

- LUJÁN, J.Y PUENTE, J. (1996): *Evaluación de centros docentes. El Plan Eva*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- SANTANA BONILLA, P.J. (1995-96): La renovación pedagógica como tarea colectiva, *Tahor: Revista de Educación. MRP Tamonante Canarias*, 23-24 (2ª época), 4-15.
- SANTANA BONILLA, P.J. (2001-02): La evaluación de centros de educación secundaria: de la teoría a la práctica, *Curriculum*, 15, 55-89.
- TIANA, A. (1998): *La evaluación externa de los centros educativos: posibilidades y limitaciones*, Ponencia presentada en las V Jornadas Pedagógicas de la Federación Navarra de Ikastolas (Pamplona, 12-15 mayo; esta ponencia también fue presentada el mismo año en las Jornadas de la Inspección Educativa de Canarias, julio).

Contribución 3: DE LA EVALUACIÓN A LA MEJORA. EL ASESORAMIENTO A CENTROS EDUCATIVOS EN LA ELABORACIÓN Y DESARROLLO DE PLANES DE MEJORA

Víctor M. Hernández Rivero (*Universidad de La Laguna*)²⁵

RESUMEN

Poder contar de manera específica con experiencias de asesoramiento curricular y organizativo en distintos centros (tanto de primaria como de secundaria) inmersos en procesos de mejora educativa, permite no sólo vivenciar directamente un cúmulo de relaciones interprofesionales de apoyo basadas en el análisis y resolución de problemas con el profesorado, utilizando toda una variada gama de estrategias y actividades de apoyo pedagógico, sino al mismo tiempo ir constatando las posibilidades y limitaciones de los modelos teóricos que guían y orientan este tipo de prácticas. En esta contribución se da cuenta de distintos casos en centros educativos de Canarias haciendo un repaso por los principales elementos relacionados con los procesos de mejora escolar y el asesoramiento externo a los centros.

INTRODUCCIÓN

El objeto de esta contribución es presentar algunas reflexiones sobre el asesoramiento para la mejora escolar, a partir de la experiencia vivida con distintos centros a lo largo de los cursos 01-02 al 03-04, como consecuencia de la aplicación del Plan de Evaluación de Centros de Canarias (PECCAN) al que acaba de referirse mi compañero Pablo Santana.

Durante esos tres años hemos trabajado –con distinto grado de intensidad– en más de una decena de centros, tanto de educación infantil-primaria como de secundaria, desempeñando el papel de asesores externos en labores de apoyo a los claustros, a partir del momento en que –en el marco del PECCAN– recibían los resultados y conclusiones de la evaluación externa por parte del inspector de la zona y la escuela debía iniciar la elaboración del plan de mejora.

25. Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. Universidad de La Laguna. Correo electrónico: vhernan@ull.es

A lo largo de esta aportación presentaremos de modo sintético el modelo de asesoramiento que ha servido de referencia a lo largo del proceso, para luego centrarnos de manera más específica en dos de los casos que nos han parecido más ilustrativos de la experiencia. Para terminar propondremos algunas conclusiones en forma de reflexiones y sugerencias de cara a mejorar este tipo de intervenciones en las escuelas.

UNA VISIÓN GENERAL DEL MODELO DE ASESORAMIENTO

Dada la diversidad de campos disciplinares en que el asesoramiento educativo puede ser fundamentado y la amplia gama de contextos, papeles y tareas asociadas a este rol, es posible convenir que no existe una única forma de entender y abordar este tipo de procesos, comprendiendo —en función de los diversos modelos y contextos— distintas secuencias de fases o etapas.

No obstante, lejos de considerarlo un evento o intervención particular de un experto, o un proceso de carácter técnico-racional que persigue la realización de una secuencia fija de fases predeterminadas, entendemos el asesoramiento aquí como un fenómeno de naturaleza procesual y dinámica, con un carácter sistemático y sostenido en el tiempo, dedicado a la ayuda y apoyo de los centros escolares, en el que están implicados múltiples agentes educativos y cuya finalidad es la mejora de la escuela a través de su capacitación y potenciación para la utilización de conocimiento pedagógico (Escudero y Moreno, 1992; Nieto, 1993; Arencibia y Guarro, 1999; Hernández Rivero, 2002).

