

El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial

*Manuel Area Moreira
Juan Yanes González*

Introducción

En estos últimos años, dentro del campo de la innovación educativa, ha cobrado fuerza la idea motriz de que los protagonistas del cambio curricular deben ser los propios responsables de su desarrollo en la práctica, es decir, los profesores. Asumir esta premisa está suponiendo reorientar la filosofía, procesos, estrategias y significados de la innovación tal como hasta hace pocos años se entendía.

Uno de los conceptos clave de este nuevo enfoque es el referido a que los profesores por sí mismos tengan la capacidad para iniciar y desarrollar sus propios proyectos encaminados a mejorar su contexto y condiciones bajo los que ponen en práctica el currículum. Paralelamente, se está abandonando la idea de que la capacidad innovadora descansa sobre agentes individuales (mayor o menor grado de capacidad innovadora de cada profesor) para considerar el centro de trabajo de un grupo de profesores, la escuela, como unidad central y básica para generar procesos de innovación.

Pero, a su vez, y en relación con lo anterior, otro concepto clave de este enfoque es la necesidad de dotar a las escuelas con la condiciones propicias que faciliten y potencien su capacidad para la auto-innovación. Es decir, que los centros cuenten con algún tipo de apoyo externo, encaminado a orientar y proporcionar el conocimiento y estrategias necesarias para que la escuela pueda elaborar sus propios proyectos de cambio, ponerlos en marcha y evaluarlos. Que cuenten con el asesoramiento necesario que les permita diseñar, desarrollar y

QURRICULUM N° 1, 1990, 51-78

MANUEL AREA MOREIRA, es Profesor de Tecnología Educativa en la Universidad de La Laguna, Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Trabaja en medios de enseñanza, especialmente en la problemática relacionada con los libros de texto.
JUAN YANES GONZALEZ, es Profesor de Innovación Educativa y pertenece al mismo Dpto. universitario. Trabaja en teoría y práctica de la innovación curricular y en formación del profesorado.

evaluar el curriculum en una perspectiva de revisión y mejora constante del funcionamiento del centro escolar .

Este artículo trata de presentar los rasgos básicos que configuran un modelo de asesoramiento curricular que persigue guiar, a la vez que capacitar, a los profesores en la tareas de autoevaluación e innovación interna de su colegio.

Para ello comenzaremos ofreciendo una panorámica de las ideas o principios caracterizadores del enfoque o perspectiva de innovación centrado en la escuela que da sentido y significado al modelo de asesoramiento presentado. Este enfoque de cambio es el denominado *Desarrollo Basado en la Escuela*.

A continuación pasaremos a perfilar algunos aspectos de las funciones y habilidades asesoras que, desde esta perspectiva, debería desarrollar el asesor curricular con el centro que se implique en un proceso de Desarrollo Basado en la Escuela.

Finalizaremos este trabajo caracterizando y ofreciendo algunas orientaciones en torno a las relaciones iniciales entre un agente externo y el profesorado de un centro escolar. Este primer período de contacto asesor/colegio tiene la finalidad de negociar y llegar al acuerdo de que la escuela se comprometa a llevar adelante un proceso de revisión y mejora internos. Esta fase de negociación, entrada o construcción de una relación asesora, recibe el nombre de *contacto inicial*.

Lógicamente, por limitaciones de espacio, y porque no entra dentro de los objetivos de este trabajo, no daremos cuenta de cómo habrían de desarrollarse todas las fases que configuran el proceso de asesoramiento a un centro escolar. Nuestra pretensión se circunscribe únicamente a sentar las bases o principios que dan cobertura a este modelo de asesoramiento, el perfil general del modelo, y cómo negociarlo con el profesorado para que se implique en el mismo.

El Desarrollo Basado en la Escuela como marco del asesoramiento

El Desarrollo Basado en la Escuela (DBE) es un enfoque o perspectiva dirigido a propiciar y facilitar el cambio e innovación educativas *en y desde* los centros escolares, con progresivo arraigo en los países anglosajones. Podríamos definirlo como una estrategia de cambio educativo, resultado de la creatividad interna de la escuela, para la mejora del curriculum.

El propio nombre, Desarrollo Basado en la Escuela, sintetiza el contenido del modelo. Por una parte, su carácter procesual y por otra, su carácter orgánico. Reid, Hopkins y Holly (1987) entienden que la cualidad básica de este modelo de cambio es su carácter procesual, centrado en la capacidad de los miembros de la propia escuela para asumir, interiorizar y gestionar el cambio. Cambio que no se produce de manera casual, azarosa o repentina, sino de forma progresiva, constituyendo un auténtico crecimiento desde el interior de la propia escuela: es por eso un proceso de desarrollo. Globalmente implica el ejercicio de la

autoevaluación y la selección de criterios de eficacia; el aprender de la propia experiencia a través de la reflexión colectiva; la previsión de las necesidades de autoformación y mejora del profesorado; la adquisición y desarrollo de una cultura cooperativa. Elementos que juntos configuran el "estilo propio" capaz de distinguir una escuela de otra, al ser la propia experiencia de la escuela la que, en definitiva, constituye su historia particular.

Pero el DBE, no solamente se caracteriza por ser un modelo procesual, sino que es también un modelo que propicia una aproximación orgánica a la realidad escolar, es decir, entiende la escuela como unidad institucional para el cambio. De ahí la denominación *desarrollo basado en la escuela*. La escuela en su totalidad es el objeto y el agente fundamental del cambio.

En la literatura especializada existen denominaciones de contenido igual o similar que, aunque presentan diferencias de matiz, coinciden en considerar a la escuela como unidad de cambio educativo y el cambio como un proceso. Algunas de estas denominaciones son: *Revisión Basada en la Escuela* (School Based Review); *Desarrollo Curricular Basado en la Escuela* (School Based Curriculum Development); *Escuelas en Desarrollo* (Developping School); *Mejora de la Escuela* (School improvement). Denominaciones que, a su vez, están relacionados con: *la Escuela que Piensa* (The Thinking School), *La Escuela que Aprende* (The Learning School), *La Escuela Evaluativa* (The Evaluative School), *La Escuela para la Solución de Problemas* (The Problem-Solving School). Todas ellas, acentuando uno u otro aspecto, se mueven dentro de la misma orientación.

Intentaremos, a continuación, sintetizar algunos de los rasgos más relevantes de este modelo de cambio como marco o contexto dentro del cual toma sentido y significación un perfil específico de asesor.

Para caracterizar al DBE seguiremos la propuesta realizada por Peter Holly (1989) que resume los atributos del DBE en torno a cinco supuestos o principios básicos. Estos son los siguientes:

- a. *Para el DBE el centro escolar es la unidad de cambio.*
- b. *El DBE implica aumento de la autonomía y del poder de los profesores.*
- c. *El DBE implica, asimismo, determinados procesos de internalización o toma de conciencia.*
- d. *El DBE utiliza el "modelo de proceso" o de resolución de problemas.*
- e. *El DBE implica simultáneamente: apoyo externo y asociación de agentes externos e internos para el desarrollo.*

Explicuemos a grandes rasgos cada uno de estos principios.

a. Para el DBE el centro escolar es la unidad de cambio.

Ya hemos aludimos anteriormente a este rasgo como una de sus características básicas. Un argumento para considerar la escuela como unidad de cambio es la propia naturaleza del curriculum cuando pensamos que éste es una experiencia que se construye en la interacción entre el profesor individual, el resto de los profesores y los alumnos. Esta experiencia se configura, en muchos aspectos, como única y particular, idiosincrática para cada escenario donde se genera. Es decir, es una experiencia específica dentro un marco escolar específico. Parece lógico, entonces, admitir que la institución escolar, el centro, sea el contexto adecuado del cambio. La escuela es la unidad de cambio porque el curriculum tiene, en gran medida, naturaleza contextual al desarrollarse en un espacio físico y social determinado, donde se establecen una tupida red de relaciones e influjos mutuos. Gimeno (1988) se ha referido a este fenómeno de contextualización curricular, al hablar del curriculum como una organización social, que es, a la vez, dispersa y fuertemente trabajada, teniendo gran importancia lo que denomina el "curriculum modelado por los profesores", el "curriculum en acción" y el "curriculum realizado".

Por otra parte, las estrategias de cambio basadas en el profesor individual, difícilmente pueden sustraerse a los inconvenientes del individualismo y, de hecho, han conducido a la atomización de los procesos de cambio y a prescindir de los elementos grupales que explican y potencian muchos de los fenómenos más ricos del cambio educativo. El centro, a pesar de su heterogeneidad -conglomerado de ideas, relaciones afectivas y de comunicación, visiones, intereses, conflictos y objetivos- es "la unidad institucional básica para la educación escolarizada" (Escudero, 1986:197) y, por tanto, también para el cambio. Así lo entiende el DBE.

