

## **LIMITES Y POSIBILIDADES DEL ASESORAMIENTO A CENTROS EDUCATIVOS: SU RELEVANCIA COMO RECURSO DE MEJORA ESCOLAR**

**José Miguel Nieto Cano**

### **1. INTRODUCCION**

Como ya ha ocurrido con los profesores y con las escuelas, el interés por la eficacia ha alcanzado recientemente a los agentes externos que desempeñan funciones de apoyo o asesoramiento a centros educativos, a pesar de que el grado de articulación teórica y metodológica de este ámbito de práctica e investigación está todavía muy distante del que presentan aquéllos.

Hay muchos tipos de agentes externos que desempeñan diversas funciones de apoyo o asesoramiento en diferentes contextos escolares y con distintos propósitos, lo que hace difícil generalizar hallazgos y consideraciones relativas a la eficacia del asesoramiento. No obstante, si nos situamos en lo que es el apoyo al desarrollo escolar (por ejemplo, proyectos de cambio que responden a un enfoque de desarrollo organizativo, revisión basada en la escuela o formación en centros) existe una gran similitud en el espectro de tareas que deben desempeñar los agentes externos y las condiciones a las que éstos deben hacer frente. Esta perspectiva del cambio educativo, extendida progresivamente a los centros escolares, ha incrementado el alcance y complejidad de los cambios a introducir y de los procesos requeridos para ello, tendencia que ha corrido paralela a la necesidad de que aquéllos dispongan de una mayor y más compleja asistencia tanto externa como interna que apoye y facilite éstos.

En este contexto, cuando los investigadores se preguntan por la relevancia que el asesoramiento tiene como recurso de cambio y mejora educativa –aunque, todavía, sea un elemento infrautilizado–, se están planteando la cuestión de qué constituye un asesor eficaz o en qué consiste el asesoramiento eficaz lo que remite, en términos más específicos, a los límites y posibilidades con que cuentan los agentes de apoyo externo para que su actuación resulte útil y significativa a los centros con los que se relacionan. Intentar responder a estas preguntas es el objetivo de la presente comunicación o, al menos, sistematizar el conjunto de aspectos y consideraciones que se suscitan cuando los investigadores se plantean el tema

de la eficacia de los agentes externos o de cómo éstos pueden hacer una mayor contribución a la mejora escolar.

En primer lugar, abordaremos una panorámica general del campo de la investigación sobre el impacto del asesoramiento y las características de asesores eficaces en situaciones de apoyo y facilitación de proyectos de mejora escolar, describiendo los aspectos del asesoramiento que han centrado la atención de los investigadores y comentando los hallazgos más notables. En segundo lugar, examinaremos qué condiciones –del programa, escolares, institucionales u organizativas– y cómo, están influyendo en la eficacia del asesoramiento. Por último, haremos unas breves consideraciones sobre el conocimiento disponible de cara al perfeccionamiento de los sistemas de apoyo externo a centros educativos.

## **2.LA INVESTIGACION SOBRE ASESORAMIENTO Y ASESORES EFICACES**

"La evidencia derivada de los principales estudios en los últimos años, combinada con el marco de comprensión del cambio educativo, nos permite extraer algunas conclusiones acerca de cómo y por qué algunos consultores son eficaces y otros no, y sobre cómo los roles de consultores externos e internos pueden ser mejor concebidos y desempeñados" (Fullan, 1991, p.12)

Existe suficiente consenso en la literatura de investigación acerca de que, ciertamente, los asesores promueven el cambio educativo y constituyen un recurso útil para la mejora escolar (Louis, 1981; Fullan, 1991). Sin embargo, esta afirmación requiere, como vamos a ir viendo, algunas matizaciones.

### **2.1.El asesoramiento externo y su impacto en la mejora escolar**

Fue a partir del campo de la difusión y utilización de conocimiento desde donde se comenzó a poner de manifiesto la importancia que los roles de asesoramiento a centros educativos tenían para estimular y apoyar la adopción de procesos de cambio, en especial, tratándose de proyectos de mejora externamente iniciados o inducidos. La influencia positiva a la hora de fomentar en el personal escolar el conocimiento y la selección–adopción de nuevas ideas y prácticas educativas a través de actividades de información, provisión de recursos, formación y retroalimentación ha sido suficientemente documentada (Louis y Sieber, 1979; Cox, 1983; Fullan, Anderson y Newton, 1986).

