educativa, por la que se aprueba el Plan General de Actuación de la Inspección Educativa para el curso 2015-2016 para la CAM), difundidos mediante los Boletines Oficiales, los aprueban los centros

directivos, teniendo en consideración las propuestas formuladas en las memorias anuales que se elaboran al finalizar cada curso.

4. Trabajo en equipo: la reflexión conjunta y consensuada de las diferentes actuaciones asesoras, de control y supervisión realizadas, sin perjuicio de la responsabilidad de cada inspector respecto a los centros que tenga asignados, permite dar respuesta a temas de carácter general que requieran un estudio profundo. Así se puede hablar de equipos interterritoriales que generan documentos (protocolos) sobre convivencia o rendición de cuentas entre otros.

5. Coordinación: es obligada y preceptiva dentro del trabajo interno de los diferentes servicios de inspección. Puede ser trimestral, con los órganos directivos, quincenal o semanal. La coordinación permite garantizar la conexión entre las diferentes estructuras (jefatura, distritos, grupos de trabajo), el debate, el conocimiento de las necesidades, el intercambio de información, el diseño de actuaciones, la evaluación conjunta y la planificación de las nuevas actuaciones, cerrando el círculo de mejora continua que propone Casanova (1994).

6. Tipicidad de las actuaciones: las actuaciones que realiza la inspección en el desarrollo de sus actuaciones y atribuciones para el cumplimiento de los objetivos establecidos en sus planes de trabajo se establecen desde el marco de actuaciones prioritarias o preferentes, relacionadas con los objetivos prioritarios y planificadas desde los servicios centrales, específicas, e incidentales o extraordinarias.

Ámbitos de asesoramiento

El artículo 132 de la LOE establece las competencias del director que se centran en todo lo relacionado con la representación del centro, la colaboración con otras instituciones, la creación y el mantenimiento de un clima adecuado de convivencia, la gestión, las contrataciones, el apoyo en el diseño y desarrollo curricular, en la elaboración de todos los documentos institucionales, PEC, PGA, Proyecto de gestión, aprovechamiento e idoneidad de los recursos materiales y personales de los que dispone el centro, trabajo en equipo, formación permanente, y en definitiva el control y supervisión del cumplimiento

de toda la normativa que afecta la organización y el funcionamiento del centro. En este sentido, la tarea de asesoramiento será apoyar para el desarrollo del “liderazgo pedagógico”, (Medina, 2014) orientado al cumplimiento de todas las competencias que tiene atribuidas el director.

Murillo Torrecilla y Hernández Castilla (2011), sintetizan las competencias del director en los siguientes ámbitos: dirección y coordinación del centro; organización y gestión de recursos materiales y humanos; fomento de la participación y la convivencia (Consejo Escolar, Claustro, Departamentos didácticos, Equipos docentes, Comisión de Coordinación Pedagógica, AMPA); promoción de actividades de innovación y formación; impulso de los procesos de evaluación interna y externa; dinamización de la atención a la diversidad; colaboración con la administración educativa; relación con el entorno; implantación de las TICs; atención al alumnado y a sus familias; elaboración y seguimiento de documentos institucionales; y fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

En lo referente al asesoramiento al profesorado, señalar que sus funciones están establecidas en el artículo 91 de la LOE, y podríamos sintetizarlas en todo lo referente a la adecuación y secuenciación de los diferentes elementos curriculares al centro, al aula y cada alumno, decisiones de evaluación, promoción y titulación de alumnos, decisiones metodológicas y organizativas, agrupamientos, desdobles, aprovechamiento e idoneidad de recursos materiales y personales, funcionamiento del PAT, PAD, POAP, selección de actividades complementarias y extraescolares, y en definitiva asegurar la adecuada progresión y coherencia de la práctica educativa y el desarrollo de las competencias clave. En este sentido destacar la Orden ECD/65/2015 de 21 de enero que establece la relación entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación en educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato.

La normativa básica aplicable en todo el estado español no establece de manera precisa cuales son los órganos de coordinación docente. La LOE establece en el artículo 130.2 que en los institutos de educación secundaria existirán departamentos de coordinación didáctica. En la práctica en las diferentes administraciones educativas los profesores se organizan en equipos

docentes, departamentos didácticos, claustro y comisión de coordinación pedagógica. Estas estructuras son las que permiten el debate interno y la reflexión consensuada sobre las decisiones que afectan al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las decisiones adoptadas en estas estructuras tendrán carácter vinculante para cada uno de los profesores a nivel individual. Por tanto, adquiere un máxima relevancia el asesoramiento que los servicios de inspección realicen en todo lo referido a la evaluación de alumnos, criterios de promoción y titulación, al aprendizaje por estándares de aprendizaje evaluables o metodología.

