

TEORÍA

No hace tantos años que se ha empezado a pensar y a trabajar en asesoramiento en la enseñanza o en el apoyo a las escuelas y se ha hecho principalmente recurriendo a modelos e imágenes tomados de otros

campos profesionales

que con más anticipación se han preocupado por adaptar esta labor a su contexto. Tanto los profesionales que se ocupan de esta labor, asesores o agentes de apoyo, como los que participan en ella, profesores y centros educativos, se ven en la obligación de abordar modos de desarrollo de esta práctica aplicando comprensiones y rutinas procedentes de experiencias no específicamente ligadas al asesoramiento. Esta forma de actuar es natural, pero corremos el riesgo de desvirtuar la labor de asesoramiento si no nos tomamos la molestia de indagar en su peculiaridad. Clarificar la especificidad del asesoramiento en la enseñanza parece por tanto imprescindible.

LA LABOR DE ASESORAMIENTO EN LA ENSEÑANZA *

M^a MAR RODRÍGUEZ ROMERO **

La labor de asesoramiento en la enseñanza es una práctica especial que resulta difícil de retratar con nitidez. Puede decirse que camina hacia la búsqueda de su propia identidad y ello por tres motivos:

– Es una labor relativamente reciente, entendida desde un punto de vista estrictamente pedagógico, tanto por lo que se refiere al ejercicio práctico como al análisis teórico. Como evidencia puede mencionarse que, por ejemplo, mientras en 1981 Louis hablaba de la falta de explicitación del rol de apoyo externo y venía a decir que se echaban de menos marcos teóricos desde los que avanzar en su estudio, Conoley en ese mismo año agrupaba una serie de trabajos en los que, con matices, hay concordancia en la configuración de la función y el interés se centra en indagar sobre modelos y estrategias de actuación en los contextos ya examinados. La preocupación por conceptualizar la función desde un punto de vista pedagógico (1) se ha mantenido prácticamente hasta ahora y tal tendencia se ha recogido en publicaciones recientes en nuestro país (por ejemplo en Escudero, 1989).

– Dado que otros ámbitos profesionales se han anticipado en su configuración, la consideración dada a la labor de asesoramiento en éstos, concretamente en la Psicología Educativa, la Organización y el Trabajo Social ha pesado a la hora de pensar en su transferencia a la enseñanza.

– El asesoramiento, en su vertiente más pedagógica, ha venido configurándose al amparo de tres campos de actuación con fronteras difíciles de delimitar: supervisión educativa, formación permanente del profesorado e innovación educativa.

Con este panorama parece verosímil sostener que la definición del asesoramiento se sitúa en una encrucijada de campos de actuación en los que se desarrolla solapada con otras prácticas. Los propósitos y los procedimientos de éstas no siempre están en concordancia con los más genuinos del asesoramiento. Así puede explicarse la falta de unanimidad que se advierte tanto al pensar en la denominación como en las funciones esenciales de esta labor. Parece por tanto imprescindible intentar caracterizar la identidad de dicha labor desde su propia especificidad y en el campo peculiar de la enseñanza. Este es el propósito de nuestro trabajo.

Veamos primero su relación con los tres campos de actuación pedagógica mencionados y luego retrataremos las claves idiosincrásicas de la labor.

Asesoramiento y Supervisión Educativa

El asesoramiento se relaciona con la supervisión educativa —inspección en el contexto europeo— en tanto que se ha pretendido incorporar a las funciones administrativas de control y dirección la función de apoyo. Así no es extraño encontrar en la estructura jerárquica, tradicionalmente organizada en función de la responsabilidad en la dirección, algunos papeles relacionados con el asesoramiento, que suelen ocupar los últimos escalones.

No obstante, por influjo de las nuevas tendencias colaborativas, la pretensión más extendida es que haya cierta combinación entre los roles de apoyo y los de dirección (2). El problema es, como puede suponerse, que no siempre están confortablemente unidos (Hawkins & Shohet, 1989). Los conflictos que se desprenden de esta situación han sido puestos en evidencia en los estudios que han acometido la identificación de la función del inspector en Gran Bretaña, un caso paradigmático puesto que explícitamente se ocupa de ambas tareas. Así, Bolam et al (1978) al investigar su papel en relación con la mejora de las prácticas educativas constata que, con respecto a su actuación como agentes de cambio, resulta difícil combinar ambas funciones y que raramente adoptan papeles genuinos de asesoramiento respecto de las innovaciones sino de formadores, defensores o mensajeros de la innovación aun así la mayoría de ellos se ven como facilitadores. Como cabría esperar los profesores perciben su labor mucho más cercana al control que al asesoramiento y manifiestan su preferencia por éste último (Bolam et al, 1978; Winkley, 1985). No obstante, la orientación de la política educativa en el Reino Unido hacia la rendición de cuentas y el control está haciendo que aumenten las presiones gubernamentales para incrementar las labores de control en detrimento de las de apoyo (Winkley, 1985; Bolam, 1989). Esta tendencia resulta particularmente problemática porque en la misma línea administrativa y ocupando los últimos lugares en la jerarquía, se sitúan los denominados profesores/asesores, que exclusivamente se dedican al apoyo y sufren las mismas presiones para "convertirse en guardianes del National Curriculum" (Holly & Southworth, 1990).

Una aproximación que pretende ligar estrechamente supervisión y asesoramiento en la enseñanza la constituye el asesoramiento orientado hacia la dirección. Esta "variante" pone de manifiesto la potencialidad de la función de asesoramiento para adaptarse a los requerimientos de los demandantes de la ayuda, pero también muestra el creciente interés de estudiosos y administración por las labores de dirección en educación —una tendencia que, para algunos autores, no deja de ser sospechosa—. Gray (1988: p. 7) se refiere a esta modalidad de asesoramiento como "una relación de ayuda proporcionada por personas que tienen una particular gama de destrezas para ayudar a directivos y a otros sujetos en organizaciones a comprender más claramente lo que es su ocupación y cómo podría llegar a ser más eficaz". Como se aprecia, manteniéndose el planteamiento de ayuda, propio del asesoramiento, sin embargo se reduce la finalidad a aumentar la eficacia en el desempeño de la función de los sujetos. Unas miras ciertamente estrechas, ligadas casi exclusivamente al funcionamiento de la estructura administrativa, si tenemos en cuenta los propósitos específicos a los que sirve la labor de asesoramiento, como tendríamos oportunidad de constatar más adelante.

Asesoramiento y Formación Permanente del Profesorado

La formación permanente del profesorado ha sido y sigue siendo el ámbito preferente de actuación de las administraciones educativas empeñadas en procesos de cambio del sistema, más o menos comprometidos. Aunque algunas definiciones de esta práctica, por su amplitud, incluyen el asesoramiento dentro de su campo de influencia —por ejemplo Eraut (1989: 2749) considera como un tipo especial de formación en servicio una acción de "asesoramiento en el que se proporciona consejo o asistencia a un profesor o grupo de ellos por otro profesor compañero, supervisor, consejero de distrito o asesor externo"— hay que decir que en su orientación tradicional hay poco espacio para el apoyo. Y ello porque fundamentalmente

"El asesoramiento, en su vertiente más pedagógica, ha venido configurándose al amparo de tres campos de actuación con fronteras difíciles de delimitar: supervisión educativa, formación permanente del profesorado e innovación educativa"

ha respondido a un modelo de déficit, es decir, se ha entendido que la necesidad de formación del enseñante se debe a la obsolescencia y/o ineeficacia de éste.

Sin embargo nuevos aires hacen prever amplias zonas de encuentro entre ambas labores. De la mano del movimiento del desarrollo del currículum se proponen nuevos modos de entender la formación permanente con la impronta compartida del desarrollo del enseñante. Ya se hable de desarrollo del *staff*, desarrollo escolar y formación centrada o basada en la escuela, la característica distintiva de estas propuestas es el tratamiento combinado de asuntos relacionados con la mejora educativa, el desarrollo del currículum y la formación del profesorado (4). Casi todas ellas se articulan en torno a estrategias de resolución de problemas y su propósito es el aprendizaje de procedimientos y destrezas que garanticen el autoperfeccionamiento o la autorrenovación del profesor y de la escuela como organización. Como menciona Hopkins (1989), los dos criterios claves para este tipo de estrategias deberían ser, en primer lugar, realizar las prácticas de formación continua en el nivel de la escuela y, en segundo lugar, unirlas con la estimulación de ciertos rasgos internos de la organización de la escuela.

Las claves de esta nueva orientación, aunque con matices diferenciales en función de las opciones, son las siguientes:

a) Los contenidos responden a necesidades y problemas de la práctica profesional de los que participan en la formación y son seleccionados por su relevancia para la mejora de la práctica de la enseñanza, de manera que orientaciones basadas en la resolución de problemas ha sido adoptadas para articular estrategias formativas.

b) Prima la orientación hacia la reflexión como nexo de unión entre la teoría y la práctica y el aprendizaje de procedimientos de descripción e interpretación de la labor profesional, ya sea desde la perspectiva de la acción en el aula, el análisis biográfico o autobiográfico, la caracterización del conocimiento práctico, el análisis casuístico, la realización de diarios y ensayos.



c) El foco de formación suele ser un grupo de profesores que comparten un contexto de trabajo o toda una escuela, de modo que los aspectos organizativos e interactivos cobran especial protagonismo.

d) Los agentes suelen estar empeñados en acciones colaborativas donde prima la colegialidad. Profesores trabajando con profesores es una opción que se potencia.

e) El proceso de formación se realiza en el lugar de trabajo de los participantes, es decir, la escuela es el escenario privilegiado y se considera una actividad intensa y continua.

