

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

EL PROFESOR ASESOR Y EL DISEÑO COLABORATIVO DEL PLAN DE ASESORAMIENTO

MANUEL LORENZO DELGADO (*)

Recientemente se ha iniciado en nuestro país la tarea de la formación de una figura nueva en el ámbito educativo: el asesor o formador de formadores, conocida con cierta tradición en otros países con denominaciones muy variadas pero todas ellas entroncadas con la función de facilitar el cambio y la renovación educativa: consultor, formador, agente de cambio, facilitador, asistente técnico, orientador, etc. (Nieto, 1990).

Si bien algunas Comunidades Autónomas han sido más avanzadas que otras en la implantación del asesor como agente de apoyo externo a los Centros y al profesorado para abordar las diferentes dimensiones que la Reforma en vías de desarrollo exige, se carece de una teoría suficientemente elaborada de su función (Nieto, 1990) y, más aún, de materiales que contribuyan, desde la experiencia y la práctica, a su formación.

Sí está claro que dicha formación, como la del conjunto del personal educativo, está superando la visión eficientista de hace una década y se va configurando en torno a teorías y estrategias más centradas en la escuela y, en general, en la realidad que ofrece el puesto de trabajo o en paradigmas más implicativos como la colaboración (Escudero, 1990 y Nieto, 1990). De ahí la necesidad, como señala el propio Escudero (1990b, 43), de que los asesores «sean debidamente formados con estrategias de formación que sean congruentes con el propio modelo de colaboración» en el que, al menos como tendencia, podrían llevar a cabo su función adecuadamente.

En el encuadre teórico precedente puede insertarse la figura del asesor, pues como señala la Orden de Convocatoria del primer curso de formación de asesores en la Comunidad Andaluza, en la que se ha realizado este trabajo, se concibe con las funciones de:

(*) Universidad de Granada.

- a) Poner en práctica, a través de los Centros de Profesores, las acciones que la Consejería de Educación y Ciencia establezca sobre actualización, apoyo didáctico y formación del profesorado para la implantación del nuevo sistema educativo y la renovación pedagógica del profesorado, así como participar en su organización y diseño.
- b) Realizar el asesoramiento en el proceso de Reforma y en el ámbito de la renovación pedagógica.
- c) Elaborar y difundir materiales didácticos de apoyo al profesorado para la aplicación de la reforma educativa y la formación permanente del profesorado (BOJA, 7-2-1989).

Ligado, pues, a la reforma del sistema educativo y a la innovación curricular y didáctica, cercano al profesor y apoyándose en sus demandas de formación, el asesor aparece configurado como un facilitador del cambio *en y desde* cada centro escolar o grupo de profesores, siempre que no escore en demasía hacia una dependencia del poder político. De ahí, la variedad y, a la vez, ambigüedad de las tareas que debe realizar.

En la revisión que, al respecto, hace Nieto (1990) se recogen algunos de los más importantes listados empíricos sobre tareas o habilidades que desarrolla un profesor asesor. Así, Louis *et al.* (1985), con observaciones realizadas en diversos países, recoge once tareas. Una de ellas interesa especialmente para lo que constituye el objeto de este trabajo: ayudar al personal escolar a desarrollar habilidades que les hagan capaces de valorar sus necesidades y dirigir sus propias actividades de mejora. Miles, Saxl y Lieberman (1988), extraen doce habilidades. Entre ellas, la de realizar diagnósticos tanto individuales como organizativos. Fullan (1982), habla de «ayuda en la exploración y valoración de necesidades» o de «seleccionar una solución». Leithwood y Montgomery (1982), de tareas tales como «identificar y clarificar un problema», «planificar» o «lograr la aprobación para el plan». Todos los analistas revisados señalan, pues, como una de las tareas del asesor la que podemos denominar de «diseño del propio plan de asesoramiento».

No son ajenas tampoco a esta función diseñadora las propias directrices de la Administración relativas a la figura del asesor. El Plan Andaluz de Formación de Profesorado (Consejería de Educación y Ciencia, 1990) señala, entre las tareas que le son propias la de «detectar y analizar necesidades y demandas de formación en los Centros escolares, con el fin de diagnosticar la situación y establecer los planes de acción que sean necesarios». Y, más adelante, en relación con el perfil de asesor hace referencia a su «capacidad para, a partir del análisis de necesidades, planificar estrategias de formación permanente para el profesorado de su área» o de «diálogo y receptividad ante las propias necesidades y propuestas de los profesores» relativas a su renovación y mejora profesional.

