
El asesoramiento a centros escolares

Joan Teixidó Saballs¹

GROC

En los últimos tiempos la preocupación por incidir en el desarrollo profesional del equipo docente de un centro, superando la situación tradicional de aislamiento en el aula, se ha convertido en prioritaria y, por consiguiente, ha aparecido un número considerable de producción bibliográfica que se interesa por esta cuestión bajo denominaciones diversas como formación basada en la práctica, revisión basada en la escuela, actualización y desarrollo de la función docente, formación continua de los docentes, etc.

Partiendo de la idea de que el crecimiento profesional del docente no puede ser enseñado sino que constituye mediante un proceso de mejora que requiere la participación, la implicación y colaboración del conjunto de profesionales que comparten una misma realidad, el centro educativo debe ser considerado la unidad básica de cambio y mejora. De acuerdo con IMBERNON (1996:43), cuando hablamos de formación centrada en la escuela hacemos referencia al conjunto de estrategias que emplean los formadores y los profesores para dirigir conjuntamente los programas de formación con la intención que respondan a las necesidades definidas por el propio centro. Desde esta perspectiva, el centro escolar debería ser el lugar prioritario de formación permanente del profesorado para dar respuesta a las necesidades de sus miembros.

Este interés ha ocasionado un incremento de las actividades de formación dirigidas a los docentes en ejercicio, que adoptan modalidades diversas: charlas, seminarios, cursillos, asesoramientos... ofertadas por diversas instituciones: Administraciones Educativas, centros de profesores, ICEs, universidades, sindicatos, movimientos de renovación, etc. que se proponen reducir la distancia existente entre la teoría y la práctica, fomentan la reflexión, el análisis crítico y la toma de posición personal ante el hecho educativo.

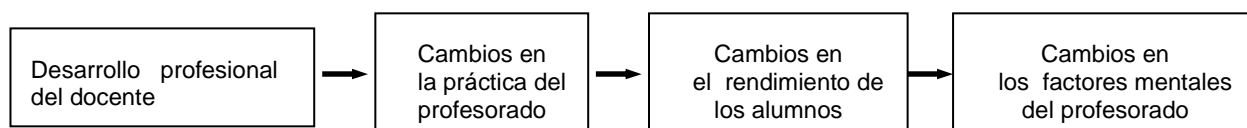
1. DIMENSIONES Y MODALIDADES DEL CAMBIO.

La declaración que la profesión docente, al igual que la mayor parte de las ocupaciones profesionales de nuestro tiempo, requiere una actualización y una actitud permanente de cambio, puede considerarse de aceptación generalizada.

¹ El documento *Assessorament a centres escolars* fue redactado inicialmente en catalán. La traducción al castellano ha sido realizada por Julia Blanco.

La percepción social del maestro como transmisor de conocimientos ha sido reemplazada por una visión más dinámica en la que actúa como un profesional creativo que adapta el currículo a su contexto a raíz de un proceso de cuestionamiento y revisión de su práctica. Ahora bien, cuando llega el momento de pasar a la acción a se presentan dos grandes interrogantes: ¿Qué cambios debo introducir?, y ¿Con qué intención los introduzco? Obviamente, la respuesta a estas cuestiones cae dentro de la esfera de lo personal, de las concepciones y los planteamientos que cada uno tiene respecto de lo que es enseñar. Ahora bien, el docente no interviene en solitario. Deben tenerse en cuenta los grupos docentes, el ciclo, el departamento... y, en última instancia, el centro educativo. Se plantea, por tanto, la existencia de una dimensión supraindividual.

