

Murillo, P. (2004). Hacia la construcción de un nuevo modelo de asesoramiento/supervisión. *Educare*, nº 5, año 2, 44-57. (Extracto del trabajo “Estrategias centradas en el asesoramiento para la innovación”).

ESTRATEGIAS CENTRADAS EN EL ASESORAMIENTO PARA LA INNOVACIÓN.

Paulino Murillo
Universidad de Sevilla.

ESQUEMA INDICATIVO

1. El asesoramiento y la calidad educativa. Desarrollo y mejora de la enseñanza.
2. Conceptualización y funciones de la labor asesora. Perfil profesional.
 - 2.1. Conceptualización.
 - 2.2. Funciones.
 - 2.3. Perfil profesional.
3. Tipos de asesoramiento.
 - Según los destinatarios.
 - Según la naturaleza de la demanda de asesoramiento.
 - Según a quien se solicita el asesoramiento.
 - Según el contenido de la demanda.
 - Según el tipo de relación que se establece.
4. El proceso de asesoramiento en el contexto de las instituciones educativas.
- 5 . La función asesora en la actualidad: problemas y posibilidades.
 - 5.1. Problemas que se pueden presentar.
 - 5.2. Posibilidades de actuación.
 - a) Necesidad de coordinación y complementariedad en la actuación de los diversos profesionales que intervienen en tareas de asesoramiento.
 - b) El asesoramiento de tipo colaborativo como alternativa. Hacia un modelo de asesoramiento centrado en los procesos.
 - c) Adaptación del asesoramiento al desarrollo institucional.

1. El asesoramiento y la calidad educativa. Desarrollo y mejora de la enseñanza.

Aunque con ciertas desconexiones e incongruencias, en nuestro actual sistema educativo, la red institucional de apoyo y asesoramiento a los centros se ha incrementado de forma considerable durante los últimos años. Es más, en la actualidad viene siendo un tema no sólo más o menos asumido (y/o cuestionado) sino que, además, comienza a cristalizarse, con tendencia a la rutinización, en muchos de los casos. No obstante, y al mismo tiempo, también hemos de reconocer la escasa tradición investigadora sobre tal cuestión, su indefinición y la descoordinación entre las actuaciones de los distintos agentes dedicados a dichas tareas.

Los planteamientos más actuales sobre el desarrollo profesional del profesorado y los procesos de **innovación y cambio**, entre otros aspectos de interés, conceden un papel determinante a la movilización de recursos internos y externos, como condición imprescindible para el desarrollo y el éxito de tales procesos. Pero todo ello, desde nuestro punto de vista, bajo la consideración de un trabajo colaborativo que cuente, además, con la sensibilidad necesaria para entender a los centros como comunidades sociales con historia y cultura propias. Y es que éstos, junto con sus protagonistas y el resto de centros de una misma zona, juegan cada día más un papel determinante y vertebrador de todo el conjunto de decisiones implicadas en los procesos de cambio y mejora.

La labor de asesoramiento se crea fundamentalmente a partir de prácticas como la formación permanente, la innovación educativa, la supervisión y la orientación, configurándose su identidad a medida que se va diferenciando de dichos quehaceres. Pero a veces, resulta extraño y difícil establecer diferencias entre ellos y sobre todo entre asesoramiento y formación del profesorado, fundamentalmente cuando trabajamos con modelos de formación orientados hacia el desarrollo profesional. Marcelo (1994) afirma que el concepto de desarrollo profesional presupone un enfoque en la formación del profesorado que valora su carácter contextual, organizativo y orientado al cambio, así como que tiene una connotación de evolución y continuidad que parece superar la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los profesores. Comenta, igualmente, que el desarrollo profesional entendido como un **proceso** de aprendizaje mediante el cual alguien ha de aprender algo por sí mismo o apoyado en otros, dentro de un contexto concreto, **implica** un proceso de diseño, desarrollo y evaluación. Pero se trata de procesos que no se dan en el vacío, que requieren una estructura que facilite recursos materiales y humanos, que

coordinen los diferentes momentos del proceso. Requieren, en definitiva, la existencia de servicios de apoyo que colaboren con el profesorado en la iniciación, desarrollo y evaluación del proyecto.

En ese sentido, el proceso de asesoramiento está directamente influido por la política educativa, por las características del Sistema Educativo, por la autonomía de los centros y por el grado de profesionalidad de los profesores.

Pero lo reflejado hasta ahora hemos de intentar situarlo en la realidad actual. A la educación le corresponde hoy día una tarea muy compleja, debiendo asegurar la formación de ciudadanos competentes para el trabajo y para la vida social, lo que implica el desarrollo de un proceso de formación integral a través de la experiencia del trabajo orientado a la adquisición de conocimientos científicos y técnicos, de humanidades y ciencias sociales, en un contexto de respeto a la diversidad que no debe implicar aumento de la desigualdad. La educación debe formar en las competencias requeridas para la tarea colectiva de la construcción social. Y a todo esto no puede ser ajeno el proceso de asesoramiento, sea del tipo que sea.

Como señala Hernández (1999), asistimos a una serie de cambios radicales y la tarea socializadora de la educación no puede ser cumplida sin una renovación permanente de sus contenidos y sus métodos. No se trata sólo del crecimiento acelerado del saber socialmente relevante y de la urgencia de reconocer los cambios de percepción derivados de las transformaciones de las relaciones sociales, se trata de asumir una situación inédita: el mundo de hoy está interconectado por redes de trabajo e información y por la hegemonía de un mercado mundial soportado en la alta productividad resultante del aprovechamiento de los desarrollos de la ciencia y la tecnología. Los cambios pedagógicos contemporáneos apuntan a la formación no sólo de competencias científicas y técnicas sino también de las competencias sociales requeridas para asumir cambios materiales y culturales radicales. Ello exige del docente una gran responsabilidad y una gran flexibilidad, su compromiso con un proceso continuo de actualización y la disposición permanente a aprender y a construir conocimiento sobre su propia práctica. El profesorado, en la actualidad, se enfrenta con un contexto problemático. No sólo debe conocer las competencias de sus alumnos y los contenidos que serán objeto de enseñanza, sino que debe asumir el cambio de intereses resultante tanto de las transformaciones culturales contemporáneas como del carácter de la escuela como un lugar de encuentro cultural. Y todo ello a pesar del poco reconocimiento de su profesión.

La escuela no es sólo un espacio de adquisición de conocimientos, es un espacio de formación en las competencias que se requieren para la vida

personal y colectiva. La construcción de los conocimientos, como han probado las teorías más actuales de la pedagogía, es más eficaz y segura y tiene un mayor sentido si se hace colectivamente. La formación para una sociedad democrática requiere la formación de competencias asociadas a la construcción colectiva de acuerdos. Esta es, precisamente, la dinámica actual de la construcción de conocimientos en los grupos de investigación y es también un requerimiento básico de la empresa contemporánea. El trabajo en equipo es fundamental cuando se atiende al valor formativo de los conocimientos y no sólo a la información.

Asistimos a una etapa de turbulencias y cambios sustanciales que diseñan una época de incertidumbre sobre el futuro. Vivimos una etapa de continuas y aceleradas transformaciones producidas por los avances en la ciencia y la tecnología, la inmediatez en las comunicaciones, la abundancia de información, etc. La sociedad del futuro se perfila con un alto nivel de requerimientos para la población en su conjunto, considerándose el conocimiento como uno de los principales factores de desarrollo.

Cuando se tiene la intención de trabajar con otros, es importante afirmar el propio punto de vista. Intentar convencer a los demás supone el ofrecimiento de nuevas herramientas, o hacer ver las ventajas de la participación en tareas colectivas. Pero lo mejor es darnos cuenta como en estos procesos podemos aprender de los demás. Ser convencido por el otro puede significar abrirse a una nueva perspectiva. Los cambios sociales conllevan circunstancias inéditas que deben ser analizadas y obligan a ensayar nuevas estrategias y a cambiar ideas. Esta flexibilidad es fundamental en el trabajo docente, donde frecuentemente es necesario aceptar el punto de vista del otro y modificar los métodos para mejorar la comunicación. Nuevamente ocurre que la formación de la flexibilidad puede depender más de las estrategias pedagógicas que de los contenidos mismos. En definitiva, creernos y hacer creer que para responder de forma adecuada a las exigencias de una sociedad a las puertas del siglo XXI, hay que compartir una preocupación por mejorar la calidad de la educación. Y cada vez es más difícil que cada escuela por si sola pueda generar estrategias para garantizar dicha calidad y neutralizar todas las diferencias. Por ello hay que enmarcarlas en un conjunto de políticas sociales y educativas que tiendan a compensar estructuralmente las diferencias de origen. Es necesario detectar los factores problemáticos que existen en el interior de cada institución y la necesidad de ampliar y legitimar los grados de autonomía, para que el personal docente no sea el único responsable de los resultados.

Pero el trabajo en equipo no se garantiza mediante la creación de normas y reglas formales, necesitando de personas que lideren el proceso de manera atractiva, creativa y dinámica. Múltiples investigaciones y estudios

(Dalin y Rust, 1990; Reynolds et al. , 1997, Scheerens, 1998) sugieren que para que se produzcan cambios e innovaciones en las instituciones educativas es indispensable que existan, además de apoyos externos, un motor interno que los dinamice y facilite, jugando los equipos directivos un papel muy importante en tal acción. Si los profesionales del asesoramiento, junto con el profesorado y los equipos directivos, no ofrecen ejemplos de trabajo colaborativo mediante prácticas basadas en el trabajo en común, la coordinación y la ayuda mutua, difícilmente podrán ser creíbles y conseguir las capacidades que en ese mismo sentido deberían pretender en el alumnado.

Lo que se busca, en definitiva, es que las implicaciones que se desprenden como causa del desarrollo de la LOGSE, vayan elevando la calidad de los centros y su capacidad de educar para la participación y la colaboración activa de los individuos en la sociedad. El trabajo y la formación dentro del centro, la potenciación del trabajo en equipo, el estímulo de investigaciones, etc. son aspectos que no se deben ni pueden olvidar desde la labor de asesoramiento. Y es que si los centros van abriendo sus puertas a otros profesionales, aceptando su colaboración y compartiendo sus problemas, los asesores se van a convertir en personas que también van a tener su responsabilidad y reto profesional en todo proceso de cambio que se planteen los propios centros como núcleo de la mejora escolar.