Este artículo intenta aportar una guía para que el asesor pueda diseñar su plan de actuación que ha sido elaborada con metodología colaborativa y procesual por asesores en formación de diferentes áreas de la Comunidad Autónoma de Andalucía durante el año 1990. También puede resultar útil, como punto de partida, a

otros colegas que se encuentren con responsabilidades en la formación de los formadores. El mejor aval de trabajo que aquí se presenta pueden ser estas palabras de Juan Manuel Escudero (1990a, 5): «Ineludiblemente, el currículum, la promoción del cambio, son facetas enormemente prácticas, relacionadas con la mejora educativa. Exigen, por tanto, no sólo esquemas de pensamiento para mejorar nuestra comprensión, sino al mismo tiempo esquemas y procesos de acción para guiar y orientar nuestras prácticas». Especialmente en un ámbito de formación como el del asesor en el que, como se ha indicado, se carece casi absolutamente de ellos en nuestro país.

1. EL PUNTO DE PARTIDA DEL DISEÑO

Durante el curso 1989/1990 se han celebrado en Andalucía los primeros cursos de Formación de Asesores de áreas y etapas educativas (infantil, primaria y las áreas de secundaria obligatoria). El programa oficial viene estructurado en tres grandes módulos: psicopedagogía, didáctica especial e intervención. Una de las actividades formativas de este último ha sido la confección de un plan de asesoramiento. Concretamente han intervenido en la elaboración 40 asesores en formación del área de Lengua y Literatura, 40 de Educación Física y 20 del curso de Francés. Bastantes de ellos habían sido seleccionados por su experiencia anterior en asesoramiento en la implantación experimental de la Reforma.

El objetivo del proyecto ha sido experimentar una metodología colaborativa, constructivista y procesual que diera como resultado un producto, el diseño del plan, que también poseyera las mismas características y cuya fundamentación teórica se explicita en el punto siguiente.

El punto de partida ha sido la propuesta y análisis de un esquema de plan de asesoramiento de corte analítico y eficientista que, previsiblemente, formaba parte de las experiencias previas y de la formación anterior de los futuros asesores, mientras que el punto de llegada consistía en elaborar, cuestionando los fundamentos de aquél, otro modelo de naturaleza dinámica, fruto de un proceso de consenso y negociación con las aportaciones individuales y de pequeños grupos.

La primera sesión se ha dedicado a la explicación y crítica del esquema racionalista del que se partía. La segunda sesión de trabajo, a su reestructuración y búsqueda de un diseño más acorde con el objetivo señalado.

Los grupos se han constituido por su previsible incardinación a un mismo CEP o, al menos, a la misma provincia, con vista a enriquecer el trabajo con la reflexión que, sobre su práctica anterior, tenían algunos de los componentes.

En una tercera sesión se han integrado colaborativamente las aportaciones de cada grupo pequeño, llegándose a la esquematización de un modelo teórico asumido por todos que sirviera de soporte al plan y que expresara, en definitiva, sus percepciones y creencias sobre el mismo, así como un posible desglose o desarrollo de cada una de sus fases o elementos.

Se ha perseguido, pues, que la acción colectiva y colaborativa se convierta en norma en el período de formación y en la práctica del trabajo profesional, que «mi problema se transforme en nuestro problema» (Lieberman y Rosenholtz, 1987) desde el proceso mismo de la preparación del asesor, que la formación se transformara en una «indagación colaborativa» al adoptar un enfoque reflexivo, equitativo y consensuado como señalan Oakes, Hare y Sirotwik (1986).

El esquema de partida al que se ha aludido es el siguiente:

ELABORACIÓN DE UN PLAN DE ASESORAMIENTO

I. *Fundamentos.*

I.1. Socio-económicos-geográficos.

- Contexto del puesto de trabajo.

I.2. Psicológicos.

- Aprendizaje adulto, constructivista.
- Dinamización de grupos, etc.

I.3. Pedagógico-didácticos.

- Curriculares.
- Modelos didácticos.
- Investigación en el aula, etc.

I.4. Experienciales.

- Concepción del papel del asesor.
- Experiencias previas.

II. *Objetivos:* Selección de acuerdo con las funciones y tareas propias del asesor (Orden 30-1-1989 y Plan de Formación Permanente, pp. 26-27).