Para llevar a cabo el asesoramiento del profesorado de forma adecuada, consideramos que debe incluirse algunas consideraciones básicas sobre el aprendizaje significativo, tales como comprobar:

1. Que el equipo docente del centro facilita la adquisición de aprendizajes significativos, favoreciendo la relación entre lo que el alumno sabe y los nuevos contenidos.
2. Que el proceso de enseñanza-aprendizaje va dirigido a la zona de desarrollo próximo, promoviendo en los alumnos un esfuerzo cognitivo asumible.
3. Que los alumnos tienen éxito en sus aprendizajes, haciendo crecer su autoestima y la voluntad por seguir aprendiendo.
4. Que los contenidos se relacionan con la vida real, para favorecer la motivación y los aprendizajes significativos.
5. Que las actividades programadas han sido polivalentes, variadas y equilibradas.
6. Que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se han impulsado relaciones adecuadas entre iguales, y la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.
7. Que se ha contado con el alumno en el proceso de planificación y selección de actividades.
8. Que se ha informado a los alumnos sobre la marcha de su aprendizaje.

Técnicas e instrumentos para el asesoramiento

La actuación asesora conlleva un plan de actuación:

1. Entrevista previa con el objetivo de crear un clima de aceptación, confianza, colaboración y comprensión de la situación.
2. Presentación del plan de trabajo que se va a seguir, incluye negociar los momentos de trabajo conjunto.
3. Elección de técnicas e instrumentos que se van a utilizar, coherentes con la finalidad.
4. Ejecución del plan, esto es, realización del asesoramiento conforme al plan conocido y elaborado.
5. Redacción en su caso del informe correspondiente y tramitación al órgano competente.
6. Información al interesado, identificando los puntos fuertes y débiles.

Las técnicas e instrumentos que se utilizan en general son variados y complementarios. Las visitas al aula que periódicamente realiza el inspector hacen del uso de la observación una técnica que permite obtener información sobre un acontecimiento tal y como se produce, para describir y entender lo que sucede en un contexto natural. La observación se entiende como una fuente de información o evidencias en la que sustentar acciones posteriores, que será necesario contrastar con la utilización de otras técnicas como la entrevista y el análisis de documentos (Bardin, 86).

Los inspectores aplican la técnica de la entrevista conjuntamente con la observación, previa o posteriormente a esta para asegurar la fiabilidad y validez (Goezt, y Lecomte, 1988), de los datos recogidos. La entrevista permite reforzar las buenas prácticas observadas, proporcionar ayuda y orientación, así como recomendaciones, propuestas de mejora, o requerimientos para corregir deficiencias detectadas. La entrevista ayuda a comprender la cultura del profesor, su perspectiva personal sobre la educación, y esto es un punto de partida importante para generar cambio y mejora. Aquí, la empatía desempeña un papel importante, es preciso ponerse en la piel del profesor, para desde la comprensión, ofrecer posibilidades de desarrollo profesional.

La observación, la entrevista y el análisis de documentos de planificación del centro (Krippendorff, 1990) de forma conjunta supone un artefacto potente para

comprobar cómo son los procesos de planificación y coordinación de los centros docentes y desde ese conocimiento y evaluación de la situación, promover propuestas de mejora.

Implicaciones del asesoramiento en el desarrollo organizativo y profesional

Cualquier esfuerzo de mejora se debe dirigir al currículum y procesos de enseñanza en el aula, que debe verse arropado y sostenido a nivel de centro, y más ampliamente por medidas congruentes de la política educativa y apoyo de agentes de cambio.

Reequilibrar acentos en lemas como desarrollo curricular basado en el centro o formación/innovación centrada en la escuela, implica conjugar procesos con contenidos, acción colegiada e individual. Los cambios a nivel de centro deben ser complementarios a cambios a nivel de prácticas docentes, el aprendizaje individual con el aprendizaje a nivel de organización. El asunto está en establecer, de modo coherente, la naturaleza de estas relaciones.

El equipo directivo debe contribuir y facilitar el desarrollo y mantenimiento de estructuras organizativas que faciliten el trabajo colaborativo del grupo de profesores que se impliquen en una innovación.