Esto supone invertir la perspectiva de muchas políticas de innovación curricular, donde el centro escolar no es el primer eslabón, para generar el cambio, sino el último. En el DBE el centro es la piedra angular y se presenta como una condición necesaria para un cambio eficaz en las escuelas.

Pero el DBE no excluye otras instancias de desarrollo curricular diferentes del centro, como tampoco niega el papel que puedan jugar otros agentes distintos a los profesores y los alumnos. Es posible la existencia de proyectos de DBE en el seno de planes más amplios, nacionales o locales, siempre y cuando exista también un exquisito cuidado en desarrollar ámbitos de autonomía y espacios competenciales que no aplasten, encorseten o burocraticen la vida del centro. La toma de decisiones centralizada, el intervencionismo administrativo, o el uso de modelos de cambio educativo unidireccionales, como el modelo centro-periferia, pueden impedir cualquier intento de DBE. Una de las aspiraciones de los proyectos de DBE, una vez afianzados en el propio centro, es la necesidad de trabajar en la constitución de redes de centros.

Las consecuencias que para la función asesora tiene este principio son claras. La teoría y la práctica de la intervención desde la perspectiva del DBE debe asumir el carácter sustantivo del centro como unidad de cambio. Lo cual imprime a la actividad del asesor la necesidad de abordar cada caso de forma única e idiosincrática. No hay dos centros iguales y consecuentemente el apoyo externo debe adaptarse a las características contextuales evitando la utilización de procedimientos estandarizados.

b. El DBE implica aumento de la autonomía y del poder de los profesores.

Si un centro es capaz de detectar, analizar, problematizar, verificar y valorar el conjunto de los procesos internos, de las cosas que le ocurren en su vida cotidiana, en su propia experiencia, por medio de la actividad reflexiva y crítica, podemos decir que es un centro con un alto grado de autonomía y autocontrol. El DBE es un modelo que propicia el desarrollo y, por lo tanto, el progresivo aumento del poder de los profesores y la progresiva disminución de sus dependencias.

El DBE implica un proceso interno de crecimiento y una conciencia de que las posibilidades de desarrollarse se generan desde dentro, contando con las virtualidades y deficiencias de la propia escuela. Este aspecto también tiene un carácter procesual, en cierta medida acumulativo, y sin unos límites temporales claros. Es también un proceso incierto y sujeto a múltiples contingencias.

Desde el DBE, una escuela efectiva tendría que ser capaz de:

- (a) elaborar y poner en práctica sus propios proyectos curriculares,
- (b) autogestionarse y organizarse como institución, y
- (c) crear un clima que favorezca la configuración de planes de perfeccionamiento profesional de sus miembros.

Para el logro de estas tres grandes metas o ámbitos de actuación del DBE (desarrollo curricular, organizativo y profesional) la escuela necesita un alto grado de *autonomía*. Skilbeck (1975) define la autonomía como el ejercicio de una auténtica "constelación de libertades". Ello significa capacidad para: definir objetivos y metas de forma contextual; seleccionar y organizar contenidos de aprendizaje, tiempos y tareas; estrategias de enseñanza y formas de evaluación del curriculum en acción. Sin el ejercicio real de estos márgenes de libertad y autonomía, los centros sucumben por las constricciones impuestas desde el exterior. Si bien la autonomía no es un fin en sí mismo, dentro del DBE se convierte en una condición necesaria para que se produzcan procesos de desarrollo y de aumento de poder.

Aumento de poder significa, asimismo, el tener una *visión colaborativa*, participativa y, consiguientemente, una ampliación de las cotas de gestión democrática de los centros: la colaboración como colegialidad. El trabajo colaborativo tiene una importancia capital. Se ha producido un hiperdesarrollo del

individualismo y un subdesarrollo de la escuela como organización. El desarrollo de esta cultura de la colaboración es la que introduce una perspectiva constructiva de la propia escuela. La que hace que se compartan concepciones, búsquedas, soluciones de forma cooperativa y que haya una apropiación de ese trabajo: que los profesores y que los alumnos sientan como propio el proyecto de cambio, que tengan en sus manos la dirección del proceso.

Aumento de poder significa, finalmente, *desarrollo profesional*, uno de cuyos componentes básicos es la formación permanente. Un programa de DBE incluye, necesariamente, referencias a planes de perfeccionamiento del profesorado como parte de las actividades de desarrollo del centro. Previsiones de formación que deberán estar formuladas a partir de las propias necesidades del centro y no exclusivamente en función de planes o de ofertas de formación extrínsecas.

c. El DBE implica, asimismo, determinados procesos de internalización.

Aunque ya hemos hecho alusión a ello, el DBE es un modelo de cambio que se basa en la toma de conciencia, en la asunción, por parte del colectivo de los procesos en los que está inmerso. Digamos que cualquier proceso del DBE tiene un correlato en un proceso que los profesores deben internalizar. Es, por lo tanto, un modelo en el que se subraya la importancia de la adopción. El indicador de que en un proyecto de DBE ocurren estos procesos es el grado de compromiso e implicación de los profesores en su tarea de revisión y escrutinio de sus prácticas.

Más específicamente, algunos procesos de internalización significativos serían:

- * Tomar conciencia de que el proyecto de cambio es algo dirigido por la propia escuela.
- * Tomar conciencia que el DBE supone desarrollar la capacidad interna para crecer desde dentro.
- * Comprender que la participación en un proyecto de cambio requiere compromiso.
- * Desarrollar el 'intra-vencionismo'.

Sin estos procesos de internalización, no podría darse una adecuada *apropiación* por parte de los profesores del DBE, ni se generaría la capacidad de *construcción de una visión colectiva* del proceso de cambio, resultando, asimismo, muy dificultoso que los profesores *compartan* sus experiencias innovadoras.

d. El DBE utiliza el "modelo de proceso" o de resolución de problemas.

El DBE es ante todo una práctica, un modo de hacer, una estrategia para instalar el cambio en la práctica cotidiana de los centros. Para que las escuelas lleguen a desarrollar el cambio en los aspectos de desarrollo curricular, or-

ganizativo y profesional se utiliza el llamado *modelo de proceso*. A continuación vamos a realizar una breve descripción del mismo.

Este modelo cíclico o en espiral, es muy cercano al utilizado originariamente por Kurt Lewin en 1940, adaptado y desarrollado con posterioridad (Holly y Escudero, 1988). Sus vinculaciones con la filosofía y procesos de la investigación-acción son claros.

El modelo gira en torno a cuatro pasos procedimentales que sirven de vínculo en los programas de desarrollo:

1. Identificación y análisis de necesidades y problemas
2. Planificación para la acción
3. Desarrollo o puesta en práctica
4. Evaluación

El *primer paso* implica el que el profesorado reflexione sobre su propia práctica para hacer público el inventario de sus problemas. Si todo el colectivo de profesores hace lo mismo, nos encontraremos con enormes listas de necesidades o problemas sentidos como tales por los profesores, pero, desde un punto de vista operativo, inmanejables. Normalmente aparecen problemas de naturaleza dispar, contradicciones, problemas irresolubles, microproblemas, etc. Inventarios, pues, que tienen carácter muy heterogéneo. Se precisa purgar esa lista y proceder a un análisis de prioridades, hasta llegar a un consenso entre el claustro, sobre qué cuestión interesa prioritariamente trabajar.

El *segundo paso* es la elaboración conjunta de un plan de desarrollo para la escuela. Este plan debe responder a la revisión de las propias prácticas descritas en el paso anterior y precisar objetivos que pretende resolver a modo de hipótesis que luego se verificarán. Debe ser visto como un proceso que se llevará a cabo a lo largo del tiempo, de forma flexible, e incorporar consideraciones a corto y largo plazo. Debe ser un instrumento escrito -como forma de conservar la memoria del grupo- pensado para la acción. Es decir, que sirva para abordar, de forma razonable, los problemas planteados y las soluciones alternativas a esos problemas.

El *tercer paso* consiste en la puesta en práctica del plan elaborado para solucionar el problema identificado como relevante. Esta es una de las fases claves en el desarrollo del modelo. De la capacidad que tenga el centro para transformar su propia práctica, para recoger evidencias que ratifiquen o no las hipótesis de trabajo planteadas y de la capacidad para reflexionar críticamente sobre ellas, dependerá el incremento de la eficacia del centro y de su mejora.

El *cuarto paso* supone la valoración de lo conseguido. En el DBE, la evaluación tiene carácter de autoevaluación o evaluación colegiada e implica el desarrollo de la capacidad de escrutar todo el proceso.

Este es un modelo cíclico porque la serie de pasos se desarrollan en la práctica de forma continua. Una vez concluidos, se reinician, bien para la profundización

en el mismo problema detectado, bien para abordar otro aspecto problemático. Es pues un modelo cíclico y no lineal.