Estas evidencias fueron extendiéndose posteriormente al impacto del asesoramiento sobre la implementación efectiva de tales cambios, constatándose mejoras reales en las habilidades y la práctica de los profesores (Conoley y Conoley, 1982; Griffin y Barnes, 1986). Pero, ¿qué producía exactamente estos cambios?, ¿cómo se explicaban los resultados contradictorios a los que llegaban otros estudios?, ¿por qué determinadas prácticas de asesoramiento tenían una influencia limitada y otras producían mayores y más profundos efectos? Hay que tener en cuenta que los resultados de un proceso de cambio apoyado por asesores externos pueden ser variados y de muy distinta naturaleza. El estudio empírico de Miles, Saxl y Lieberman (1988), por ejemplo, contemplaba como variables de producto distintos tipos de resultados en un continuo que iba desde efectos inmediatos y a corto plazo

a efectos de mayor alcance y a largo plazo (desde éxito y toma de decisiones limitados, uso de nuevos productos específicos, satisfacción en las relaciones centro-asesor, implementación del programa, cambio escolar organizativo/clima, rendimiento de alumnos, a la creación de capacidad/institucionalización).

Muchos de los trabajos previos se limitaban a constatar que la mera disponibilidad, en cuanto a presencia y tiempo, de asesoramiento, tenía un efecto positivo sobre ciertos tipos de resultados relacionados con procesos de cambio. Pero comenzaron a aparecer hallazgos que, unas veces, matizaban esta afirmación y, otras, la contradecían. Así, algunos autores restringían el impacto sobre el desarrollo profesional de los profesores a asesores altamente eficaces (Curtis y Watson, 1980). En cuanto a los efectos sobre los alumnos, Griffin y Barnes (1986) encontraron que el trabajo de los asesores con los profesores no tenía efectos medibles; aunque éstos podrían ser mejor constatados por estudios en los que los asesores actuaran directamente sobre los alumnos.

Berman y McLaughlin (1977) evaluando la adopción de un amplio número de innovaciones detectaron que la asistencia externa resultaba eficaz a los profesores cuando se les hacían demostraciones y sugerencias prácticas que tenían una aplicabilidad directa en el aula, mientras que, por el contrario, cuando las visitas de los asesores se traducían en consejos generales o abstractos los profesores no tenían la sensación de estar siendo ayudados. Por su parte, Cox (1983) comprobó que cuando la ayuda a los profesores suponía especificaciones de usos de nuevas prácticas en el aula, la utilidad del asesoramiento era mucho mayor que cuando la recibían en situaciones de taller de trabajo.

Estos y otros estudios ponían de manifiesto que la importancia del asesoramiento no radicaba tanto en la cantidad de asistencia que se prestaba a los centros sino en su calidad, es decir, en el qué y cómo se concretaban los tiempos de apoyo con los profesores. Pero Cox advierte que este es un desafío común con el que se encuentran los asesores externos -y no tanto los apoyos internos que tienen una presencia continuada e integrada en la vida del centro-. Dado el número de centros con los que suelen trabajar simultáneamente, pocos agentes externos pueden dedicar la cantidad de tiempo requerida para trabajar con profesores individuales en sus aulas. Este mismo autor enfatiza que las actividades de los asesores externos fueron especialmente útiles para el cambio organizativo e, indirectamente, para su institucionalización a nivel escolar; en otras palabras, más que ayudar sobre el contenido de las nuevas prácticas, su contribución a la mejora escolar se tradujo en preparar las condiciones y el ambiente para poder desarrollar adecuadamente éstas. De forma semejante, se manifiestan Corbett, Dawson y Firestone (1984, p. 41) cuando afirman que "la importancia de los asesores no reside en su influencia sobre los resultados finales sino en su habilidad para mantener en movimiento el proceso y crear las condiciones que incrementen la posibilidad de que el proceso se dirija hacia el logro de objetivos deseables".

Se vislumbra ya aquí un tema básico en la mejora escolar, como es la conexión entre la dimensión organizativa o institucional del centro escolar con la dimensión docente o pedagógica del aula. Sobre esta base, un aspecto sobre el que existe gran acuerdo se refiere a que el impacto del asesoramiento es mayor -algunos autores lo entienden como

una condición indispensable— cuando existe un equipo de apoyo interno con el que los asesores externos se complementan y colaboran estrechamente y con los que comparten metas comunes (Cox, 1983; Fullan, 1991). Disponer de ambos tipos de apoyos en perfecta sincronización sería una de las claves de la mejora escolar.

## **2.2. Características asociadas a asesores eficaces**

Uno de los aspectos que rápidamente captó la atención de los investigadores fueron las conductas que los asesores externos en funciones de apoyo o facilitación manifestaban a lo largo de las distintas fases de un proceso de cambio y las propiedades previas de los asesores que influían en tales acciones. Esto llevaba a considerar como variables presagio, la experiencia educativa del asesor en enseñanza de aula, su experiencia previa como asesor, su conocimiento de contenido disciplinar y sus habilidades de proceso, sus rasgos de personalidad, actitudes y motivaciones o su estilo de aprendizaje y su perspectiva sobre el cambio (Miles, Saxl y Lieberman, 1988; Ross y Regan, 1990). Otro aspecto importante, ya destacado por Lawrence y Lorsch (1989), era la visión que los asesores tienen de su propio rol; de hecho, se considera que una causa corriente de insatisfacción en el desempeño del asesoramiento deriva de la incertidumbre del asesor respecto de las expectativas asociadas a su rol (Dow y Whitehead, 1981).