III. *Actividades:* Selección en función de los objetivos. Procesos y metodología de actuación.

IV. *Temporalización y localización espacial.*

V. *Recursos humanos y materiales.*

VI. *Previsión de la evaluación.*

2. ELABORACIÓN DE UN MODELO DINÁMICO Y COLABORATIVO

Diseñar el futuro trabajo del asesor, como aquí se pretende, es ante todo prever o programar un plan de acción. Ahora bien, «cualquier plan de acción, sea

para trabajar con los alumnos, sea para formar profesores o sea para incidir en los Centros —como es el caso que nos ocupa—, no puede comprenderse si no es apelando a las bases teóricas en las que se sustenta» (Escudero, Martínez, Nicolás y Vicente, 1990, 6).

El planteamiento teórico en el que intenta apoyarse este trabajo y que justifica las estrategias seguidas no es otro que lo que empieza a denominarse *paradigma colaborativo* (Mahaffy, 1989; Escudero y otros, 1989 y Escudero, 1990a y b; Oakes-Hare y Sirotnik, 1986). Como tal paradigma implica toda una manera diferente de concebir el currículo, la organización de la escuela, el cambio y, por tanto, la formación del profesorado (Escudero, 1990a) y no sólo implica otro modo de *concebir*, sino sobre todo, un desarrollo de estos elementos en la siguiente dirección:

- Centrado en la escuela y en la práctica.
- Percibido como una necesidad y, en consecuencia, autodemandado y autogestionado por el grupo para dar respuesta a las carencias de esa práctica.
- Compartido por todos los implicados.
- Tendente a innovar la cultura escolar, superando el celulismo del profesorado y dando paso a procesos de clarificación, consenso y definición compartida de metas educativas y estrategias de intervención.
- En un contexto en el que la autoridad escolar es entendida como ejercicio de un auténtico «liderazgo instructivo» (M.ª T. González, 1990).
- En una dinámica formativa en la que los elementos foráneos (Universidad, asesores y expertos) sólo juegan el papel de «apoyo externo» que va dejando al grupo autorregularse progresivamente hasta hacerse innecesario.

En definitiva, el paradigma propugna la construcción lenta y constructivista de una visión, una filosofía, una opción común y compartida de intervenir en la propia práctica (Escudero, Martínez, Nicolás y Vicente, 1990).

Este ha sido el planteamiento teórico de la presente experiencia, pues se trata en ella de responder a una necesidad práctica, percibida por un numeroso grupo de asesores en formación, en la que el resultado final es fruto de un trabajo compartido, consensuado y autorregulado con ayuda de un experto externo, y en la que la colaboración, por ser el espíritu impregnante y la metodología de trabajo, se convierte además en auténtico *contenido* de su formación, haciendo posible la continuidad de los planteamientos entre los propios asesores en el ejercicio posterior de su tarea profesional.

Pero no sólo es obligado el análisis de los argumentos teóricos del paradigma, sino también los «esquemas de acción» en que se han basado otras experiencias de indagación colaborativa. En este sentido, el propio Escudero ofrece algunos modelos que han servido de referencia en la elaboración del nuestro. Así, el modelo teórico del «Proyecto Cordillera», de formación centrada en la escuela, calificado como colaborativo y de proceso, es un modelo cíclico con las siguientes fases (Escudero, Martínez, Nicolás y Vicente, 1990a):

- a) Creación de un clima de relación.
- b) Revisión.
- c) Identificación y categorización de necesidades.
- d) Priorización y ámbitos de mejora y formación.
- e) Definición de problemas y búsqueda de soluciones.
- f) Elaboración de un plan de acción.
- g) Preparación de su puesta en práctica.
- h) Puesta en práctica.
- i) Evaluación.

Ya antes (Escudero y otros, 1989) en un «Proyecto de Formación de Centros» relizado en torno al CEP n.º 1 de Murcia, explicita un «modelo de proceso» más sintético y afin al objetivo de nuestro trabajo con las siguientes etapas:

- a) Identificación de necesidades.
- b) Análisis.
- c) Planificación.
- d) Desarrollo.
- e) Evaluación.