Es un modelo que debe ser utilizado por los propios usuarios para acrecentar el conocimiento y el dominio de su propia práctica. Si bien por motivos expositivos los pasos aparecen de forma un tanto rígida, en contextos reales, la diferenciación se vuelve mucho más débil.

Un aspecto central en este modelo es que los profesores no sólo adquieren el conocimiento de la solución adecuada a un problema específico, sino que también adquieren el conocimiento del proceso estratégico para la solución de cualquier otro tipo de problemas profesionales.

La práctica del DBE y la utilización del modelo de proceso en contextos reales, ha demostrado la existencia de cuatro dimensiones que aparecen en el desarrollo de cada uno de los pasos mencionados (Biekman, Pruijt y Melchers, 1989). Un asesor externo o un grupo de profesores implicados en un proyecto de DBE deben ser conscientes de que el proceso de trabajo colectivo en torno a los problemas identificados se desarrolla simultáneamente a cuatro niveles:

1. Nivel de contenidos
2. Nivel de procesos
3. Nivel de conductas
4. Nivel emocional

El *nivel de contenidos* se refiere a los diferentes componentes del curriculum: materias, estrategias de enseñanza, medios, metas, etc. De tal forma que la selección de necesidades, el análisis, la planificación, el desarrollo y la evaluación que hace el centro se focaliza en torno a problemas de contenido, estilos de enseñanza, aprendizajes, etc.

El *nivel de proceso* es la que hace referencia a la capacidad organizacional: clima de la escuela, receptividad, apertura, colaboración, participación, internalización del propio modelo de resolución de problemas como instrumento que garantiza la autonomía profesional, etc.

El *nivel de las conductas manifiestas* hace referencia a la necesidad de que en el desarrollo del proyecto los profesores reflexionen no sólo sobre contenidos y procesos sino sobre las realizaciones prácticas de esos presupuestos. Así, no resulta ocioso el que los profesores analicen y observen el desarrollo práctico del proyecto. Por ejemplo, la puntualidad en el comienzo de las reuniones, si producen o no muchos documentos, si en el transcurso de las reuniones se respetan y escuchan unos a otros, etc.

El *nivel emocional* alude a lo que siente la gente sobre el proyecto. El asesor debe tratar los sentimientos como hechos y procurar que los debates se centren en las tareas y en los problemas y no en las personas, pero lo que no puede ignorar es la esfera emocional y que éste es un campo propicio en el que se generan

conflictos y confrontaciones que repercuten en la marcha de su labor. La propia madurez emocional del asesor aparece como un factor importante. La moral del grupo es, asimismo, importante.

Todos los niveles son importantes y todos interactúan de forma simultánea en el desarrollo de un proyecto. Normalmente se suele centrar en la observación, la intervención o la evaluación en uno de ellos, lo que conduce inevitablemente a errores de toda índole. De todas formas, desde el punto de vista del asesoramiento son básicos los procesos, las conductas manifiestas y la emociones.

Lógicamente, cualquier intervención deberá atender los cuatro niveles, teniendo en cuenta que normalmente son los contenidos los que marcan la dirección del trabajo, pero que sería insuficiente centrarse exclusivamente en ese nivel.

Las habilidades para la intervención en cada uno de ellos son diferentes, con lo cual se hará necesario en ocasiones la intervención de distintos agentes que puedan dilucidar problemas, ayudar a trazar planes, etc.

Si la tendencia de los profesores es a centrarse en los contenidos, el apoyo del asesor debe lograr que la escuela reflexione, asuma y trabaje los otros. La situación ideal es el uso simultáneo y consciente de las cuatro dimensiones. De hecho, cuando la escuela logra el dominio autónomo del modelo, podemos afirmar que es una escuela con un alto índice de eficacia.

e. El DBE implica simultáneamente: apoyo externo y asociación de agentes externos e internos para el desarrollo.

El DBE requiere, de forma simultánea y concurrente con el resto de rasgos descritos, el desarrollo de sistemas de apoyo externo: individuales o colectivos.

Aparentemente puede parecer contradictorio con el modelo de cambio propuesto y la figura del asesor externo, pues el DBE aparece como una estrategia de cambio fundamentalmente propiciada desde el interior de la escuela. Esta sensación de incomodidad o de contradicción es sólo aparente. Si bien el DBE implica una aproximación al cambio desde la filosofía del desarrollo interno, compagina este carácter con las necesidades y demandas del contexto exterior.

Por lo que se refiere a la aparente paradoja de la presencia de asesores externos, deberíamos aclarar de que no se trata de cualquier tipo de asesoramiento. Aquí radica, precisamente, la diferencia. Como veremos en el apartado siguiente de forma más extensa, las funciones que desempeña el asesor en proyectos de DBE están en consonancia con los presupuestos defendidos por esta corriente y que tienen dos implicaciones básicas: primero, el asesor en su trabajo parte de las demandas que los profesores entienden que constituyen problemas para ellos; en segundo lugar, las relaciones se establecen sobre la base de la colaboración. Por lo tanto, desde el DBE no hay una relación unidireccional experto --> cliente, sino una implicación mutua, en la que ambos se ven envueltos en un proceso de desarrollo.

En definitiva, hemos tratado de dibujar los rasgos más sobresalientes de lo que hoy se entiende como DBE y que recapitulamos de forma telegráfica, aunque debemos insistir, nuevamente, en el carácter deliberativo y flexible del DBE que de ninguna manera se presenta como un algoritmo procedimental cerrado. Esta propuesta de cambio pretende generar en los centros una cultura colaborativa; el desarrollo de los aspectos organizativos e institucionales; la conciencia y las formas prácticas de autorrevisión y autoevaluación; el desarrollo de proyectos concretos que enfatizan el carácter local y contextual; la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje; la reflexión crítica sobre todos estos aspectos y sobre la propia profesionalidad del docente y su mejora; implica desarrollar, en síntesis, un aprendizaje para la autonomía por medio de una estrategias para la resolución de problemas.

Estos aspectos, no excluyen la existencia de la figura del asesor. Es más, todos los proyectos de DBE cuentan con algún tipo de apoyo externo, puesto que el asesor puede favorecer el desarrollo de los aspectos mencionados. Dada la relevancia de este aspecto lo trataremos con mayor profundidad en el apartado siguiente.

Lo dicho hasta aquí tiene por objeto perfilar el marco de actuación del asesor desde la perspectiva del DBE y, por lo tanto, ofrecer una visión comprensiva de las ideas y del clima en que se desarrolla su actuación.

El asesor desde la perspectiva del Desarrollo Basado en la Escuela

Cualquier conceptualización sobre el apoyo externo o asesoramiento se apoya sobre una teoría del cambio. Las funciones, roles, habilidades y objetivos, o lo que es lo mismo, el perfil profesional del asesor, desde nuestra perspectiva, debe ser coherente con los presupuestos del DBE como perspectiva para la innovación curricular.

El asesoramiento, como práctica profesional, explícita o implícitamente supone, pues, modelos que la explican y condicionan. De forma esquemática, diremos que en las prácticas de asesoramiento pueden darse, genéricamente, dos grandes modelos: el modelo de asesoramiento de corte técnico que incluye los modelos de intervención generalistas, no contextuales, clínicos o psicoestadísticos. Todos ellos con un fuerte componente prescriptivo, finalista y no procesual. Y los modelos de corte más fenomenológico, reflexivo y deliberativo, como es el caso del DBE.

Los modelos de inspiración técnica se derivan, a su vez de concepciones del cambio educativo de fuerte orientación técnica, como los modelos sistémicos o modelos de Investigación y Desarrollo (R&D). En ellos, "tradicionalmente, los 'expertos' externos al sistema identifican y resuelven problemas, presentando las soluciones a los clientes (los profesores), que están dentro del sistema, y su papel

se reduce a adoptar esas soluciones y llevarlas a la práctica" (Day, 1984:63) lo más fielmente posible.

Frente a ellos aparecen modelos alternativos de cambio que cuestionan desde diversos puntos de vista las concepciones técnicas y que implican la aparición de modelos de intervención también alternativos. Un ejemplo claro de lo que decimos es el DBE. La teoría del asesoramiento que se desprende del DBE supone asumir una serie de principios básicos en la intervención de agentes externos en la escuela. Day (1984) propone los dos siguientes:

a. Para el asesor externo tienen una importancia capital las necesidades, percibidas como tales por los profesores en el proceso de asesoramiento.

b. El papel del asesor es fundamentalmente colaborativo, de igual a igual. Lo cual no implica que adopte una posición de neutralidad. Holly y Southworth (1989) utilizan la metáfora del *amigo crítico* para referirse a la estructura y al contenido de las relaciones entre el asesor y el centro, y a cómo el primero debe jugar un papel ambivalente: síntesis de aspectos blandos y duros.

c. Nosotros añadiríamos que para el DBE la actuación del asesor se caracteriza, también, por estar dirigida no sólo al profesor individual y a su actividad dentro del aula, sino al conjunto de los profesores, a los aspectos grupales y al conjunto de la escuela como institución.