La **dimensión individual** del cambio pone el énfasis en los aspectos cognitivos, los cuales han sido estudiados desde la perspectiva del pensamiento del profesor (MARCELO, 1987). El maestro es considerado como un procesador de información, lo que le sirve para tomar decisiones sobre las actuaciones futuras y, al mismo tiempo, para generar conocimiento práctico (teorías: creencias, interpretaciones...) que influyen en su actividad. Desde esta perspectiva, los procesos de mejora a la vez que persiguen cambios conductuales pretenden incidir también en los factores mentales de los profesores, buscando alterar sus creencias y teorías implícitas. Aunque esta argumentación parece coherente, automáticamente se nos plantea el dilema del huevo y la gallina, es decir, ¿para que un profesor innove es necesario que previamente haya habido un cambio en sus creencias? o bien, por el contrario, primero hay que introducir el cambio (metodológico, uso de materiales, dinámica de aula, etc.) y, poco a poco, en ir desarrollando, incidirá (de manera positiva o negativa) en los factores mentales. En la realidad, teniendo en cuenta los resultados de la propia experiencia así como los testimonios de asistentes a acciones de asesoramiento, parece que los enseñantes a menudo introducen cambios en su actuación docente sin estar totalmente convencidos, los cuales, una vez evaluados los resultados, tienen uno u otro efecto en su desarrollo profesional. Estos planteamientos fueron sistematizados por GUSKEY (1986) quien parte de la premisa que los factores mentales del profesor se modifican cuando percibe resultados positivos en el rendimiento de los alumnos.



Modelo de cambio del profesor (GUSKEY, 1986)

Si esto es así, para que la persona se decida a introducir un determinado cambio (método de trabajo, introducción de un libro de texto, tutoría de alumnos, relación con padres, elaboración de material, clima de clase, etc.) es necesario que, como mínimo, haya una actitud receptiva del entorno y una cierta predisposición (factores personales) que únicamente se consigue cuando se tiene la información necesaria y se cuenta con tiempo para planteárselo y decidirlo. Por otra parte, hay que contar con una serie de factores que actúan como resistencias al cambio: aislamiento, falta de material, percepción de la relación coste / beneficio, dificultades provenientes del sistema: centro, administración...

A la hora de valorar la viabilidad y las posibilidades de introducir una innovación a nivel de centro, no basta con considerar los factores mentales de los actores organizacionales implicados sino que debe tenerse en cuenta la **dimensión grupal**. Un repaso a las teorías que tratan las etapas que se siguen en el desarrollo profesional (preocupaciones, ciclos vitales...) de los enseñantes (MARCELO, 1994) nos lleva a distinguir, como mínimo, tres situaciones colectivas:

- a) Apatía. Profesores con baja inquietud por la mejora profesional, quizá por una actitud de rechazo sistemático o porque el proyecto no conecta con sus intereses.
- b) Curiosidad. Profesores con un cierto interés por mejorar pero con un bajo compromiso por el trabajo en equipo: aceptan asistir a actividades de formación puntuales (cursos, charlas, jornadas...) pero no se implican en procesos de desarrollo grupal que implican tiempo, compromiso y trabajo colectivo.
- c) Profundización. Profesores que han alcanzado un nivel básico de formación y se muestran preocupados por llevarlo a la práctica. Presentan un cierto grado de convencimiento respecto del trabajo a realizar, están predispuestos a trabajar en equipo (seminarios de trabajo, grupos de elaboración de material, asesoramiento, etc.) Y reclaman trabajar en aspectos concretos, aplicables en su quehacer cotidiano.

Desde una perspectiva individual, la existencia de diversas trayectorias de formación, justifica la existencia de ofertas de formación diversificadas que se adapten a las demandas de cada docente. Desde una perspectiva institucional, en cambio, hay que tener en cuenta la posibilidad de delimitar trayectorias grupales (de claustro, de ciclo, de área...) de formación, las cuales dan cuenta del trabajo realizado por un grupo de profesorado a lo largo del tiempo. La delimitación de estadios de desarrollo profesional grupal hace posible la formación en centros basada en la participación en procesos de mejora, realizada a partir de las necesidades percibidas por los propios actores, fuertemente enraizada a la realidad educativa.