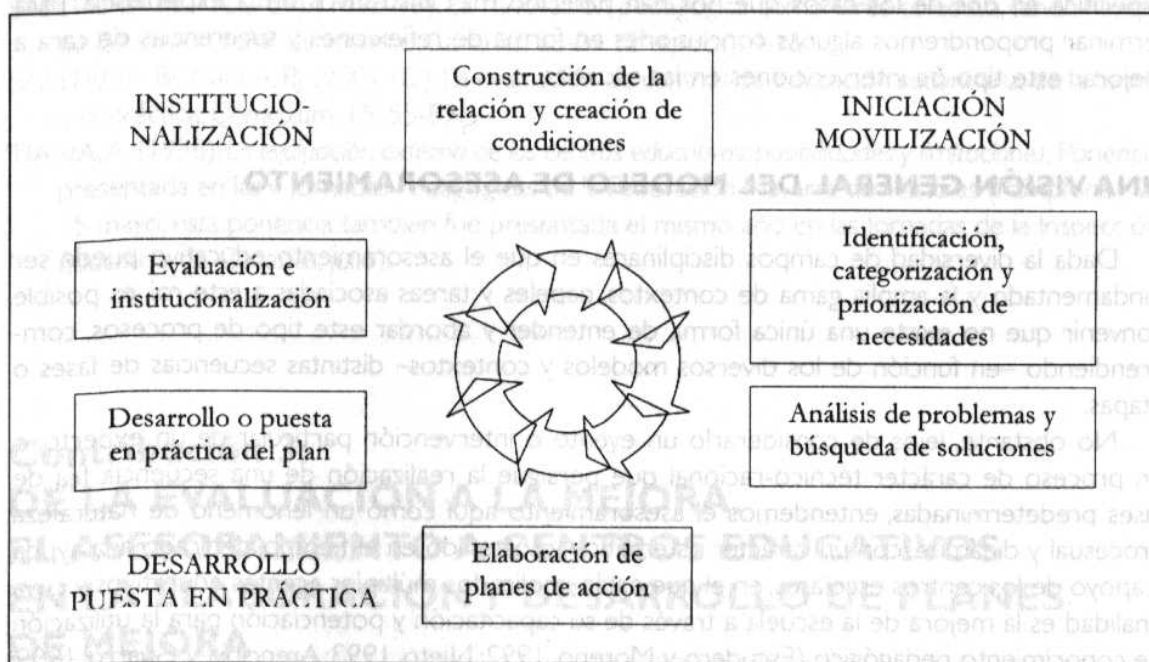
Visto así, en este tipo de procesos es posible contemplar distintas fases, etapas o subprocesos que —lejos de constituir una secuencia racional de fases lineales— se identifican con ciclos cuyas características diferentes requieren distintas actuaciones. En particular, las fases y procesos de desarrollo en que puede concretarse el asesoramiento desde esta perspectiva se corresponden con las propias de la mejora escolar, por lo que se relacionan con tres grandes momentos: el planteamiento, iniciación o movilización hacia el cambio; el desarrollo o puesta en práctica; y la institucionalización. Así, de acuerdo con los diferentes eventos, el asesoramiento se irá materializando a través de una serie de actividades y subprocesos tales como (ver Figura 1):

- Creación o reconstrucción de la relación de trabajo para la aceptación mutua, establecimiento de criterios de actuación, clarificación de relaciones contractuales, concreción de metas y objetivos, etc. entre asesores y centros.
- Búsqueda de información, diagnóstico o revisión de la organización o de los grupos, análisis de problemas y establecimiento de causas, consecuencias y contextos.
- Oferta de alternativas de solución, formación o entrenamiento de equipos y organización, formulación de planes de acción y organización de condiciones adecuadas para llevarlos a cabo.
- Experimentación, puesta en práctica y desarrollo conjunto del plan de actuación y/o mejora. Seguimiento y apoyo en la implementación.
- Evaluación, feed-back y toma de decisiones, evaluación de resultados del programa y del propio proceso, institucionalización e inicio de un nuevo proceso de mejora