Teniendo esto en cuenta y para no hacer interminable el listado de habilidades y funciones que constituyen el perfil profesional del asesor desde una perspectiva de desarrollo, remitimos al lector al ANEXO de este artículo, donde insertamos un catálogo de roles del asesor desde la perspectiva del DBE. En él seguimos algunas de las sugerencias que sobre el tema han hecho diversos autores. Tiene un interés puramente descriptivo y la razón de su inclusión es la de ejemplificar la extensión, la naturaleza y la complejidad de las tareas que desarrolla el asesor. Es, por otra parte, interesante advertir que estas categorías no tienen en la práctica carácter discreto. Varios son los autores y diversos los intentos de sistematizar estos aspectos (Abbott, 1988; Guarro, Marrero y Area, 1988; Campbell, 1987; Crandall, 1987; Havelock, 1982; Hernández, 1987, 1989; Hoyle, 1980). De todos esos rasgos destacaríamos, haciendo nuestra propia síntesis:

1. Favorecer que la escuela pueda organizar las condiciones bajo las cuales todos sus miembros aprendan de su propia experiencia.
2. Tener una sólida formación teórica y consolidar sus propias posiciones curriculares, desde una perspectiva deliberativa.
3. Favorecer todas las habilidades de proceso. Lo cual implica que el propio asesor debe poseerlas.
4. Desarrollo de toda la gama de habilidades interpersonales de relación con personas, grupos e instituciones.

Para tener una comprensión adecuada de las funciones del asesor en un proyecto de DBE, deberíamos añadir algunas consideraciones sugeridas por Campbell (1987) y por Abbott (1988):

1. *Complejidad del DBE*: Un adecuado apoyo externo, desde la perspectiva del DBE, pone de manifiesto la complejidad de los papeles que debe desplegar el asesor. Un breve repaso a los párrafos anteriores lo evidencia de forma clara. Pero no sólo es la naturaleza del proyecto concreto que se lleva adelante, sino que las demandas que surgen sucesivamente desde el profesorado, constituyen elementos que contextualizan fuertemente la actuación del asesor e incrementan el rango de sus responsabilidades.

2. *Carácter no discreto de las habilidades*. Como decíamos más arriba, las tareas y habilidades pueden atomizarse formalmente, con fines descriptivos, sabiendo que en situaciones prácticas no tienen ese carácter discreto, ordenado y sucesivo con el que, intencionadamente, las hemos presentado. Un buen criterio racionalizador a la hora de intervenir, es el utilizar como referente de todo ese magma de rasgos los cuatro *niveles de intervención* propuestos por Biekman, Pruijt, y Melchers (1989): nivel de contenidos, nivel de procesos, nivel de conductas manifiestas y nivel emocional. De todas formas, esta operación tampoco exime de complejidad el rol, ciertamente protéico, del asesor.

3. Los *niveles de logro de la escuela*, apoyada por el asesor, pueden percibirse de acuerdo a los siguientes criterios:

- * Incremento de la continuidad del curriculum del centro en sentido vertical.
- * Incremento de las habilidades del propio asesor, no sólo de las curriculares sino de las interpersonales: ej. incremento de la capacidad para comprometer a los profesores en el discurso educativo fuera del aula, en las discusiones de grupo.
- * Incremento de la confianza y de la moral del profesorado.
- * Adopción de procedimientos de colaboración para la toma de decisiones sobre el curriculum.

Por su parte, Hoyle (1980) entiende que los efectos de la actividad del asesor pueden ser evaluados en términos de algunas variables intermedias tales como:

- * satisfacción del profesorado
- * disminución del absentismo
- * renovación del profesorado
- * asistencia a cursos de perfeccionamiento
- * dedicación a la literatura profesional.

De todas formas, el resultado de la actividad del asesor no tiene por qué saldarse con cambios espectaculares. Su actividad es también un proceso dentro de

otro proceso más amplio y no existen garantías de éxito a priori. El DBE no es una suerte de ingeniería social que pueda ser eficaz de forma infalible. Es parte de un proceso humano sometido a fluctuaciones, conflictos e incertidumbres. El compromiso por parte de los profesores en el proceso de cambio podrá lograrse de manera lenta y no exenta de vacilaciones y dudas. Nunca de una forma lineal e inmediata. Holly (1989) utiliza, por las razones expuestas, el término *desarrollo* como opuesta a la de cambio o innovación, para enfatizar el carácter procesual que tiene el cambio desde la perspectiva del DBE.

4. El *asesor desempeña un papel conflictivo*. Primero porque la naturaleza de la escuela, como institución social, es consustancial al conflicto. Conflicto que puede proceder de la propia dinámica de la institución o de agentes externos a la misma. En segundo lugar, por las dificultades intrínsecas de la función asesora. A este respecto, Skilbeck (en Campbell, 1987:56) afirma: "La tarea es compleja y tiene dificultades en todas las vertientes. Requiere habilidades cognitivas, una fuerte motivación, renunciar a una satisfacción inmediata, habilidad para interactuar constructivamente con los grupos y madurez emocional".

En definitiva, desde el DBE no es válido cualquier tipo de intervención. El DBE implica un modelo de trabajo asesor del que se derivan estrategias concretas de actuación acordes con él. Consecuentemente el trabajo asesor, sin constituir un esquema rígido de aplicación de principios y reglas de carácter cerrado, debe entenderse dentro de los parámetros que hemos definido hasta aquí como características del DBE.

El asesoramiento curricular a los centros. El contacto inicial

Por fase de Contacto Inicial (CI) o construcción de la relación entenderemos ese período previo a cualquier proceso de cambio interno, en el que la escuela toma conciencia y se compromete a desarrollar un proyecto de mejora interna aceptando la colaboración de un agente externo a la misma como es el asesor curricular. Es un período crucial.

A continuación vamos a ofrecer una aproximación de lo que significa, requiere y supone este proceso de entrada en un centro escolar con el fin de lograr que la escuela acepte y se comprometa en un proyecto de cambio. Para ello, identificaremos las características y metas del CI, describiremos las subfases que lo componen y finalizaremos ofreciendo un modelo general de las condiciones y habilidades requeridas, las cuales posibilitan una relación exitosa en el proceso de asesoramiento.

La naturaleza y objetivos del contacto inicial

El CI, como hemos apuntado, es la fase en la que el profesorado de un centro escolar decide implicarse en un proceso de cambio interno. Esta decisión supone, por una parte, que los profesores desean iniciar acciones para la mejora del modo de funcionamiento profesional en la escuela; por otra, supone la existencia de un clima de expectativas, ilusión y compromiso de trabajo colaborativo en un proyecto común; y finalmente, la aceptación de que un miembro ajeno al centro pueda intervenir en la dinámica y vida de la escuela.

Así, pues, con el CI se persigue que el profesorado de un centro escolar:

a) *Se implique y se comprometa a desarrollar un proyecto de innovación interna.* Esto significa que:

- deben conocer y adoptar las características (filosofía y procesos) del modelo de asesoramiento (en nuestro caso el DBE),
- existen expectativas y confianza en el éxito del mismo,
- se establece un compromiso colectivo y personal con el proyecto, es decir, asumir las tareas que se marquen de trabajo, y asumir la necesidad de cambio a nivel individual.

b) *Perciba al agente externo como necesario y en un rol de colaborador/facilitador del cambio.* Esto significa que:

- el asesor es sentido como un agente que puede ayudar al profesorado del centro a mejorar su actuación profesional,
- el asesor es considerado como un agente con credibilidad técnica profesional para desempeñar dichas funciones,
- existe un clima de confianza, respeto mutuo y relación cordial entre asesor/profesores.

A partir de todo lo anterior, podríamos establecer que los *objetivos básicos* que se deben lograr con el CI son los siguientes:

1. *Presentar, intercambiar y discutir toda la información necesaria entre profesores y asesor para que se conozcan mutuamente.* Esto quiere decir que el profesorado debe enterarse "quién" es el asesor, por qué y para qué va a trabajar en ese centro, cuál es la filosofía y procesos generales del modelo y qué posibles ventajas podría suponer para el centro. Asimismo el asesor tendría que conocer "quiénes" son la personas que trabajan en esa escuela, cuál es la historia de la misma, en qué 'movidas' anda metida, qué grupos, más o menos configurados existen, qué individuos son los más predispuestos a la innovación y quienes los más resistentes, etc.

Este objetivo persigue, por tanto, que una parte y otra sepan quién es quién y qué expectativas tienen unos de otros.