Como variables de proceso referidas a las acciones observables de los asesores en el proceso de facilitación o ayuda al centro a lo largo de un proceso de cambio educativo, los investigadores tenían en cuenta:

- a) Su **función** "de hecho" que podía implicar una o varias de las siguientes tareas generales: valoración de necesidades, investigación y análisis, planificación, establecimiento de redes, provisión de recursos, diseminación, demostración, implementación, control/supervisión, evaluación, formación/creación de capacidades.
- b) El **estilo** de asesor, referido unas veces a la manera o tono de su actividad (por ejemplo: intenso/moderado, activo/pasivo, cálido/frío) y, otras, a la mayor o menor directividad de su modo de trabajo (por ejemplo, desde un asesoramiento que supone el control/evaluación de las acciones del cliente para proporcionar soluciones acabadas, hasta la resolución cooperativa de problemas que persigue la autonomía del cliente); aunque, en este último caso, algunos autores prefieren emplear el término de **estrategia**.

El análisis de las funciones y estrategias de asesoramiento, llevaba aparejado el de las **habilidades** requeridas para un desempeño eficaz de las mismas, lo que generó un campo de investigación focalizado en la identificación y diferenciación de características asociadas a asesores eficaces. En sus inicios, la mayor parte de los trabajos realizados fueron "más prescriptivos y lógicos que descriptivos y empíricos" (Hood, 1983, p.18). Sólo recientemente hemos comenzado a disponer de algunos estudios a gran escala (Louis y Kell, 1981; Firestone y Corbett, 1981; Louis y Loucks-Horsley, 1989), revisiones (Louis, 1981; Fullan, 1981) e investigaciones empíricas (Miles, Saxl y Lieberman, 1988; Ross y Regan, 1990) orientadas a obtener conocimiento comprensivo y sólidamente fundamentado sobre el particular. Al mismo tiempo se han ido incorporando y combinando procedimientos técnicos y metodológicos de distinta naturaleza y se ha ido elaborando marcos conceptuales

cada vez más amplios y complejos que relacionan a la luz de los procesos de cambio educativo variables presagio, de contexto, de proceso y de producto relativas a la eficacia del asesoramiento.

El estudio de Miles, Saxl y Lieberman (1988) sobre 17 agentes de cambio ayudando a escuelas a poner en práctica programas de mejora particulares ha supuesto una notable aportación para disponer de una visión comprensiva de la diversidad de habilidades que muestran asesores eficaces y, de paso, para ilustrar la complejidad de este rol educativo. Identificaron seis habilidades generales (facilidad y naturalidad interpersonal; comprensión y facilitación de la dinámica grupal y el trabajo en equipo; formación en contextos de práctica; docencia en general; dominio de contenido disciplinar; y gestión y organización de tiempos y tareas) y doce habilidades específicas agrupadas en cuatro áreas; la personal (toma de iniciativa); la de procesos socio-emocionales (construcción de relación, confianza y conformidad; apoyo moral y afectivo; mediación de conflictos; colaboración; y construcción de autoconfianza en otros); la de tareas (diagnóstico de individuos; diagnóstico de organizaciones; y dirección/control de procesos), y la de contenidos educativos (provisión de recursos; y demostración de modelos de conducta).

El valor de este cuadro de habilidades radica en que es razonablemente genérico y válido, a pesar de las notables diferencias estructurales entre sistemas educativos, para seleccionar habilidades que son necesarias para desempeñar cualquiera de las funciones y roles que pueden ir asignados a asesores externos en proyectos de mejora escolar. Sin embargo, éste y otros estudios (Firestone y Corbett, 1981; Louis y Kell, 1981) han encontrado únicamente pequeñas o inconsistentes diferencias en las estrategias utilizadas por asesores considerados eficaces. Estos autores llaman la atención sobre el hecho de que la facilitación del cambio supone perseguir muchos resultados y que unos son más difíciles de conseguir que otros; en este sentido, formulan la hipótesis de que los asesores eficaces trabajan simultáneamente sobre múltiples resultados y están en mejor disposición de actuar directamente hacia la consecución de los mismos.

Ross y Regan (1990) estudiaron a 12 consultores curriculares para comprobar si los asesores expertos o eficaces llevaban a cabo su trabajo de manera distinta a asesores noveles y no experimentados a lo largo de varias fases del proceso de cambio (iniciación, planificación, desarrollo y seguimiento). Los resultados apuntaban a que los asesores expertos, a diferencia de los inexpertos, derivaban sus iniciativas de un plan metódico y de su conocimiento del esfuerzo requerido para producir cambios y las estrategias para hacerlo; trabajaban tanto con equipos y organizaciones como con profesores individuales, previniendo el tipo de interacciones y usando una variedad de estrategias adaptadas a diversidad de individuos y situaciones; se centraban en la práctica y la retroalimentación, planeando talleres de trabajo en progresión y no como eventos únicos y aislados; dirigían amplias búsquedas de información y recogían continuamente datos que utilizaban para documentar cambios y realizar reajustes.