DOS CASOS DE ASESORAMIENTO A CENTROS EN PROCESOS DE MEJORA

A la hora de seleccionar aquellas situaciones más valiosas de nuestra experiencia de asesoramiento, nos han parecido más ilustrativos los casos del *CEIP Roque Agüayro* y del *IES Lomo La*

FIGURA I
FASES Y PROCESOS DEL CAMBIO EDUCATIVO Y DEL ASESORAMIENTO



Herradura ya que en ambos centros se logró desarrollar de manera más completa el proceso a lo largo de un ciclo de mejora, siendo uno de ellos un centro de educación infantil y primaria y el otro de educación secundaria, lo que nos permitirá contrastar sus características, y apreciar sus similitudes y sus diferencias.

Tras una breve contextualización de cada centro, presentamos un análisis de las diferentes fases o etapas, detallando cómo se produjo la demanda de los centros y cuáles eran las condiciones de partida, y también identificamos qué procesos de trabajo se desarrollaron a raíz del acuerdo de colaboración. Así mismo, tratamos de plantear muy brevemente las dificultades encontradas y logros alcanzados en cada caso.

El primero de ellos, el *Colegio de Educación Infantil y Primaria Roque Agüayro* es un centro público que se creó a principios de los años 70 y se ubica en un entorno rural, en el pequeño pueblo de Agüimes, en el sur de la isla de Gran Canaria. Posee una plantilla de 22 profesores y profesoras distribuidos en 6 unidades de Educación Infantil, 9 unidades de Educación Primaria y un aula enclave. Puede considerarse éste como un claustro de profesorado estable que cuenta, en términos generales, con experiencia educativa.

Durante el curso 2000-01 este centro resultó seleccionado para ser evaluado dentro de la primera convocatoria del PECCAN. La evaluación fue presentada al Claustro por la Inspección de Educación en un primer momento y, posteriormente, por el Instituto Canario de Evaluación y Calidad. El proceso de recogida de información fue rápido, no creó contratiempos destacables y apenas afectó a la vida normal del centro. La respuesta a los cuestionarios fue generosa por todos los sectores de la comunidad escolar. No obstante, el centro encontró algunas dificultades durante el proceso evaluador y se vertieron algunas críticas, especialmente sobre los cuestionarios utilizados (debido a su lenguaje muy técnico), las pruebas de rendimiento al alumnado, y sobre el tiempo de espera de los resultados.

Nuestro primer contacto con el centro se produce durante el segundo trimestre del curso 01-02, a partir del momento en que el claustro cuenta con el informe de evaluación (que es presentado a la comunidad educativa por la inspección a finales del curso anterior). El centro

en ese momento se compromete a elaborar un plan de mejora a partir de las conclusiones y sugerencias que dicho informe contenía.

Entramos en contacto con este centro a través del CEP de la zona, con quien ya manteníamos una estrecha relación de colaboración. Según nuestra percepción y la demanda realizada, el profesorado necesitaba comprender en qué consistía un plan de mejora para el centro, cómo elaborarlo y ser capaces de llevarlo a la práctica. Las primeras sesiones se dedicaron pues a conocernos y clarificar conceptos y ofrecer una posible ruta a seguir. También se cuidó la motivación hacia la tarea que se iniciaba, fortaleciendo la cohesión del grupo y se establecieron las responsabilidades de cada uno, creando un equipo de coordinación interna.

Dado que la información con la que se contaba para llevar a cabo la mejora institucional era la que proporcionaba exclusivamente el informe de evaluación externa, se valoró la necesidad de realizar una revisión de esos resultados y conclusiones a la luz de las propias percepciones e interpretaciones del profesorado del centro. La propuesta de trabajo que se planteó al Claustro consistió en partir del listado de problemas y necesidades detectados por la evaluación externa, con la intención de actualizarlo y corregir sus posibles lagunas y deficiencias, teniendo especial cuidado en no maquillar la realidad. En otras palabras, pretendíamos combinar evaluación externa e interna, favoreciendo la autorrevisión del centro a través del debate interno, construyendo un mapa diagnóstico de la realidad comprensible para los participantes. Se identificaron y ordenaron los problemas en categorías más amplias con significado para el profesorado, construyendo posibles ámbitos de mejora del centro. Ello permitió al Claustro obtener, después de varias sesiones de trabajo, una priorización de por dónde quería comenzar la mejora y seleccionar un ámbito que fuera compartido por todo el centro para focalizar los esfuerzos de mejora.