Recordemos para concluir este apartado, que un modelo de asesoramiento colaborativo que busca la mejora escolar y la calidad educativa, no es casual, no es sólo una aplicación de técnicas precisas. Se trata de algo ideológico, cargado de valores, actitudes y creencias, y cuyo contenido principal se centra, una vez más, en la "colaboración entre iguales". En este sentido, Imbernón (1996) nos recuerda que en esta nueva cultura profesional, el profesorado ya no se conforma con experimentar innovaciones que le vienen de fuera, sino que pasa a jugar un papel dinámico, participando activamente desde y en su propio contexto. Al mismo tiempo, reconoce que los centros necesitan la discusión entre colegas, la ayuda externa democrática y prácticas reflexivas, intentando superar su aislamiento y el de las aulas que lo conforman. De ahí la importancia de buscar puentes de unión entre las escuelas y los distintos sistemas en que se encuentran inmersas, mediante la indagación colaborativa y proyectos comunes *"que sean capaces de generar una nueva cultura de la organización y de fundir la perspectiva interna de los que están dentro de las escuelas con las perspectivas externas del personal de apoyo en una verdadera perspectiva colaborativa"*. Las funciones de asesoramiento adquieren, de esta forma, una dimensión significativa en el desarrollo y mejora de la enseñanza que repercutirá en una mayor calidad educativa.

De esta manera, situado el tema en nuestra realidad actual y planteadas algunas de sus relaciones con la calidad educativa y los procesos de cambio, a continuación, a partir de las funciones más características de la labor asesora y del perfil profesional del asesor, nos vamos a referir a distintos tipos de asesoramiento y a las relaciones de éste con los procesos de diseño y desarrollo curricular en el contexto de las instituciones educativas. Igualmente, vamos a analizar algunos de los problemas que se presentan en la práctica, así como posibles actuaciones encaminadas a la superación de los mismos y, por tanto, a la consecución de un mayor desarrollo y mejora de la enseñanza.

2. Conceptualización y funciones de la labor asesora. Perfil profesional.

2.1. Conceptualización.

Son muchas y variadas las definiciones que existen con relación a la labor de asesoramiento, pero casi todas recogen la interacción entre profesionales que implica su puesta en marcha. Pero como señala Zabalza (1996) se trata de un tema que no se puede considerar de forma aislada, sino en relación con una institución (la escuela), en el marco de un proyecto formativo (el currículum) y con el propósito fundamental de dar respuesta a la diversidad. De esta forma, el asesoramiento a la escuela se construye desde diversos orígenes y sigue planteamientos muy diferentes, casi todos ellos con sus ventajas e inconvenientes. De todas formas, no pretendemos realizar una revisión exhaustiva del concepto asesoramiento, ni siquiera delimitarlo con relación a otros campos de actuación con los que fácilmente se puede solapar (formación permanente, supervisión, innovación, orientación) o vincularlo con el concepto más amplio de apoyo, lo que se puede revisar en distintos autores que tratan sobre el tema (Nieto y Portela, 1992; Marcelo, 1994, 1996; Rodríguez Moreno, 1992, 1996; Zabalza, 1996; Parrilla, 1996, 1998). Nuestro objetivo para el desarrollo de este punto del tema es más modesto: se trata de aproximarnos al concepto de asesoramiento y algunas de sus funciones, así como a la búsqueda de algunas características propias que le den identidad y que puedan diferenciarlo de otras actuaciones.

La caracterización del asesoramiento en la enseñanza es algo complejo y con gran variedad de alternativas y campos de influencia, llegando a constituir una práctica que utiliza modelos tomados de otras formas de actividad social, tanto en su conceptualización como en su desarrollo. Además, estamos de acuerdo con Parrilla (1998) en que el modo más tradicional de trabajar en la enseñanza, incluso la propia organización de los centros, fragmenta en parcelas profesionales la responsabilidad educativa, situando al docente en una posición que limita su ámbito de acción al aula o a

la disciplina que imparte. El contacto pedagógico con otros profesores queda relegado a tareas administrativas y resultan habituales las situaciones en que se suele estar en desacuerdo con el trabajo que realizan los asesores, quienes a su vez, frecuentemente, se encuentran insatisfechos del mismo, sobre todo de la desconexión y la situación de aislamiento con que deben abordarlo. Por otro lado, cuando se trata de asesoramiento que proviene desde el interior del centro, suele aflorar la falta de credibilidad de sus responsables ante el resto de los compañeros. Esta situación, común en los momentos actuales, plantea la necesidad de una toma de **postura crítica sobre la concepción**, y metodología, **del asesoramiento** que le haga salir de la práctica profesional aislada en que se encuentra inmerso, y se reoriente hacia la construcción de diseños y desarrollos de proyectos formativos que, basados en la colaboración como estrategia válida y sensible a las demandas de los centros, marquen la línea de trabajo a seguir.

Rodríguez Moreno (1992) comenta la falta de unanimidad existente tanto a la hora de definir el asesoramiento como las funciones inherentes al mismo y señala las notas esenciales que le otorgan su especificidad en la enseñanza, y así, a partir de las definiciones de varios autores (Lippit & Lippit, 1986; Aubrey, 1990; ...) establece las siguientes:

- Proceso de ayuda y apoyo.
- Orientado hacia el cambio o la mejora.
- La responsabilidad recae en los asesorados.
- La pericia del agente de apoyo.
- La credibilidad del agente de apoyo.
- La colegialidad.

(Rodríguez Moreno, 1992:11)

Nieto y Portela (1992), por su parte, al hablar de asesoramiento se refieren a los procesos de ayuda a la mejora escolar, la cual definen (apoyándose en Miles y Ekholm, 1985) como *"un esfuerzo sistemático y constante orientado al cambio en las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas en una o más escuelas con el fin de lograr más eficazmente las metas educativas"*. Por otro lado, utilizan el término asesoramiento o apoyo indistintamente, si bien aclaran su conceptualización como algo que va más allá de otros ámbitos a los que habitualmente ha estado restringido como son la orientación personal, escolar y profesional y ámbito de las necesidades educativas especiales y compensación de desigualdades, algo que se debe encontrar vinculado a procesos que posibiliten el cambio educativo y que se base en prácticas plurales rodeadas de un clima colaborativo y todo ello, preferentemente, en el centro escolar.

Sparks (1992) define el asesoramiento como *"el acto de servicio en el que se espera que los asesores ayuden a lograr los fines determinados por los clientes"*, destacando que se trata de una ayuda más que de un agente responsable de una acción. Esta concepción le lleva a identificar el papel del asesor con el del facilitador y a diferenciarlo del rol de líder. En cambio Sharp (1993) identifica la función del facilitador con la del líder, considerando que los asesores funcionan como líderes que facilitan el aprendizaje.

Por nuestra parte vamos a considerar el asesoramiento como aquellos **procesos interactivos de colaboración con los centros educativos, y/o profesorado que los conforman, con la finalidad de prevenir posibles problemas, participar y ayudar en la solución de los que puedan existir y cooperar en la consecución de una mayor mejora educativa.**

2.2. Funciones.

Sobre las funciones propias de la labor asesora existe una amplia literatura que, como señala De la Torre (1994), nos puede llevar a relaciones tan extensas como la de Millán (1989), que llega a describir treinta y nueve funciones, o la de Area y Yanes (1990), quienes llegan a catalogar hasta cuarenta y siete. Estos últimos autores proponen un modelo de asesoramiento que persigue guiar a la vez que capacitar a los profesores en las tareas de autoevaluación e innovación interna, agrupando su relación de funciones en cinco categorías: a) relativas al conocimiento curricular; b) habilidades profesionales; c) funciones relacionadas con los juicios profesionales, sabiendo aconsejar a los profesores y relacionar con lo que se hace en otras escuelas; d) habilidades interpersonales al trabajar con los profesores; y e) contactos con el exterior, consultando a otros asesores o expertos y conectando con profesores de otras escuelas.

Louis (1985), por su parte, al referirse a las tareas propias del asesor externo, llega a definir hasta once posibles actividades a desarrollar:

1. Investigación y análisis, realizando y/o sintetizando investigaciones y diseminando directrices de política educativa.
2. Evaluación de prácticas escolares, ayudando a los centros a conocerlas y sistematizarlas.
3. Desarrollo de materiales, métodos o procedimientos.
4. Demostrar y modelar nuevas prácticas y métodos educativos.
5. Información sobre resultados de investigación y sobre nuevos métodos pedagógicos.
6. Planificación en el ámbito de los centros.
7. Establecimiento de relaciones entre centros o grupos implicados en proyectos similares.
8. Formación de profesores en nuevas prácticas educativas.
9. Consultor para seleccionar y desarrollar nuevos programas.
10. Apoyo a los centros para el desarrollo de sus propias dinámicas de cambio.
11. Creador de capacidades, ayudando a los centros a desarrollar sus potencialidades para dirigir su propia mejora.

Tareas del asesor externo (Louis, 1985).

Y Nieto y Portela (1992) separan las tareas a desempeñar por los asesores internos de aquellas que son más propias de los asesores externos, y así con relación a los primeros señalan las siguientes actividades:

1. Continuar directamente vinculado a la enseñanza en el aula: enseñando; experimentando; actuando como modelo para los demás compañeros; introduciendo mejoras en la propia aula o también en la de otros compañeros, trabajando conjuntamente con ellos.
2. Organizar y conducir procesos de revisión conjunta de la práctica educativa (ayudar a compañeros a clarificar y especificar sus necesidades y problemas, diseñar proyectos de investigación, formular propuestas de acción, evaluar las acciones que emprenden y reflexionar sobre las mismas).
3. Supervisar y orientar individualmente a otros compañeros.
4. Participar en la toma de decisiones sobre la línea a seguir y las modificaciones que se considere necesario introducir.
5. Tomar parte en la formación de otros profesores.
6. Conducir y apoyar el trabajo en equipo y favorecer una atmósfera propicia para esta modalidad de trabajo.
7. Tomar parte en actividades de evaluación.