Como se advierte, la conjunción de innovación y formación está contribuyendo a dar relevancia a la labor de asesoramiento. No sólo porque se contempla como función de los asesores, sino porque plantea cambios en la estrategia, el contenido, la relación entre los participantes y el contexto de la formación, que coinciden con claves genuinas de la labor de asesoramiento.

Asesoramiento e innovación educativa

Es en el ámbito de la innovación y del cambio educativo donde más explícitamente se ha abordado el asunto del asesoramiento. Las propuestas de reforma curricular y los esfuerzos de cambio planificado tienen la intención de ejercer influencia sobre la práctica de los enseñantes, concretamente sobre cuestiones específicas relativas a la adopción de determinados materiales curriculares, nuevas propuestas metodológicas, etc. Este propósito hace que sea necesario plantearse un tipo de estrategia de influencia distinta a la formación. Y el asesoramiento se presenta como la acción más apropiada.

Ello es debido a que se orienta prioritariamente hacia la donación de una ayuda focalizada que contribuye a mejorar la situación de las personas implicadas.

Tal planteamiento aparece reflejado cuando se define la acción de apoyo, que puede considerarse sinónimo de asesoramiento, y también cuando se habla de



cómo actúan los sujetos que la desempeñan. El apoyo se define como un proceso de ayuda a la mejora escolar que puede adoptar la forma de formación, asesoramiento y provisión de información o materiales y que excluye funciones puramente regulatorias de evaluación del funcionamiento de una escuela o de prescripción de ciertos procesos o actividades (van Velzen et al, 1985). De los sujetos se habla en los siguientes términos:

– asesores que ejercen una labor de ayuda a las escuelas con objeto de comprenderse a sí mismas y darles asistencia para hacer elecciones juiciosas sobre sus vidas profesionales y sus ambientes de trabajo (Dalin & Rust, 1983).

– auxiliares especiales de programas de mejora escolar que actúan como facilitadores y asesores, generalmente no actúan como directores o supervisores sino que su función es de ayuda (Miles, Saxl & Lieberman, 1988).

– facilitadores cuyo trabajo consiste en facilitar medios para asistir a otros de manera relevante con respecto a los asuntos de éstos y con el fin de que lleguen a ser más eficaces y diestros usando nuevos programas y procedimientos (Hall & Hord, 1987).

Como puede suponerse, la concepción de la labor de asesoramiento ha estado sujeta a los avatares que ha sufrido la teoría y la práctica del cambio educativo, ya que claramente está al servicio de la idea de cambio que, más o menos explícitamente, sostiene el proyecto de mejora desde el que se ofrece o crea el servicio de apoyo. De manera que en su origen han primado los planteamientos gerencialistas o centro/periferia que abogaban por la transferencia lineal de la mejora desde las estructuras externas hacia los centros. Sin embargo, la evolución seguida —paralela a la descrita en la supervisión educativa y la formación permanente— no sólo se orienta hacia la reconstrucción del cambio por parte de los participantes sino hacia la definición interna del mismo.

En líneas generales puede advertirse una evolución de la transferencia a la facilitación y de la prescripción a la colabora-

"De la mano del movimiento del desarrollo del currículum se proponen nuevos modos de entender la formación permanente con la impronta compartida del desarrollo del enseñante. La característica distintiva de estas propuestas es el tratamiento combinado de asuntos relacionados con la mejora educativa, el desarrollo del currículum y la formación del profesorado"

ción. Es decir, básicamente se ha pasado de orientar la ayuda en función de las demandas del programa de mejora a adaptarla a las necesidades y problemas de los profesores y los centros educativos.

Dentro de esta orientación general las posturas frente al asesoramiento han sido concretadas en dos esquemas comprensivos que han sido sistematizados por Louis et al. (1985) en relación con el funcionamiento del Sistema Externo de Apoyo (5), uno, *orientado hacia los procesos* y otro, *orientado hacia la tarea*, y que han servido para caracterizar tanto la estructura de apoyo como los roles. Estos dos modelos prácticamente aparecen en la mayoría de los campos profesionales revisados y tienen su origen en el ámbito de la Organización. Se caracterizan del siguiente modo:

Énfasis en proceso – Énfasis en contenidos

Toma de postura – Neutralidad

Centrado en grupos – Centrado en individuos

Servicios comprehensivos – Servicios limitados

Enfoque práctico – Enfoque reactivo

Potenciación de capacidad – Ayuda directa

Relación personal – Relación impersonal

Foco en organización – Foco en individuos

Aunque estos dos enfoques permiten clarificar posturas no está claro que deban aplicarse tal cual al diseño de iniciativas de apoyo. Hay autores como Escudero (1992: 23) que consideran que "conviene advertir, sin embargo, que esta categorización no podría ser considerada dicotómica. Cuando se piensa no sólo en elaborar un esquema para la descripción sino en el establecimiento de ciertas orientaciones para la acción, hay que optar por soluciones que integren adecuadamente aportaciones de una y otra estrate-

gia". Sin embargo, se aprecia una tendencia creciente hacia el modelo de procesos en consonancia con el interés por promover prácticas colaborativas que preside las iniciativas de cambio educativo más recientes (Little, 1985; Lieberman, 1986 y 1990).

Si revisamos las formas que adopta el asesoramiento en el ámbito de la mejora educativa la nota predominante es la multiplicidad de opciones. Característica que está presente en la estructura de apoyo, los roles y las funciones.

- La **estructura de apoyo**, que se concreta en un amplio abanico de posibilidades con respecto a la categoría profesional de los sujetos que la ejercen, las instituciones que los amparan, las funciones que se combinan con la de apoyo y los recursos humanos y financieros que moviliza. Todos ellos aspectos que condicionan la práctica del asesoramiento, tal y como puede apreciarse en la siguiente clasificación de contextos:

El tipo contextual I, a grandes rasgos, se caracteriza por (Jansen & Merten, 1989):

- El rol de agente de apoyo es asumido por un inspector, formador/desarrollador.
- El apoyo se inicia de modo centralizado y adopta formas relacionadas con inspección, investigación/diseminación y formación permanente centrada en áreas, en profesores individuales y realizada fuera de la escuela.
- La escuela es vista como una organización homogénea.
- Los líderes escolares son administradores.

A su vez, el tipo contextual II presenta las siguientes notas distintivas (Jansen & Merten, 1989):

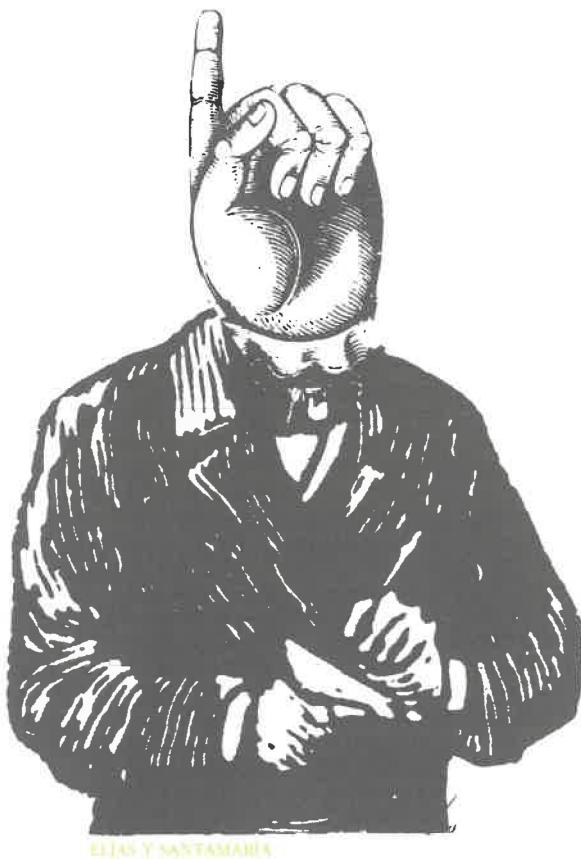
- Los grupos y las escuelas son considerados de forma global.
- Se aplican como tácticas de apoyo desarrollo organizativo, asesoramiento y formación centrada en la escuela.
- Las escuelas se consideran heterogéneas dentro y entre las comunidades locales, son controladas en parte por grupos de padres.
- El profesor es visto, en parte, como profesional y autónomo y, en parte, como participante en la administración y la dirección.
- Directores y administradores son considerados líderes instructivos.

Por comparación con el tipo I se observa que, puesto que la presión desde arriba es más limitada, la escuela está en disposición de negociar con el Sistema Externo de Apoyo contenidos y procedimientos de apoyo y, en algunos casos, pueden buscar justo aquel apoyo que consideran más adecuado a sus necesidades. En consecuencia el Sistema Externo de Apoyo tiene un poder de influencia sobre las escuelas limitado y debe adaptar el apoyo a sus necesidades. Esto requiere un conocimiento específico de cada escuela y conduce a desarrollar un apoyo hecho a la medida. Por parte de los agentes de apoyo, esta orientación, demanda considerables destrezas profesionales, recursos y tiempo para actuar de modo flexible. Se da, por tanto, una intervención más directa e intrusiva en el proceso de cambio que acontece en escuelas individuales.