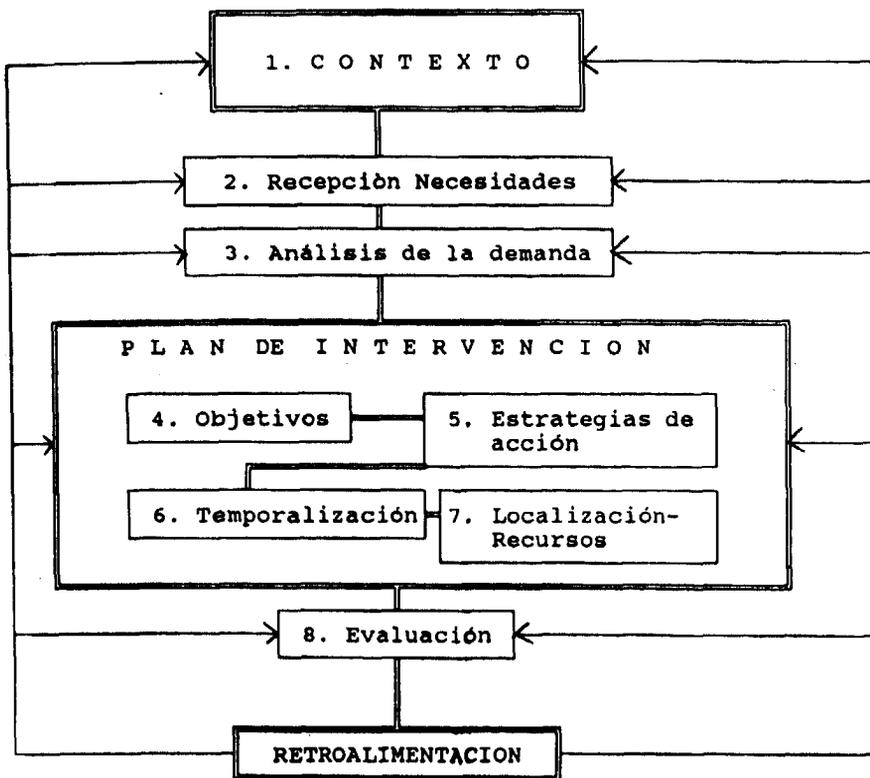
En nuestro caso, el modelo racionalista inicial tras pasar por las diferentes etapas de indagación colaborativa tanto de trabajo personal como de pequeños grupos, las diversas puestas en común y la integración de los documentos emanados de los grupos, ha pasado a concebirse y reestructurarse en el siguiente modelo de planificación del asesor:

Es evidente que se trata de un *modelo dinámico*, colaborativo y de proceso. El contexto proporciona la información que, una vez procesada por el grupo de asesores, da contenido útil a todos los elementos: selección de objetivos, diseño de actuaciones, recursos, etc. La evaluación permite la retroalimentación del sistema, es decir, que la acción dinamizadora del asesor revierta de nuevo en el contexto, generando nuevas demandas y necesidades a las que dar respuesta.

El modelo, además, sitúa al asesor en su justo papel profesional: no aparece como un representante, más o menos secundario, de la Administración, sino como un elemento de *apoyo pedagógico externo, pero implicado*, a los grupos espontáneos de trabajo, de experiencias, investigación, etc..., y a los más formales y «obligatorios» que soliciten (seminarios, departamentos, claustros, etc.), incorporándose así a las estrategias de formación centradas en el puesto de trabajo.

3. CONTENIDO DEL PLAN DE ASESORAMIENTO

Schowers (1985) refiriéndose al director escolar y en relación con la estrategia formativa del *coaching*, habla de la recompensa de la «planificación colaborati-



va». El modelo propuesto, en efecto, es el resultado de la reflexión colaborativa. Una reflexión sobre la experiencia poseída por algunos componentes de los grupos como asesores, aunque sin el marchamo legal del rol, y sobre la experiencia que sobre la realidad escolar de los demás alumnos del curso garantizada por una selección en la que se ha primado la vinculación con la actividad innovadora y de renovación pedagógica.

Por tanto, de esa reflexión ha surgido el contenido del plan de asesoramiento tal como ellos colaborativamente lo han percibido, de modo que constituye un punto de arranque útil para el trabajo del asesor, tanto con experiencia como novel, siempre, claro está, que se haga en la visión y el compromiso de una actividad colaborativa con los demás colegas.