2. *Alcanzar acuerdos y compromisos de colaboración.* Este es el objetivo clave del contacto inicial. El fracaso en el mismo es el mejor indicador para afirmar que en ese centro no es posible en las circunstancias actuales desarrollar un proceso de DBE. La mayor parte de las tareas que se realicen en el CI persiguen lograr la aceptación, implicación y compromiso en un proyecto de colaboración mutua centro-asesor. Aquí es donde, por vez primera, la habilidad asesora de negociación, sufre su primera "prueba de fuego".

3. *Organizar una infraestructura básica para el desarrollo del proyecto.* Los acuerdos alcanzados pueden fracasar de inmediato si paralelamente no se ponen en marcha mecanismos que posibiliten la operativización de cualquier decisión o tarea formulada. Recuérdese (a) que -en cualquier fase del modelo, pero más en esta primera en la que el asesor está todavía siendo observado "a prueba"- no sólo con palabras e intenciones se convence, sino con hechos realizados, y (b) la naturaleza del modelo supone que un centro cambia no porque el agente externo realice acciones de cambio, sino porque, a través de la reflexión y trabajo de los profesores, se ponen en práctica las tareas de cambio.

De este modo, este objetivo significa que en el CI se debe establecer y poner en marcha una infraestructura organizativa que implique a los distintos miembros de la escuela en la cumplimentación de las tareas emanadas en el proceso de asesoramiento.

Con ello, por una parte, se demuestra una cierta eficacia de funcionamiento del modelo, y por otra, estamos enseñando y construyendo la estructura organizativa necesaria para el trabajo de las futuras fases.

El asesor no genera el cambio ofreciendo las soluciones, sino que el cambio se produce a partir de la creación de las condiciones necesarias para que puedan hallarse las soluciones adecuadas a los problemas concretos y poner las mismas en práctica.

El proceso de contacto inicial: Fases que lo componen

El periodo de CI no adopta un mismo formato procesual estándar ni tampoco tiene la misma acotación y duración temporal en todos los centros a los que se quiera asesorar.

Ello es evidente: ni todos los asesores disponen de similar experiencia, habilidades y estilos, ni mucho menos las escuelas presentan internamente entre sí dinámicas y situaciones homogéneas. Por supuesto, y esto es lo importante, en cada caso la relación previa, el conocimiento disponible entre el asesor y el centro condicionará en gran medida el tipo y duración del CI.

Sin embargo, podríamos establecer un proceso general que, a pesar de las adaptaciones y reformulaciones necesarias para cada caso, sirva como orientación

básica para emprender, desarrollar y concluir el periodo de contacto inicial. Este proceso general del CI estaría constituido por tres fases:

Fase 1: PRE-CONTACTO

Esta fase se caracteriza por el contacto, no propiamente formal con el centro, sino entre el asesor y alguno/s de sus representantes y/o miembros. Es un contacto de tanteo previo, que persigue sondear la posibilidades de que en determinada escuela pueda iniciarse el asesoramiento.

Lógicamente, aquí pueden darse dos situaciones bien definidas que pueden afectar al modo de comenzar el CI:

a) Que sean los miembros del centro quienes solicitan el asesoramiento. Esto presupone que dicho centro ya dispone de un clima predispuesto al cambio, bien porque ya conocen alguna experiencia similar desarrollada con éxito en otro centro, bien porque confían en que el asesor pueda ayudarles. Lógicamente, en esta situación el precontacto se facilita enormemente. En este tipo de casos existe la demanda, por lo que sólo se persigue saber si la oferta que podamos realizar es la adecuada.

b) Es el asesor quien se ofrece a algunos representantes de la escuela. Esto significa que en principio el centro no ha explicitado la necesidad y demanda de cambio ni que confía en las posibilidades de ayuda externa. El precontacto es crucial, ya que en primer lugar habrá que convencer a quienes nos reciben.

Ambos casos, a pesar de ser diferenciados, presentan algunos aspectos en común en cuanto a las tareas que debe desarrollar el asesor. En esta fase de precontacto debe:

- Informar, explicar y convencer a los representantes de los profesores de las características generales del modelo.
- Obtener el apoyo de los mismos.
- Informarse de las características del centro (historia, problemática, grupos,...).
- Preparar la primera reunión con el claustro de la escuela.

Un buen precontacto que suponga crear expectativas positivas con quienes nos reunimos y que nos ofrezcan datos de la vida del centro facilitará enormemente la fase de CI con el claustro.

Fase 2: COMIENZO Y DESARROLLO DEL CONTACTO INICIAL

Esta fase es la que constituye propiamente el CI y por tanto la que exigirá mayores y continuos esfuerzos en tiempo y dedicación por parte del asesor.

Esta fase supone entrar en la escuela, ser aceptado y crear las condiciones para trabajar en la misma.

El proceso de desarrollo adoptará formas distintas y su duración será tanta como sea necesario para alcanzar acuerdos.

Básicamente, la mayor parte del desarrollo se centrará en reuniones con todo el claustro de profesores o el colectivo del mismo con quienes se vaya a trabajar. Sin embargo, puede darse la posibilidad de reuniones puntuales con un pequeño grupo de profesores, si ello fuera necesario.

Esquemáticamente, el desarrollo de esta fase supone:

a) Reuniones con el claustro: presentación/negociación

Estas primeras reuniones (puede ser una sola) tienen la finalidad de presentar el proyecto, discutir su validez y utilidad para el centro y que los profesores expongan sus problemáticas individuales y colectivas.

Por tanto, en estas reuniones se perseguirá:

- presentar y discutir el modelo (en qué consiste, para qué puede servir, cómo se va a poner en práctica)
- conocer la problemática sentida por el profesorado.

b) Reuniones con claustro: alcanzar acuerdos

Esta segunda fase de reuniones persigue convencer y, sobre todo, conseguir que se explicita un compromiso claro por los profesores de que se inicie el proyecto. Significa aclarar y aceptar qué se va a exigir a los profesores y cuál es el rol y compromisos que asume el asesor. Para ello, es conveniente que se elabore y apruebe un *contrato/manifiesto* explícito entre el asesor y el claustro (aquí podría surgir la necesidad de crear un *grupo de apoyo* con el que el asesor se reuniese independientemente para elaborar el manifiesto).

c) Reuniones con claustro: creación grupo de apoyo

Esta fase no necesariamente se produce después de la anterior, sino que puede ser simultánea en función de las necesidades y/o acuerdos que surjan dentro de la negociación con el claustro. Sin embargo, se persigue destacar la necesidad de crear un grupo de apoyo o coordinación que, por una parte, se responsabilice de desarrollar las tareas entre claustro y claustro, y por otra que sirva de punto de referencia permanente al asesor para ponerse en contacto con la escuela. Y ello tiene que generarse dentro del claustro para que dicho grupo y las personas que lo compongan tengan el refrendo y legitimación de todo el profesorado del centro. Más adelante volveremos a clarificar las funciones del Grupo de Apoyo.

Fase 3: CONCLUSION DEL CONTACTO INICIAL

El cierre o conclusión del CI ocurrirá cuando los anteriores objetivos estén logrados. Estos serán los indicadores que nos permitan iniciar propiamente el modelo de proceso del DBE que en su primer paso, como ya se indicó en un anterior apartado, consiste en el diagnóstico y formulación del problema.

Lógicamente, las distintas fases del modelo no son compartimentos estancos y cerrados de los que no se pueden volver atrás. Por ello, la conclusión del CI no habremos de entenderla como definitiva ni independiente de la fase de diagnóstico. Más aún, la conclusión del CI se solapa con el inicio de la fase de diagnóstico provocando que se vayan planteando problemas y procurando iniciar alguna sistematización y formulación de los mismos. Téngase en cuenta que una buena estrategia de convencimiento es mostrar algún tipo de acción encaminada a identificar y explicitar problemas latentes o no suficientemente detectados.

Así pues, podríamos utilizar como indicadores de que los objetivos del CI están alcanzados cuando:

- (a) el profesorado es consciente de las características del proyecto,
- (b) se logre un compromiso explícito de trabajo, y
- (c) se haya creado un grupo de apoyo.

Asimismo, esta última fase del CI no es un compartimento cerrado, sino que tiene un carácter procesual y transitorio de cara a iniciar el modelo de proceso propiamente dicho. Es decir, que aquí se solapan acciones propias del CI con las de la fase de diagnóstico. Y viceversa, puede suceder que estando dentro del diagnóstico tengamos que retomar el CI para realizar nuevas aclaraciones, negociaciones o reformulación de los compromisos.