- Los **roles**, bajo la denominación genérica de agentes de cambio, se proponen una gran variedad de ellos, en consonancia con la gama de tareas que desempeñan y la orientación del asesoramiento que se respalda. El criterio con que se define el espectro de roles varía. Así, los tres roles identificados por Havelock (1969) responden al papel del agente en relación con su participación en procesos de trasferencia y/o mediación del conocimiento: dador de soluciones, mediador de información y colaborador en la identificación de problemas. Lippit & Lippit (1986) identifican ocho papeles en función del criterio de directividad/no directividad. La gama va desde el rol más persuasivo, el abogado o agente comprometido, hasta el menos implicado, el observador objetivo. Entre ambos se sitúan el especialista en información, el educador/formador, el solucionador de problemas, el identificador de alternativas y enlace con recursos y el asesor de procesos. Para Little (1985), el rol puede ser examinado desde tres perspectivas en relación con el estatus que posee:

1. Asesor como un igual que modela relaciones profesionales productivas cuando se le pide.
2. Asesor como un profesional que contribuye al desarrollo del profesorado o un especialista del currículum que ofrece formación y asesoramiento en tópicos específicos.
3. Asesor como un colega cuyo demostrado conocimiento, destrezas y energía le da derecho para iniciar el trabajo como asesor.

En general, se considera que los roles, ni tienen límites precisos, ni son inamovibles. Están



EIJAS Y SANTAMARÍA

abiertos a combinaciones y, sobre todo, a interpretaciones en función de ciertos criterios. Como por ejemplo, la naturaleza del contrato, las metas, las normas y patrones del sistema/cliente y del propio agente de apoyo, las limitaciones e inclinaciones del agente de apoyo, su experiencia profesional anterior, la ubicación con respecto al sistema cliente (interno, externo) y los acontecimientos que rodean el proceso de asesoramiento (Lippit & Lippit, 1986).

En este mismo apartado cabría incluir una clasificación de roles, de orden superior, por tener rango de enfoque o modelo. Nos estamos refiriendo a la tipología de *orientado hacia las tareas* y *orientado hacia los procesos* ya descrita. Esta clasificación modélica permite situar el espectro de roles en relación con claves de comprensión de su ejecución y construcción que trascienden las cuestiones relativas al rol y le sitúan en un contexto de mayor alcance teórico. Con ese sentido, se propone considerar los roles situados en un continuo cuyos polos estarían ocupados por los modelos de "procesos" y de "contenidos" (Escudero, 1992).

"El foco de formación suele ser un grupo de profesores que comparten un contexto de trabajo o toda una escuela, de modo que los aspectos organizativos e interactivos cobran especial protagonismo"

• Las **funciones**, cuya variedad lleva a algunos autores a calificar la acción de asesoramiento como multifuncional (Escudero, 1992).

La revisión de las funciones asignadas al Sistema Externo de Apoyo constituye un punto de partida insoslayable. Louis et al (1985) identifican las siguientes:

1. Investigación y análisis, realizando y/o sintetizando investigaciones y diseminando directrices de política educativa.

2. Evaluación de prácticas escolares, ayudando a las escuelas a conocerlas y sistematizarlas.

3. Desarrollo de materiales, métodos o procedimientos.

4. Demostrar y modelar nuevas prácticas y métodos educativos.

5. Información sobre resultados de investigación y nuevos métodos pedagógicos.

6. Planificación en las escuelas.

7. Establecimiento de relaciones entre escuelas o grupos implicados en proyectos similares.

8. Formación de profesores en nuevas prácticas educativas.

9. Asesoramiento para seleccionar y desarrollar nuevos programas.

10. Apoyo a las escuelas para desarrollar sus propias dinámicas de cambio.

11. Creación de capacidades, ayudando a las Escuelas a desarrollar sus potencialidades para dirigir su propia mejora.

Stillman & Grant (1989), en el Reino Unido, configuran una lista de funciones o tareas asignadas a los profesores asesores extraídas de respuestas dadas por los inspectores. La mayoría de las tareas identificadas están asociadas a dos funciones principales: aconsejar de forma directa a los enseñantes en la escuela en relación con el currículum y proporcionar formación permanente a través de cursos. Otras tareas que pueden señalarse son asesorar a escuelas en procesos de capacitación, proporcionar materiales para la enseñanza y

"Las propuestas de reforma curricular y los esfuerzos de cambio planificado tienen la intención de ejercer influencia sobre la práctica de los enseñantes, concretamente sobre cuestiones específicas relativas a la adopción de determinados materiales curriculares, nuevas propuestas metodológicas, etc."

participar en la organización y mantenimiento de Centros de Profesores. Los mismos inspectores consideran que los roles de los profesores asesores están sufriendo cambios que tienden hacia la ampliación, que los autores identifican con la adopción de una postura más generalista. Curiosamente identifican ésta con un mayor compromiso en la representación de la autoridad, mientras que la posición de especialista permite un desempeño más libre y crítico (6).

Harland (1990) ha realizado, a nuestro juicio, un estudio camuflado del rol de los profesores asesores (7), a través de la evaluación de tres equipos de estos profesionales que trabajaban en Matemáticas, Tecnologías de la Información y Valoración. A su entender, este grupo de profesionales constituye un conjunto heterogéneo con funciones y roles variados. Identifica seis funciones principales que en la práctica se superponen: promoción del desarrollo del currículum y del personal de la escuela y trabajo con los profesores en sus clases, organización y coordinación de sesiones de formación permanente y de talleres, investigación y revisión de la práctica existente en ciertas áreas del currículum o la dirección escolar, implementación del currículum y de la política, coordinación de profesores asesores y de iniciativas de formación y administración en una tarea específica.

Como se aprecia, la caracterización del asesoramiento en la enseñanza se presenta como un asunto complejo con gran variedad de alternativas y de campos de influencia. Pero fundamentalmente se pone en evidencia que, dada la específica naturaleza de la actividad educativa, el asesoramiento constituye una práctica *sui generis* (Golby & Fish, 1990), en la que sin embargo nos movemos utilizando, tanto en el plano de la conceptualización como en el del desarrollo, imágenes, modelos y prácticas tomados de otras formas de actividad social. Es por ello que resulta necesario esclarecer su peculiaridad y procurando remitirnos a su campo específico. Vamos a dedicar los próximos epígrafes a precisar las notas esenciales que otorgan a la labor de asesoramiento en la enseñanza su especificidad.



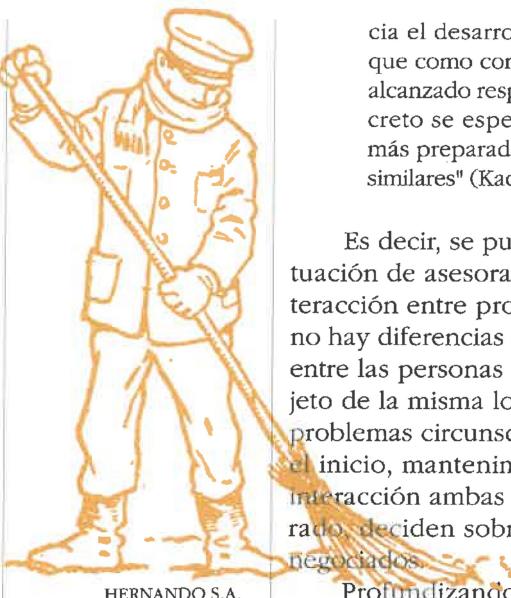
HERNANDO S.A.

Claves para configurar la identidad de la labor de asesoramiento en la enseñanza

Las definiciones de la labor de asesoramiento permiten considerar inicialmente sus aspectos diferenciales. Examinemos algunas.

- "...una interacción en dos sentidos, un proceso de buscar, dar y recibir ayuda. El asesoramiento se dirige a ayudar a una persona, un grupo, una organización o un sistema más grande para movilizar los recursos internos y externos con objeto de resolver las confrontaciones con problemas y ocuparse de esfuerzos de cambio" (Lippit & Lippit, 1986: 41).
- "... un servicio indirecto que tiene lugar entre profesionales de estatus coordinado. Se inicia por el cliente, quien tiene total libertad para aceptar o rechazar los servicios en cualquier momento. Involucra al asesor y al cliente en una relación confidencial y colaborativa que se configura por las siguientes metas que tiene el asesor:
 - ofrecer un punto de vista objetivo.
 - ayudar a incrementar destrezas de resolución de problemas.
 - ayudar a incrementar la libertad de elección de acción del cliente.
 - apoyar al cliente en las elecciones hechas.
 - incrementar la conciencia del cliente con respecto a los recursos válidos para tratar con los problemas persistentes" (Aubrey, 1990: 3).

- "... un proceso interactivo de ayuda, una serie de pasos secuenciados dados para alcanzar algún objetivo a través de las relaciones interpersonales. Un participante en la transacción tiene un extenso conocimiento en una función específica, el asesor, y el otro, generalmente un profesional, el asesorado, se enfrenta con un problema relativo a su trabajo que requiere el conocimiento y pericia del asesor para su solución o mejora" (Kadushin, 1977: 25). "La finalidad de la ayuda persigue capacitar al asesorado más efectivamente para tratar con el problema profesional, objeto de la interacción y la meta intermedia se orienta ha-



cia el desarrollo profesional, de modo que como consecuencia del aprendizaje alcanzado respecto a ese problema concreto se espera que el asesorado esté más preparado para resolver problemas similares" (Kadushin, 1977).