Muy resumidamente se transcriben los contenidos de cada una de las dimensiones y fases del modelo. Intencionalmente se hace muy ejemplificado, prescindiendo sólo de señalar el área a que pertenece cada aportación, mientras que, por el contrario, sí se respeta la procedencia geográfica del grupo cuya aportación se ha seleccionado para la guía final:

I. CONTEXTO

Dos dimensiones aparecen estructuradas en los trabajos de grupo:

I.1 *Variables de contextualización del Plan*, tales como:

- Zona de influencia:
 - CEP o provincia.
 - Secundaria obligatoria.
 - Otros niveles.
- Trabajo colaborativo o no:
 - Con otros/CEPs.
 - Con asesores de otras áreas.

I.2. *Dimensiones del contexto*:

I.2.1. Socio-económica.

Por ejemplo, Jaén hace la siguiente:

- Agricultura (monocultivo olivar).
- Puntos aislados industriales (Santana, Molina, Cuétara, Hisalba...).
- Minería (Linares, Sierra Morena).
- Comercio (limitado –red viaria deficiente–).
- Emigración:
 - Permanente: Cataluña/extranjero.
 - Temporada: vendimia.
- Inmigración:
 - Temporeros aceituna: población escolar flotante.

I.2.2. Geográfica

Véase las de grupo de Jaén y de Almería. La primera, más escueta. La segunda, más descriptiva y «contextualizada».

Jaén:

- Campiña (monocultivo, desempleo rural).
- Núcleos de población importantes: Jaén, Linares, Ubeda, Alcalá, Martos.
- Sierra de Cazorla, Segura, Las Villas, etc.

Almería:

«El Centro de Profesores de Almería en el cual en un futuro desarrollaremos nuestra labor como asesores, tiene un área de influencia del 50 por 100 aproximadamente del territorio provincial.

Pertencen a su zona 255 centros con un total de 3.073 profesores.

Además, hay otros cuatro centros de Profesores en la provincia, en las localidades de Cuevas del Almanzora, Olula del Río, Vélez-Rubio y El Ejido.

Nuestro CEP tiene dos Aulas de Extensión. Una en Tabernas a 30 kilómetros de la capital y otra en Alhama, en las estribaciones de la Sierra de Gádor, aproximadamente a la misma distancia. En estas Aulas de Extensión existe un Departamento de Recursos llevado por una persona. Cada Departamento de Recursos programa sus propios planes de actividades de perfeccionamiento del profesorado, jornadas, encuentros, etc., y la comisión de perfeccionamiento del CEP de Almería aprueba su realización.

El punto más alejado de nuestro CEP dentro de su área está en Fiñana, prácticamente en el límite de la provincia de Granada, a unos 75 kilómetros de distancia. Existe una petición por parte de las localidades de Abla, Abruena y Fiñana de que se haga allí un nuevo Aula de Extensión para facilitar la labor de los profesores de la zona, pero al parecer no es factible de momento.

También queda a bastante distancia la zona de Carboneras, a 69 kilómetros, circunstancia que podía paliarse con otro Aula de Extensión allí que podría abarcar, además, la zona de Campo de Níjar, si bien el profesorado de este área no tiene problemas en acudir al CEP de Almería para encuentros y cursos ya que está mucho más próxima a la capital, bien comunicada con ella y es, por tanto, en Almería donde residen todos los profesores.

Pensamos que dada la gran superficie que abarca nuestro CEP y el elevado número de centros y de profesores que pertenecen a él hace falta una red de asesores mucho más amplia para cubrir las necesidades de los mismos, sobre todo desde el momento en que se generalice la Reforma en que tendrán que atender a las asesorías de los centros, además de supervisar los seminarios y los grupos de trabajo, así como algunas actividades de perfeccionamiento.

Esta realidad geográfica conlleva un plan de actuación descentralizado que resuelva las escasas posibilidades de participación del profesorado más distante».

1.2.3. Psicopedagógica

Las aportaciones que se transcriben pertenecen a los grupos de Cádiz, Córdoba y Huelva:

- «Desde una perspectiva constructivista, se comprende fácilmente que todo plan de intervención que pretenda modificar la realidad, debe partir de un conocimiento profundo de la misma que permita el diseño de planes de actuación adecuados.»
- «Concreción de los diseños curriculares de área a cada comarca, teniendo en cuenta las teorías implícitas del profesorado, las condiciones socio-económicas y culturales de la zona, las necesidades detectadas y los recursos disponibles.»
- «El desarrollo del diseño curricular de área tendrá en cuenta los modelos didácticos que están de acuerdo con los principios psicológicos del constructivismo (investigación en el aula, mediacional, ecológico, etc.) y de procesos de interacción de los diferentes grupos de profesores que mediante la puesta en práctica y reflexión continua van readaptando y modificando, en su caso, los diseños curriculares. Así como las actividades, conductas y estrategias del profesorado sobre el área.»