Habilidades del asesor para desarrollar el contacto inicial

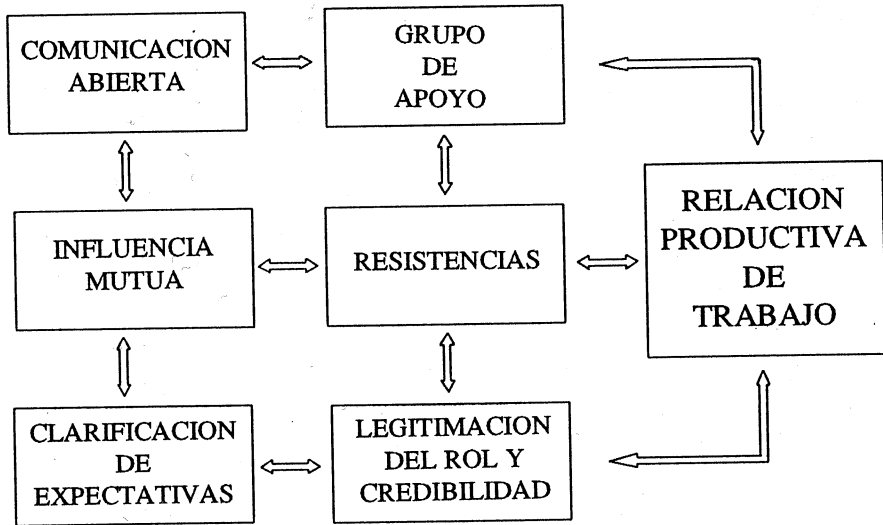
En este apartado queremos hacer referencia a una serie de condiciones y habilidades necesarias que el asesor curricular tendrá que tener en cuenta y poner en práctica para la generación y mantenimiento de un clima de predisposición y confianza del profesorado hacia el proyecto y hacia su rol, así como para la creación de una infraestructura organizativa básica que posibiliten que tenga éxito la fase de contacto inicial.

A continuación vamos a describir un modelo general de las habilidades que el asesor tiene que poner en práctica con el fin de lograr que a lo largo del proceso de contacto inicial (también denominado de entrada y construcción de la relación) se consiga una relación de trabajo productivo con el centro.

Para ello, vamos a utilizar la propuesta elaborada por Saxl, Miles y Lieberman (1988). Estos autores identifican cinco habilidades generales dirigidas a generar una

relación efectiva entre el asesor y los profesores, que representan a través de este modelo-esquema (1):

Habilidades para la construcción de la relación.



Pasemos, pues, a desarrollar cada uno de los bloques de este modelo.

Comunicación abierta

La comunicación abierta por parte del asesor es una condición/habilidad que permanentemente tiene que manifestar no sólo en el CI, sino también a lo largo de todo el proceso. Es una habilidad de relación intersocial y en ese sentido debe ser un atributo constante en la interacción con los profesores.

Básicamente, los rasgos que caracterizan una comunicación abierta, son:

- *Comunicar bien.* Utilizar un lenguaje no académico, sino comprensible. En la medida de lo posible no explicarse conceptualmente, sino en un discurso vinculado a situaciones y ejemplificaciones de la práctica profesional.

- *Escuchar.* Permitir expresarse a los profesores, tomar nota escrita de lo que sugieren o indican. El claustro debe percibir que el asesor está interesado por lo que dicen y que lo que comunican tiene impacto en el asesor.

- *Parafrasear,* resumir lo dicho por otros. Habilidad importante para saber mantener, reconducir o mediar en la discusión dentro de un grupo. El asesor debe

asumir este rol de coordinador de la reunión, sintetizando el contenido del debate, haciendo un alto en el camino reflexivo para encauzar la discusión.

- *Aceptar*. Vinculado estrechamente a "escuchar", este rasgo exige una actitud activa respecto a los otros. No sólo estamos atentos a sus opiniones, sino que éstas deben ser consideradas y lo que el grupo decida debe ser asumido por el asesor.

- *Tratar los sentimientos como datos*. Los sentimientos de los miembros del grupo no son algo colateral o periférico a la actuación asesora. Son parte fundamental de la realidad sobre la que queremos intervenir. Ahora bien, los sentimientos no son algo que haya que neutralizar o evitar, sino son variables, datos de los que hay que partir para desarrollar nuestra relación con el grupo.

Influencia mutua

La influencia mutua es otra de las condiciones que exige habilidades de relación social por parte del asesor y que permanentemente deben ser desarrolladas a lo largo de todo el proceso de asesoramiento.

Es decir, el asesor tiene que estar constantemente permeable a las necesidades, manifestaciones y sentimientos del grupo y actuar en consecuencia.

Según Holly, el tipo de relación que habría que mantener con el grupo es similar a la de un *amigo crítico*. Por una parte, el profesorado debe percibir que el asesor comprende y asume las preocupaciones del grupo y las apoya, pero por otra debe mostrarse lo suficientemente independiente como para ser objetivo y crítico con lo que sucede.

Lógicamente, intentar mantener este equilibrio entre ambas posturas es una tarea difícil de lograr.

El problema surge en la decisión de *cuándo* realizar la crítica y *cómo* plantearla. Esto obliga a pensar en las *estrategias más adecuadas para realizar críticas*. En este sentido, por lo menos en los primeros contactos con el centro mientras aún no exista una relación de plena confianza, habría que ser prudente en las posibles críticas que se realicen al centro. Pero, a su vez, tampoco hay que obviar las opiniones del asesor porque éstas son parte del rol y de lo que se espera del mismo.

Otro problema al que debemos estar atentos es, *cómo evitar el caer en el apoyo a un determinado sector* del profesorado que sea coincidente con las críticas que planteamos. Un aspecto importante de la relación entre el asesor y el centro es procurar que nuestro trabajo sea aceptado por la totalidad del profesorado. Si en el centro existen grupos o fracciones más o menos enfrentados es importante evitar que la imagen del asesor aparezca vinculada a una de estas fracciones ya que ello entorpecería la comunicación e influencia con los restantes miembros de la escuela.

Clarificación de expectativas

La clarificación de 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 unos y otros van a desempeñar.

Más exactamente, supone saber qué quieren los profesores del asesor, qué necesitan que se les resuelva, qué puede ofrecérseles y qué responsabilidades e implicación asumen profesores y asesor.

Es importante evitar posibles desajustes de expectativas entre lo que los profesores esperan del experto y las expectativas que éste tiene de lo que puede ofrecer.

Para ello se le debe aclarar a la escuela que el asesor más que un experto que ofrece soluciones a los problemas es un facilitador de las mismas. El asesor debe explicar al grupo en qué puede ayudar y negociar si lo que sabe interesa al grupo.

A partir de esta negociación, debe dejarse aclarado cuál es el estatus que tienen los acuerdos logrados dentro de la escuela. Es decir, explicitar a quién/es comprometen dichos acuerdos y qué poder tienen los mismos en el claustro. Debe ser clarificado y explicitado con todo el profesorado participante.

En este contacto-negociación hay que abordar cuestiones relativas al:

* **CONTENIDO\PROCESO.** Dejar claro que el rol del asesor es ser experto en el proceso, aunque no sea de contenido. El asesor es facilitador, a lo mejor, de otros expertos puntuales.

* **CLARIDAD DE LAS METAS.** Conviene retomarlas continuamente. Convendría después del contacto inicial elaborar un manifiesto en el que se aclarase lo que se quiere y los compromisos.

* **FACTORES LIMITADORES\CONTEXTUALES.** Hay que ser consciente de los mismos para determinar los límites de lo que es posible poner en práctica con los recursos que se tienen. Así se evitan crear expectativas desbordadas y falsas ilusiones.

* **CODIGOS ETICOS QUE REGULAN LA RELACION ASESOR/PROFESORES.** Aclarar qué uso de los datos obtenidos se puede realizar fuera del centro. Dejar claro la confidencialidad de los datos.

Finalmente, un dilema que puede surgir es el de la tensión producida entre el tiempo que media entre las tareas de recogida de información por el asesor y el momento en que empiezan a ofrecerse respuestas. Las expectativas que el profesorado pueda tener es que el asesor aporte de inmediato soluciones a los problemas. Pero por la propia naturaleza del modelo éste difícilmente puede apuntarlas sin invertir tiempo previo en recoger datos que le permitan realizar un cuadro de la situación del propio centro.

Legitimación - credibilidad del asesor

Esta condición es más un producto, un efecto que hemos de causar en el centro más que una habilidad que poseamos. Aquí puede influir lo que en otro apartado apuntamos respecto a si nos demandaban el asesoramiento (ello presupone que los profesores piensan que el asesor está cualificado para tal tarea) o si somos

nosotros quienes nos ofrecemos (habrá de demostrar nuestra cualificación). De todas formas hay que ganarse la confianza y credibilidad de nuestro rol a través de acciones.

En ese sentido, debemos ser conscientes que en este primer periodo de contacto con el centro debemos: (a) demostrar conocimiento y capacidad, (b) ofrecer algunos recursos y éxitos parciales y (c) "ofrecerse" como valioso.

Con frecuencia *hay que demostrar que se sabe algo*. Aunque no conviene dar la impresión que uno puede solucionar todo. Para ello, debemos dejar claro que el rol del asesor es ser experto en el proceso, aunque no sea de contenido. Demostrar que aunque no sepamos exactamente cuál es la solución ante un problema específico, sí que sabemos poner en práctica los procedimientos adecuados para hallar la solución más pertinente.