A finales del segundo trimestre estábamos en condiciones de abordar con ciertas garantías la elaboración de un plan de mejora compartido por el claustro, que fuera realista y articulase de manera operativa las acciones a emprender de cara a lograr mejoras para el aprendizaje del alumnado y el funcionamiento del centro. Para ello se profundizó en el análisis de cada uno de los problemas que contenía la categoría priorizada por el claustro, buscando y discutiendo sus posibles causas y soluciones. Este tipo de tarea pone al descubierto las concepciones implícitas del profesorado respecto a los asuntos que se tratan (en este caso la metodología didáctica y la coordinación docente), y permite el debate y el aprendizaje de nuevos conceptos a partir de los propios compañeros y de la nueva información utilizada. Posibilita también construir un lenguaje compartido que poco a poco favorece la coherencia del proyecto común que se va generando a partir del catálogo de soluciones generadas por el grupo. Implica, por lo tanto, reflexión compartida, aprendizaje mutuo e indagación de la realidad tal y como es sentida y vivida por los mismos protagonistas.

El plan de mejora fue elaborado durante el tercer trimestre del curso 2001-02, centrándose tanto en elementos organizativos referentes a la coordinación entre el profesorado como en elementos de naturaleza curricular referidos a la metodología didáctica. Para ello, además de plantear claramente los objetivos a lograr, se establecía la estrategia a seguir y las acciones que se emprenderían, indicando para cada una de ellas tiempos, responsables, etc.

Tanto en la fase de identificación de necesidades como en la de elaboración del plan de mejora, la estrategia de trabajo seguida buscaba la máxima implicación posible, de manera que todos se sintieran partícipes de un mismo proyecto de mejora, así que se estableció un procedimiento de trabajo que contemplaba siempre tres niveles de reflexión e interrelación: un primer nivel de reflexión individual sobre la tarea propuesta, un segundo nivel de reflexión e intercambio en pequeño grupo a partir de la estructura del ciclo, y un tercer nivel de trabajo en el Claustro, donde cada Equipo de Ciclo planteaba su punto de vista y apreciaciones y se tomaban las decisiones de manera compartida. Las sesiones fueron siempre abiertas y distendidas, y participaban en ellas como un compañero más tanto la inspectora de la zona, como

la orientadora y la asesora del CEP. Hay que decir que la asistencia de prácticamente todo el profesorado en todas las sesiones, y siempre reinó la cordialidad y el compañerismo.

A partir del primer trimestre del curso siguiente (2002-03) se comenzó a poner en práctica dicho plan. Su implementación contemplaba sesiones de trabajo conjunto y seguimiento para revisar lo que se hacía y corregir las previsiones, y también sesiones formativas en torno a las temáticas abordadas (coordinación y trabajo conjunto entre el profesorado y metodología didáctica en el aula). Los resultados de la evaluación a final del curso apuntaban a que el profesorado se sentía satisfecho con el trabajo desarrollado y algunas de las medidas adoptadas a distintos niveles parecían causar un efecto positivo. El plan se siguió desarrollando durante todo el curso.

Entre las principales dificultades encontradas podemos mencionar las siguientes:

- El distinto grado de implicación y compromiso del profesorado. A este nivel nos planteamos como reto impulsar un liderazgo instructivo y lo más compartido posible.
- También existieron problemas organizativos relacionados con la falta de disponibilidad de tiempo compartido para dedicarle al proyecto. La escasez del tiempo para el trabajo conjunto obligaba a llevar a cabo tareas tanto individualmente como en el Equipo de Ciclo entre sesión y sesión de trabajo del Claustro y ello a veces constituía un problema dado el distinto nivel de respuesta de los sujetos y los pequeños grupos.
- Además el ritmo de trabajo era relativamente lento y costaba superar las distintas fases del plan de trabajo establecido.
- Por otro lado, la heterogeneidad en cuanto a la procedencia y formación del profesorado que convivía en el centro generó diferentes niveles de comprensión y de respuesta.
- Y, por último, la dificultad para mantener la motivación del grupo a lo largo de un largo período de tiempo (más de un curso escolar) al mismo tiempo que la vida del centro se ve salpicada con otros acontecimientos y el devenir del curso escolar requiere la máxima atención.