Es decir, se puede concluir que la actuación de asesoramiento implica una interacción entre profesionales, puesto que no hay diferencias de posición y de poder entre las personas que interactúan, el objeto de la misma lo constituyen asuntos y problemas circunscritos a la práctica y en el inicio, mantenimiento y clausura de la interacción ambas partes, asesor y asesorado, deciden sobre la base de acuerdos negociados.

Profundizando en estos matices proponemos ciertas notas claves del asesoramiento, cuyo estudio, a nuestro juicio, ofrecerá cauces de comprensión más apropiados para configurar la identidad de esta práctica.

- Proceso de ayuda y apoyo.
- Orientado hacia el cambio o la mejora.
- La responsabilidad recae en los asesorados.
- La pericia del agente de apoyo.
- La credibilidad del agente de apoyo.
- La colegialidad.

Veamos cada una de ellas con mayor detenimiento.

"Se aprecia una tendencia creciente hacia el modelo de procesos en consonancia con el interés por promover prácticas colaborativas que preside las iniciativas de cambio educativo más recientes"

1. Proceso de ayuda y apoyo

La idea de ayuda hace referencia a una relación entre sujetos en la que uno de ellos tiene una necesidad o problema y el otro tiene posibilidades de contribuir a paliarla o a resolver el problema. Es decir, la ayuda se justifica en cuanto tal, en la medida en que responde al problema que siente o que tiene el ayudado y su prestación exige el desarrollo de procesos de interacción interpersonal. Al mismo tiempo, implica considerar la acción del que ayuda como secundaria respecto de la que desempeña el ayudado.

La ayuda ha estado presente en las relaciones humanas fundamentalmente

"La mayoría de las tareas están asociadas a dos funciones principales: asesorar a los enseñantes en la escuela en relación con el currículum y proporcionar formación permanente a través de cursos. Los roles de los profesores asesores están sufriendo cambios que tienden hacia la adopción de una postura más generalista"

debido a los vínculos afectivo-sociales del grupo de pertenencia y a los impulsos humanitarios y solidarios que llevan a auxiliar a sujetos de fuera de éste. Las formas de ayuda han ido evolucionando hacia la organización de acciones y distribución de responsabilidades para la ayuda social, de manera que ha terminado por configurarse un campo profesional que tiene el propósito deliberado de ayudar y una práctica profesional dedicada específicamente a la ayuda. La acción profesional entendida como ayuda es el rasgo que caracteriza la práctica del Trabajo Social (Ander-Egg, 1985). Dentro de este campo el asesoramiento se ha caracterizado con especial claridad en relación con la donación de ayuda. La ayuda tiene que ver con la resolución de un problema de interés para el ayudado. Sin embargo el alcance de la ayuda puede ir más allá si ésta se entiende como desarrollo profesional o social, es decir como "... a acción de promoción, de trabajo con la gente, para que individuos, grupos y comunidades aprendan a manejar sus propias situaciones" (Ander-Egg, 1985: 114).

La idea de apoyo procede también del campo del Trabajo Social y se refiere a una acción de influencia sobre las situaciones que beneficia el desenvolvimiento de otras personas. Fue aplicada por primera vez en el ámbito de la Salud Mental por Caplan (en Caplan y Killelea, 1976) refiriéndose a Sistemas de Apoyo como un conjunto de agregados sociales que se mantienen en continua interacción con otros individuos, con una red, un grupo o una organización, y que proporcionan a los individuos oportunidades para recibir *feed-back* sobre ellos mismos y sobre la validez de las expectativas que sostienen sobre otros, de manera que pueden compensar las deficiencias en estas comunicaciones dentro del contexto comunitario más amplio (8). En definitiva, se trata de un recurso que permite evitar el aislamiento y asegurar el desarrollo de la persona involucrándole en un entramado de relaciones in-

terpersonales sostenidas por redes de apoyo (9). Un propósito que tiene clara resonancia en el ámbito de la práctica de la enseñanza.

A nuestro juicio la noción de apoyo social es transferible al ámbito del asesoramiento en la enseñanza. Así se podría hablar de apoyo profesional entendiendo que la red de relaciones interpersonales tiene lugar entre sujetos que comparten intereses profesionales. De hecho tanto la noción de enlace que subyace a este planteamiento como la más explícita de red se han utilizado con profusión en toda la literatura sobre asesoramiento.

El apoyo fundamentalmente se construiría sobre redes emergentes de interacción, es decir, sobre sujetos con enlaces potenciales en función de intereses o problemas compartidos (O'Neill & Loomis, 1982). Con respecto a los aspectos que cubrirían las redes de apoyo profesional pueden señalarse los siguientes:

- Apoyo derivado de compartir pensamientos, emociones y experiencias.
- Información y consejo.
- Ayuda material.
- Contactos sociales positivos.
- Apoyo afectivo y emocional.

Esta serie de dimensiones pensadas inicialmente en el plano del desarrollo sociopersonal tienen clara traducción en el ámbito de la práctica profesional del apoyo. Por ejemplo, tanto la primera como la última se han considerado en procesos de asesoramiento desde el punto de vista de compartir significado (Easen, 1991) y los tres restantes son funciones que asume explícitamente el apoyo externo (van Velzen et al., 1985).

Insertar el apoyo en estructuras organizativas formales supone tener en consideración cuestiones como el tamaño y la organización, el tipo de relación que sustenta los enlaces de la red (familiares, económicos, educativos, profesional) y la naturaleza de las interacciones que se dan (apoyo emocional, información, etc) (Sánchez Vidal, 1991).

Como se aprecia, ambas ideas —ayuda y apoyo— otorgan al asesoramiento una calidad excepcional en relación con las prácticas habituales en la enseñanza. Con respecto a la ayuda, porque pone en entredicho la jerarquización de posiciones que caracteriza la relación pedagógica, ya que supone considerar al otro en su singularidad y establecer una relación más igualitaria y claramente orientada hacia la mejora de la situación del otro. Y en el caso del apoyo, por-

que "Lo radical de este enfoque puede apreciarse en su justa medida si tenemos en cuenta que la actividad docente ha sido tradicionalmente la profesión aislacionista por excelencia: escuelas aisladas unas de otras, profesores actuando siempre en solitario, conocimientos escolares compartimentalizados, énfasis casi exclusivo en el trabajo individual de los alumnos" (Escudero & Moreno, 1992: 10).

2. Orientado hacia el cambio o la mejora

El cambio se ha convertido en pretensión, casi obsesión, de casi todos los ámbitos de acción que involucran relaciones de influencia desde la Psiquiatría a la Enseñanza, desde la Supervisión a la Ayuda Mutua.

¿Qué matices diferenciales pueden otorgarse al asesoramiento en relación con el cambio? En primer lugar, cabe decir que el asesoramiento se plantea como una labor profesional que intencionalmente persigue la mejora de los asesorados, es decir, el cambio. Así se explica la recurrencia de los términos afines a la idea de mejora, sea cual sea el ámbito de acción en que se circunscribe el asesoramiento, cambio, agente de cambio, innovación, etc. Esta pretensión se da tanto en relación con el objetivo inmediato que tiene que ver con el motivo concreto que desencadena la interacción consultiva como con el objetivo mediato con claras connotaciones de desarrollo profesional.

El cambio resulta ser un ámbito de trabajo difícil y comprometido. Difícil porque los sujetos en situación de cambio atraviesan un período de inestabilidad emocional y cuestionamiento profesional. Y comprometido por cuál es el foco de la transformación y por la cuestión de al servicio de quién está el cambio. Teóricamente puede sostenerse que, en último término, el ejercicio



del asesoramiento está condicionado por las exigencias de la agencia y/o del programa que patrocina o al que pertenece (Louis, 1981). El equilibrio entre ambos se plantea como una cuestión comprometida (Dalin & Rust, 1983), máxime cuando la responsabilidad de la puesta en práctica del consejo recae en el asesorado.

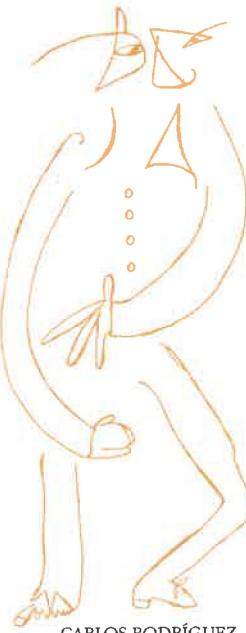
"A nuestro juicio la noción de apoyo social es transferible al ámbito del asesoramiento en la enseñanza. Así se podría hablar de apoyo profesional entendiendo que la red de relaciones interpersonales tiene lugar entre sujetos que comparten intereses profesionales"

La idea de mejora supone considerar a un tiempo la introducción de elementos novedosos y la producción de una transformación. Ambas dimensiones tienden a considerarse en relación con la situación que vive el asesorado y su definición varía con la opción desde la que se realiza el asesoramiento: la transmisión de conocimientos específicos y prácticas preestablecidas o la vivencia de procesos desarrollados por los propios asesorados (Loucks-Horsley & Crandall, 1986). En ambas posturas, plantearse el alcance del cambio supone examinar a qué nivel se consideran los elementos personales, organizativos y políticos del cambio y cuál es la pretensión de incidencia en cada uno de ellos.