8. Facilitar recursos: localizar recursos; diseñar y construir, seleccionar y adaptar materiales y programas; servir de enlace con agentes de apoyo externo y otros profesores con intereses comunes. (Nieto y Portela, 1992:345)

En cuanto a las tareas a desempeñar por los asesores externos señalan las siguientes:

1. *Planificación.* Diseñar nuevos currícula, programas instructivos, materiales, instrumentos, métodos de enseñanza.
2. *Implementación.* Ayudar a las escuelas a implementar directrices curriculares establecidas desde instancias administrativas (sistemas centralizados); seleccionar, adaptar e implementar programas disponibles que responden a sus necesidades; o desarrollar su propio currículum (sistemas descentralizados)
3. *Demostración.* Hacer demostraciones de nuevos programas o prácticas de enseñanza de modo que las escuelas tengan la oportunidad de observar y examinar dichas innovaciones en acción.
4. *Diseminación.* Recopilar, sintetizar, transformar, diseminar información para los profesores. (...)
5. *Establecimiento de redes.* (...) ayudar a los profesores o escuelas a diseminar sus propios materiales o prácticas, a relacionarse con colegas y a crear redes de intercambio y colaboración sobre la base de intereses comunes. (...)
6. *Valoración de necesidades.* Ayudar a profesores o escuelas a valorar sus necesidades de manera formal o informal, bien como paso previo para facilitar la resolución de un problema o bien para ir determinando conjuntamente sobre qué trabajar y cómo a lo largo de su relación.
7. *Investigación y análisis.* (...) Su objetivo puede ir desde mejorar la práctica escolar (...) hasta satisfacer necesidades de nueva información por parte de distintas audiencias implicadas (...)
8. *Evaluación.* Conducir o tomar parte en evaluaciones de distinta naturaleza y propósito. (...)
9. *Formación.* Promover, planificar, conducir y supervisar actividades de perfeccionamiento en la escuela orientadas al aprendizaje de nuevos conocimientos, habilidades, actitudes y valores a nivel tanto pedagógico como organizativo. (...)
10. *Prescripción.* En algunas ocasiones, cuando se habla de apoyo externo se excluyen tareas puramente reguladoras que van ligadas a

una función de control (...) en otras se opta por incluirlas bajo el calificativo de apoyo. (...) (Nieto y Portela, 1992:348-349)

Nosotros, más que diferenciar funciones propias del asesoramiento externo y del interno nos vamos a decantar por la articulación de ambos, apostando por la coordinación de los distintos profesionales educativos de una zona, centro o grupo de centros que fueran conformando un modelo de apoyo colaborativo desde el que el asesoramiento a los centros y sus profesores pudiera venir tanto desde dentro como desde fuera o desde ambos ámbitos al mismo tiempo, sin grandes distinciones de funciones. Siguiendo a Parrilla (1996) estaríamos hablando de un apoyo colaborativo como un proceso que busca la adecuación de la enseñanza a distintas situaciones y necesidades y que se basa en la igualdad como base de las relaciones de los profesionales intervinientes, caracterizado por su confianza mutua, responsabilidad compartida y comunicación abierta. Un apoyo que exige igualmente contemplar de forma positiva los diversos enfoques y recursos para la identificación de problemas, selección y diseño de estrategias de solución, desarrollo y evaluación de las mismas, desde un planteamiento que descansa en la responsabilidad compartida de todos los profesionales que van a intervenir.

2.3. Perfil profesional.

En definitiva, e intentando ser coherente con lo anteriormente manifestado, hemos de considerar que en todo esfuerzo de cambio e innovación en los centros tanto los asesores como los profesores deben jugar múltiples y variados papeles. La forma en la que se desarrollen dichos roles determinará el cambio en las relaciones y la efectividad del esfuerzo del cambio. Así pues, se trata de analizar y resolver los problemas de forma conjunta y colaborativa, asumiendo las aportaciones de otros profesionales del centro o externos al mismo, y caminando hacia un trabajo coordinado que se articule desde los supuestos de complementariedad del conocimiento. Así vistas las cosas puede parecer que cualquier profesional que actúe desde dentro del centro, o desde fuera del mismo, puede asesorar. Y esto puede ser cierto, pero, al mismo tiempo, hemos de tomar conciencia de que en el perfil que defina cada una de las actuaciones se pueden llegar a apreciar claras diferencias tanto en los planteamientos como en la forma de desarrollar la tarea. Es por lo que hemos de considerar el riesgo que se corre, según (Hernández, 1991), de que se diluya el efecto y pueda llevar a un mero cambio de nombre si no va asociado a una nueva forma de actuación profesional. Y es que en ese caso el proceso deja de ser significativo por su inespecificidad, lo que constituye sólo un cambio de denominación, para unas funciones ya conocidas.

En este sentido Havelock (1969, citado por Hernández), señala una serie de características que pueden perfilar el papel del asesor, diferenciando entre aquello que puede ser considerado como asesoramiento, de aquello otro que no lo es:

- La necesidad de asesoramiento, la demanda, debe ser realizada por el profesor, profesores o centro a asesorar.
- La relación entre asesor y asesorado debe ser temporal y específica para la necesidad o demanda que se plantea.
- Los asesores pueden proceder de distintas disciplinas profesionales.
- El asesor no debe solucionar problemas, sino ayudar a encontrar y contrastar posibles soluciones.
- No debe existir relación jerárquica entre el asesor y el profesorado que se asesora.
- El punto de partida debe ser el compromiso compartido a partir del contraste de las expectativas respectivas.
- Se debe favorecer la actitud de generar conocimiento compartido.
- Se debe favorecer la reflexión crítica sobre la práctica del profesorado o centro, así como del propio asesor, con vistas a conseguir mejoras.

Por último, como algo más próximo a nuestro contexto, pero también desde un punto de vista más administrativo, vamos a señalar los principios básicos alrededor de los cuales se debe configurar la actuación asesora, tal y como se reflejan en el Documento de análisis y debate sobre la situación actual de la Formación Permanente del Profesorado en Andalucía (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 1996:39-40). El centro como unidad de cambio, la flexibilidad, la importancia del contexto y la participación, se asumen, por la propia administración educativa, como factores importantes a considerar. Concretamente, se especifican los siguientes:

- Consideración del Centro docente como eje vertebrador de la acción educativa, donde el equipo educativo elabora y pone en marcha un proyecto.
- Importancia de la dimensión comunicativa y por tanto de la ubicación del Centro en su contexto. El conocimiento del contexto en el que se produce la intervención asesora es muy importante a la hora de garantizar el éxito de la ayuda.

- Flexibilidad para dar respuestas y formas de organización diversificada.
- Participación de los diferentes agentes educativos como un elemento esencial para la planificación de la intervención.

En este sentido, la finalidad última de la intervención asesora es la de proporcionar al profesorado instrumentos de reflexión y análisis de su práctica docente, de forma que pueda afrontar las tareas profesionales de una manera más consciente, crítica y eficaz.

3. Tipos de asesoramiento.

Nos referimos en este apartado a diferentes modos de afrontar el asesoramiento a la escuela, más que a la realización de una exhaustiva clasificación de las modalidades existentes. En realidad, perseguimos propiciar la reflexión sobre la naturaleza del asesoramiento y algunos de sus aspectos más interesantes, que no siempre son considerados, a partir de la toma de conciencia de diversas tipologías que superan la simple diferenciación entre asesoramiento interno y externo.

En este sentido, Zabalza (1996) diferencia entre los siguientes tipos de asesoramiento:

a) Según los destinatarios

a.1) Asesoramiento a sujetos considerados individualmente. Se trata de un asesoramiento, a veces, necesario, pero en el que no podemos quedarnos, al tener pocas posibilidades de influir en el cambio institucional.

a.2) Asesoramiento a procesos concretos que se realizan en el centro o en el aula, como puede ser por ejemplo, el que se presta para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro.

a.3) Asesoramiento a funciones sectoriales de los centros como por ejemplo puede ser el proceso de orientación a seguir en los mismos.

a.4) Asesoramiento al centro en su conjunto, al desarrollo y mejora de la institución más que a partes específicas de la misma. Aunque no resulta fácil, es el asesoramiento más deseable, puesto que cuanto más amplio es el ámbito al que se proyecta, más afecta a la estructura institucional y mayor posibilidad de que se produzca el cambio en la institución.

b) Según la naturaleza de la demanda de asesoramiento

b.1) Cuando no existe demanda y el asesoramiento que se realiza, que suele llevarse a cabo por agentes externos, responde más a la norma o a la prescripción que a las necesidades. Suele ser un asesoramiento de tipo burocrático.

b.2) Cuando la demanda es forzada por la presión directa o indirecta de alguien con capacidad para ejercerla (la dirección, por ejemplo). Puede llegar a abrir el camino hacia nuevas posibilidades menos forzadas, pero por lo general el asesoramiento también se burocratiza o acaba perdiendo la energía y potencial de cambio.

b.3) Cuando la demanda es formal y se realiza por los órganos competentes de la institución. Aunque a veces se trata de un compromiso formal que se asume, más que de una necesidad sentida, el asesoramiento se percibe como pertinente por el conjunto de la institución, lo cual ya es importante. No obstante, también resulta fácil la aparición de problemas de protagonismo o de consenso.

b.4) Cuando la demanda es sentida y surge por el deseo de afrontar un problema o de mejorar la forma en que se están llevando a cabo las cosas. El potencial de cambio es mayor y la necesidad de asesoramiento suele estar acompañada por el deseo de asumir un verdadero compromiso, así sus efectos calan más en la institución y en todos aquellos que se ven envueltos en el proceso.

c) Según a quien se solicita el asesoramiento

c.1) Asesoramiento solicitado a técnicos especialistas, modalidad muy habitual que consiste en buscar a alguien que "sepa" para que nos resuelva los problemas que se nos presentan. Aunque depende de ciertas circunstancias, entre ellas el papel del especialista, suele ser una modalidad de asesoramiento que se caracteriza por su descontextualización y por atribuir el problema a los demás.

c.2) Asesoramiento solicitado a colegas pertenecientes al propio centro o a otros. En este caso el asesoramiento adquiere una mayor cultura institucional, es más colaborativo y contextualizado, aunque, como veremos más adelante, puede llegar a producir problemas de credibilidad.

c.3) Asesoramiento solicitado a profesionales con tales funciones como asesores de CEPs, componentes de equipos psicopedagógicos y de apoyo, profesores de apoyo, etc. También aquí como en el caso de los técnicos especialistas se corre el riesgo de aplicar respuestas demasiado generales y alejadas del propio contexto. No obstante suelen ser profesionales que proceden del ámbito de la docencia y por lo tanto conocen

la escuela y sus condicionantes, lo cual, a su vez, también puede crear problemas de legitimidad y credibilidad.

d) Según el contenido de la demanda

d.1) Asesoramiento puntual para resolver un problema concreto o para analizar una situación específica. Lo que se busca en este caso son soluciones concretas a situaciones puntuales.

d.2) Asesoramiento informativo sobre determinados aspectos de interés que suelen adquirir el formato de charlas o cursos específicos sobre los temas elegidos. El potencial de cambio de este tipo de asesoramiento suele ser escaso.

d.3) Asesoramiento en el desarrollo de procesos, es decir, en un tipo de actuación que tiene una cierta duración y que se establece a través de un proceso de fases secuenciadas que permiten establecer una estructura progresiva.

d.4) Asesoramiento en la formación y desarrollo institucional, con características estructurales similares al asesoramiento en el desarrollo de procesos, sólo que el marco de referencia y los destinatarios los encontramos, en este caso, en la institución en su conjunto. Se trata de un asesoramiento más significativo y con mayor capacidad de cambio.