Entre los principales logros del proceso vivido destacamos los siguientes:

- En primer lugar, con este modelo de trabajo se ofrece una verdadera formación en centros, de tal modo que aquello sobre lo que se trabaja es utilizado y aplicado en las aulas y en las estructuras organizativas del centro.
- Se gana en el nivel de la comunicación institucional, de la coordinación docente y en la cohesión grupal. El nivel relacional se ve beneficiado por las dinámicas emprendidas. Se produce un gran caudal de información compartida sobre lo que ocurre en el centro.
- Existe mayor motivación profesional y el profesorado colabora entre sí con mayor frecuencia en tareas docentes y de gestión.
- El centro se va dotando de estrategias compartidas para identificar problemas, analizarlos y darles solución. Se gana en capacidad organizativa para la innovación.
- Por último, los servicios de apoyo son más efectivos y ajustan su intervención a las verdaderas necesidades del centro en función del momento o fase en la que se encuentra el centro. Se produce un alto grado de coordinación y de colaboración interservicios.

El segundo caso al que nos vamos a referir en nuestra intervención es el del *Instituto de Educación Secundaria Lomo La Herradura*, centro público creado con la LOGSE a principios de los años 90. Este centro se encuentra ubicado en un entorno urbano, formando parte del barrio de Lomo La Herradura en la periferia de la ciudad de Telde, en la isla de Gran Canaria. Se trata de un centro que pertenece al programa de Centros de Atención Preferente, y posee una plantilla

de 51 profesores y profesoras de los que 15 pertenecen al cuerpo de primaria y 36 al cuerpo de secundaria. Atienden a un total de 521 alumnos y alumnas, organizados en 24 grupos. Hay que tener presente que más del 50% del profesorado de este claustro tiene menos de un año de antigüedad en ese centro, y tan sólo el 26% cuenta con más de 4 años de permanencia. Se trata de un Claustro joven, con un alto grado de absentismo entre el profesorado.

Durante el curso 2001-02 este centro resultó seleccionado para ser evaluado dentro de la segunda convocatoria del PECCAN. Aunque no contamos con información sobre cómo se produjo el proceso evaluador, sí nos consta que éste fue de los pocos centros que en esa convocatoria, cuando les fue entregado el informe de resultados, presentó una valoración elaborada en Claustro mostrando su desacuerdo con algunos aspectos y condiciones en que ésta se había llevado a cabo. La presentación del informe se produjo a finales del primer trimestre del curso siguiente (02-03), habiendo sido recogidos los datos a finales del curso anterior.

Nuestro primer contacto con el centro se produce durante el segundo trimestre del curso 2002-03 después de que al Claustro le había sido presentado el informe de evaluación por parte del inspector. Este contacto se produce, igual que en el caso anterior, a través del CEP de la zona, con quien ya manteníamos una relación de trabajo, y con la misma demanda: necesitaban ayuda para clarificar qué era un plan de mejora y cómo se hacía.

Nuestra primera impresión fue positiva dado el interés mostrado por una parte del profesorado, especialmente aquél con mayor capacidad de liderazgo, aunque era evidente que un sector importante del Claustro no acababa de comprometerse con la idea de iniciar un proceso de cambio, sobre todo en el caso de aquellos recién llegados o que sabían que no permanecerían más de uno o dos años allí. No obstante, existía un equipo directivo fuerte y bien cohesionado, con gran capacidad de liderazgo, que se sentía respaldado por un sector importante del centro.