En principio, se observa que el cambio pretendido se adscribe a una opción desarrollista, si sobre todo se dirige hacia la capacitación de los sujetos. Fundamentalmente se alude a la resolución de problemas como estrategia. La resolución de problemas conecta con un planteamiento constructivista del conocimiento, que implica considerar al sujeto parte activa en la construcción de su mundo profesional y al proceso de construcción imbricado en las experiencias prácticas (Schon, 1987). De manera que, por un lado, aludir al problema colleva conocer lo que hay, centrarse en lo claramente mejorable a partir de la definición del sujeto y, por otro, mencionar su resolución remite a procedimientos específicos de trabajo que con bastantes variantes, vienen a calificarse como proactivos y prácticos y que están en la base de casi todas las propuestas formativas de corte reflexivo.

No obstante conviene considerar las limitaciones que presenta esta orientación cuando "el problema se plantea como una simple cuestión de ayuda *técnica* destinada a facilitar a la escuela los conocimientos expertos para empezar desde donde se encuentra" (Popkewitz, 1988: 179) y los procesos reflexivos únicamente se aplican en el plano de lo pragmático. Lo ideal sería alcanzar un segundo nivel de reflexión que exige la clasificación y explicación de los supuestos que orientan la acción así como la valoración de las consecuencias educativas de ésta o incluso el último escalón reflexivo que re-

"La actividad docente ha sido tradicionalmente la profesión aislacionista por excelencia: escuelas aisladas unas de otras, profesores actuando siempre en solitario, conocimientos escolares compartimentalizados, énfasis casi exclusivo en el trabajo individual de los alumnos"
(Moreno)



CARLOS RODRÍGUEZ

quiere la consideración de principios morales, éticos y políticos, tanto en el discurso educativo como en la acción práctica (Zeichner, 1987).

Para trabajar en esta línea se proponen esquemas de desarrollo de la labor de asesoramiento muy cercanos a procesos de investigación colaborativa e investigación-acción (Someck, 1991). En general incluyen un conocimiento exhaustivo del contexto de actuación y de la situación de partida, delimitación y definición de problemas y desarrollo de estrategias en las que se articula una evaluación del proceso y del impacto que regula el desenvolvimiento de la labor de asesoramiento y la pone en relación con procesos paralelos de investigación del profesor.

3. La responsabilidad recae en los asesorados

En la interacción de asesoramiento los asesorados suelen ser considerados los principales responsables de las decisiones claves que se toman. Veamos cuál es el alcance de dicha responsabilidad.

Puede decirse que en términos generales se reconoce a los asesorados poder para establecer los límites de la relación —es decir para iniciar, mantener y clausurar la relación— y para implementar la "solución". Queda más en el aire cuál es su participación al definir el problema y diseñar la estrategia de mejora. Aunque el asesoramiento exige una disposición del asesorado que es indicadora de cierto nivel de implicación por parte del sujeto o de la organización (10), esto no resuelve el asunto del grado de control que ejerce sobre el proceso de elección de las cuestiones sustantivas —es decir del problema— y procedimentales.

En principio, hay tendencia a definir la relación de asesoramiento en función del asesorado, lo que pone en evidencia que se le supone cierto poder para orientarla, ya que no sólo lleva la iniciativa sino que en su mano está aceptar o no los servicios y sugerencias del agente de apoyo (11). En este sentido se dice que la responsabilidad recae sobre el asesorado. Pero realmente ¿Qué supone esto?: "No se puede hablar de responsabilidad sin libertad de decisión.

Para ser responsable, hay que poder hacer y poder no hacer; poder saber por qué se hace algo, poder evaluar de antemano, en la medida de lo posible, las consecuencias de lo que se va a hacer y después hacer un seguimiento en el tiempo, etc. En pocas palabras, no es responsable quien no tiene poder sobre sus actos. El sentido de responsabilidad no puede separarse del sentimiento de poder" (Ranjard, 1988: 65).

Aludir en este sentido a la responsabilidad del asesorado en absoluto implica eximir al asesor de responsabilidad sobre las consecuencias de su actuación, sino evitar que se limiten los derechos de los asesorados al tomar sus propias decisiones (O'Neill & Trickett, 1982).

Un mecanismo que se utiliza para salvaguardar el poder del asesorado es el contrato. El contrato sienta las bases de la relación puesto que supone negociar más o menos explícitamente las condiciones de la intervención y los derechos y los deberes mutuos (Conoley, 1982). Suele incluir el problema, los procedimientos utilizados, las acciones, el tiempo, el papel del asesor, el espacio del asesor, los momentos en que se podrá disponer de él, el momento de los encuentros, la recepción de informes y la confidencialidad. Todos ellos "problemas vivos que deben examinarse en cada caso y con todo cuidado" (Walker, 1989: 46), incluida la decisión de a qué niveles de la organización es necesario negociar un contrato (Alpert, 1982).

En la investigación naturalista y en la evaluación democrática el contrato constituye un elemento de gran trascendencia, por lo que examinar su tratamiento puede ofrecernos más pistas al respecto. En estos ámbitos se suelen utilizar *principios de procedimiento* para formalizar las relaciones en términos contractuales y vienen a funcionar como códigos de confidencialidad (Someck, 1991) (12). Es decir, se producen procesos de acuerdos entre las partes (13) con respecto a la confidencialidad y al control de la información por parte de los participantes (Simons, 1977). Precaución necesaria porque "cuando se trata de una tarea local e inmediata que en parte se concibe como un servicio a los que participan como sujetos o a quienes ejercen el control inmediato sobre ellos, se hace ne-



CARLOS RODRÍGUEZ

"El cambio resulta ser un ámbito de trabajo difícil y comprometido. Difícil porque los sujetos en situación de cambio atraviesan un período de inestabilidad emocional y cuestionamiento profesional. Y comprometido por cuál es el foco de la transformación y por la cuestión de al servicio de quién está el cambio"

cesario un control más estricto. Este sentido de inmediatez y relevancia es lo que explica que el problema que nos ocupa adquiera particular importancia en los estudios de evaluación y a la vez justifica el estricto control... en lugar de la confianza mutua" (Walker, 1989: 45-46). Los contratos, como formalizadores de la acción de asesoramiento, permiten clarificar derechos y deberes y sitúan la relación asesor/asesorados en un plano profesional.

Ponerse de acuerdo sobre estos aspectos suele implicar un proceso de negociación, que debe ser continuo porque se hace necesario tener conciencia de las cuestiones siempre activa y vigilante, así como el mayor número posible de formas de asegurar una acción prudente (Walker, 1989). No se trata de la búsqueda del consenso sino de un proceso negociado democráticamente (Elliot, 1990). Por eso parece conveniente contar con la posibilidad de renegociar el contrato (Pipes, 1981).

Como una acción distinta a la negociación se plantea la acción de dar control a los participantes. Esto supone reconocer "el derecho a que les pertenezcan los hechos de sus propias vidas", que se concreta asegurando modos de acceso a los datos, tiempo para considerarlos y un contexto en que juzgar el uso de sus datos, es decir, cómo y en qué términos los datos serán usados (Simons, 1977: 30). Aspectos interesantes también en la relación de asesoramiento y que llevan a plantear explícitamente asuntos que regulan la propiedad de la investigación que acompaña ciertos procesos de asesoramiento (Someck, 1991) o la propiedad del propio desarrollo de la acción de asesoramiento (McKenna, 1991). En último término estos asuntos obligan a plantearse la dimensión ética de la labor de asesoramiento, en tanto que exigen contestar (y responder en la práctica) quién es el cliente y cuál es su papel y examinar los límites de libertad de pensamiento y acción que tienen los participantes (Snell, 1988).

4. La pericia del agente de apoyo

El conocimiento es la característica que, de modo general, se considera más definitoria de la labor profesional de asesoramiento en todos los campos de actua-

"La resolución de problemas conecta con un planteamiento constructivista del conocimiento, que implica considerar al sujeto parte activa en la construcción de su mundo profesional y al proceso de construcción imbricado en las experiencias prácticas"

ción revisados. El agente de apoyo posee un dominio tal en un área específica de especialización que le confiere la categoría de experto. La cualidad de experto alude no sólo a la calidad y relevancia del conocimiento que posee, sino también al manejo de una serie de destrezas que hacen posible la aplicación y comunicación de dicho conocimiento.

Sin embargo la cualidad de experto debe matizarse. En principio parece contradictorio plantear la labor de asesoramiento como de ayuda y apoyo entre iguales y definir al profesional que la desempeña en términos de experto. Sin duda no podemos permanecer ajenos a connotaciones de tal denominación, que forman parte de nuestro bagaje cultural (14) y se asocian a opciones de poder (Popkewitz, 1988), en las que la posesión del conocimiento establece un "derecho privilegiado o exclusivo para hablar en y sobre su ámbito" (Larson, 1988: 156). Y, en consecuencia, se produce "la obligación no-física de aceptar las definiciones, de internalizar las normas morales y epistemológicas" (Larson, 1988: 156). Esta imagen del experto es interactiva de modo que no sólo puede existir el peligro de que sea sostenida por el agente sino también demandada por el asesorado: inicialmente pueden darse presiones bastante fuertes a dar rápida y segura información y responder de un modo simplista preguntas conflictivas.