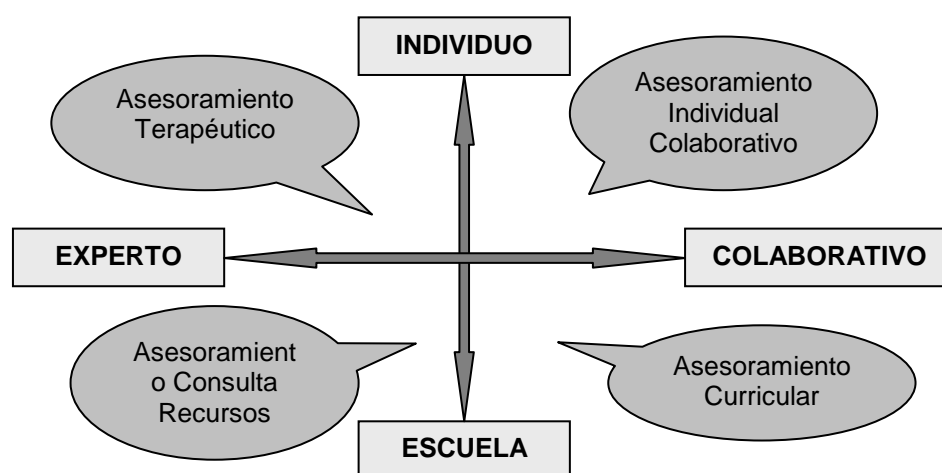
e) Según el tipo de relación que se establece

e.1) En función del protagonismo que adquiere quien presta el asesoramiento, éste se puede convertir en **dar, compartir o dirigir** el proceso, aunque parece claro que cuanto mayor protagonismo adquieran los implicados mayor capacidad de incidencia tendrá el asesoramiento.

e.2) Asesoramiento como intervención vs. asesoramiento como acción. En el primer caso se supone que alguien de fuera posee las competencias, los recursos y la legitimidad para intervenir dentro, lo que conlleva una desigual distribución de posiciones entre quien presta el asesoramiento y quien lo recibe. Por el contrario, cuando el asesoramiento se basa más en la colaboración y se concibe no como algo que se realiza **sobre** sino **con**, aparece la idea del asesoramiento como acción para el cambio que trata de contrarrestar la mentalidad intervencionista antes reseñada.

Por otro lado, Parrilla (1996) analiza los diversos modelos de asesoramiento, en situaciones de diversidad educativa, en torno a un doble eje estructural. En los extremos del primer eje sitúa el asesoramiento centrado

en el alumno vs. el asesoramiento centrado en la escuela. En los extremos del segundo eje sitúa el asesoramiento experto vs. el asesoramiento colaborativo. Del cruce de ambos ejes o dimensiones salen los cuatro modelos de asesoramiento que identifica, cada uno con su consiguiente forma de entender la escuela y su mejora, el papel y funciones de sus profesionales, la diversidad educativa y las estructuras, estilos, procesos y estrategias concretas de apoyo. Plantea así los siguientes tipos de asesoramiento: terapéutico, individual colaborativo, apoyo-consulta-recursos y curricular.



Ejes estructurales para analizar modelos de asesoramiento (Parrilla, 1996).

El asesoramiento **terapéutico** pone el énfasis en el individuo y parte de la concepción del asesor como experto o técnico que domina determinados contenidos, técnicas o habilidades, en función de las cuales puede resolver los problemas, en este caso de alumnos individuales, que se le planteen. Como señala Bolívar (1997) este rol y función del asesor ha estado unido a modelos centralizados de desarrollo curricular, así como a una desprofesionalización docente. El alumno se considera como un sujeto de análisis y de intervención de una serie de profesionales que actúan de manera parcial, individual y autónoma, manteniendo, en el mejor de los casos, una relación de continuidad entre sí. La idea de escuela no suele ser mucho más que la del contexto físico en el que los profesores enseñan para que aprendan los alumnos. No se plantea la escuela como institución con una cultura propia y un determinado sistema social.

En el asesoramiento **individual/colaborativo**, se sigue poniendo el énfasis en el individuo, pero se produce un cambio importante en la propia concepción del asesoramiento y del papel de los profesionales implicados en el mismo, al abandonarse la visión experta y especializada que hace que

cambie, igualmente, la relación jerárquica y dependiente propia del asesoramiento terapéutico. Por lo tanto, se inicia un tipo de trabajo que, si bien sigue manteniendo como foco de intervención el alumno considerado individualmente, se caracteriza por la búsqueda y el desarrollo de programas y estrategias de intervención planificadas y desarrolladas colaborativamente por distintos tipos de profesionales. Esta colaboración no supone sólo el abandono del trabajo experto como clave del proceso, sino que supone además la responsabilidad de todos los implicados sobre su participación en el proceso educativo, así como la asunción de que sólo en ese marco de trabajo se pueden solucionar los problemas que se planteen. En definitiva, se trata de un tipo de asesoramiento que sigue sin cuestionar la participación de la escuela como institución y organización en la resolución de problemas, pero que, con respecto a los problemas que ésta se enfrenta, supone un cambio parcial y un avance en cuanto al cuestionamiento del estatus profesional y la jerarquía de los distintos profesionales en la solución a tales problemas.

El asesoramiento de **consulta/recursos** pone el énfasis en la escuela, pero desde un punto de vista experto. Desde este modelo se piensa que el asesoramiento no ha de dirigirse tanto a los alumnos como a la escuela, a su estructura, su cultura, valores, etc., puesto que sólo así puede llegar a ser efectiva y poder responder a los problemas que se le presenten y a las necesidades de su alumnado. No obstante, este planteamiento no se asume desde una óptica colaborativa. En realidad, al planteamiento institucional de este tipo de asesoramiento subyace una visión más estructural que cultural de la escuela, lo que conlleva una concepción de la enseñanza como problema tecnológico que hace que se conciba el asesoramiento como proceso y recurso altamente especializado. Sus profesionales, por lo tanto, son vistos como técnicos cuyos conocimientos específicos pueden ser extrapolables a diversos ámbitos. Además, son los que proponen las pautas de trabajo que hay que seguir y conservan el control sobre la toma de decisiones, siendo los que deciden, de forma más o menos encubierta, los objetivos, tratamientos y métodos de enseñanza, entre otros aspectos.

Por último, el asesoramiento **curricular** se centra en la escuela desde una óptica colaborativa, es decir, la dimensión colaborativa y la institucional se aúnan para generar un modelo que asume la cooperación como estrategia básica de aprendizaje y desarrollo profesional, y que tiene como foco una visión global de la escuela de la que se destaca su capacidad para aprender. La actuación de asesoramiento se dirige así al desarrollo de la mejora de la escuela mediante la capacitación profesional de los profesores, facilitando dicho proceso. El asesor convive con el centro para ayudar a promover procesos de autorrevisión y mejora, consistiendo su labor en contribuir a crear las condiciones necesarias para capacitar al centro y a los profesores a resolver los problemas por sí mismos, y no en ofrecer las soluciones a ellos.

Como apunta Bolívar (1999) se trata de *trabajar con*, en lugar de *intervenir en*; de *desarrollar*, más que de *aplicar*. El asesor se convierte de esta forma en un facilitador del desarrollo de innovaciones educativas, a la vez que dinamizador de la acción didáctica de un centro, proporcionando apoyo y recursos, promoviendo un trabajo cooperativo que incremente la colaboración y estableciendo un clima propicio para el desarrollo profesional.

Para finalizar este apartado, queremos comentar que desde nuestro punto de vista, estamos asistiendo desde hace algún tiempo al alejamiento del modelo único y preferente de asesoramiento centrado en el individuo, que considera a éste como susceptible y receptor de apoyo y no la escuela en su conjunto. Este modelo de apoyo fragmentario y reduccionista es el que se ha venido desarrollando de forma preferente sobre la base de respuestas de tipo parcial que casi siempre se han dado de forma colateral y periférica, y que ha hecho que se tome conciencia de sus dificultades e insuficiencia como modelo válido para generar cambios en nuestros centros educativos considerados en su globalidad. Otras dificultades añadidas de este tipo de modelo de asesoramiento vienen determinadas por la consideración del mismo como algo que viene organizado desde planteamientos que asumen el conocimiento experto y las relaciones jerárquicas como bandera de las intervenciones (Ireson, 1992).

Por lo tanto, asistimos al alejamiento del modelo individual para acercarnos cada vez más a modelos de asesoramiento que ven a la escuela y sus propuestas curriculares como los objetos de atención. El asesoramiento ya no es al individuo sino a la escuela y al currículum. Nos acercamos al que viene denominándose asesoramiento curricular (Wilson, 1984; Parrilla 1996), que cuestiona la propia idea de asesoramiento, su naturaleza, los participantes, su carácter y la metodología.

	Apoyo Individual	Apoyo Curricular
Idea de Apoyo	Intervención Terapéutica	Intervención Educativa
Naturaleza	Centrado en Sujetos	Centrado en la Escuela
Participantes	Especialistas	Todos
Carácter	Paliativo	Preventivo
Metodología	Jerárquica	Colaborativa

Del asesoramiento individual al colaborativo (Murillo, Gandul y Pérez, 1996)

Desde estos planteamientos sobre la concepción de asesoramiento y

sus funciones, se ha ido configurando una línea de investigación (Hanko, 1993; Fox, Pratts y Roberts, 1990; Daniels, Norwich y Anghileri, 1993; Escudero, 1996, 1997; Parrilla y Daniels, 1998; Bolívar, 1999), así como desarrollando distintos modelos que acercan el asesoramiento a enfoques que plantean el trabajo colaborativo como eje del desarrollo de la escuela. Son enfoques que asumen la complementariedad y compatibilidad de los distintos profesionales que participan en el proceso educativo, y que comparten, en buena medida, la naturaleza, evolución y características de los grupos colaborativos.

4. El proceso de asesoramiento en el contexto de las instituciones educativas

En la actualidad, el asesoramiento se entiende como un recurso de cambio y mejora escolar en un sentido amplio. Se trata de proporcionar a los centros el apoyo necesario para guiar y orientar el conocimiento y las estrategias necesarias para que la escuela pueda elaborar sus propios proyectos de cambio, desarrollarlos y evaluarlos. En este sentido el papel que deben desempeñar los asesores ha de estar en consonancia con las exigencias y responsabilidades aparejadas a su rol (Sánchez Moreno, 1995), y debe considerar que cada centro tiene su propia historia y realidad interna. No existen, por tanto, recetas o secuencias fijas de actuación y es cada centro el que ha de determinar sus prioridades y maneras de llevar a cabo el proceso.

Como señalan López y Sánchez (1997), los planteamientos más actuales sobre el desarrollo del cambio, la formación de los profesores o la propia evaluación educativa conceden un papel determinante a la movilización de los recursos internos, como condición imprescindible para el desarrollo de tales procesos. Además, existe consenso cuando se plantea que la movilización de dichos recursos internos exige la colaboración de asesores externos con los necesarios conocimientos técnico-pedagógicos, pero también con la sensibilidad necesaria para entender los **centros como comunidades sociales con historia y cultura propias**, en los que ningún proceso se puede implantar mecánicamente. Y en este proceso de adaptación y elaboración de nuevas propuestas concretas de actuación en los centros educativos, los asesores escolares como agentes ligados a los procesos de facilitación del cambio educativo pueden contribuir decisivamente a la mejora escolar.