2. EL ASESORAMIENTO A CENTROS ESCOLARES.

El asesoramiento a centros constituye una modalidad de formación permanente del profesorado, fundamentada en las teorías del cambio y la innovación curricular (FULLAN, 1982) y del trabajo colaborativo (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1988) que pretende la implicación y la colaboración del profesorado en un proyecto, el cual surge como respuesta a un problema común que el centro tiene planteado. Se basa en el trabajo en grupo y el reparto de responsabilidades en el diseño, implementación y valoración del proyecto, aspectos que, por sí mismos, generan un crecimiento en los conocimientos y las competencias profesionales de los docentes, ya que asumen activamente sus responsabilidades como diseñadores y desarrolladores del currículo (TEIXIDÓ Y OTROS, 1994).

En los últimos años se ha producido un incremento notable de proyectos de formación en centros: realización del Proyecto Educativo, diseño del currículo (bien de área o de centro), atención a la diversidad, educación en valores, educación para el consumo, etc. Paralelamente, se ha consolidado una nueva figura profesional: el asesor, es decir, una persona de procedencia heterogénea: un asesor de CPR, un profesor de otro centro, miembro del equipo de asesoramiento, profesor universitario,...

que actúan como colaboradores externos en el planteamiento y la dinamización de los procesos de mejora institucional.

A pesar de la pujanza experimentada en los últimos tiempos, no podemos afirmar que se trate de una práctica generalizada, centrándonos en la realidad catalana, observamos que en los últimos años ha seguido una evolución azarosa. En la actualidad, aún cuando hay un buen puñado de razones (entre otras, la económica) que auguran un futuro esperanzador a esta modalidad de formación, se detecta una carencia de estudios previos y de evaluaciones de las experiencias realizadas que aclare el camino a emprender. Desde esta perspectiva, a raíz de la experiencia acumulada en el ICE de la UdG, delimitaremos algunos rasgos identificadores del asesoramiento a centros: concepto, modalidades, requisitos personales, proceso y, finalmente, intentaremos efectuar una recopilación de las principales problemáticas o aspectos que, dada la actualidad de estos planteamientos, quedan pendientes de resolución.

2.1. CONCEPTUALIZACIÓN.

Para delimitar conceptualmente lo que entendemos por asesoramiento a centros, nos remitimos a la caracterización realizada por CORONEL, SÁNCHEZ Y YÁÑEZ (1994:236), quiénes lo conciben como:

"Un proceso relacional en el que participan determinados profesionales dotados de un bagaje de conocimientos, destrezas y actitudes con los que pretenden construir contextos de trabajo dirigidos a la mejora de la práctica educativa. Es decir, se trata de un recurso de cambio y mejora escolar en sentido amplio, a través del cual el asesor proporciona al centro guía, conocimiento y estrategias de actuación para que pueda elaborar sus propios proyectos de cambio, ponerlos en marcha, implementarlos y evaluarlos".

Los procesos de asesoramiento deben ser concebidos fundamentalmente como espacios de interrelación entre teoría y práctica: se parte de un marco teórico que sirve como referente del trabajo lectivo a raíz del cual se proponen realizaciones prácticas en un proceso de investigación y reformulación en torno a la realidad educativa cotidiana.

2.2. TIPOLOGÍAS.

Al considerar las diversas actividades de formación centradas en la escuela que conocemos, enseguida vienen a la cabeza realidades muy diferentes, tanto respecto a los propósitos, como a la temática, como a la modalidad organizativa adoptada. En un intento de poner un cierto orden a la diversidad que se cobijan bajo la denominación "asesoramiento" (realizando un ejercicio de tipificación y, consiguientemente, de simplificación) distinguimos dos modelos arquetípicos que se encuentran en extremos opuestos de un hipotético continuo. Por un lado, existe una modalidad de tipo técnico

en la que el asesor adopta el rol de la especialidad que trabaja con un sector de profesores (por materias, ciclos...) intentando ofrecerles soluciones a problemas