La siguiente afirmación de Fullan (1991, p. 12) puede servir para resumir el estado de la cuestión: "ser un consultor es algo sumamente complejo; el consultor necesita combinar conocimiento de contenido, habilidades interpersonales para trabajar con

individuos y grupos y habilidades en cambio planificado para diseñar y desarrollar amplios procesos de mejora". Esta combinación de conocimiento disciplinar y habilidades interpersonales y de proceso como requisito para ser un asesor eficaz ha sido bastante documentada (Fullan, Anderson y Newton, 1986).

Dado que muchas investigaciones sobre asesoramiento se producen en el contexto de un proyecto de mejora escolar, es difícil detectar qué resultados específicos se deben única y exclusivamente a determinadas conductas o acciones de los asesores. Por tanto, a pesar de que la investigación previa coincide en que los asesores influyen positivamente sobre escuelas, profesores y alumnos, el conocimiento disponible es todavía escaso y, al margen de las evidencias generales acerca del impacto que variables generales como la presencia de asesoramiento o la cantidad de asesoramiento, los estudios no han sido capaces de identificar claramente qué conductas específicas conducen consistentemente a ese éxito, estableciendo relaciones de causa y efecto entre acciones de los asesores y resultados en alumnos, profesores y centros (Ross y Regan, 1990).

En este punto, la cuestión básica que se plantea en la investigación sobre el asesoramiento a centros educativos es cómo interaccionan factores internos y externos a los propios asesores, con lo que el tema se torna entonces sumamente complejo.

### **3.LAS CONDICIONES PARA EL ASESORAMIENTO EFICAZ**

"Hemos aprendido mucho en los últimos años sobre las condiciones bajo las cuales la ayuda externa es necesaria y eficaz." (Fullan, 1991, p.80).

Una perspectiva suficientemente comprensiva de la eficacia del asesoramiento supondría no sólo tomar en cuenta las características propias del agente externo y el rol técnico que desempeña en el contexto de un proceso de cambio educativo, sino también analizarlo a la luz de las condiciones del programa concreto que está facilitando, de las condiciones escolares en las que trabaja y las condiciones institucionales en el que el asesor está integrado.

#### **3.1.Las condiciones del programa**

Las condiciones base del proyecto de cambio que el asesor está apoyando o facilitando van a delimitar evidentemente los límites y posibilidades de la actividad de asesoramiento. Entre estas condiciones cabe considerar ciertas condiciones generales como las asunciones e ideología que el programa defiende, sus propósitos/metetas, los contenidos y la metodología o estrategia de trabajo, y los roles/funciones asignados al asesor. Asimismo, son importantes determinadas condiciones operativas como el liderazgo del proyecto, la ratio staff/cliente, los tiempos para el proyecto y las actividades de apoyo, y el sistema de evaluación/supervisión (Miles, Saxl y Lieberman, 1988).

Como ya indicábamos en el apartado anterior, algunas de estas variables han sido objeto preferente de estudio.

El **tiempo de asistencia** o el grado de implicación ha sido estudiado como factor de eficacia en el asesoramiento a centros educativos asociado a efectos sobre los profesores. A pesar de haber un acuerdo generalizado con respecto a que es imprescindible establecer relaciones frecuentes o a largo plazo (una visita a la semana durante un año o más),

aparecen datos ambiguos con respecto a los efectos positivos o negativos que puede tener el grado de implicación de los asesores.

Por ejemplo, Louis y Kell (1981) encontraron que establecer unas relaciones a largo plazo influía positivamente en el uso que en los centros se hacía de las nuevas ideas y prácticas de las que eran portadores los asesores. Louis y Roseblum (1981) evaluando el R&D Utilization Project detectaron que el tiempo que los asesores -agentes enlace- invertían en comités y equipos de solución de problemas era un factor predictivo de varias medidas dependientes. La importancia de los asesores era atribuida a su contribución para estimular a la gente a permanecer activos y alcanzar decisiones, asegurar la programación regular de reuniones de trabajo y sugerir alternativas de acción. En general, los centros valoraban positivamente a los asesores en la identificación de necesidades, selección de soluciones y facilitación de la puesta en práctica de proyectos validados de investigación y desarrollo. Sin embargo, Firestone y Corbett (1981) no encontraron relación entre el desarrollo de un compromiso con el proyecto (en este caso, de SBR "revisión basada en la escuela") por parte del centro y la frecuencia de las interacciones con el asesor.

Pero, en general, la duración de los contactos entre asesores y profesores ha sido consistentemente relacionada con efectos positivos en el desarrollo profesional de éstos (Curtis y Watson, 1980; Louis, Rosenblum y Molitor, 1981). Entre las distinciones que pueden formularse dentro de este factor destacan que los asesores eficaces dedican más tiempo a actividades de formación en ejercicio y modelado (Loadman y Mahan, 1972) y que la eficacia del asesoramiento está asociada más con cómo y en qué se invierte el tiempo que con la cantidad total de tiempo invertido en las actividades de asesoramiento (Louis y Sieber, 1979).