No obstante, resulta fácil encontrar, con el propósito de ilustrar el proceso de asesoramiento en los centros, una serie de pasos o etapas a considerar en tales procesos, pero que lógicamente han de ser contextualizados y contruidos por cada escuela de modo flexible. En este sentido y dado que los Centros y/o Equipos de profesores no se encuentran en los mismos puntos de partida, Pérez Ríos (1994) hace referencia a las

siguientes:

- a) Actividades dirigidas a la creación de la capacidad de colaboración del Centro.
- b) Análisis y revisión del Centro.
- c) Actuación como estrategia de colaboración del Centro.
 - c.1) Fase de Pre-contacto.
 - c.2) Comienzo y desarrollo del contacto inicial.
 - c.3) Diagnóstico de la situación.
 - c.4) Búsqueda de soluciones y preparativos para la elaboración de un Plan de Actuación.
 - c.5) Elaboración del Plan de Actuación.
 - c.6) Preparativos para su puesta en práctica.
 - c.7) Desarrollo colaborativo del Plan.
 - c.8) Evaluación.

Etapas de actuación que no pueden renunciar a incorporar supuestos sobre la naturaleza y la construcción del conocimiento educativo, sobre las escuelas como organizaciones, sobre el currículum y sus procesos y sobre el profesorado como uno de los elementos ineludibles en la relación de asesoramiento.

Por otro lado, Sánchez Moreno (1995) se centra fundamentalmente en tres momentos: a) **análisis diagnóstico del centro** para conocer el entramado de relaciones que se viven en su seno, los procesos de comunicación, la cultura, y, en definitiva, intentar comprender la escuela en su más amplio y a la vez específico e idiosincrásico sentido; b) el **asesoramiento como proceso de participación y colaboración** y sus pautas para la intervención, que requiere tanto conocimiento técnico específico como habilidad en las destrezas de comunicación, relaciones personales y experiencia en dinámica de grupos; y c) la **evaluación del proceso**, puesto que no basta con facilitar el proceso de análisis diagnóstico del centro y de intervenir de forma participativa durante el desarrollo, sino también implicarse en la evaluación para comprobar la validez de la acción desarrollada.

Y Bolívar (1997), señala el siguiente conjunto de procesos y actividades:

- a) Creación conjunta de condiciones previas para iniciar un proceso de mejora.
- b) Autorrevisión crítica de la situación de la escuela: identificación y análisis de necesidades.

- c) Búsqueda de alternativas, recursos y formación: elaboración de planes para la acción.
- d) Desarrollo o puesta en práctica de los planes.
- e) Evaluación del proceso de trabajo en su conjunto.
- f) Institucionalización de la formación

De cualquier forma, sigamos el proceso que sigamos, lo fundamental, como hemos comentado, es la contextualización del mismo a cada situación, así como reconocer la tremenda importancia que tiene la prudencia y cautela que ha de mostrar el asesor al iniciar la relación con el centro, con sus miembros y componentes, al clarificar su posicionamiento y al negociar los acuerdos iniciales, pues, en gran medida, el éxito de su trabajo va a depender de esta primera toma de contacto inicial (López y Sánchez, 1997). Y es que el proceso de asesoramiento, además de ser un proceso técnico que requiere identificar y conocer las fases de actuación de los asesores, es también un proceso social y, por lo tanto un proceso de comunicación. Por lo que durante esta fase de contacto inicial, o construcción de las relaciones, el asesor debe intentar conocer los sistemas sociales que interactúan en el centro y al mismo tiempo, trata de iniciar una adecuada relación con la comunidad educativa, especialmente con los profesores y el equipo directivo. En definitiva, ha de tratar de:

* **Establecer una comunicación abierta**, con un lenguaje comprensible, un discurso vinculado a situaciones y ejemplificaciones de la práctica profesional. Esto implica saber escuchar, dejar que los profesores se expresen, anotar las sugerencias y opiniones, y aceptarlas. También, parafrasear, resumiendo lo que otros han dicho, habilidad que resulta importante para saber mantener, reconducir o mediar en la discusión dentro de un grupo.

* **Lograr una Influencia mutua**. El asesor tiene que permanecer permeable ante las necesidades, manifestaciones y sentimientos del grupo y actuar en consecuencia. Pero habrá de mantener un equilibrio entre su postura de comprensión hacia las preocupaciones del profesorado y la independencia para ser objetivo y crítico con lo que sucede, además de evitar caer en el apoyo a un determinado sector del profesorado.

* **Clarificar las expectativas**. Significa discutir y aclarar cuáles son las necesidades que sienten los profesores, qué esperan del asesor, qué se les puede ofrecer, qué se puede conseguir y entre todos llegar a compromisos de qué papeles van a desempeñar unos y otros.

* **Legitimar y dar credibilidad a su figura**. Significa que el asesor ha de ser consciente de que tiene que demostrar conocimiento y capacidad, ofrecer algunos recursos y éxitos parciales además de ofrecerse como

valioso para que su rol sea aceptado y legitimado con mayor credibilidad (López y Sánchez, 1997).

Y es que la definición de la relación ante el equipo directivo, los profesores y demás miembros del centro educativo, por parte del asesor, es crucial. Si no lo hace corre el riesgo de que los demás definan la relación con él, y a él no le quede otra alternativa que ser el sujeto pasivo.

También parece conveniente que los asesores adquieran las claves culturales que le permitan conocer mejor al centro y analizar los hechos y acontecimientos que ocurren en el mismo sobre la base de las ideas implícitas que los miembros tienen de sí mismos y de los otros, a los criterios que se utilizan para juzgar situaciones, a las normas y reglas que son compartidas, las conductas, las manifestaciones verbales, etc. Por último, el asesor debe procurar que se establezca un compromiso formal para llevar a cabo el proceso de cambio. Es decir, dejar constancia por escrito de las metas y los objetivos que se persiguen, de la asignación realizada de tareas y responsabilidades a desarrollar, de los compromisos adquiridos por cada uno de los miembros participantes en el proceso, de los recursos disponibles así como de su utilización, etc. Sólo si se han cubierto estas tareas adecuadamente se podría garantizar con éxito el paso a la siguiente de las fases del proceso de asesoramiento.

5. La función asesora en la actualidad: problemas y posibilidades

Desde que se comenzó a implantar la LOGSE, proceso que se acompañó con un incremento en los recursos personales con labor asesora, se ha venido prestando apoyo al profesorado y a los centros desde distintos frentes, pero de forma no sistemática y descoordinada. Desde nuestro punto de vista, después de los años que han pasado, siguen existiendo indefiniciones que hacen que los diferentes sectores profesionales, que intervienen de alguna forma en la labor de asesoramiento, continúen trabajando de forma descoordinada, por lo que siguen sin rentabilizarse los recursos disponibles. Podemos cuestionar si se ha conseguido o no la cantidad deseable, pero lo que no se puede dudar es que va siendo hora de que la calidad se vaya imponiendo sobre la primera, independientemente de otras cuestiones e incluso del control administrativo, que también es necesario y legítimo, pero que no debemos confundirlo, ni explícita ni implícitamente, con los procesos evaluativos.

La red de apoyo por la que ha optado nuestro Sistema Educativo pasa necesariamente por la coordinación del trabajo de las diversas instancias de asesoramiento, tanto interno como externo, y ello si verdaderamente queremos ayudar al profesorado en sus tareas y en su desarrollo profesional.

Por ello, no deberíamos perder como referente, que el verdadero protagonista de todos estos procesos debe ser el propio profesorado, y hacia la facilitación de su trabajo y de su formación es hacia donde se deben encaminar los procesos de asesoramiento, considerando en todo momento tanto su autonomía como sus intereses y necesidades profesionales, así como el contexto en el que desarrolla su trabajo y aprende. No obstante, también hay que reconocer que no se trata de una tarea fácil y que viene siendo habitual encontrarnos con determinados problemas y resistencias.

5.1. Problemas que se pueden presentar.

Actualmente, la figura del asesor no se ha llegado a desprender completamente de la etiqueta que ha tenido durante años en cuanto a "vendedor" de la Reforma Educativa. Y es precisamente aquí donde pueden aparecer los primeros problemas, pues si el rol del asesor debe estar más próximo a la formación que a la burocracia, es esta última la que con frecuencia sigue predominando sobre la primera, constituyéndose, en el mejor de los casos, en tareas compartidas que añaden mayor indefinición si cabe a la propia actuación del asesor y al desarrollo de sus funciones.

Por otro lado, las formas de trabajo habituales en los centros escolares vienen siendo muy individualistas, con escasos espacios, tiempos y ámbitos de trabajo común (Bolívar, 1997), a lo que se une la "cultura" forjada durante mucho tiempo del asesor como la persona que diagnostica problemas individuales. No obstante, aún partiendo del asesoramiento como colaboración con los centros educativos, también surgen determinados problemas, que de alguna forma han ido saliendo durante el desarrollo del tema, y algunos de los cuales comentamos a continuación de forma más concreta:

a) Diversificación profesional de los asesores.

Rodríguez Moreno (1995, citando a Dyson, 1991) hace referencia al amplio listado de actividades encomendadas al personal dedicado a tareas de asesoramiento, de forma que suelen ir desde el tratamiento directo con alumnos a tareas de formación en centros, pasando por la coordinación con otros servicios no educativos, impartir formación permanente, o trabajar y/o apoyar a familias. Con estos presupuestos no sólo tendríamos que pensar en "superasesores" sino que además, como plantea el propio Dyson, no se pueden interpretar como un espectro de actividades al ser algunas de ellas claramente contradictorias. Sigue comentando que integrar coherentemente la diversidad de tareas a desarrollar va a resultar complicado porque va a implicar tratar con dilemas más o menos explícitos.

Por otro lado, entre las funciones adjudicadas a cada uno de los servicios o equipos dedicados a tareas de asesoramiento, es fácil observar ciertos solapamientos que provocan desajustes en sus intervenciones. Esto puede propiciar un evidente desconcierto no sólo entre los profesionales que los conforman, sino fundamentalmente entre el profesorado de los centros de intervención, lo que crea la necesidad de coordinar dichas actuaciones mediante la reordenación de las funciones encomendadas o la institucionalización de mecanismos fluidos y operativos de coordinación que faciliten la adecuada inserción en el funcionamiento de los centros. El problema fundamental no va a estar en especificar lo que deba hacer cada uno, que puede quedar más o menos claro en el ámbito teórico o legal, lo fundamental va a ser como coordinar todos los apoyos disponibles para dar realmente respuestas acordes con la realidad de la práctica de los profesores.

b) Competencia del asesor. Asesoramiento y profesionalización docente.

La visión o concepción que se tenga sobre la competencia profesional del asesor puede convertirse en algo problemático que obstaculice el inicio o desarrollo de determinados procesos de apoyo a los centros educativos o equipos de profesores.