Por otra parte, el asesor debe ofrecer una imagen que combine un estilo de actuación bien de corte instrumental-técnica (p.e. proporcionar pruebas para diagnóstico ante problemas planteados) con un estilo de corte más expresivo (p.e. motivar y reforzar propuestas de soluciones ofrecidas por profesores).

En unos casos y situaciones se pondrá más énfasis en un estilo instrumental o bien en uno expresivo en función de las expectativas que los profesores tengan sobre nosotros en cuanto expertos. En la medida en que nuestra actuación responda a las expectativas creadas, nuestro rol se legitima y es aceptado con mayor credibilidad.

Resistencias

Es evidente que la aceptación de un proyecto de cambio en un centro no será igualmente asumida por todos los profesores. Algunos de los mismos manifestarán un claro rechazo o resistencia a implicarse en el mismo. Algunas de las causas de ello pueden ser: dudas sobre el plan, exigencias y esfuerzo, tiempos que requiere, temores al fracaso, historia previa de la escuela en otros intentos de cambio, etc.

El primer paso para resolver la resistencia es identificar a los individuos y el tipo de resistencia que manifiestan. Saxl, Miles y Lieberman (1988) identifican los siguiente tipos:

- *Bloqueo*: "no quiero participar"
- *Pasividad*: "qué tengo que hacer". No participa de la filosofía.
- *Dilación*: "ahora no, acaso después"
- *Tradición como coraza*: "ya lo hacemos".

Eichholz y Rogers (Hoyle, 1980) encontraron, por su parte, estos tipos de resistencias:

- *No informado*: "la información no era fácil de encontrar"
- *Dudoso*: "quiero esperar para comprobar su eficacia antes de probarlo"
- *Ecléctico*: "otros métodos son igualmente buenos"

- *Defensivo*: "las normas de la escuela no lo permiten"
- *Ahorrador*: "se necesitará demasiado"
- *Ansioso*: "no se si podré manejar el equipo"
- *Culpable*: "sé que debería emplearlos pero no tengo tiempo"
- *Alienado*: "si usamos esos medios, pueden terminar por desplazarnos"
- *Convencido*: "lo intenté una vez y no dieron tan buen resultado"

La combinación de todos estos tipos de resistencias puede constituir una auténtica trama, un "tejido resistente" al cambio.

Sin embargo puede suceder a veces que ciertas resistencias en un centro puedan ser provocadas no por una actitud negativa del profesorado, sino por un problema de *incomunicación* asesor/profesores, donde el primero no ha sabido "comunicar" ni su rol, ni el proyecto, ni las ventajas que pueda reportar. O puede que no haya sabido transmitir el sentimiento de confianza en su rol bien por ser excesivamente técnico-directivo, bien porque no ofrece suficiente credibilidad profesional.

Frente a las resistencias Saxl y otros (1988), aconsejan que el asesor debe intentar comprender las razones de las mismas y ser flexible cuando negocie con los profesores. Pero, a la vez, debe mantenerse firme en la defensa de la estructura y principios del proyecto. Para ello, es conveniente que el asesor describa realistamente cómo el proyecto ha funcionado en otros centros explicitando los beneficios que puede aportar al centro y a los profesores, así como demostrar que el proyecto es posible a pesar de su complejidad. Es decir, el asesor debe "construir una perspectiva", ofrecer una "visión estratégica" de cómo habrá de funcionar el proyecto a corto, medio y largo plazo. Esta parece ser una buena medicina ante muchos tipos de resistencias.

Grupo de apoyo

Estará constituido por un pequeño grupo de profesores que ayudará y trabajará en contacto más estrecho con el asesor. Este grupo debe explícitamente asumir el proyecto y responsabilizarse de llevarlo adelante en el centro. Es, por tanto, el punto de referencia permanente, representante de todo el claustro de profesores para el asesor y con los que mantendrá una relación de trabajo más intensa. Sus funciones son la dinamizar, coordinar, animar y posibilitar la ejecución del proyecto en la escuela.

El grupo de apoyo debe ser flexible en su composición y tareas y, por tanto, variable en función de la fase que se esté implementando del DBE. En este sentido, el grupo de apoyo que se forme en el contacto inicial debe ser consciente de que no es permanente ni definitivo, sino que puede recomponerse en función de las tareas y responsabilidades de cada fase del modelo de proceso del DBE.

En este sentido tenemos que hacer mención a dos situaciones hacia las que puede derivar dicho grupo y que pueden poner en peligro el éxito del asesoramiento:

- a) que asuma un rol excesivamente directivo desgajándose o imponiendo criterios y decisiones a los demás compañeros, y
- b) que se convierta en el grupo que realiza tareas "menores", de recados (fotocopiar, mecanografiar, etc.).

La creación de un Grupo de Apoyo es un indicador fiable del éxito del CI ya que tiene, por una parte, un *valor simbólico* en cuanto significa que el centro ha asumido el proyecto, y por otra un *valor de eficacia* ya que sin él tareas fundamentales no se podrían desarrollar.

En definitiva, este conjunto de dimensiones que hemos descrito persiguen ofrecer un modelo general de las condiciones y habilidades que el asesor debe poner en práctica si quiere lograr que su trabajo sea aceptado, así como provocar que la escuela se implique en un proceso de DBE.

Como se habrá comprobado, el modelo no es lo suficientemente detallado como para solucionar el cúmulo de problemas de la relación asesora ni el mismo puede aplicarse miméticamente ante cualquier situación de asesoramiento.

Hay que entenderlo como un marco general que el asesor utilizará para planificar y autoevaluar su propia práctica, ya que en el mismo no se encuentran prescripciones definidas de cómo actuar ante la complejidad e incertidumbre que supone trabajar colaborativamente entre un agente externo y el profesorado de un centro.

Consideraciones finales

El modelo de asesoramiento curricular que hemos ofrecido en las páginas precedentes se inscribe dentro de una concepción o filosofía del cambio e innovación curricular que apuesta decididamente porque éste sea protagonizado por el profesorado.

En la actualidad sabemos que aquellos proyectos de cambio curricular que sean generados con una fuerte carga de elaboración técnica, difundándose e implementándose a través de mecanismos jerarquizados sin prestar atención especial a la fase de desarrollo del curriculum, tienden a ser estériles en el sentido de que transforman solamente la epidermis de las prácticas profesionales de los profesores. La experiencia acumulada de lo sucedido con las grandes reformas curriculares desde los años sesenta ha corroborado el anterior supuesto.

Frente al mismo, han comenzado a surgir nuevos enfoques o perspectivas en las creencias y conocimientos sobre cómo propiciar el cambio en las escuelas. Estas nuevas orientaciones enfatizan, entre otros principios, que: (a) los protagonis-

tas de la innovación deben ser los profesores (nosotros añadiremos que deben ser los profesores de un mismo marco de trabajo, es decir, de un mismo centro escolar); (b) las condiciones del cambio exigen dotar de mayor autonomía a los centros, que a los profesores se les estimule y se les posibilite dedicarse a tareas innovadoras y que cuenten con suficiente y continuado apoyo externo; y (c) las metas son conseguir que los profesores desarrollen el conocimiento y habilidades necesarias para que de modo autónomo y constante revisen y mejoren su actividad profesional.

El modelo de cambio curricular que hemos descrito (el DBE) asume en su totalidad estos tres rasgos básicos que hemos citado.

Consecuentemente, un modelo de asesoramiento que intente ser coherente con lo expuesto debe empaparse y asumir plenamente la filosofía, metas, estrategias y procesos de esta perspectiva sobre el cambio educativo.

En este sentido, queremos destacar una característica fundamental y básica que configura la naturaleza de la actuación asesora en este modelo. Nos referimos a que un *proceso de asesoramiento inscrito en el DBE es algo más que una mera tecnología o procedimiento para intervenir en las escuelas*. Este modelo de desarrollo de la innovación y, consiguientemente, de asesoramiento implica una cierta filosofía, concepciones y actitudes ante la educación y el cambio curricular.

Utilizar exclusivamente las etapas y técnicas del modelo de proceso en una actuación asesora con el fin de resolver problemas puntuales y aislados, pero sin renovar la concepción y modelo de curriculum que se desarrolla, ni las relaciones sociales entre los miembros de un centro, ni la formación de éstos, significaría desvirtuar la naturaleza y metas del propio modelo.

Si el asesor utiliza exclusivamente los procedimientos del DBE, sin asumir e interiorizar los principios que subyacen al mismo, entonces su condición asesora tiende a reproducir la de un mero técnico que aplica una tecnología generadora de soluciones, pero carente de los fines últimos que el DBE persigue: dotar de mayor poder y capacidad decisional a los profesores.