En cuanto a la **cantidad de formación** recibida por el profesorado como preparación previa a la implementación de un proyecto, Louis y Roseblum (1981) encontraron que la intensa formación por varios tipos de agentes externos tuvo un fuerte y positivo efecto en las fases posteriores del proceso de cambio. Por el contrario, Loucks (1982, cit. en Corbett, Dawson y Firestone, 1984) halló que un mayor tiempo del asesor dedicado a formación del staff no se correspondía a una mejor implementación; Berman y McLaughlin (1977) concluyeron que la cantidad total de asistencia no se relacionaba con el logro de las metas del proyecto, aunque algunos tipos específicos de asistencia sí resultaban útiles, si bien había que tener en cuenta que el uso de consultores externos había sido superficial y pobre.

Nos encontramos con que en las etapas iniciales de un proceso de cambio apoyado externamente (entrada, movilización, planificación) se dan una serie de circunstancias que las hacen especialmente complejas y delicadas y de cuya adecuada resolución va a depender en gran medida que puedan llevarse a cabo los subsiguientes procesos de un proyecto de mejora escolar. Esto hace necesario desarrollar una intensa relación con el centro y consumir mucho tiempo en reuniones y contactos que, presumiblemente, irán disminuyendo a medida que el centro vaya adquiriendo la capacidad de generar y mantener tales cambios. Es lógico pensar que ciertas condiciones del centro como la historia previa en innovación, la experiencia del profesorado en procesos de mejora, la configuración de un equipo de apoyo

interno o el sentimiento de apropiación respecto del proyecto de cambio estén influyendo en la exigencia de invertir más o menos tiempo en actividades previas y preparatorias para el cambio por parte de los asesores externos.

Fullan (1991, p.224) advierte que "la implementación eficaz implica el desarrollo de un significado individual y organizativo respecto de un cambio particular. Si el consultor quiere ser eficaz, debe facilitar la construcción de ese significado al interactuar con el personal escolar". Parece pues plausible que estos resultados aparentemente contradictorios puedan explicarse como decíamos a la luz de distintos factores intervinientes.

### **3.2. Las condiciones escolares**

Hay que destacar como factores que están influyendo en la eficacia del asesoramiento las características y necesidades particulares de un centro, así como de la comunidad y zona escolar en que está integrado, en su interacción con las propiedades de un proyecto de cambio.

Estas condiciones escolares actúan como variables de contexto (las características del centro y zona escolar donde se va a llevar a cabo el proyecto de cambio (características del director, características del profesorado, políticas, procedimientos y clima escolar como condiciones generales y apoyo administrativo, problemas/necesidades, voluntariedad, expectativas relacionadas con el programa) y como variables de proceso (estructura operativa del programa de mejora, estructura local para contactos y colaboración entre asesores, visión del programa y de los asesores, liderazgo, toma de decisiones, inversión de energía o movilización de recursos propios, sentimiento de apropiación, clima). Pues bien, para Corbett, Dawson y Firestone (1984) la eficacia de los asesores pasa en gran parte por la capacidad de éstos para ajustar o adaptar sus conductas a las condiciones locales del centro escolar con el que trabajan. Louis y Kell (1981) ya detectaron con datos de estudios de caso que uno de los rasgos comunes a asesores eficaces era esta cualidad de la **flexibilidad**. ¿Por qué? Los datos cualitativos apuntan una posible explicación.

En las etapas iniciales de un proceso de cambio suelen aparecer ciertas barreras producidas por la interacción de una innovación con las condiciones locales (demandas de tiempos, resistencias en algunos miembros y pasividad o desgana en otros a la hora de implicarse activamente en el proyecto o de asumir plenamente el liderazgo o apoyo interno del mismo, dificultad para coordinar tiempos y actividades, etc.) de manera que los obstáculos concretos y la mejor forma de vencerlos va a variar de un centro escolar a otro en función de sus características idiosincráticas (Charters y Pellegrin, 1973).

La flexibilidad de los asesores juega, en este sentido, un papel crucial para enfrentarse a estas barreras iniciales y facilitar la adaptación, negociación e interacción entre las características de un centro y un proyecto de cambio iniciado externamente pues constituyen, de hecho, el nexo de unión entre uno y otro (Firestone y Corbett, 1981). Además, es bastante difícil atender única y directamente a la meta del cambio escolar dado que, a menudo, las actividades relacionadas con el proyecto de mejora están subordinadas en principio a necesidades más apremiantes como obtener recursos o desarrollar relaciones sociales imprescindibles para la continuación del proceso de cambio (Corbett, Dawson y Firestone, 1984). Ello lleva a considerar que, junto a las características arriba señaladas, la



eficacia de las actuaciones de los asesores pasan también por un acertado conocimiento sobre el contexto escolar en el que van a trabajar, aspecto, por otra parte, resaltado como crucial para los agentes de enlace en el modelo de vinculación de conocimiento que proponía Havelock (1971). Por otra parte, siguiendo con la premisa de que la eficacia de los asesores es el resultado de la adaptación de sus acciones a las condiciones del contexto escolar y dado que éstas difieren de un centro a otro, las acciones que son eficaces en un caso pueden no serlo en otro.