Hoy día la competencia del asesor no debe ser vista como una relación jerárquica de rango superior que se ejerce sobre el profesorado. Su papel no debe ser el del experto que tiene la clave y solución para todos los problemas que se planteen en los centros, ya que con ese posicionamiento se fomenta una situación de dependencia del profesorado con respecto al asesor que se aleja tremendamente del objetivo de conseguir y fomentar una mayor profesionalización de los docentes. En este sentido Rodríguez Moreno (1995) señala que el asesoramiento tiene su razón de ser en el servicio que presta a profesores y centros educativos, que la competencia del asesor se debe separar cada vez más de la imagen tradicional de dominio del conocimiento teórico y vincularse más al conocimiento generado en la práctica y que, desde este punto de vista, los mejores profesionales que pueden desarrollar tareas de asesoramiento son precisamente los profesores, pues son los únicos que pueden cumplir con la condición esencial de asesoramiento de conseguir una interacción "de igual a igual".

El asesoramiento, por tanto, desde nuestro punto de vista, se debe plantear como una colaboración o interacción entre iguales de forma que la persona que ejerce como asesora no tenga por qué ser vista como mejor preparada que el profesor, sino como persona que realiza sus aportaciones al grupo desde un punto de vista diferente o no a las aportaciones del profesorado, pero siempre intentando conseguir la máxima

complementariedad en la búsqueda de soluciones a las necesidades planteadas. En este sentido, la persona que ejerza la función de asesoramiento deberá demostrar en todo momento respeto por el profesorado individualmente considerado y en grupo, así como por el centro como institución educativa, intentando no ofrecer la sensación de que el objetivo de su actuación se pueda encaminar hacia la desestabilización del equilibrio conseguido por cada escuela como sistema (Watzlawick, Bavelas y Jackson, 1983). De ahí que sea de máxima importancia, como estrategia, intentar formar parte de ese sistema, adaptarse al mismo, que el propio centro perciba y sienta esa colaboración, pues si en algún momento se siente la intervención como peligrosa o molesta para el funcionamiento del centro, el intento de conseguir los objetivos planteados estarán abocados al fracaso y la actuación del asesor no dejará de ser puntual o periférica. Se trata, por tanto, de aportar, construir y avanzar desde dentro del sistema con la ayuda de asesores, profesores y otros profesionales que puedan implicarse.

Debemos, pues, concebir la competencia del asesor con su vinculación al conocimiento que se genera en y desde la práctica, debiéndose desechar todo tipo de competencia que se distancie de dicho conocimiento y que traicione de alguna forma las relaciones de igualdad. Sólo así revitalizamos el conocimiento práctico a un nivel más acorde con el protagonismo que tiene, o debe tener, en la configuración de la enseñanza y del profesorado.

c) El trato con colegas. El problema de la credibilidad.

Otro de los problemas que se presenta en el desarrollo de la función asesora y, por tanto, obstaculiza el desempeño de su papel de apoyo a los procesos de cambio y mejora, es el que hace referencia a la visión que el profesorado pueda tener de los profesionales que desarrollan dicha función.

Por lo general, la visión que predomina del asesor o del profesional de apoyo es la de una persona que en alguna medida ha "renegado" del trabajo directo con alumnos en los centros escolares. Se habla de "*desertores de la tiza*", al tiempo que de representantes de la Administración encargados de gestionar la implantación de los cambios y directrices propugnadas por la misma. Esto, en principio, va a suponer una tremenda dificultad a la hora de establecer vínculos y relaciones con el profesorado, así como una traba importante para conseguir la credibilidad del asesor.

De igual manera, no podemos olvidar que la mayoría de los profesionales dedicados a tareas de asesoramiento han pasado con anterioridad por las aulas y se han visto impregnados del trabajo eminentemente individual que se desarrolla en las mismas, de la falta de

tradición de trabajo en equipo. Esto, puede llevar a que al inicio de ejercer la labor de asesoramiento siga predominando esa cultura individualista que le haga encontrarse con una experiencia limitada y con una ausencia de competencias necesarias para desarrollar su función. Y son precisamente esas competencias las que se deben ir obteniendo con la práctica y con la adquisición de un adecuado soporte teórico, de forma que con un adecuado desarrollo de las mismas y la colaboración en la solución de las necesidades planteadas, se vaya consiguiendo la credibilidad necesaria ante el profesorado.

Y es que la credibilidad se constituye en algo de especial importancia cuando se pretenden establecer relaciones e interacciones no jerárquicas, dado que cuando se percibe el más mínimo atisbo de control o de autoridad por parte del profesorado, éste comienza a desconfiar y esa desconfianza se constituye en el principal obstáculo para la consecución de relaciones de igualdad.

Así pues, el verdadero reto del asesor va a estar como señala Rodríguez Moreno (1996) en "*situar el apoyo escolar en el contexto de las relaciones entre colegas sin distinción de status*", de forma que se vaya ganando la credibilidad y el prestigio a los ojos del profesorado, así como consiguiendo la habilidad suficiente como para promover el protagonismo de los verdaderos artífices del asesoramiento, es decir, de los centros educativos y su profesorado. Colegialidad y responsabilidad se han de convertir en dos aspectos inseparables que confieran al asesoramiento el facilitar la capacitación del profesorado. Todo ello implica iniciar procesos claros y transparentes no de dependencia, y sí de responsabilidad compartida, que sienten las bases para la consecución de una relación de confianza y duradera que centre el protagonismo en el propio grupo de trabajo, huyendo de personalismos, contribuyendo así a la apertura de procesos reflexivos que se constituirán en los verdaderos artífices de los proyectos de actuación en y desde los centros.

5.2. Posibilidades de actuación.

De la búsqueda de soluciones a los problemas planteados en el epígrafe anterior es de donde van a salir las posibilidades de actuación en cuanto a la consecución del mejor diseño posible de la función asesora en el momento actual. De hecho, conforme hemos ido exponiendo algunas de las dificultades con las que nos encontramos habitualmente, hemos expuesto también posibles alternativas a las mismas. A continuación, y para finalizar el desarrollo del tema, vamos a referirnos a algunos aspectos claves por los que, a nuestro parecer, debe pasar cualquier actuación encaminada al asesoramiento, lo que contribuye a garantizar un mayor éxito en el desarrollo

de esa compleja tarea, así como a iniciar el camino de la evaluación de la misma con vista a la mejora de futuros diseños y desarrollos.

a) Necesidad de coordinación y complementariedad en la actuación de los diversos profesionales que intervienen en tareas de asesoramiento.

En la actualidad resulta difícil dudar sobre la necesidad de actuar coordinadamente desde todos los sectores que inciden en los centros como agentes de apoyo a los mismos. Además, para que a través de esa actuación se consigan los mejores resultados posibles, parece obvio, y deseable, que dichos niveles de coordinación de actividades se extiendan a las fases de detección de necesidades, planificación y evaluación, y no se queden reducidos sólo a la etapa de aplicación o desarrollo. Se plantea así una alternativa obvia, pero que no existe, en la que partiendo de la reflexión de la propia práctica se pueda llegar a plantear modelos de acción coordinados en un contexto de innovación y cambio institucional, siempre con la preocupación lógica por la mejora en la calidad de la enseñanza.

La diversificación profesional dentro de los distintos Servicios y Programas que tienen encomendadas funciones de asesoramiento, más que preocupación debería suponer una oportunidad única de poder ofrecer a los profesores, centros y zonas educativas de influencia, acciones distintas, pero complementarias y coordinadas, relacionadas con el cambio y mejora de la educación, así como con la planificación, adaptación, desarrollo y evaluación del currículum, lo que además supondría mayores y mejores niveles de rentabilidad de esfuerzos.

Todo ello en un contexto de desarrollo profesional del profesorado, lo que supondría ir más allá de meras actuaciones transmisivas e informativas, superando concepciones meramente administrativas y técnicas, e intentando crear un clima favorable de diálogo y colaboración.

Pero además, existen diferentes modelos de intervención. De forma general, Louis et al (1985) señalan dos modelos diferentes: modelo orientado hacia los **procesos**, centrado en problemas y en una relación de colaboración entre expertos y profesorado; y modelo orientado hacia los contenidos, centrado en el experto y en la aplicación de sus conocimientos y técnicas sobre los centros y su alumnado. No obstante, Escudero (1992) llama la atención sobre las precauciones que habría que tomar sobre categorías tan generales que sólo son "*susceptibles de comprensión si se entienden como puntos de referencia para desvelar el modelo que organiza y da sentido a un conjunto de funciones*" que nos permitirá determinar el modelo dominante en la actuación de los profesionales del asesoramiento. No considera dicha categorización como dicotómica, pensando que en determinadas situaciones

hay que optar por soluciones que integren adecuadamente aportaciones de uno y otro modelo. A pesar de ello, en coherencia con el interés de promover prácticas colaborativas que presidan las iniciativas de cambio y mejora, se debe ir evolucionando hacia el modelo de procesos, intentando superar la constatación de que en el trabajo que se realiza en los centros aparece alguna desconexión entre los profesionales que aportan alguna modalidad de asesoramiento a los mismos y a sus profesores. Desconexión que puede ser debida, según Escudero, a la preocupación real de cada Servicio más por su propia parcela de intervención que por el desarrollo de una política coordinada de asesoramiento que debidamente fundamentada en un modelo de actuación, haga frente al reto de la mejora educativa.

b) El asesoramiento de tipo colaborativo como alternativa. Hacia un modelo de asesoramiento centrado en los procesos.

El asesoramiento de tipo colaborativo se expande cada vez más, de forma más o menos intuitiva, por la mayoría de nuestros centros, los cuales no sólo lo van asumiendo e integrando en su seno, sino que además empiezan a revisar su propio concepto, dado que, como plantea Parrilla (1996), el apoyo es un proceso educativo que no sólo va a afectar a la estructura formal de la escuela, sino también y de forma fundamental a su cultura y sus valores.

En palabras de Thousand y Villa (1992) un equipo de trabajo colaborativo puede ser definido como un grupo de personas que están de acuerdo en: a) coordinar su trabajo y adquirir al menos un objetivo común públicamente aceptado; b) adquirir un sistema de creencias que todos los miembros del grupo hacen suyo; c) valorar por igual las aportaciones de cada miembro del grupo; d) distribuir las funciones de liderazgo de forma que sus tareas y funciones de relación sean distribuidas entre todos los miembros; e) desarrollar un proceso de equipo colaborativo que implique interacciones "cara a cara", interdependencia positiva, realización y monitorización de destrezas interpersonales y evaluación individual.

Por otro lado señalan como elementos para un proceso de equipo colaborativo efectivo los siguientes: a) sentimiento mutuo de interdependencia positiva; b) focalización en el desarrollo de destrezas interpersonales de pequeños grupos en cuanto a comunicación, liderazgo, toma de decisiones y resolución de conflictos fundamentalmente; c) evaluación regular y discusión del funcionamiento del equipo y planteamiento de objetivos para mejorar las relaciones y realizar las tareas de forma más efectiva; d) estudio de métodos para la adquisición de responsabilidades y compromisos que sean acordados entre todos.