1.2.4. Experiencial

Merecen destacarse, en este aspecto, las reflexiones de Córdoba y Huelva:

«Al ser una figura nueva (el asesor), será necesario se vaya entendiendo poco a poco entre el profesorado, no como una supervisión de su labor, sino como un compañero que coordina una serie de actividades encaminadas a la facilitación de su trabajo, por medio del perfeccionamiento y la autoformación.

Ante ello, nos encontramos con una serie de condicionantes negativos, como son:

- La situación de expectación e inseguridad del profesorado ante la Reforma del Sistema Educativo.
- La falta de representatividad que el asesor puede tener ante la Reforma del Sistema Educativo.
- La falta de representatividad que el asesor puede tener ante el profesorado sobre el que actúa, ya que éste no ha participado en su elección para desarrollar tal función.
- La percepción del asesor como elemento externo al Centro Educativo sobre el que incide.
- Las interferencias que se pueden producir entre las funciones de asesoramiento y las de control y seguimiento, que puedan llevar al profesorado a identificar al asesor como representante de la Administración, lo cual coarta los canales de comunicación que será necesario establecer.

Ante estos condicionamientos, puede ser un camino válido el establecer relaciones horizontales de forma progresiva, comenzando por aquellos centros que ya están trabajando total o parcialmente en experiencias cercanas a los modelos pedagógicos que pretendemos potenciar, y a partir de ahí estimular a otros equipos docentes para que se vayan integrando en prácticas y actividades de formación.»

II. RECEPCIÓN DE NECESIDADES

Esquemas válidos para realizar esta fase del modelo los ofrecen los grupos de Málaga y Cádiz, por ejemplo.

II.1. Málaga

1. Oferta realizada por CEP en cursos anteriores:

- Lectura de memorias de CEP, Seminarios Permanentes y Grupos de trabajo.
- Análisis de informes.
- Propuestas de otros programas (Equipos de Orientación, Compensatoria, Adultos...).

2. Exploración, indagación.

- Encuentros.
- Entrevistas.
- Seguimiento de Seminarios Permanentes.
- Reuniones.

3. Demanda directa previa dinamización y apertura de canales.

II.2. Cádiz

1. Estudio de las actividades de perfeccionamiento en las zonas de actuación. (Cursos anteriores).

- a) Relación de proyectos.
- b) Solicitudes aprobadas/rechazadas.
 - Seminarios permanentes.
 - Grupos de trabajo.
 - Proyectos de renovación-experimentación.
- c) Análisis de los proyectos.
- d) Movimientos de Renovación Pedagógica.

- e) Cursos.
 - f) Actividades llevadas a cabo en colaboración con:
 - Consejería de Educación.
 - ICEs.
 - Ayuntamientos.
 - Servicios Técnicos de Inspección.
 - Diputaciones.
 - Fundaciones.
 - Otros CEPs.
 - g) Estudio de las distintas memorias y valoración de los resultados.
 - h) Estudio de los informes de «seguimiento». Especial análisis de las causas: denegación de solicitudes, abandono.
 - i) Conclusiones y valoraciones.
2. Situación actual.
- 2.1. Estudio de las solicitudes de perfeccionamiento aprobadas en el curso actual (Seminarios Permanentes, Grupos de Trabajo, etc.).
 - 2.2. Análisis y valoración de la infraestructura.
 - a) Recursos materiales.
 - *En el CEP.*
 - Instalaciones.
 - Presupuestos.
 - Reprografía.
 - Audiovisuales.
 - Biblioteca.
 - Informática.
 - Laboratorio de idiomas.
 - *En los Centros.*
 - b) Recursos humanos.
 - *En el CEP.*
 - Asesores.
 - Departamentos de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación.
 - Coordinadores de Programas Especiales (Integración, Compensatoria...).
 - Otros.
 - *En la Administración.*
 - Equipos Provinciales de Orientación.
 - REFORMA.
 - Otros profesores y especialistas.

– *En otras instituciones.*

II.3. *Entre las técnicas a utilizar se citan por el Grupo de Granada:*

Encuestas, visitas, entrevistas realizadas a través de CEPs. Aulas de Extensión, muestreo de centros docentes, MRPs y sindicatos, con especial atención a Centros de Reforma.