concretos, plantear proyecto a mejorar... Por otra parte, los asesoramientos de tipo colaborativo son conducidos por un asesor generalista que intenta implicar a la totalidad de los docentes a comprender y actuar sobre los acontecimientos mediante proyectos de trabajo conjunto que supongan la revisión de aspectos curriculares y/u organizativos. En este caso, el asesor debe actuar como dinamizador de un proceso de trabajo colectivo que parte de las experiencias y necesidades de los profesores y no como una fuente de soluciones y recetas inmediatas. Obviamente, en las realizaciones prácticas que se llevan a cabo, estos modelos nunca se dan en estado puro sino que encontramos híbridos que tienden a inclinarse más hacia un lado o hacia otro. Ahora bien, cuando se asesora un centro, no pueden dissociarse los requerimientos, tanto personales como profesionales, que se derivan de estas dos dimensiones.

A raíz de los dos modelos anteriormente delimitados, a pesar de las interconexiones apuntadas, desde la perspectiva del desarrollo organizacional, debemos poner un mayor énfasis en el segundo de los enfoques, dado que presenta un mayor interés porque incide en el aprendizaje activo de los profesores (reflexión / actuación / aprendizaje) a partir de su propia realidad como para la evolución del conjunto del centro entendido como una realidad socialmente construida y, por tanto, sujeta a cambios. Desde esta perspectiva, el asesoramiento se concibe como un proceso de colaboración entre compañeros que diseñan, implementan y evalúan un plan de acción colectivo.

2.3. PAPEL DEL ASESOR.

A raíz del análisis de experiencias concretas de asesoramiento a centros han sido múltiples las aportaciones que tratan de delimitar cuáles son las funciones y tareas que deben llevar a cabo los asesores y, en consecuencia, señalan los requerimientos y disposiciones personales necesarios para llevar a cabo su función. Entre estas propuestas, teniendo en cuenta el rigor exhaustivo con que ha sido elaborada distinguimos las aportaciones de la DE NIETO Y PORTELA (1992) en el estado español y la de SAXLER, MILES Y HUBERMAN (1988) en el extranjero. Por nuestra parte, distinguimos tres tipos de requisitos básicos que los asesores deben poseer:

a) Conocimientos técnico-pedagógicos referidos a la temática para la que se solicita asesoramiento.

b) Sensibilidad y conocimiento del contexto de trabajo en centros para poder analizar las peculiaridades culturales de cada institución y negociar una propuesta de trabajo adecuada a cada situación particular.

c) Dominio de habilidades sociales que les permitan actuar como animadores de los procesos (ESCUADERO Y MONTERO, 1992).

En síntesis, parece que los asesores en el campo educativo tienen más sentido como

agentes de proceso más que como expertos técnicos. La concepción del centro escolar como un sistema abierto, en continua interacción con el contexto en el que se encuentra, nos lleva a considerar la existencia de una situación de tensión dialéctica entre la tendencia al cambio, para adecuarse a los requerimientos externos, y la tendencia al equilibrio (evitación de la incertidumbre) que proporciona una mayor seguridad. En esta tesitura, el rol de los asesores externos no consiste en iniciar o propugnar cambios de los que sólo ellos son conscientes (y, por tanto, responden a su interés) sino en ayudar a los docentes a analizar el contexto en el que se encuentran y tomar conciencia de la naturaleza, la trascendencia y las implicaciones que se derivan de la aplicación de las mejoras planteadas. Por ello, cualquier asesoramiento implica la construcción de una relación interpersonal abierta y franca entre los asesorados y el asesor.

2.4. PROCESO.

En la realización de un asesoramiento a un centro, en tanto que relación interpersonal dilatada en el tiempo, pueden distinguir varias etapas que son comunes a cualquier proceso de delimitación y consolidación de un grupo de trabajo. Las diversas fases vienen determinadas por el avance en la relación asesor-docentes, por la relación interpersonal entre los asistentes y por el ritmo y valoración del trabajo realizado. De forma esquemática, distinguimos 7 grandes fases delimitando las principales tareas a realizar en cada una de ellas.