Así planteado, podemos hablar de asesoramiento colaborativo como proceso que busca la adecuación de la enseñanza a situaciones y necesidades

muy diversas, que centra en la igualdad la base de las relaciones entre los distintos profesionales que intervienen en dicho proceso y que exige la identificación de problemas, la selección y diseño de estrategias de solución de los mismos, así como el desarrollo y evaluación de dichas alternativas desde un planteamiento que descansa en la responsabilidad compartida de los distintos profesionales (Parrilla, 1996).

Y es dentro de este enfoque conceptual y metodológico, que hace de la escuela la clave del asesoramiento y que opta por la colaboración como enfoque metodológico, colaborativo, donde nos encontramos con distintas propuestas organizativas: el asesoramiento interinstitucional, la colaboración entre colegas y el asesoramiento interprofesional.

b.1) Asesoramiento interinstitucional. En esta modalidad es la institución educativa, no los profesionales que la conforman, la que es objeto e instrumento de colaboración. El apoyo a la escuela se organiza basándose en el trabajo colaborativo entre distintas instituciones, constituyéndose la colaboración entre escuelas en la fórmula básica de asesoramiento, que puede tomar múltiples formas: redes, federaciones, ... (Lunt y Evans, 1994).

b.2) Asesoramiento entre colegas. Se trata de una modalidad de asesoramiento que se ha venido utilizando en distintos contextos profesionales diferentes al educativo y que adquiere su denominación a partir del trabajo de Reeves (1991), aunque otros autores utilizan una terminología diferente como "*grupos de asistencia a profesores*" (Chafan y Van Dusen Pysh, 1989) o "*grupos de apoyo entre profesores*" (Daniels y Norwich, 1992; Parrilla y Daniels, 1998).

Es un modelo de apoyo intra-escolar que se basa en la creación y desarrollo de grupos de apoyo colaborativos formados por profesores de un mismo centro que colaboran con sus compañeros en el análisis de necesidades y en la búsqueda de procesos y soluciones a las mismas. Esta modalidad de asesoramiento no trata de hacer incompatibles las funciones de otros servicios, equipos o profesionales externos o internos, sino todo lo contrario, es decir, coordinar y complementar los programas de intervención, intentando proporcionar un espacio en el que el profesorado pueda encontrarse e implicarse en un proceso productivo, positivo y colaborativo de resolución de problemas.

b.3) Asesoramiento interprofesional. El asesoramiento interprofesional constituye otra forma de abordar el apoyo a la escuela desde presupuestos colaborativos, sobre la base del trabajo de diferentes profesionales provenientes de ámbitos formativos y/o profesionales diversos que desarrollan su actividad en una misma zona o área, que tienen en común su vinculación y participación en el proceso educativo aunque desde ángulos

diversos. Desde nuestro punto de vista, el asesoramiento interprofesional colaborativo asume como foco principal del mismo una visión global de la escuela, entendiéndose ésta como una institución con capacidad para reflexionar, aprender y cambiar, que traslada su centro de atención en el asesoramiento desde el individuo a la propia institución. Cuando un alumno tiene dificultades, estas surgen de la interacción de un complejo rango de factores, que demuestran un problema institucional que se puede concretar en términos curriculares, siendo la escuela y el curriculum los que deben generar cambios y convertirse en el eje del asesoramiento.

Hacia un modelo de asesoramiento centrado en los procesos.

Como viene quedando reflejado a lo largo del tema, así como en escritos anteriores (Murillo, 1994), el hecho de coexistir distintas formas de concepción y adopción del asesoramiento nos puede llevar a apreciar una característica multiplicidad de opciones tanto en los roles como en las funciones de quiénes desarrollan dicha tarea. Si bien las primeras aproximaciones a la cuestión se han realizado para ámbitos de actuación no específicamente educativos, su consideración nos permitirá acercarnos a las que son más propias del asesoramiento escolar.

Así pues, son múltiples los roles y funciones que se le asignan a los profesionales del asesoramiento (Havelock, 1969; Little, 1985; Lippit y Lippit, 1986; Schein, 1990; ...), pero partimos de la consideración de que hay que pensar más en asesores como expertos en procesos y procedimientos de animación y desarrollo de cambio educativo que como técnicos especialistas en contenidos o innovaciones específicas. Y es que, en términos generales, el asesoramiento a los centros se pueden configurar desde una doble perspectiva:

- * Para asegurar la uniformidad en la implantación de una determinada política educativa. Asociado normalmente a sistemas educativos centralizados que ejercen un control directo sobre los aspectos escolares más importantes.
- * Para facilitar la diversidad en la respuesta adaptativa de los centros a las exigencias externas o a las iniciativas internas de mejora. Asociado normalmente a sistemas educativos descentralizados.

Pero, por otro lado, como ya ha quedado reflejado, los estilos y estrategias de asesoramiento se pueden situar entre dos polos *"extremos de un continuo en el que, de un lado, cabe situar una pluralidad de posibles funciones de asesoramiento y, de otro, permite preguntar qué tipo de modelo o enfoque es preferible para articular aquellas actuaciones que un*

determinado servicio externo de apoyo puede estar ofreciendo en un momento dado a los centros y a los profesores". (Escudero, 1992:223):

* El polo de la intervención, donde los asesores trabajan en los centros para diagnosticar y definir sus problemas, estableciendo desde fuera qué es lo relevante y significativo y ofreciendo soluciones específicas y puntuales a los problemas concretos. Se pone el énfasis en el valor del conocimiento científico para influir en la dinámica de cambio, fomentándose la aplicación de prescripciones. Este estilo se asocia a profesionales que desempeñan el rol de expertos en contenidos, cuya prestación de apoyo suele ser unidireccional y directiva.

* El polo de la colaboración, donde los asesores trabajan con los centros para que sean ellos quienes analicen y comprendan sus problemas o necesidades, así como para que busquen y seleccionen soluciones apropiadas a los mismos. Este estilo se asocia a profesionales que desempeñan un rol de facilitadores de procesos, cuya prestación de apoyo suele ser bidireccional y no directiva.

Y como todo en educación, el asesoramiento no puede ser neutral, dependiendo de cómo lo definamos y organicemos, así como del tipo de relaciones y prácticas en que se desarrolle, estaremos apostando por valores de jerarquización y diferenciación, influencia desigual, e imposición, o por otros de signo contrario, como los de colaboración, participación, solidaridad, capacitación para la autonomía y liberación social y cultural.

Por ello, pensamos que las actuaciones de asesoramiento deben encaminarse cada vez más **hacia modelos cercanos al polo de proceso / no directividad**, que deben perseguir una serie de metas, señaladas por Escudero (1992), de las que destacamos:

- Expandir la capacidad del profesorado para diagnosticar y abordar sus problemas.
- Posibilitar el cambio planificado centrándose en las actitudes, valores y procesos grupales de la organización.
- Potenciar la productividad organizativa.
- Desarrollar habilidades y actitudes de comunicación.
- Desarrollar habilidades de resolución de problemas.
- Desarrollar formación desde situaciones de simulación a situaciones reales de resolución de problemas.
- Facilitar procesos de trabajo grupal conjunto.

- Desarrollar relaciones de colaboración con sujetos relacionados con la organización.
- Desarrollar relaciones de paridad entre expertos y profesores de cara a la resolución de problemas.

Por consiguiente nos situamos ante un modelo de actuación que asume una serie de supuestos en los que simultáneamente se reconoce capacidad y recursos en los centros y su profesorado para la resolución de sus problemas y la contribución de los profesionales del asesoramiento a su expansión, desarrollo y capacitación.

Se trata pues, de insistir mucho más en la vinculación de los asesores externos con los centros y en su implicación en procesos que faciliten el propio desarrollo interno de los mismos, integrando entre sus funciones tanto conocimientos y habilidades de formación de profesores, como desarrollo de capacidades para la facilitación de esos procesos de cambio, por lo que la labor de asesoramiento no puede, ni debe, ser considerada al margen de una política de diseño y desarrollo del currículum, de formación del profesorado y de desarrollo y mejora de los centros y de sus condiciones de trabajo pedagógico.

c) Adaptación del asesoramiento al desarrollo institucional.

Así pues, de las alternativas planteadas se desprende que tomamos opción por un modelo de asesoramiento basado en la colaboración y centrado en los procesos. Modelo que entiende el asesoramiento como recurso de cambio y mejora en un sentido amplio, mediante el que se proporcione a los centros el apoyo y estrategias necesarias para que puedan elaborar sus propios proyectos de innovación, así como desarrollarlos y evaluarlos. Un modelo que, en definitiva, permita una mayor adecuación a los tiempos que nos toca vivir.

Pero, como también venimos comentando, los centros son diferentes unos de otros y, por tanto, requieren diferentes estrategias de asesoramiento y mejora. Como señala Hopkins (1996), cuando las circunstancias no apoyan el cambio, resulta necesario concentrarse mucho más en el trabajo encaminado a la creación de aquellas condiciones internas del centro que facilitan su desarrollo.

Con referencia a la cultura escolar, por ejemplo, Hopkins (1996) señala cuatro tipos diferentes de centros (estancado, paseante, desencaminado, dinámico) en el sentido no tanto de clasificación como de guía sobre cómo trabajar. Las fases por las que pasan los centros depende de su historia previa y organización anterior, siendo necesario un **diagnóstico** para conocer

la problemática existente, comprenderla y apoyarla, facilitando los procesos tendentes a su resolución. En definitiva, adaptar las estrategias de asesoramiento de acuerdo con el "estado de crecimiento" de cada centro.

Los profesionales del asesoramiento, por lo tanto, trabajan en y con los centros, y esto supone que trabajan siempre con sistemas y dentro de sistemas (López y Sánchez, 1999), con todas sus características y peculiaridades de dinamicidad y complejidad. Estos profesionales, además, asumiendo el papel de *analistas institucionales*, han de conocer y comprender a los centros como conjunto de normas sociales y esquemas de pensamiento, como redes de relaciones de poder y como sistemas en permanente transformación. Igualmente, como agentes de cambio, han de situarse en el contexto institucional, lo que conlleva la construcción de la relación y la (re)definición de su rol.

En esta misma línea, Fernández (1997) habla de *estado de situación institucional* para referirse a un tipo de análisis **diagnóstico** que considera el centro en su totalidad, aún cuando existan demandas de problemas puntuales o dificultades específicas. Para esta autora, el equipo de asesoramiento debe funcionar como un tercero que intermedia entre los actores y la realidad, tanto en el nivel de lo que se percibe y se dice como en el nivel de lo percibido y silenciado. Incluso también, en el nivel de lo no percibido. Esto permite tomar conciencia de los aspectos omitidos, comunicar los aspectos que no se dicen y conseguir la reconfiguración de la realidad colectiva analizada. De esta forma se revisa el centro en su totalidad, incluidos los problemas puntuales y las situaciones críticas, que se plantean como cuestiones a resolver más que como aspectos a evitar, lográndose así alternativas concretas de acción y mejora.