Tal situación dificulta considerablemente el desempeño del rol del agente de apoyo porque pone cortapisas tanto a la asunción de responsabilidad de los participantes como a la dotación de poder. Como advierte Escudero (1992: 96) "... hasta tal punto estarían teóricamente desfasados los modelos de asesoramiento centrados sobre el intervencionismo de "expertos" en educación, que ni siquiera son acordes con los supuestos que se mantienen con respecto al asesoramiento en otros ámbitos de actividad social en los que abiertamente priman valores como la competitividad, la eficacia y la productividad material". Sin embargo y por ello mismo se corre el peligro de

conservar más tiempo en la educación "funciones y papeles que en otros sectores han quedado ya fuera de lugar" (Escudero, 1992: 97).

Además, en ciertos campos profesionales resulta difícil identificar la naturaleza de la pericia de modo incuestionable (Kadushin, 1977). Por ejemplo, en el campo de la enseñanza se plantea el problema del equilibrio entre el conocimiento práctico y el conocimiento teórico, ámbitos epistemológicos tradicionalmente incomunicados y característicos de audiencias diferentes. En este sentido, se pueden constatar algunos problemas en la comunicación entre ambos tipos de conocimiento y en la traducción del conocimiento teórico al práctico, que deben considerarse al examinar el tipo de pericia del asesor. Así, los agentes de apoyo tienden a estandarizar la escuela cuando esta se ve como única, en vez de proporcionar información práctica; ofrecen conocimientos de un área, creen que sin comprensión de la teoría no se puede hacer nada mientras los profesores quieren saber cómo hacer materiales con indicadores específicos que les permitan saber si la práctica que desarrollan es adecuada, el conocimiento suele ser académico en vez de centrado en las necesidades de la escuela, los facilitadores tienden a usar paradigmas de Ciencias Sociales, operan con roles especializados y actúan como expertos; por su parte, los profesores se basan en su propia experiencia de clase al tomar decisiones y centran su interés en la utilidad práctica del conocimiento (Jansen & Merten, 1989).

Tanto el área de conocimiento como las destrezas que definen la pericia del agente de apoyo se establecen en función de los dos modelos ya referidos. El agente de apoyo puede ser un generalista —y entonces trabaja dentro del modelo de procesos—, o un especialista —y en este caso lo hace con las claves del modelo de contenidos—. También se utilizan como sinónimos experto en procesos y experto en contenidos, respectivamente.

El rol de especialista se asigna a actuantes que se dedican a ofrecer soluciones concretas a temas delimitados previamente sobre la base de un conocimiento y habilidad considerables en un contenido disciplinar, recurso didáctico o programa específico (Fullan, 1982). La orientación del cambio en que se produce este trabajo está marcada por la implementación de políticas estructurales y la misión principal tiene que ver con el apoyo a la implantación de prescripciones externas. "El agente de apoyo externo en el rol de especialista ha sido descrito como una fuente



MOEBIUS

de conocimiento, habilidades y comprensión que puede ser utilizada por grupos trabajando en problemas curriculares e instructivos" (Regan & Winter, 1982 en Nieto, 1990).

El generalista desempeña su rol ayudando a centros escolares tanto a identificar sus propias áreas de problemas como a diseñar y desarrollar las soluciones adecuadas (Fullan, 1982). La orientación del cambio responde al desarrollo de dinámicas internas y a procesos de potenciación de la escuela como organización. El área de investigación en que se apoyan es aquella que proporciona técnicas de aprendizaje experiencial encaminadas al cambio de conductas y actitudes del personal de la escuela (Nieto, 1990).

En cuanto a la incidencia en la escuela de uno y otro papel, parece que el rol de especialista tiene una mayor repercusión en el perfeccionamiento personal de los enseñantes y en su influencia sobre los estudiantes, a su vez, el rol de generalista estimula a las escuelas a ampliar el punto de mira con el que se plantean tanto los problemas como las innovaciones (Louis, 1981).

Una comparación de ambos a la luz de las tendencias hacia las que camina el asesoramiento pone en evidencia la preponderancia del rol de procesos. Esta relevancia sobrepasa los lí-

mites del rol, viene dada fundamentalmente por orientaciones procedentes de ámbitos como el currículum, el cambio educativo, el desarrollo profesional del docente y la organización escolar (Escudero, 1992). En este sentido la alusión a la necesaria combinación de ambos, que sostienen algunos autores (Fullan, 1982; Louis et al. 1985) debe matizarse en función del marco teórico e ideológico en que se insertan. Desde nuestro punto de vista ciertas implicaciones del rol de especialista casarían francamente mal dentro de esquemas colaborativos de trabajo con enseñantes o por lo menos plantearían dificultades prácticas en la relación de reciprocidad que se propugna.

"Lo ideal sería alcanzar un segundo nivel de reflexión que exige la clasificación y explicación de los supuestos que orientan la acción así como la valoración de las consecuencias educativas de ésta o incluso el último escalón reflexivo que requiere la consideración de principios morales, éticos y políticos, tanto en el discurso educativo como en la acción práctica"

Cabría preguntarse si la diferenciación entre especialista y generalista, en ciertos contextos, tiene que ver más con el tipo de conocimientos que posee el agente de apoyo que con los restantes aspectos que configuran la opción.

Contando con las diferencias que plantean los dos tipos de agentes de apoyo puede apreciarse, sin embargo, cierta independencia del modelo en relación con las destrezas, ya que se advierte un acuerdo, casi generalizado, sobre la relevancia de las destrezas interpersonales y procedimentales (Conoley, 1981; Schmuck et al. 1977; Alpert, 1982). Las primeras, que están relacionadas con aquellas facetas de la persona que facilitan los procesos de interacción y comunicación con individuos y grupos, incluyen desde la escucha atenta hasta la empatía. Las segundas, fundamentalmente son responsables de las dinámicas de acción y abarcan un espectro muy amplio con estrategias de diagnóstico y comprensión de las situaciones y las organizaciones, identificación y definición de problemas y necesidades, orientación de procesos de negociación, planificación e implementación de las tácticas acordadas y, por último, evaluación. Como ejemplo pueden citarse las habilidades recogidas por Lippit & Lippit (1986) (15):

- para diagnosticar un problema.
- para hacer un análisis e interpretar los resultados para el cliente.
- para comunicarse eficazmente con todos los tipos de sistemas/clientes.
- para ayudar a las personas a sentirse cómodas con el cambio.
- para mantener y reforzar la energía humana.
- para tratar con el conflicto y la confrontación.
- para desarrollar objetivos con el cliente.
- para ayudar a la gente a aprender cómo aprender.
- para conducir esfuerzos de desarrollo y crecimiento.
- para autorrenovarse, etc.

Mención especial requieren aquellas habilidades relacionadas con el trato con adultos y la formación de líderes que re-

"La calidad de experto alude no sólo a la calidad y relevancia del conocimiento que posee, sino también al manejo de una serie de destrezas que hacen posible la aplicación y comunicación de dicho conocimiento"

quieren el conocimiento de las peculiaridades de los procesos de aprendizaje de adultos y actitudes de inducción a la responsabilidad, como se verá en el apartado de la colegialidad.

Además hay una serie de cualidades o disposiciones personales que coinciden en señalarse como imprescindibles y se refieren a la madurez intelectual y emocional, a la iniciativa personal, a la ética y la integridad profesional y a la salud mental y física (Kubr, 1983 en Aubrey, 1990). Como por ejemplo: flexibilidad, adaptación a situaciones no familiares y relaciones ambiguas, motivación intrínseca, sensibilidad hacia los otros y profundo respeto por la persona, extrema honestidad y genuino deseo de ayudar a los otros (Lippit & Lippit, 1986).

Como ya se ha advertido se da la tendencia a proponer la compaginación de papeles de especialista con papeles de generalista. No obstante situarse en este continuo en relación con la pericia del agente de apoyo supone situarse con respecto a dos asuntos:

- Competencia metodológica y relational frente a saber sustantivo.
- Especialización en organización escolar frente a especialización en el ámbito del diseño y el desarrollo del currículum.

En nuestro contexto predominan opciones próximas al saber sustantivo y la especialización en áreas curriculares, sin duda debido a la tradicional organización de los profesores en áreas de conocimiento y niveles de enseñanza, pero se observa una tendencia hacia el otro polo por la presión de los nuevos modelos de comprensión y actuación en la escuela.

En último término plantearse el asunto del tipo de pericia que debe ostentar el agente de apoyo obliga a considerar las relaciones entre conocimiento generado externamente y conocimiento auto-generado por los participantes (Day, 1990) y, por consiguiente, a pensar en una estrecha relación entre Escuela, Universidad y Estructura de Apoyo Externo. Esto llevaría a proponer que el agente de apoyo actuase como puente entre ambos tipos de



conocimiento. Sin duda a ello contribuye la consideración del profesor como investigador que se plantea explícitamente en muchas experiencias de asesoramiento (Somekh, 1991; McKenna, 1991).