Las escuelas con una cultura favorable a la optimización iniciarán, y continuarán con más facilidad los procesos de mejora que aquellas que evitan los cambios. Uno de los grandes factores que definen una cultura de este tipo es que el centro tenga una visión compartida sobre la educación, que clarifique los objetivos que intenta alcanzar la escuela, y la forma de llevarlo a cabo. Otro aspecto que favorece la mejora es el deseo de convertirse en una organización de aprendizaje o la voluntad de continuar siéndolo.

Igual que es importante que las escuelas deseen convertirse o mantenerse como una organización de aprendizaje, es también básico, que los profesores directamente comprometidos en el proceso de mejora, se perciban a sí mismos como aprendices, lo cual implica que deseen participar en actividades de formación, asesoramiento y colaboración con otros docentes.

La introducción de innovaciones con la finalidad de desarrollar mejoras eficaces

en los centros educativos debe comenzar a nivel de aula, lo que va a requerir cambios de segundo orden para apoyarlos a nivel de centro. Entonces, seleccionamos un foco o prioridad de trabajo, una dimensión o problema relevante que afecta directamente al aprendizaje y educación de los alumnos, que además precisa la investigación e implicación de todos, y es entonces cuando se desarrollaran los cambios estructurales que se precisan. Las innovaciones a nivel aula exigirán cambios organizativos a nivel de centro, y no al revés.

Los cambios a nivel de aula sólo pueden mantenerse en el tiempo, si están sostenidos por un grupo de profesores que trabaja en equipo, arropado por estructuras organizativas de centro que facilitan esta tarea.

Todos estamos implicados en la tarea de conseguir incrementar los niveles de calidad y de equidad en las escuelas. Este, es el permanente reto al que se enfrentan los sistemas educativos. Para ello, es imprescindible asumir dos premisas. En primer lugar, hay que reconocer que la responsabilidad para su consecución y los medios para alcanzarlo están en manos de la comunidad educativa en su conjunto: administradores, docentes, investigadores, familias, alumnado y la sociedad en general; todos deben colaborar aportando su compromiso, trabajo e ilusión. En segundo lugar, se ha de considerar que es necesario incrementar estos niveles en todos los subsistemas (Administración, centros y aulas) para llegar a cada alumno.

La innovación conduce indudablemente a procesos formativos que pueden ser ubicados en el campo de la formación continua, del desarrollo profesional y del aprendizaje organizativo. Una organización que innova, es una organización que aprende.

Escuelas eficaces y mejora de la escuela. Hacia un paradigma integrado. Algunas conclusiones.

Ahora bien, lo que hemos aprendido en la travesía es que la mejora a nivel de aula no puede mantenerse de modo continuo más que si está sostenido por un equipo que trabaja de forma colaborativa en torno a proyectos propios. Además, tenemos que saber que la mejora del rendimiento de los alumnos

supone un aprendizaje profesional para los profesores. Si la competencia del profesorado, y su incremento mediante el aprendizaje profesional (Corominas, 2008), es el fundamento de la mejora de la práctica docente, para que de modo continuado afecte a los alumnos a lo largo de los cursos escolares, debe afectar al trabajo colectivo de todo el centro. Este poder colectivo de todo el profesorado para mejorar el rendimiento de los alumnos puede denominarse “*capacidad de la escuela*” (Newmann, King y Youngs, 2000). Por tanto, defendemos la configuración de establecimientos escolares como organizaciones que aprenden, que comparten normas y valores, centradas en el aprendizaje de los estudiantes y en el desarrollo profesional del profesorado, que permite relaciones cooperativas que posibilitan, tanto un apoyo mutuo, como un aprendizaje de la organización, todo ello apoyado por asesores u otros agentes de cambio siguiendo lo que Elmore denomina el principio del *quid pro quo*, en el sentido de, paralelamente proporcionar los medios y apoyos oportunos para que puedan conseguir los objetivos de mejora. (Elmore, 2002; 2003; 2007).

Tras todo lo expuesto hasta aquí, considero que estamos volviendo al sentido originario del desarrollo curricular basado en el centro, que no era otro que configurar el currículum en acción, y el centro como espacio de reflexión e innovación. La relevancia de la revisión colegiada es compartir visiones, y prácticas ejemplares de enseñanza que se están mostrando eficaces en el aprendizaje y educación de los alumnos. Expandir la visión del aula y alumnos a la escuela como conjunto es un paso necesario, que suele ser facilitado por el trabajo en equipo en torno a proyectos propios.

Nuestro propósito ha sido doble: por un lado aportar ideas y sugerencias acerca del modo de llevar a cabo el asesoramiento desde el servicio de inspección educativa y por otro lado, dotar de recursos prácticos a los equipos docentes que se enfrentan a desarrollar lo mejor de sus alumnos durante la escolaridad obligatoria.