En su estudio sobre las experiencias de asesores facilitando proyectos de SBR, Corbett, Dawson y Firestone (1984) identificaron cuatro categorías de condiciones contextuales en los centros que afectaban a las funciones técnicas desempeñadas por los asesores (facilitar el programa de mejora proporcionando conocimiento sobre el proceso de cambio y sobre buenas prácticas educativas; ayudar al personal escolar a desarrollar la capacidad de dirigir por sí mismos el proceso de cambio; y proporcionar retroalimentación a los apoyos internos sobre la revisión del proceso). Estas son:

- a) La **disponibilidad de recursos** para apoyar las actividades del proyecto. La escasez de recursos es uno de los obstáculos más frecuentes e importantes con que suelen encontrarse los asesores. Estos recursos no sólo hacen referencia a los materiales de trabajo sino también al conocimiento y habilidad que tiene el profesorado en relación con las actividades y áreas de contenido sobre el que opera el proyecto y, principalmente, a tiempos para que el profesorado pueda planear y poner en práctica los cambios necesarios. En la medida en que estas carencias amenazan la capacidad de los centros para moverse hacia el cambio y progresar –el coste de la participación puede ser incluso demasiado alto como para continuar con el proyecto–, acechan asimismo contra la eficacia del asesoramiento.
- b) El alcance de **tensiones** entre grupos de profesores. Es un fenómeno poco frecuente que en los centros escolares, como en la mayoría de las organizaciones, el profesorado se muestre completamente unido y libre de tensiones respecto a la persecución de una meta común. Por el contrario, sí es corriente que esté dividido en facciones o grupos enfrentados con diversa intensidad y por diferentes causas. El asesor, en ocasiones, deberá interceder para intentar minimizar los efectos de estas tensiones sobre el proceso de cambio, pues disminuyen la responsabilidad o apropiación colectiva del proyecto y mantienen a los profesores alejados del mismo. Aunque no se produzcan incidentes de esta naturaleza, las tensiones pueden permanecer latentes sin aflorar a la superficie y, por tanto, es conveniente que el asesor preste una especial atención a esta dimensión de la vida de los centros de modo que, en un momento dado, pueda anticiparse a los incidentes, por ejemplo, reestructurando algunas partes del proceso para reducir el riesgo de conflictos.
- c) La **movilidad** del profesorado y las **perturbaciones** en la actividad escolar. No cabe duda de que una reunión no anunciada o el absentismo de algunos profesores no tienen un efecto permanente sobre otros aspectos del proceso de cambio o sus resultados, pero cuando estas circunstancias surgen, precisamente, en el momento de actividades relacionadas con el proyecto de mejora, la limitación en el número de profesores participantes va constituyendo una seria complicación que puede llegar a alterar dramáticamente las actividades del asesor.

d) **Expectativas** del profesorado acerca de la utilidad de la asistencia externa. Las expectativas del profesorado hacia la eficacia o inoperancia de los asesores –basada, sobre todo, en sus experiencias de proyectos anteriores– van a configurar una actitud inicial que tiene una enorme influencia en las actividades de asesoramiento.

Por lo común, la respuesta adecuada a condiciones contextuales de este tipo obliga a los asesores a ampliar –para compensar y acomodarse a las barreras para el cambio y mantener el progreso del proyecto– sus funciones técnicas concretas de facilitación del proceso con otras actividades complementarias como: (1) conducir reuniones, establecer órdenes del día, redactar propuestas; (2) re–ajustar el proceso de cambio, diferenciándolo a varios niveles para adaptarlo a distintos intereses o necesidades de grupos de profesores o unidades organizativas del centro; (3) obtener y proporcionar materiales de trabajo como documentos mecanografiados, fotocopias, equipamiento audio–visual; (4) solicitar periódicas aprobaciones por parte de la administración correspondiente; (5) moderar los efectos de las tensiones entre el profesorado (Corbett, Dawson y Firestone, 1984).

La influencia de estas condiciones escolares tiene implicaciones importantes de cara al estudio de la flexibilidad como criterio básico para la eficacia de los asesores. Corbett, Dawson y Firestone (1984, p. 41) comentan en este sentido que "empíricamente sería deseable comprobar si el cambio escolar fue en último término más exitoso en un centro donde el asesor acomodó sus conductas a las condiciones locales que en otro donde no lo hizo. Sin embargo, siendo realistas, debe reconocerse que el impacto de un individuo en un centro está mediatizado por las actitudes, creencias y acciones de sus otros miembros persiguiendo sus propios propósitos".