Creemos que este modelo por sí solo no logrará las metas finales que hemos señalado. El cambio educativo es mucho más complejo como para pensar que únicamente se logra a través del apoyo externo. Mantener esto manifestaría una posición bastante ingenua. Hace falta también que se den las condiciones administrativas y materiales que posibiliten al profesorado implicarse e ilusionarse en procesos innovadores.

Sin embargo, el DBE persigue, o por lo menos pretende posibilitarlo, que los miembros de una escuela utilizando los recursos con los que cuentan extraigan el máximo partido a sus capacidades y conocimientos con el fin de superar algunas de las muchas dificultades e insatisfacciones de su contexto de trabajo.

Notas

(1) Muchas de las ideas que a continuación se exponen están también inspiradas en las aportaciones desarrolladas por P. Holly y J. M. Escudero en el Seminario sobre "El modelo de proceso para el DBE", que tuvo lugar en el Depto. de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Universidad de La Laguna en junio de 1988.

Referencias

- ABBOTT, R., et al. (1988a): *Guidelines for Review and Internal Development in Schools (GRIDS). Primary School Handbook*. Longman, Londres. Segunda Edición, 74-76
- ABBOTT, R., et al. (1988b): *Guidelines for Review and Internal Development in Schools (GRIDS). Secondary School Handbook*. Longman, Londres. Segunda Edición, 70-72.
- BIEKMAN, H., PRUIJT, B., y MELCHERS, L. (1989): "Niveles de observación en el Desarrollo Basado en la Escuela". Documentación aportada en el seminario realizado en la Universidad de Aberdeen el 28 de Junio de 1989.
- CAMPBELL, J. (1987): "The Role of Curriculum Postholder". En Geoff Southworth (ed.): *Readings in Primary School Management*. The Falmer Press, London, 54-60.
- CRANDALL, D. (1987): External Support and School Improvement: Constructs from the International School Improvement Project. En David Hopkins (Ed.): *Improving the Quality of Schooling*. The Falmer Press, London, 1987, pp. 105-114.
- DAY, C.W. (1984): "External Consultancy: Supporting School-Based Curriculum Development". En Peter Holly & Dido Whitehead (edit.): *Action Research in the Schools; Getting it into Perspective*. Classroom Action Research Network, Cambridge Institute of Education, Bulletin 6.
- ESCUDEO MUÑOZ, J.M. (1986): "El pesamiento del profesor y la innovación educativa". En L.M. Villar Angulo (ed.): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Servicio de Publicaciones Universidad de Sevilla
- GIMENO SACRISTAN, J.(1988): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid.
- GOODCHILD, S., y HOLLY, P.J. (1989): *Management for Change: The Garth Hill Experience*. The Falmer Press, London.
- GUARRO, A., MARRERO, J., y AREA, M. (1988): "La orientación escolar, el ase-soramiento curricular y las nuevas titulaciones universitarias". En *I Jornadas de Orientación Escolar y profesional en Canarias*. A.E.O.E.P. Tenerife, 56-63
- HAVELOCK, R.G. (1982): *The Change Agent's Guide to Innovation in Education*. Educational Technology Publication, New Jersey.
- HERNANDEZ, F. (1987): "El asesor psicopedagógico y la innovación educativa". *Revista de Innovación e Innovación Educativa*, 3, 85-96.
- HERNANDEZ, F. (1989): "El asesor psicopedagógico en los centros". *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 82-85.
- HOYLE, E. (1980): "El papel del agente de cambio en la innovación educativa". En WALTON, J. (1980): *Diseño y organización del programa*. Anaya, Madrid, 91-103.
- HOLLY, P.,J. (1988) "El Desarrollo Curricular Basado en la Escuela". Entrevista realizada por miembros del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Universidad de La Laguna el 15 de Diciembre de 1988.
- HOLLY, P.,J., y ESCUDERO MUÑOZ, J., M. (1988): "Un modelo de proceso para el Desarrollo Basado en la Escuela", documentación del seminario celebrado en la Universidad de La Laguna del 12 al 16 de Diciembre de 1988.

- HOLLY, P.J., y SOUTHWORTH, G. (1989): *The Developing School*. The Falmer Press, London.
- HOLLY, P.J. (1989): "Managing the Process of School-Based Development: What Have we Learnt so far?". Conferencia pronunciada en la Universidad de Aberdeen el 29 de Junio de 1989. No publicada.
- REID, K., HOPKINS, D., y HOLLY, P.J. (1987): *Towards the Effective School*. Oxford, Basil Blackwell. En HOLLY, P.J., y SOUTHWORTH, G. (1989): *The Developing School*. Falmer Press, London, 24.
- SAXL, E.; MILES, M. y LIEBERMAN, A. (1988): *Building the Skills of Collaboration. Key Skills of Effective Change Agents*. Training Materials Adapted for the PSEC Teacher Leadership Seminar. (Doc. mecanografiado).
- SKILBECK, M. (1975): "School-based Curriculum Development". Extrats from "School-based Curriculum Development and Teachers Education" mimeograph private circulation.

Anexo: Catálogo de funciones del asesor desde la perspectiva del DBE

I. HABILIDADES CURRICULARES

A. DE CONOCIMIENTO

1. Poseer (e ir adquiriendo) una sólida formación teórica sobre la problemática de la educación institucional.
2. Tener elaboradas y explicitadas sus propias posiciones curriculares desde una perspectiva deliberativa
3. Estar al tanto de los conocimientos de la/s materia/s o en todo caso poder recurrir a expertos
4. Identificar la estructura conceptual de la/s materia/s o en todo caso poder recurrir a expertos
5. Un aspecto clave es el conocimiento sobre el funcionamiento de las organizaciones y los grupos.

B. HABILIDADES PROFESIONALES

6. Reconocer, priorizar y definir necesidades y conocer las técnicas apropiadas
7. Revisar las prácticas existentes en la escuela
8. Diagnosticar problemas
9. Elaborar planes de acción y proponer objetivos
10. Adquirir recursos pedagógicos relevantes
11. Seleccionar y crear soluciones
12. Adaptar e instalar en la práctica esas soluciones
13. Enseñar a trabajar desde dentro del proceso de revisión: proporcionar métodos para la recogida e interpretación de evidencias
14. Evaluarlas para determinar si satisfacen las necesidades planteadas
15. Asumir en la práctica el carácter cíclico del modelo de proceso y su uso flexible
16. Colaborar en el diseño de adecuados programas de perfeccionamiento del profesorado a cordes con las tareas requeridas por el proceso.
17. No puede actuar desde la omnipotencia profesional.
18. Saber comprender significativamente el contexto.

C. JUICIOS PROFESIONALES

19. Saber aconsejar a los profesores para que puedan decidir entre los recursos disponibles
20. Saber aconsejar sobre métodos
21. Identificar nexos de unión entre materias
22. Relacionar con lo que hacen otras escuelas

II. HABILIDADES INTERPERSONALES

D. TRABAJAR CON LOS PROFESORES

23. Formar a los profesores en técnicas de revisión y autoevaluación de reuniones de tal forma que se optimicen
24. Promover entre los profesores la realización de talleres y discusiones
25. Traducir materiales a formas comprensivas
26. Servir de unión entre los profesores y el director y el equipo directivo
27. Apoyar, asesorar a los profesores de manera informal
28. Ser uno más entre los profesores
29. Establecer una relación que permita visitar las aulas para ver cómo progresa el trabajo
30. Mantener la moral, reducir su ansiedad, etc.
31. Saber manejar los desacuerdos y conflictos
32. Poder evolucionar con el grupo de enseñantes
33. Hacer de animador de grupos.
34. Ser la memoria del grupo
35. Saber entrar en el campo (contacto inicial y creación de la relación) y saber dejarlo.
36. Saber implicar a los participantes
37. Establecer una relación voluntaria.
38. La relación se establece en base a la colaboración.
39. Ayudar a los profesores a tomar sus propias decisiones ofreciendo conocimientos y medios
40. Tratar los sentimientos como "hechos"
41. Puesta apunto del sistema social que es la escuela como organización: Objetivos y estructura formal del claustro. Organización de la enseñanza; estructuras de comunicación y toma de decisiones; relaciones informales entre profesores y alumnos; cultura de la escuela: valores, normas y símbolos; ayudar a los profesores a: buscar un esquema de organización propio, afrontar las resistencias al cambio, puntos críticos de decisión, discrepancias y conflictos
42. Ayudar a los profesores a que formulen una agenda para abordar necesidades y problemas
43. Estimular los procesos que ya están en marcha
44. Contribuir a que el grupo tenga una visión alternativa de las propias actividades que están siendo escrituradas en el proceso
45. Dar validez a esa visión interna propiciada por la escuela

C. CONTACTOS CON EL EXTERIOR

46. Consultar a otros asesores, expertos, etc.
47. Conectar a profesores de otras escuelas