Nuestro deseo es que quien lea el contenido de este trabajo y lo compare con la experiencia que sin duda posee, pueda extraer conclusiones que le sirvan para aplicarlas a situaciones propias y con ello pueda mejorar su práctica inspectora.

Financiación

Sin financiación expresa.

Conflicto de Intereses

Ninguno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2012). Moving knowledge around: strategies for fostering equity within education systems. *Journal of Educational Change*.
- Bardin, L. (1986). *El análisis del contenido*. Madrid: Akal.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe
- Casanova, M^a A. (1994). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Constitución española de 6 de diciembre de 1978. Artículo 27. BOE 19 de diciembre.
- Corominas, M. et al., (2008). Comunidades reflexivas. Observarse para compartir descubrimientos. *Cuadernos de Pedagogía*. nº 379. pp. 55-58.
- Domingo, J. y otros (2001). *Asesoramiento al centro educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Elmore, R. F. (2002). *The limits of "change"*. *Harvard Education Letter*.
- Elmore, R. F. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados: El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7(1-2).
- Elmore, R. (2007): Professional networks and school improvement. *School administrator*. 64(4), pp. 20.
- Fullan, M. (2004). *Las fuerzas del cambio: la continuación*. Madrid: Akal.

- Fuhrman, S. H. y Odden, A. (2001). Introduction: special section on school reform. *Phi Delta Kappan*, Bloomington, v.83, n.1, pp.59-61.
- Goezt, J. y Lecomte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González , M. T. (2001). La planificación estratégica de la mejora de los centros: Posibilidades y límites. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 17-23.
- González , M. T. (2011). El desarrollo de los centros escolares participando en redes de centros y redes profesionales. En M. T. González (Coord.). *Innovaciones en el gobierno y gestión de los centros escolares*. Madrid: Síntesis, 267-281.
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable Professional Learning Communities, en Louise, S y Seashore Louis K. (eds). *Professional Learning Communities Divergences. Depth and Dilemmas*. New York Open University Press.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*. 339, pp. 43-58.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Krippendorff, P. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Teoría y práctica. Barcelona: Paidós.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE 4 de mayo.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). BOE 10 de diciembre.
- Madonar, M^a J. (2006). Inspección y asesoramiento: el difícil equilibrio entre el control y la colaboración *Avances en Supervisión Educativa*. nº 2.
- Medina, A. y Domínguez, M.C. (2008). Los procesos reflexivos, como base de la formación del profesorado. En J. Cardona. *Cuestiones en torno a la*

- formación y desarrollo profesional del profesorado*. Madrid: Sanz y Torres. Páginas 157-182.
- Medina, A. y Gómez, R. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educación*, 53 (1), 91-113.
- Mella, O. (2003). *Metodología cualitativa en Ciencias Sociales y Educación. Orientaciones teórico-metodológicas y técnicas de investigación*. Santiago de Chile: Primus.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills: SAGE.
- Municio, P. (1996). *Las estructuras organizativas*. En: Dominguez, G y Mesanza, J: Manual de organización de instituciones educativas. Madrid: Escuela Española.
- Murillo, F.J. y Hernández, R. (2011). Lecciones aprendidas de la evaluación de directores/as escolares en España. *Avances en Supervisión Educativa*, nº 15.
- Newman, F. et al, (2000). Professional development that addresses school capacity: lessons from urban elementary schools. *American Journal of Education*, Chicago, v. 108, nº 4, p. 259-299.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE 29 de enero.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Resolución de 16 de septiembre de 2015, de la Viceconsejería de Organización Educativa, por la que se aprueba el Plan General de Actuación de la Inspección Educativa para el curso 2015-2016.
- Rodríguez Romero, M. M. (1996): El asesoramiento educativo y la capacitación del profesorado, *Cuadernos de Pedagogía*, 246, pp. 79-83.

- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Giménez, E. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, Aljibe.
- Stake, R. (1980). The case study method in social inquiry. En H. Simons (Ed.): *Towards a science of the singular*. Norwich, CARE. Occasional Publication, University of East Anglia.
- Uruñuela, P. M.^a, (2001), El Servicio de Inspección Técnica de Educación: Historia, Organización y Funciones, en Martín E. y Sacristán A., (2001): *Supervisión e Inspección Educativa*. Madrid: UNED.
- Ventura, M. (2002). Intervención asesora en un espacio de relación y diálogo. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 47-50.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós-M.E.C.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.