III. ANÁLISIS DE LA DEMANDA

El grupo de Málaga proporciona estos criterios de análisis:

1. *Identificación y definición de las necesidades.*

- 1.1 Grado de incidencia en la Comunidad Educativa.
- 1.2. Grado de conexión con otras áreas o disciplinas.
- 1.3. Valoración del carácter innovador de la demanda.
- 1.4. Posibilidades de atención:
 - Recursos propios: CEP, Asesores.
 - Otras instituciones.
- 1.5. Estimación del carácter teórico o práctico.
- 1.6. Otras consideraciones.

2. *Características específicas del grupo demandante.*

- 2.1. Trayectoria del grupo.
- 2.2. Nivel educativo.
- 2.3. Pertenencia al mismo o varios centros.
- 2.4. Tipo de organización grupal.
- 2.5. (...).

IV. OBJETIVOS

Completando con otros grupos la aportación de Granada, estos son los que aparecen como más importantes para un plan de asesoramiento. Todos ellos recogen *procesos* en lugar de *productos* acabados:

- Fomentar y relacionar grupos, seminarios, proyectos y Centros docentes que estén funcionando satisfactoriamente y cumplan una función acorde con las necesidades que la consulta haya establecido.
- Reorientar y asesorar los grupos cuya línea de trabajo sea poco enriquecedora.
- Facilitar la realización por el profesorado de diseños curriculares.
- Difundir los materiales de trabajo elaborados por los grupos antes citados.
- Dinamizar las zonas en que sean más escasas las actividades de perfeccionamiento.
- Seguimiento de todos los procesos de innovación y reforma que se encuentren en curso.
- Conocer e intercambiar experiencias.

V. ESTRATEGIAS DE ACCIÓN

Resultan imposibles de establecer de antemano y en el vacío. Como señala el Grupo de Granada, «se realizarán aquellas que se consideren precisas para desarrollar los objetivos anteriores de acuerdo con un orden de prelación y de temporalización previsto en función de los recursos materiales y humanos disponibles».

No obstante, el Grupo de Jaén ofrece un esquema sectorial que recoge dimensiones básicas:

1. Relativas al diagnóstico de la situación.
2. Relativas al seguimiento de los trabajos en marcha.
3. Relativas al seguimiento y mejora de las actividades de perfeccionamiento.
4. Relativas a la valoración/conclusión.
5. Relativas a la retroalimentación en vistas de las diferencias detectadas.

Por otra parte, los criterios que deben definir las actividades de los asesores también aparecen definidos. En este sentido, se recogen estas aportaciones de grupos diferentes:

1. «No perder de vista que se trabaja con un conjunto amplio de profesores que forman un grupo cuya característica principal es la heterogeneidad, tanto en lo que se refiere a su concepción teórico-filosófica y socio-política de la enseñanza como a su práctica pedagógico-didáctica.

Cualquier línea de actuación que se intente poner en marcha, tendrá que elaborarse a partir de las peculiaridades del docente o grupo de docentes a quienes va dirigida. Será, pues, imprescindible conjugar la planificación con la flexibilidad, para conseguir que el proceso de perfeccionamiento sea significativo para el profesor.»

2. «Por otra parte, será necesario una sensibilización real e implicativa con todo el conjunto de problemas del ámbito profesional y laboral con que se encuentra el profesor, como único medio de moverse en una misma realidad.»
3. «Metodología basada en la comunicación permanente y directa con el profesorado y los Centros: ya que concebimos la labor del asesor como tarea en el Centro. El método básico sería el trabajo directo con el profesorado en el Centro.»

VI y VII. TEMPORALIZACIÓN-LOCALIZACIÓN-RECURSOS

Se enfatiza por todos los grupos que han tocado estos aspectos en que sólo es posible su concreción una vez que las fases anteriores han sido dotadas de contenido.

Especialmente se insiste en el trabajo colaborativo en todas las esferas posibles: Asesores de otras áreas y CEPs, Equipos de Orientación de Recursos y de Nuevas Tecnologías.

VIII. EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN

Dos notas definen la evaluación. Por una parte, se insiste en evaluar los *procesos* y por otra, en el carácter *cualitativo* que debe tener, tal como reflejan las técnicas propuestas (observación directa, entrevistas, encuestas, diarios, puestas en común, etcétera). Una evaluación, pues, procesual y cualitativa.