Fases	Tareas
Demanda de asesoramiento	Detección de necesidades. * Autoevaluación institucional * Distinción: necesidades percibidas y necesidades expresadas.
Gestión de la demanda	Evaluación y aprobación del asesoramiento * Identificación del asesor adecuado a cada demanda. * Posibilidades: solicitado o asignado. * Adecuación a las posibilidades organizativas: tiempo, horario, etc
Clarificación de la demanda	Información y conocimiento mutuo. * Dejar clara las necesidades y los intereses de los demandantes. * Compartir informaciones. * Expectativas y planteamientos mutuos ante el asesoramiento * Aceptación del agente externo. * Elaboración de una propuesta de trabajo.
Negociación asesoramiento	Especificación de la ayuda solicitada/aportada. * Objetivos del asesoramiento. * Plan de trabajo, tiempo, metodología, condicionante... * Delimitación de los compromisos contraídos por ambas partes * Utilidad. ¿Para qué servirá? * Delimitación del rol del asesor ¿Cuál será su actuación? ¿En qué intervendrá y en qué no intervendrá? ¿Por qué está dispuesto a trabajar? * Establecimiento de canales de comunicación entre el asesor y el coordinador del centro Entre el asesor y los docentes Entre los propios docentes.
Intervención. Realización	Fase de Fundamentación. * Nivelación y creación de conocimiento compartido. * Creación de relación afectiva asesor-docentes Fase de Desarrollo. * Combinación de encuentros con el asesor y grupos de trabajo * Atención al guaje y a la moral de grupo. * Prever fases de desánimo. Altibajos. * Ponerse a trabajar y pensar es costoso * Posibles reformulaciones o adecuaciones Fase de implementación. * Experimentación de los aspectos tratados. * Observación de los resultados. * Detección de dificultades, imprevistos, etc.
Evaluación	Auto evaluación de los asistentes * En función de los objetivos propuestos * En relación a los resultados docentes * Nivel de satisfacción con la actividad Efectividad de la estrategia de intervención
Previsión de futuro	Continuidad o finalización. * Determinar las circunstancias / criterios de cada caso * Carencias, disposición personal, circunstancias...

Fases en el proceso de asesoramiento a centros (elaboración propia)

3. ALGUNAS CUESTIONES FINALES.

A lo largo de los párrafos precedentes hemos destacado, como una de las características básicas del asesoramiento a centros, el hecho de ser una actividad de formación grupal, dirigida al conjunto de profesores de un centro, que parte de los problemas y preocupaciones de los asistentes. Este tipo de actividad, sin embargo, conlleva una complejidad de planificación y realización dado que se ha de insertar en la dinámica de funcionamiento de un centro. Esta circunstancia, unida a la provisionalidad y falta de arraigo del modelo, hace que en los momentos actuales se detecten algunas deficiencias, que habría que ir solucionando. Algunos aspectos a tener presentes, son:

A la hora de poner en marcha esta modalidad de formación es necesario que se den unos determinados **posicionamientos personales**, tanto los docentes como de los asesores, ante el proceso de formación.

Por un lado, los maestros / profesores deben estar dispuestos a: a) colaborar y trabajar en grupo, b) experimentar situaciones nuevas y, por tanto, a asumir los riesgos que se derivan de cualquier experimentación; c) implicarse en un proceso de detección de necesidades, limitación de objetivos, implementación de la actividad y evaluación de los resultados. En conjunto, pues, es necesario que tengan muy claro qué modelo formativo se trata, el trabajo que conlleva y el compromiso que contraen.