En el IES Lomo La Herradura la frecuencia de las sesiones de trabajo fue inferior al caso del CEIP Roque Agüayo, lo que determinó en gran medida la dinámica posterior. Se apreciaban, de sesión a sesión, altas y bajas de profesorado cuya asistencia a lo largo del proceso de trabajo fue intermitente. No obstante, siempre existió un núcleo suficiente de profesores (en torno al 40 ó 50%) que permanecían y que sustentaban las dinámicas y tareas, con un alto nivel de motivación y compromiso con el centro.

Dado que la información con la que se contaba era exclusivamente el informe de evaluación externa, y conociendo la inestabilidad del claustro y las características del centro, se procedió a realizar una revisión de esos resultados y conclusiones. Contrastamos las conclusiones de la evaluación externa con la percepción del Claustro, e iniciamos una autorrevisión del centro. Se identificaron y ordenaron los problemas en categorías, señalando los posibles ámbitos de mejora del centro, y después de varias sesiones, se decidió que el ámbito de mejora se centraría en diversas cuestiones relacionadas con el funcionamiento del centro (proceso de toma de decisiones, coordinación docente, sustituciones, etc.).

Ya en el tercer trimestre del curso escolar se avanzó hacia la elaboración de un plan de mejora del centro, que sería aplicado en el curso siguiente (2003-04), por lo que debía ser especialmente sensible al problema de la inestabilidad del claustro. Se profundizó en el análisis de cada uno de los problemas que contenía la categoría priorizada por el Claustro, buscando y discutiendo sus posibles causas y soluciones. El plan de mejora fue elaborado conteniendo los objetivos a lograr para el próximo curso, la estrategia a seguir para mantener en marcha el proyecto, y el detalle de las acciones y actividades que se realizarían.

La metodología de trabajo empleada fue similar a la del caso ya descrito, aprovechando tanto el esfuerzo individual, como el trabajo en pequeños grupos por especialidades, Departamentos o ámbitos y el trabajo en gran grupo con el Claustro (o al menos gran parte de él). A diferencia del colegio de primaria, en este centro el nivel de participación era muy elevado, con intervenciones que permitían avanzar rápidamente en las dinámicas y tareas propuestas, aunque

también existía mayor nivel de polémica entre los pequeños grupos y era más costoso alcanzar acuerdos por consenso. En este sentido también es interesante resaltar que la mayor distancia entre sesiones de trabajo y en ocasiones la falta de continuidad en la asistencia del profesorado ocasionaba perjuicios que influyeron en el ambiente creado hacia el proyecto. A lo largo del siguiente año escolar (2003-04) se fue aplicando gran parte del plan elaborado. Su implementación recibió menor atención que en fases anteriores por parte del profesorado. No obstante, se llevaron a cabo diversas sesiones de trabajo conjunto y seguimiento del plan.

Estamos convencidos que el Instituto se benefició de la experiencia. A través de la evaluación continua que mantuvimos se evidenció el progreso del grupo a la hora de afrontar situaciones problemáticas dotándose de estrategias para su resolución y ganando en capacidad organizativa. Las sesiones de asesoramiento y trabajo conjunto constituían verdaderos escenarios de formación en la práctica, en el que la comunicación y el debate permitieron el intercambio y el aprendizaje. Se percibía mayor grado de compromiso como consecuencia de las dinámicas utilizadas. Y un mayor número de profesores participaban en las tareas y los debates de lo que era habitual antes del proceso.

No obstante, también nos encontramos con problemas: especialmente la falta de continuidad de las personas y la falta de constancia en las sesiones. La distancia entre sesiones condicionaba mucho, sobre todo al principio y al final del proceso. Además, durante el proceso y de un curso para otro se produjo un cambio en la dirección del centro lo que afectó a la implementación y evaluación del plan de mejora, que fue desvaneciéndose hasta desaparecer.

ALGUNAS REFLEXIONES TRAS LA EXPERIENCIA

Desde nuestro punto de vista, poder contar de manera específica con experiencias de asesoramiento curricular y organizativo en distintos centros inmersos en tareas de elaboración y puesta en práctica de planes de mejora educativa, nos ha permitido no sólo vivenciar directamente un cúmulo de relaciones interprofesionales de apoyo basadas en el análisis y resolución de problemas con el profesorado, utilizando toda una variada gama de estrategias y actividades de apoyo pedagógico, sino al mismo tiempo ir constatando las posibilidades y limitaciones de los modelos teóricos y los patrones de conducta que guían y orientan este tipo de prácticas.