En definitiva, la finalidad básica de la labor de asesoramiento es la de colaborar con los centros para contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza y de los procesos educativos que en ella tienen lugar. Cómo contribuir a esa mejora va a ser diferente según los centros, ya que sus necesidades van a ser distintas. De ahí que consideremos tareas importantes: a) intentar conocer y comprender lo que ocurre en cada uno de ellos; b) clarificar y consensuar los distintos papeles en los procesos de colaboración que se vayan a establecer; y c) intentar no asumir ciertas tareas que de alguna forma puedan ir en contra de la autonomía e iniciativas del profesorado del centro. Esto significa reconocer que el asesoramiento puede tener escaso impacto en el desarrollo escolar si ignora, o considera como no importante la situación de partida y la capacidad de desarrollo de cada centro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angulo, J.F. (1996) Ningún paso adelante; dos pasos atrás. La desaparición de la evaluación institucional. **Investigación en la Escuela**, 30, pp. 63-73.

Antúñez, S. (1999) El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. **Educación**, 24, pp. 89-110.

Area, M. y Yanes, J. (1990) El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial. **Curriculum**, 1, pp. 51-78.

Bolívar, A. (1997) La formación centrada en la escuela: El proceso de asesoramiento. En C. Marcelo y J. López (Coords.). **Asesoramiento curricular y organizativo en educación**. Barcelona, Ariel, pp. 380-394.

Bolívar, A. (1999) **Cómo mejorar los centros educativos**. Madrid, Síntesis.

Chaflan y Van Dusen Pysh (1989) Teacher assistance teams: five descriptive studies on 96 teams. **Remedial and Special Education**. Vol. 10, 6, pp. 49-58.

Dalin, P. y Rust, V.D. (1990) **Can Schools Learn?** Windsor, NFER-NELSON.

Daniels, H. y Norwich, B. (1992) **Teacher support teams in 3 Enfield primary schools: an evaluation report**. London University.

Daniels, H., Norwich, B. y Anghileri (1993) Teacher Support Teams: an evaluation of a school-based approach to meeting special educational needs. **Support for Learning**. Vol. 8, 4, pp. 169-173.

De la Torre, S. (1994) **Innovación Curricular. Proceso, Estrategias y Evaluación**. Madrid, Dykinson.

Escudero, J.M. (1992) Sistemas de apoyo y proceso de asesoramiento: Enfoques teóricos. En J. M. Escudero y J.M. Moreno (1992) **El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Eq Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid**, Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, pp. 51-96.

Escudero, J.M. (1996) La Planificación de la Innovación Educativa. En F. Machío, C. Marcelo y P. Murillo (Coords.) **Jornadas sobre Proyectos de Innovación**. Sevilla, Servicio de Publicaciones del CEP de Alcalá de Guadaíra, pp. 48-65.

Escudero, J.M. (1997) Aproximadamente un lustro de formación en centros: Reflexiones para un balance crítico y constructivo. En **Primer Encuentro estatal de Formación en Centros. Libro de Actas**. Linares, CEP/CECJA, pp. 17-47.

Estebanz, A. (1997) Asesoramiento en los procesos de desarrollo curricular. En C. Marcelo y J. López (Coords.) **Asesoramiento curricular y organizativo en educación**. Barcelona, Ariel, pp. 189-223.

Estebanz, A. (1999) El Desarrollo Curricular Basado en la Escuela: La integración de reforma y realidad. En A. Estebanz (Coord.) (En Prensa) **El Cambio Educativo para el Siglo XXI**. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Fernández, L. (1997) Asesoramiento institucional en situaciones críticas. Abordajes metodológicos. En C. Marcelo y J. López (Coords.). **Asesoramiento curricular y organizativo en educación**. Barcelona, Ariel, pp. 134-172

- Filmus, D. (1995) **Los condicionantes de la calidad educativa**. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Fox, Pratts y Roberts (1990) Developing the educational psychologist work in the secondary school: a process model for change. **Educational Psychology in practice**. Vol. 6, 3. pp.163-169.
- Hanko, G. (1993) **Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Profesores de Apoyo**. Barcelona, Paidós.
- Havelock, R.G. (1969) **Planning for Innovation**. Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge. Ann Arbor, University of Michigan.
- Hernández, F. (1991) El asesor en la educación, **Cuadernos de Pedagogía**, 191, Abril.
- Hernández, C.A. (1999) **Aproximación a la discusión sobre el perfil docente**. II Seminario-Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Red RIFAD de la OEI (<http://www.oei.org.co/de/cah.htm>).
- Hopkins, D. (1996) Estrategias para el desarrollo de los centros educativos. En A. Villa (Coord.). **Dirección participativa y evaluación de centros**. Universidad de Deusto, pp. 377-402.
- Imbernón, F. (1996) La formación en los centros educativos: ¿tendencia o moda?. **Aula de Innovación Educativa**, Graó Educación, Enero, pp. 43-46.
- Ireson (1992) Collaboration in Support Systems. **British Journal of Special Needs Education**. Vol. 19, 2. pp. 56-58.
- Lippit, R. y Lippit, G. (1986) **The consulting Process in Action**. University Associates, Inc., San Diego.
- Little, J.W. (1985) What school contribute to teachers' professional development. Paper presented at the **Annual Meeting of the American Educational Research Association**. Montreal.
- López, J. y Sánchez, M. (Dir.) (1997) **Para comprender las organizaciones escolares**. Sevilla, Repiso.
- López, J. y Sánchez, M. (1999) Asesoramiento y apoyo externo a los centros de secundaria. En M. Lorenzo y otros (Coords.). **Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas. Vol. I**. Grupo Editorial Universitario, Universidad de Granada, pp. 237-254.
- Louis, K.S. et al. (1985) External Support Systems for School Improvement, in Van Velzen y otros (Eds.) **Making School Improvement Work: A Conceptual Guide to Practice**. ACCO, Leuven, pp.181-220.
- Lunt, I. y Evans, J. (1994) **Partnerships between mainstream Schools in the UK to entrance provision for special educational needs**. Paper presented in AERA.
- Marcelo García, C. (1994) **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona, PPU.

Marcelo García, C. (1996) **Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional**. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. C.I.D.E.

Murillo, P. (1994) Los Equipos de Apoyo Externo y el asesoramiento a los centros. En P. Murillo, I. Gandul y F. Machío (Coords.). **Los Equipos de Apoyo Externo y los planteamientos del nuevo sistema educativo**. Departamento de Publicaciones del CEP de Alcalá de Guadaíra (Sevilla), pp. 23-56.

Murillo, P. (1997) El diseño de la función asesora en el nuevo Sistema Educativo: Posibilidades y problemas. En C. Marcelo y J. López (Coords.) **Asesoramiento curricular y organizativo en educación**. Barcelona, Ariel, pp. 40-59.

Murillo, P.; Gandul, M.I. y Pérez, M.T. (1996) Apoyo colaborativo interprofesional. En A. Parrilla (Coord.) **Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración**. Bilbao, Mensajero, pp. 139-168.

Nieto, J.M. y Portela, A. (1992) Funciones, procesos y formación de apoyos externos e internos. En J. M. Escudero y J. López (Coords.). **Los desafíos de las reformas escolares**. Sevilla, Arquetipo, pp. 341-377.

Parrilla, A. (1996) **Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración**. Bilbao, Mensajero.

Parrilla, A. (1998) Los grupos de apoyo entre profesores en el contexto español: Origen, sentido y justificación. En A. Parrilla y H. Daniels (Coords.). **Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores**. Bilbao, Mensajero, pp. 49-70.

Pérez Ríos, J. (1994) Presupuestos para la elaboración del Proyecto de actuación de los Equipos de Apoyo. En P. Murillo, I. Gandul y F. Machío (Coords.). **Los Equipos de Apoyo Externo y los planteamientos del nuevo sistema educativo**. Departamento de Publicaciones del CEP de Alcalá de Guadaíra (Sevilla), pp. 197-212.

Reynolds et al. (1997) **Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza**. Madrid, Aula XXI, Santillana.

Rodríguez Moreno, M^a M. (1992) La labor de asesoramiento en la enseñanza. **Signos. Teoría y Práctica de la Educación**. N^o7. CEP de Gijón.

Rodríguez Moreno, M^a M. (1995) El papel del asesor: un papel controvertido. **Kikirikí**, 36, Marzo-Mayo, pp. 11-15.

Rodríguez Moreno, M^a M. (1996) Asesoramiento y capacitación del profesorado, **Cuadernos de Pedagogía**, 246, Abril pp. 79-83.

Rosales, C. (1998) **Aproximación a la función docente**. Santiago de Compostela, Tórculo Edicións.

Sánchez Moreno, M. (1995) El rol del asesor escolar y su participación en el diseño del Proyecto Curricular de Centro. En G. Domínguez y L. Amador (Coords.). **El Proyecto Curricular de Centro. Un instrumento para la calidad educativa**. Sevilla, Centro Asociado U.N.E.D., pp. 341-366.

Scheerens, J. (1998) The School Effectiveness Knowledge Base as a Guide for School Improvement. En A. Hargreaves; A. Lieberman; M. Fullan y D. Hopkins (Eds.).

International Handbook of Educational Change. The Netherlands, Kluwer Academic Publishers, pp. 1096-1115.

Schein, E. (1990) **Consultoría de procesos: Su papel en el Desarrollo Organizacional.** México, Addison-Wesley.

Sharp, P.A. (1993) **Developing a teacher's handbook for planning and facilitating effective workshops.** Michigan, UMI Dissertation Services.

Skilbeck, M. (1989) The school and curriculum decisions. En R. Glatter y otros (Eds.). **Understanding school management.** Philadelphia, Open University Press, Milton Keynes, pp. 180-194.

Solé, I. (1994) Asesoramiento, orientación y supervisión, **Cuadernos de Pedagogía**, 223, Marzo, pp. 22-30.

Sparks, D. (1992) Becoming an authentic consultant: An interview with Peter Block. **Journal of Staff Development**, vol. 13, 3, pp. 12-15.

Thousand, J.S. y Villa, R. (1992) Collaborative Teams. A powerful Tool in School Restructuring. En R. Villa; J. Thousand; W. Stainback y S. Stainback (Eds.) **Restructuring for Caring and Effective Education: An administrative Guide to Creating Heterogeneous Schools.** Baltimore, Paul H. Brookes, pp. 73-108.

Watzlawick, P.; Bavelas, J. y Jackson, D. (1983) **Teoría de la comunicación humana.** Barcelona, Herder.

Wilson (1984) **Opening the door: the key to resource models.** Toronto: Ontario Public School Teachers Federation.

Zabalza, M.A. (1996) Apoyo a la escuela y procesos de diversidad educativa. En A. Parrilla (Coord.) **Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración.** Bilbao, Mensajero, pp. 21-80.