Por otra parte, los asesores deben rehuir cualquier tipo de protagonismo en la formación. A grandes rasgos, deben ayudar a organizar el funcionamiento del grupo, deben cumplir funciones de formación y asesoramiento y deben proporcionar ayuda y apoyo. En ningún caso deben sentirse protagonistas o indispensables en el desarrollo del asesoramiento, sino todo lo contrario. Un buen indicador de la efectividad del asesor reside en pasar inadvertido dentro del grupo e, incluso, ser superfluo, lo que indica que el grupo ha adquirido suficiente autonomía y seguridad en sí mismo y se siente capaz de funcionar sin ayuda externa.

Además de los factores personales, debe tenerse en cuenta que se trata de una modalidad de formación que requiere tiempo y, por tanto, debe ser planificada a largo plazo. Los procesos de evolución personal son lentos, requieren tiempo para la reflexión, para ir digiriendo e integrando los aprendizajes y aplicándolos al trabajo de cada día. Hay que considerar el tiempo de trabajo con el asesor, el de trabajo con los compañeros y el de preparación, experimentación y valoración conjunta de actividades. De todos es sabido que el tiempo es un recurso escaso en los centros y, por tanto hay que ser cautos y realistas a la hora de establecer los objetivos del asesoramiento a lo largo de un curso escolar.

Como en todo proceso grupal, es necesario un **liderazgo interno**, es decir, una persona que aglutine y dinamice el proceso de puertas adentro. Se trata de la persona que coordina el trabajo de los diversos docentes y actúa como nexo de unión tanto con el asesor como con la Administración.

La formación en el centro, igualmente como cualquier otra modalidad formativa necesita, obviamente, **el apoyo de la Administración educativa**, el cual, entre otros aspectos, se concreta en la adopción de una política de formación del profesorado que potencie este tipo de actividades, en la atención a las demandas actuales, en el establecimiento de incentivos específicos para los profesores que opten por una modalidad de formación que revierte directamente en el centro, en la coordinación de las diversas instancias que prestan servicios de apoyo externo al centro, etc.

En cuanto a los asesores, las cuestiones pendientes afectan sobre todo a la **delimitación de su rol**: si bien el papel de apoyo externo queda determinado a nivel teórico, cuando se pasa a la práctica y se entra en un terreno resbaladizo donde la diferenciación externo-interno pierde nitidez. Por otra parte, habría que plantear también cuestiones de **reclutamiento**: ¿qué personas son válidas para ser asesores?; de **procedencia**: ¿profesores de universidad?, ¿docentes de otros centros? etc. de **formación**, ¿qué formación se les proporciona?, y de **compromiso, motivación y planteamientos personales** ante la formación.

Finalmente, una última cuestión que se plantea para el debate reside en la incidencia de la percepción que el centro se forme del asesor (competencia, prestigio, procedencia, etc.) en la valoración final del trabajo realizado. Ello conduce a plantearse ¿cuál debe ser la instancia encargada de reclutar y seleccionar a los asesores? Si es el propio centro, se puede caer prácticas sucursalistas o localistas; si es la Administración (a través de los centros de profesores, o servicios educativos, inspección, etc.), existe el peligro de ser percibido como un agente de control o bien de actuar como una correa de transmisión del discurso oficial en detrimento de la adecuación a las necesidades y posibilidades del centro. La postura más prudente parece que pasa por la elección consensuada entre ambas instancias o bien pasa por la intervención de una institución neutral. Sin embargo, sea cual fuere la forma de reclutamiento, la importancia que tiene la percepción que los docentes tienen de los asesores, debe llevar éstos a plantearse cuál es la actitud que deben mantener con los docentes a quienes asesoran.

El convencimiento de que el logro de mayores cotas de calidad educativa pasa inexorablemente por la potenciación de la vertebración profesional del profesorado nos lleva a creer que la formación en el centro está llamada a jugar un papel cada vez más importante en el panorama de la formación permanente del profesorado. La consideración de las experiencias hasta ahora realizadas así como la respuesta que se dé a los interrogantes anteriormente planteados debe constituir elementos de reflexión para la toma de decisiones en un futuro.