5. La credibilidad

La confianza y la apertura que necesita desarrollar el enseñante para ponerse en la situación del asesorado se sustenta en la percepción de la credibilidad (16) del agente de apoyo. La noción de credibilidad está relacionada con el prestigio y la consideración que se otorga al agente de apoyo por parte de las audiencias y con el tipo de liderazgo y la influencia que desarrolla.

Si en el caso de los profesores la validación de su trabajo recae, entre otros, en los alumnos, como rol complementario, en los agentes de apoyo, máxime cuando suele ser habitual que se trasladen del trato con estudiantes al trato con enseñantes, la audiencia responsable de tal validación son los propios profesores. Este cambio de fuente de validación lleva su tiempo. Parece difícil para un agente de apoyo, especialmente en los primeros tiempos de su trabajo, cambiar su concepto de aprendices de los niños a los profesores con los que trabaja. Esto no resulta raro porque a diferencia de lo que sucede en otras profesiones que reciben información de colegas y supervisores sobre su trabajo, los enseñantes sólo la reciben de los estudiantes (Lieberman & Miller, 1990b). Este salto se hace en la mayoría de los casos de modo intuitivo al percibir los criterios implícitos por los que los profesores juzgan el trabajo de los agentes de apoyo (Robinson, 1991). La principal implicación de este cambio es que son otros profesores y no los niños los principales validadores de los sentimientos de credibilidad profesional del profesor asesor (Biott, 1991 p.16). A su vez por el lado del profesor se plantea la cuestión crítica para la credibilidad del agente de apoyo de ser considerada la labor de asesoramiento como un medio de huida del aula (Biott, 1991), que puede ser especialmente problemático cuando el abandono es permanente (17).



OTL AICHER

"Así, los agentes de apoyo creen que sin comprensión de la teoría no se puede hacer nada mientras los profesores se basan en su propia experiencia de clase al tomar decisiones y centran su interés en la utilidad práctica del conocimiento"

Sin duda la presencia de un contrato proporciona credibilidad a los participantes cuando tienen que informar a las instituciones y a sus iguales y crea una situación en la que todos los sujetos están informados (MacKenna, 1991). En este sentido la clarificación de los roles contribuye a delimitar los criterios de evaluación del desempeño del rol del agente y contribuye a no obstaculizar los procesos de construcción de credibilidad.

Tomando como punto de referencia los estudios sobre liderazgo realizados con directores escolares hemos aplicado al agente de apoyo un modelo tomado de dicho campo. Nos estamos refiriendo al liderazgo por vínculo (Sergiovanni, 1990). Este autor identifica cuatro tendencias en liderazgo que pueden verse como estadios. De entre ellas nos parece especialmente interesante el liderazgo por vínculo. Este tipo de liderazgo busca aumentar la conciencia que eleva las metas escolares y los propósitos mediante un pacto compartido que vincula a un tiempo al líder y al seguidor en un compromiso moral, satisface necesidades morales y proporciona inspiración para actuar y comprometerse más de lo esperado.

Parece evidente que la acción de asesoramiento puede analizarse desde la capacidad de influencia sobre los sujetos y situaciones (Audrey, 1990). Esta cuestión supone tener en cuenta las fuentes y formas de poder en que se manifiesta el desempeño de la labor (Bacharach & Lawler, 1980, en Hoyle, 1986). Puede decirse que las fuentes de poder del asesor fundamentalmente son:

- La personalidad: como una función de las características personales, como carisma o liderazgo.
- La pericia: como una función de conocimiento especializado o destrezas y acceso a información.

En cuanto a la forma de poder que ejerce, la más adecuada es la influencia. La influencia constituye una forma de poder que se sustenta en la capacidad de configurar decisiones por medios informales o no autoritarios. Se opone a la autoridad como forma de poder que se apoya

"Parece que el rol de especialista tiene una mayor repercusión en el perfeccionamiento personal de los enseñantes y en su influencia sobre los estudiantes, a su vez, el rol generalista estimula a las escuelas a ampliar el punto de mira con el que se plantean tanto los problemas como las innovaciones"

en el derecho legal a tomar decisiones para gobernar a otros (Bacharach & Lawler, 1980, en Hoyle, 1986). Siguiendo a estos autores los rasgos que la distinguen de la autoridad serían los siguientes:

Autoridad	Influencia
Aspecto estructural y estático.	Aspecto dinámico y táctico.
Aspecto formal.	Aspecto informal.
Es sancionada por la organización.	No es sancionada por la organización.
Sumisión involuntaria de los subordinados.	Sumisión voluntaria no implica relaciones subordinadas.
Fluye hacia abajo y es unidireccional	Multidireccional
El poder únicamente puede ser estructural	Puede ser personal y de pericia
Está claramente delimitada	El dominio, el alcance y la legitimación son ambiguos.

La cuestión clave en el establecimiento de la credibilidad es la mutua aceptación y el respeto entre profesionales que presuponen habilidad para comunicarse abiertamente y con respeto a través de la negociación continua, el intercambio profesional positivo, las aproximaciones responsables y flexibles y la distancia y el humor frente a las situaciones conflictivas (Davis & Davis, 1988). Asuntos muy relacionados con la colegialidad y también con la ética del agente de apoyo.

6. La colegialidad

La relación de asesoramiento se ha definido como una relación entre iguales trabajando a un tiempo. En el caso del asesoramiento en la enseñanza la idea que mejor define tal igualdad es la de colegialidad. Esta se presenta como el princi-

pal requisito para lograr la credibilidad cuando la labor de asesoramiento se plantea en términos colaborativos.

La colegialidad ha sido utilizada desde plantamientos colaborativos como impronta distintiva de la interacción entre profesionales que se consideran colegas y trabajan cohesivamente (Lieberman & Miller, 1990b).

La colegialidad en relación con el agente de apoyo supone asumir una serie de creencias relacionadas con la participación del profesor en la escuela y la búsqueda de situaciones mutuamente satisfactorias (Bell, 1990). Estas creencias serían las siguientes (Filley, 1975 en Bell, 1990: 44):

- Creencia en la posibilidad de una solución o de un desarrollo mutuamente aceptable o apropiado.
- Creencia en el deseo de una solución mutuamente aceptable.
- Creencia en los beneficios de la cooperación más que en los de la competición.
- Creencia en que todos y cada uno somos igualmente válidos.
- Creencia en que las visiones de los otros son un testimonio legítimo de su posición.
- Creencia en que las diferencias de opinión son útiles.
- Creencia en la honradez de los colegas.

Todas estas creencias se apoyan en la responsabilidad de los asesorados para tomar las riendas de su propio desarrollo. Tal posición constituye una llamada de atención sobre la imagen del enseñante que sostiene el agente de apoyo y la postura que toma ante los dilemas que surgen en la conducción del proceso.

El primer asunto obliga a abordar el tema de las posiciones que ocupan agente de apoyo y profesor. Las relaciones recíprocas dependen de las posiciones respectivamente ocupadas. Las relaciones jerarquizadas fundadas sobre diferencia de estatus bloquean la reciprocidad de los intercambios y la instauración de diálogo.

En el caso de relaciones entre colegas el poder ligado al rol tiene que ser un producto de las relaciones y no algo previo, tiene que ser transitorio y relativo a una finalidad que el grupo se haya fijado. Ese es el sentido de la autoridad compartida (Postic, 1982) y de la autoridad colegial (Lortie, 1964 en Hoyle, 1986), es decir, profesionales iguales que gobiernan sus asuntos a través de procedimientos democráticos.

Y más aún cuando la relación se produce entre adultos: "Es quizás en las situaciones de formación de adultos cuando se reúnen las condiciones de una reversibilidad del estatus, porque cada persona del grupo en formación posee una experiencia única que, en un momento dado, la coloca en una posición tal que ejerce una acción sobre los demás, pero de todas formas el formador que ha sido impuesto al grupo o bien solicitado por éste posee un estatus específico. Incluso si no es formador de oficio el grupo le mira como un formador teniendo en su seno, en un momento dado, una posición privilegiada... porque está encargado de establecer una estructura de interacciones que le permitirá definir objetivos, encontrar medios de resolver problemas comunes y alcanzar objetivos fijados" (Postic, 1982: 59). Y Postic (1982: 60) continúa: "El problema que se plantea es el siguiente: en la situación educativa del enseñante, el educador, ¿puede escapar a su posición central y al estatus que resulta de ello? La situación ¿no confiere, por la naturaleza del acto educativo, una posición privilegiada al que guía a los demás hacia un objetivo". Parece que la respuesta del agente depende de la manera en que éste concibe su estatus y sobre todo percibe el del asesorado, es decir, del enseñante, en nuestro caso.

¿Cómo se respondería esta pregunta desde la labor de asesoramiento? Desde este planteamiento parece que la responsabilidad de la colegialidad recae en el agente de apoyo. La imagen del enseñante que sostenga el agente de apoyo tiene que ser la de un colega y esto se traduce a la práctica cuando se producen situaciones de influencia mutua. Es decir, se va más allá de proponer aprendizaje y formación conjunta, se busca crear lazos de colegialidad y se promueve un ejercicio del poder que sea accesible al profesor en cuanto colega del agente de apoyo. La influencia entre colegas se aumenta combinando la transparencia de los procesos, la responsabilidad compartida y la amplia interacción entre profesores y también con los asesores con el resultado de incrementar el control del trabajo que reside en el grupo (Little, 1990).