En cuanto a la función de retroalimentación de la evaluación, de acuerdo con el modelo inicial, merecen destacarse las aportaciones de Málaga sobre la diseminación y generalización de las estrategias, actividades y productos realizados. Para ello, sugieren analizar:

1. Mecanismos de difusión.
2. Implicación de otros grupos, sectores...
3. Repercusión de los trabajos en otros grupos, sectores, instituciones... (seminarios, departamentos, librerías, editoriales, Ayuntamientos).

4. CONCLUSIONES

El asesor, está claro, es un elemento a integrar en un «sistema bien orquestado de facilitación del cambio» (Escudero, 1990a y b). Ahora bien, una vez clarificados el instrumento y la voz que ejecutan en la actual Reforma educativa debe hacerlo sin desafinar. Fullan (1990) referencia un esquema de implementación del cambio de Locke-Horsley y Hergat que contiene siete pasos y seis sugerencias para los encar-

gados del desarrollo del cambio. La primera de ellas es aplicable al asesor como tal diseñador o planificador del grupo externo a la innovación. Dice: «Actuar es mejor que planificar. Un análisis de necesidades muy dilatado puede resultar peor que no hacerlo». Pero, también está claro que haciéndolo colaborativamente, al menos introyecta una manera de trabajar coherente y en la que «el medio es el mensaje» en su propia formación y en la de los asesores. Y así han percibido, reflexionado y construido la función de planificación de su trabajo un centenar de futuros asesores de nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

- Consejería de Educación y Ciencia. «Orden de 30-1-1989, por lo que se convocan cursos de formación de asesores técnicos de áreas o niveles», *BOJA*, Junta de Andalucía, 7-2-1989.
- Dirección General de Renovación Pedagógica y Reforma. *Plan Andaluz de Educación y Ciencia*. Junta de Andalucía, 1990.
- Escudero, J. M. «Introducción», *Revista de Innovación e Investigación educativa*, (5), ICE Murcia, 1990.
- «Formación centrada en la escuela», *Jornadas de Estudio sobre el Centro educativo*. La Rábida, Huelva, 1990.
- Escudero y otros. *Proyecto de Formación en Centros*. CEP, n.º 1, Murcia, 1989.
- Escudero, J. M.; Martínez, J. A.; Nicolás, C. y Vicente, A. «El Proyecto Cordillera: Una estrategia de desarrollo y formación de las escuelas y los profesores». *Jornadas de Encuentro de Experiencias de Formación en Centros*. Mazarrón, Murcia, 1990.
- Fullan, M. G. *The meaning of educational chang*. OISE Press, Ontario, 1982.
- «El desarrollo y la gestión del Cambio», *Revista de Innovación e Investigación educativa*, (5), ICE Murcia, 1990, pp. 9-21.
- González, M. T. «La función del liderazgo instructivo como apoyo al desarrollo de la escuela». *Jornadas de Estudio sobre el Centro educativo*. La Rábida, Huelva, 1990.
- Havelock. «The change agents guide to innovation in education». *Educational Technology Publishers-Englewood*. New Jersey, Cliffs, 1973.
- Leithwood, R. y Montgomery, D. «University-based change agents», en K. Leithwood (Ed.). *Studies in curriculum decision making*, OISE Press, Ontario, 1982.

- Lieberman, A. y Rosenholtz, S. «The road of school improvement: barriers and bridges». En J. I. Goodlad (Ed): *The ecology of school renewal*, National Society for the study of Education, Chicago, 1987.
- Mahaffy, J. *Collegial support system*, Northwest Educational Laboratory. Portland, Oregon, 1989.
- Miles, M.; Saxl, E. y Lieberman, A. «What skills do educational change agents need? An empirical view», *Curriculum Inquiry*, 18 (2), 1988, pp. 157-193.
- Nieto, Cano, J. M. «Hacia un encuentro relevante entre agentes de apoyo externo y centros educativos», *Jornadas de Estudios sobre el Centro educativo*. La Rábida, Huelva, 1990.
- Dakes, J.; Hare, S. E. y Sirotnik, K. «Collaborative Inquiry. A congenial paradigma in a can-tankerons world», *Teachers College Record*, 87 (4), 1986, pp. 545-561.
- Schoers, B. «Teachers coaching teachers», *Educational Leadership*, 42 (7), 1985, pp. 43-49.