También nos ha permitido identificar algunos de los elementos favorecedores y limitadores para el desarrollo de las escuelas en el marco de programas de evaluación institucional. Tras nuestra experiencia con los distintos centros podemos corroborar lo que el profesor Santana ya apuntaba como asuntos problemáticos de la evaluación: primero la dificultad que entraña transmitir adecuadamente la idea de evaluación para la mejora. En la mayoría de los casos en que hemos intervenido se confundía la evaluación para la mejora con un proceso de rendición de cuentas. A lo largo del proceso de evaluación se habían generado dudas e incertidumbre lo que contribuía a que el ambiente en muchos de los centros visitados fuera de incertidumbre e incredulidad. A menudo la información con la que se contaba sobre lo que estaba ocurriendo con la evaluación y lo que se esperaba de ellos como organización era insuficiente, estaba desdibujada o se había perdido por el camino, entre otras razones debido al tiempo transcurrido desde que se iniciaba el proceso (frecuentemente el curso escolar anterior) hasta que se recibía el informe. También, en algunos casos, la información que se recibía tras la lectura y presentación del informe era muy escasa o inadecuada, o carecía de un verdadero interés para el profesorado, impidiendo la motivación necesaria para emprender iniciativas innovadoras a nivel colectivo.

Segundo, los centros tienen mayor dificultad para implementar la innovación que para diseñarla. Durante el proceso los centros invierten mucho más esfuerzo y asumen más rápidamente la elaboración del plan de mejora que su puesta en práctica posterior, que con frecuencia se ignora o se aplica moderadamente. En parte, como apunta nuestro compañero, por la falta de

un sistema de seguimiento y apoyo de los mismos. Aunque también creemos que debido a lo dilatado del proceso, es decir, desde que se inicia hasta que se cuenta con un plan bien elaborado preparado para ser aplicado por el centro pasa mucho tiempo dadas las condiciones de trabajo de los centros, siendo muy complejo organizar espacios comunes de discusión y debate en torno a la mejora en el seno de las instituciones. Es difícil encontrar centros en los que la máxima prioridad lo constituya su proceso de cambio, a salvo de las interferencias cotidianas y naturales del curso escolar de un establecimiento de enseñanza.

Tercero, el profesorado no cuenta con el apoyo adecuado ni en cantidad ni en calidad. Los sistemas de apoyo constituyen un valioso instrumento que cuando es utilizado adecuadamente permite a los centros sentirse respaldados y acometer procesos de innovación y cambio. Garantizar al profesorado que cuenta con suficiente apoyo para iniciar y desarrollar proyectos de mejora puede significar un importante estímulo y una invitación para que los equipos docentes asuman su cuota de responsabilidad en el proceso de mejorar las prácticas de enseñanza y los resultados escolares, para avanzar en la construcción de centros educativos comprometidos con su entorno y su realidad. Pero las prioridades políticas respecto a la evaluación no se corresponden posteriormente con la necesaria atención al desarrollo de la mejora. Actualmente los servicios de apoyo y asesoramiento carecen de la formación necesaria y sus modelos organizativos no responden a las necesidades reales de los centros.

De acuerdo con el planteamiento del profesor Santana, ciertas condiciones internas favorecen el desarrollo de experiencias de mejora escolar. En nuestra estancia en los distintos centros pudimos comprobar cómo aquellos en los que existía una adecuada dirección escolar, estructuras organizativas eficaces y flexibles, un clima escolar positivo y un liderazgo pedagógico contaban con mayores garantías de éxito a la hora de identificar necesidades, planificar soluciones y aplicarlas conjuntamente.