### **3.3.Las condiciones institucionales y organizativas**

Pero entre los factores contextuales que condicionan la labor de los asesores, no pueden olvidarse otros aspectos que van a limitar o potenciar las actividades de asesoramiento durante las distintas fases del proceso de cambio. Miles, Saxl y Lieberman contemplan, por ejemplo, **el sistema de aprendizaje y apoyo para el asesor** (reflexión/auto–evaluación, formación pre–programa y durante el proceso de asesoramiento, aprendizaje mutuo entre asesores, supervisión, red de apoyo complementaria). La estructura y funcionamiento interno del sistema de apoyo en el puede estar integrado un asesor, con su correspondiente normativa reguladora o la estructura y coordinación de los distintos sistemas de apoyo que normalmente existen en un sistema educativo, y que constituirían lo que puede denominarse como red de apoyo a los centros educativos, son otros elementos a considerar en este ámbito que, aunque obviado hasta ahora por los investigadores, está siendo reclamado como objeto de especial atención (Louis y Loucks–Horley, 1989; Fullan, 1991). Frente a los que sostienen que el asesoramiento eficaz sólo puede ocurrir en un contexto institucional y escolar caracterizado por su excelencia (eficaz, comprensivo, innovador), otros argumentan que algunos factores de eficacia están dentro del control de los asesores (Ross y Regan, 1990). La combinación de ambos tipos de factores explicaría las diferencias y la variabilidad en el desempeño del asesoramiento.

#### 4. ASESORAMIENTO EXTERNO Y CONDICIONES INNOVADORAS: EL CAMINO HACIA LA MEJORA ESCOLAR

Hemos descrito algunos de los aspectos más importantes que se han suscitado en la investigación sobre asesoramiento a centros educativos y hemos contemplado algunos de las condiciones que, según los investigadores, condicionan la eficacia del mismo. El nexo de unión entre las características y actividades de los asesores y los límites y posibilidades que a éstas impone el contexto de trabajo en el que se desenvuelven constituye actualmente un tema prioritario de interés y discusión.

Si bien se asume que la disponibilidad de apoyo externo tiene efectos positivos sobre la iniciación, implementación y continuación de procesos de cambio educativo, se afirma, asimismo, que para que el asesoramiento sea eficaz debe producirse en concomitancia con otras condiciones de mejora. La proporción y la eficacia de estos cambios es mayor cuando se produce una combinación o integración de factores que afectan a los procesos de cambio educativo y entre ellos, se encuentra el asesoramiento o apoyo externo. Es en estas coordenadas donde cabe situar la investigación sobre asesores eficaces.

Al igual que ocurre en la investigación sobre la enseñanza (Shulman, 1989), los estudios sobre asesoramiento a centros educativos presentan distintas concepciones sobre la eficacia. De un lado, nos encontramos con investigaciones que responden a una concepción **pragmática** de la eficacia. Esta es evaluada como una función de relaciones empíricamente demostrables con las medidas de ciertas variables de producto, por lo que el criterio de verificación de la eficacia es **correlacional**. Esto significa que determinadas prácticas o actuaciones de asesoramiento son eficaces en la medida en que se correlacionan con ciertos resultados empíricos considerados deseables. De otro, hay estudios que tienen una concepción **normativa** de la eficacia. Esta es evaluada como una comparación (de concordancia o discordancia) de la unidad de investigación elegida con un modelo o concepción de asesoramiento que se deriva de una teoría o ideología particular, por lo que el criterio de verificación de la eficacia es **de correspondencia**. Esto significa que determinadas prácticas o actuaciones de asesoramiento son eficaces en tanto se corresponden con un modelo considerado óptimo. Como señala Shulman (1989, p.71) estas dos concepciones de la eficacia no tienen por qué ser incompatibles a pesar de representar "diferentes enfoques para juzgar el valor de las actividades educativas". La conveniencia de explicitar los componentes ideológicos subyacentes a cualquier tipo de estudio y la necesidad de documentar correctamente sus juicios de valor resultantes, requerirían el uso combinado de ambos tipos de evaluación de la eficacia. Este rasgo distingue una tercera alternativa de investigaciones que, a efectos de calificación, utilizan una concepción **eclectica** de la eficacia del asesoramiento a centros educativos.

Pero, quizás, el tema no debería plantearse tanto en términos de eficacia o de determinar qué trozo de la tarta de la mejora escolar corresponde a cada uno, como de **relevancia**. Este concepto, aunque multifacético, supone una aproximación más radical a los intereses de profesores y centros y respondería a un criterio de "tener el apoyo que yo quiero y necesito". Profundizar en la relevancia como criterio básico para evaluar el asesoramiento puede ser una alternativa válida para ir haciendo del asesoramiento externo

un recurso relevante y significativo para los centros escolares. Es el caso, por ejemplo, de propuestas formativas para agentes externos elaboradas en base a los datos derivados de estudios que ponen un énfasis especial en la perspectiva de los centros o de propuestas legislativas preocupadas más por adaptar los sistemas de apoyo externo a las demandas que los centros plantean ante la avalancha de propuestas o directrices innovadoras.