Por último, antes de concluir nuestra intervención no queríamos dejar pasar la ocasión para plantear algunas indicaciones prácticas para quienes como yo se vean inmersos en procesos de apoyo y asesoramiento al profesorado, especialmente cuando se pretende llevar a cabo iniciativas de esta índole. Así, convendríamos en que:

Se deben explicitar las expectativas y atribuciones del profesorado respecto al asesor y al proceso de cambio. Negociar el rol. La relación de trabajo entre el asesor y cada centro es el resultado de un proceso de construcción largo y complejo en el que se tienen que ir clarificando los compromisos, tareas, finalidades, apoyos, recursos, tiempos, etc., que cada uno está dispuesto a asumir o dedicar al proceso de cambio del centro. Una de las ideas que el asesor debe dejar más claras es que su posición en ese proceso no es la del experto que va a solucionar los problemas del centro mediante la aplicación de un conjunto de 'recetas' que sólo él conoce y está en condiciones de prescribir por su conocimiento especializado del tema tratado. Sin embargo, este tipo de relación horizontal no es fácil de establecer en la práctica porque en la mayoría de los casos las concepciones del profesorado acerca del tipo de apoyos y asesoramiento que necesita están dominadas por la tradición y por una cierta mimesis con el tipo de relación que se establece habitualmente con el alumnado. Sea cual sea la causa de su concepción, el resultado es la exigencia de un papel más protagonista para el asesor que para el profesorado. La idea de que quien asesora debe poseer un conocimiento experto sobre cualquier problema educativo está tan arraigada que en muchas ocasiones es el criterio prioritario para valorar la ayuda recibida.

Se debe prestar especial atención al por qué y para qué del proceso iniciado y del asesoramiento, y no sólo al cómo hacer las cosas. El asesor ha de tener una idea clara de a dónde se quiere llegar con el proceso de mejora y cambio educativo, y ser capaz de trasmitirla al centro. Independientemente de las habilidades, técnicas y procedimientos de que dispongamos, es imposible ayudar a un centro a cambiar y mejorar si no se tiene clara la finalidad de ese cambio.

Debemos tomar conciencia y ser realistas respecto a las condiciones en que se mueven los centros y a cómo se va a desarrollar el proceso de mejora. Identificar posibilidades y limitaciones

en el trabajo. Ajustar adecuadamente los objetivos de acuerdo a los recursos y condiciones del centro.

Frecuentemente el asesor anima y lidera inicialmente el proceso, asesorando, apoyando y ayudando en la planificación del proceso, dinamizando y coordinando sesiones y grupos de trabajo, proponiendo estrategias de actuación, técnicas y procedimientos para abordar las tareas de identificación de necesidades, categorización, priorización del ámbito de mejora, análisis de los problemas relacionados con el ámbito elegido, búsqueda de soluciones y elaboración del plan de mejora.

Se debe facilitar el análisis del informe de evaluación externa por parte de la Comisión de Evaluación y Calidad, y del centro educativo en su totalidad. Ayudar al centro a comprender y posicionarse respecto a los resultados de la evaluación, favoreciendo el diálogo y discusión del informe.

Debemos animar y motivar al profesorado hacia el proceso de mejora del centro, generando actitudes positivas respecto a los procesos de innovación y mejora del centro, ayudando a vencer resistencias, facilitando la apropiación del proceso, fortaleciendo estructuras organizativas internas, apoyando el liderazgo interno.

También formar al profesorado capacitando al centro para la autonomía y la toma de decisiones colegiada

Así mismo, se debe favorecer y garantizar la coordinación del apoyo y asesoramiento al proceso, tanto de carácter interno al centro como externo. Crear condiciones que favorezcan el trabajo conjunto entre equipos y servicios de apoyo.

Por último, deberíamos ayudar a identificar recursos y servir de enlace en la zona educativa, favoreciendo los contactos entre centros y profesorado, animando y facilitando el intercambio de información y experiencias, estableciendo redes de trabajo intercentros y, ofertar materiales, actividades, guías de trabajo, documentos de debate, bibliografía de consulta, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENCEBIA, S.Y GUARRO, A. (1999). *Mejorar la escuela pública*, S/C de Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias y CCPC.

ESCUADERO, J.M. y MORENO, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos*, Madrid: MEC-CAM.

HERNÁNDEZ, V. (2004). *Sistemas de apoyo a los centros educativos*, Serie Tesis Doctorales curso 2001-02, La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.

NIETO, J.M. (1993). *El asesoramiento pedagógico a centros escolares. Revisión teórica y estudio de casos*, Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.