Es éste un ámbito de práctica, en el que muchos de los profesionales que eventual o permanentemente asumen funciones de asesoramiento se encuentran, a menudo, con un nuevo rol que no saben exactamente cómo desempeñar; que carecen de la formación adecuada para ello y que se topan con unas condiciones institucionales que no están precisamente orientadas a la complejísima tarea que supone facilitar y apoyar los esfuerzos de cambio educativo. Es éste un campo, cuyo conocimiento se encuentra aún en una fase de elaboración incipiente, donde la mayor parte de los estudios están destinados a explorar qué hay ahí y en el que hay muchas más preguntas que respuestas. Pero, en definitiva, es éste un terreno con un gran horizonte de expansión por delante que, sin duda, va a ir progresando a medida que mejore la calidad de nuestro sistema educativo y el aumento de programas de mejora escolar de todo tipo planteen nuevas y más complejas demandas a todos los agentes educativos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Berman, P. y McLaughlin, M. (1977) **Federal programs supporting educational change: Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation**. Santa Monica, CA: Rand Corporation
- Charters, W. W. y Pellegrin, R. (1973) Barriers to the innovation process: four case studies of differentiated staffing. **Administrative Science Quarterly**, 9, 3-14
- Conoley, J. C. y Conoley, C. W. (1982) **School consultation: a guide to practice and training**. New York: Pergamon
- Corbett, H. D.; Dawson, J. A. y Firestone, W. A. (1984) **School context and school change. Implications for effective planning**. New York: Teachers College, Columbia University
- Cox, P. L. (1983) Complementary roles in successful change. **Educational Leadership**, November, pp. 10-13
- Curtis, M. J. y Watson, K. L. (1980) Changes in consultee problem clarification skills following consultation. **Journal of School Psychology**, 18, 210-221
- Dow, I. I. y Whitehead, R. Y. (1981) **New perspectives on curriculum implementation: a survey of teacher, principal and consultant-coordinator concerns**. Toronto: OPSTF
- Firestone, W. A. y Corbett, H. D. (1981) Schools versus linking agents as contributors to the change process. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 3 (2), 5-17
- Fullan, M. G. (1981) School district and school personnel in knowledge utilization. En R. Lehming y M. Kane (Eds.) **Improving schools: using what we know**. Beverly Hills, CA: SAGE
- Fullan, M. G. (1991) **The new meaning of educational change**. London: Cassell

- Fullan, M. G.; Anderson, S. y Newton, E. (1986) **Support systems for implementing curriculum in school boards**. Toronto: Ontario Ministry of Education
- Griffin, G. y Barnes, S. (1986) Using research findings to change school and classroom practices: results of an experimental study. **American Educational Research Journal**, **23**, 572-586
- Havelock, R. G. (1971) The utilisation of educational research and development. **British Journal of Educational Technology**, **2**, 84-98
- Hood, P. D. (1983) **The role of Linking agents in school improvement: a review, analysis and synthesis of recent major studies**. San Francisco: Far West Laboratory
- Lawrence, P. R. y Lorsch, J. D. (1969) **Developing organizations: diagnosis and action**. Reading, MA: Addison-Wesley
- Loadman, W. E. y Mahan, J. M. (1972) The external consultant and curriculum change strategies. **Theory Into Practice**, **11**, 329-339
- Louis, K. S. (1981) External agents and knowledge utilization: dimensions for analysis and action. En R. Lehming y M. Kane (Eds.) **Improving schools: using what we know**. Beverly Hills: SAGE
- Louis, K.S. y Kell, D. (1981) **The human factor in knowledge use: field agent roles in education**. Cambridge, MA: ABT
- Louis, K. S. y Loucks-Horsley, S. (Eds.) (1989) **Supporting school improvement: a comparative perspective**. Leuven: ACCO
- Louis, K. S. y Rosenblum, S. (1981) **Linking R&D with schools: a program and its implications for dissemination**. Washington, DC: National Institute of Education
- Louis, K. S.; Rosenblum, S. y Molitor, J. (1981) **Linking R&D Outcomes with local schools. Vol. II: the process and outcomes of knowledge utilization**. Cambridge, MA: ABT
- Louis, K. S. y Sieber, S. (1979) **Bureaucracy and the dispersed organization: the educational extension experiment**. Norwood, NJ: Ablex
- Miles, M. B.; Saxl, E. R. y Lieberman, A. (1988) What skills do educational "change agents" need? An empirical view. **Curriculum Inquiry**, **18** (2), 157-193
- Ross, J. A. y Regan, E. M. (1990) Self-reported strategies of experienced and inexperienced consultants: exploring differences. **The Alberta Journal of Educational Research**, **36** (2), 157-180
- Shulman, L. E. (1989) Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock (Ed.): **La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos**. Madrid: M.E.C., Barcelona: Paidós, pp. 9-91