Epílogo: las implicaciones éticas del asesoramiento en la enseñanza

El sistema educativo está configurado por un entramado de poder y responsabilidades. El asesoramiento debe situarse en éste, no como un servicio personal a un profesor o a una escuela



sino como un importante servicio a la comunidad administrado a través de la administración local y nacional. De manera que el agente de apoyo trabaja en contextos sociopolíticos y está abocado a tomar posición, definiendo la relación entre las partes interesadas y contribuyendo a clarificar los derechos y responsabilidades de cada rol.

La toma de postura implica establecer un equilibrio entre el derecho de la administración a saber e influir en la práctica de los enseñantes y la dignidad profesional de éstos, lo que supone considerar ajustadamente los siguientes rasgos de las situaciones educativas (Golby & Fish, 1990):

- Las limitaciones del conocimiento experto contratado.
- La incapacidad aprendida, inducida por la dependencia de una autoridad externa.
- La legitimidad del interés público para conocer e influenciar, hasta cierto punto, las actividades de los enseñantes.

"La influencia entre colegas se aumenta combinando la transparencia de los procesos, la responsabilidad compartida y la amplia interacción entre profesores y también con los asesores con el resultado de incrementar el control del trabajo que reside en el grupo"

- La independencia de los profesores y los asesores en algunos aspectos centrales de su trabajo profesional.
- El significado de las diferentes perspectivas e intereses de todos aquellos que deben ser tenidos en cuenta.
- La necesidad de trabajar con visiones opuestas, litigantes o en conflicto, del proceso de asesoramiento en sí mismo .

Desde el punto de vista de la actitud personal cabría plantearse (Snell, 1988) asuntos como:

- Las propias creencias y sentimientos sobre el uso del poder.
- La actitud abierta a la fuerza persuasiva de nuevos puntos de vista.
- Las destrezas de influencia no manipulativa.
- No creer que los actos son de hecho absolutamente éticos o no éticos, sino que son correctos o equivocados en función de las consecuencias pretendidas o producidas.
- Juzgar la acción en función del incremento de la libertad individual de elección, la reducción de malestar y la equitativa distribución de elección informada.

En último término supone considerar la acción del agente de apoyo en relación con la promoción de bienestar: estimulando el progreso, no la insatisfacción y el dolor, el desarrollo, no la sanción, evitando el ridículo deliberado y la exposición de las debilidades del otro (Snell, 1988)...

El asesoramiento en la enseñanza es una práctica que necesita ser construida de modo compartido, porque su identidad específica surge de la interacción entre estructuras de apoyo, asesores y centros educativos y profesores. La indagación teórica también tiene que aportar algo en este proceso. Por eso con este trabajo se ha pretendido contribuir desde la teoría a esta tarea de construcción de significados. Modelos, conceptos, aproximaciones teóricas están en el papel, ahora queda lo más importante: mirar hacia la realidad y construir conocimiento práctico sobre la práctica del asesoramiento en los centros educativos.

"El asesoramiento en la enseñanza es una práctica que necesita ser construida de modo compartido, porque su identidad específica surge de la interacción entre estructuras de apoyo, asesores y centros educativos y profesores"



PAT TORRES

Notas

(1) Utilizamos la expresión "marcadamente pedagógico" con la intención de separar estas iniciativas de aquéllas patrocinadas desde la Psicología Educativa, a sabiendas de que tal distinción no carece de riesgos. Una revisión del asesoramiento en este ámbito puede verse en West & Idol (1987).

(2) Cuando se trata la supervisión en el plano de la conceptualización se puede llegar a formulaciones muy próximas a las labores de apoyo, como la propuesta por Heath (1989).

(3) Preguntado al respecto de estos asuntos el Chief Adviser del County INSET Centre de East Anglia, Mr. Terry Cook, respondió que repartía su tiempo de trabajo dedicando el 60 % a labores de dirección y el 40% a labores de apoyo. Aunque reconoció que era difícil para los profesores "saber cuándo ibas a ponerle la mano en el hombro o a echársela al cuello", se mostró partidario de mantener los dos roles unidos.

(4) Aunque, como advierten Marsh et al. (1990), es difícil apreciar la proporción en que se abordan explícitamente aspectos de desarrollo del currículum, parece evidente que éste forma parte de las diversas opciones, ya se denominen "school focussed", "school improvement" o "self-managing school".

(5) Una caracterización del perfil del Sistema Externo de Apoyo puede consultarse en Loucks-Horsley & Crandall (1986).

(6) Esta percepción coincide de algún modo con los datos que nos ofrecen Bolam et al (1978) con respecto a los inspectores: los generalistas funcionaban más como administradores, informando a las escuelas de las directrices oficiales y evaluando su actuación, que como inspectores especialistas cuyo rol se orientaba hacia el asesoramiento, tratando de mejorar la escuela y asesorando a administradores de sus necesidades.

(7) Traducción de la figura británica "Advisory Teacher".

(8) A su vez Caplan unió esta definición con las investigaciones epidemiológicas de Cassel (1974 en Caplan, 1976) que han demostrado que las subpoblaciones influenciadas por estos agregados tienen una incidencia más baja de enfermedades físicas y psíquicas que sus vecinos, especialmente bajo condiciones de estrés agudo y crónico asociado con rápidos cambios sociales y físicos.

(9) El concepto aparece al detectarse como factor común a los problemas psiquiátricos asociados con desintegración social y movilidad geográfica, con la ausencia de lazos o apoyos sociales apropiados o con la ruptura de las redes sociales previamente existentes (Sánchez Vidal, 1991).

(10) En este sentido resulta imprescindible considerar quién y cómo se inicia el contacto, ya que se contempla la posibilidad del asesoramiento impuesto a un cierto nivel, lo que supone preguntarse quién tiene realmente interés en el asesoramiento.

(11) Esta libertad inicial no es tan evidente cuando hay por medio presión para participar o consecuencias negativas (Kadushin, 1977).

(12) Puede verse como ejemplos Kemmis & Robottom, 1981 (en Walker, 1989).

(13) *Negociación* es una noción utilizada tanto desde la perspectiva interpretativa como desde la política. Para la primera designaría los procesos implícitos de establecimiento de significados que se

producen dentro de los grupos; para la segunda, los procesos de relación que buscan, hasta cierto punto, el entendimiento entre partes en conflicto, que ocupan posiciones encontradas en relación con el poder y el control.

(*) "A los agentes de cambio les corresponde la tarea de determinar los procedimientos adecuados para conseguir que los participantes acepten el cambio. En este sentido la función del experto que define la situación y manipula a los clientes/grupos para que se muestren conformes con la decisión o el cambio predefinidos resulta crucial" (Popkewitz, 1988: 183).

(**) En esta misma obra se examinan con detalle las destrezas del agente de cambio asociadas a roles y zonas de cambio, destrezas relacionadas con habilidades, conocimiento y actitudes y cualidades del asesor. Más información al respecto puede consultarse en Aubrey (1990) y Hall & Hord (1987).

(***) Llama la atención la conexión que, en ciertos aspectos, se advierte entre evaluación y asesoramiento. Sigue con la credibilidad, se puede consultar House (1980) y Norris (1990). Y también con la ética y las relaciones de conflicto y poder, lo que lleva a Golby & Fish (1990) a servirse del testimonio de evaluadores para fundamentar su postura como agentes de apoyo.

(****) Tales consideraciones son especialmente interesantes cuando se examinan las implicaciones en la carrera profesional de los agentes, (Biott, 1991).

(*) Este artículo tiene su origen en un trabajo más extenso ("La identidad de la labor de asesoramiento en la enseñanza y el proceso de construcción del rol de agente de apoyo. Un estudio de caso en la educación tecnológica"), tesis doctoral leída por su autora en la UNED en el mes de junio de 1992.

(**) M^a Mar Rodríguez Romero es tutora del programa de perfeccionamiento del profesorado en la UNED en Madrid (teléfono de contacto: 91-5933073 y 91-5933045).

Referencias bibliográficas

- ALLPER, J. L. & Associates (eds) (1982): *Psychological consultation in educational settings*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- ANDER-EGG, E. (1985): *Qué es el Trabajo Social*. Buenos Aires. Humanitas.
- AUBREY, C. (1990): *An overview of consultation* en AUBREY, C. (ed): *Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change*. London. Falmer Press.
- BELL, L. (1990): "Research, consultancy and staff development in schools" en AUBREY, C. (ed): *Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change*. London. Falmer Press.
- BIOTT, C. (1991): "Advisory teaching: an uncertain role in transition" en BIOTT, C. (ed): *Semi-detached teachers: building support and advisory relationships in classrooms*. London. Falmer Press.
- BOLAM, R. et al (1978): *Local Educational Authority advisers and the mechanisms of innovation*. London. NFER.
- BOLAM, R. (1989): "Inspectores y asesores escolares" en HUSEN, T. & POSTLETHWAITE, T. N. (ed): *Encyclopedia Internacional de la Educación*. Madrid. Vicens Vives-MEC. 3213-3216.
- CAPLAN, G. "The family as a support system" en CAPLAN, G. & KILLILEA, M. (1976): *Support systems and mutual help. Multidisciplinary explorations*. New York. Behavioral Publications.
- CONOLEY, J. C. (Ed) (1981): *Consultation in schools. Theory, research and procedures*. Academic Press. New York.
- CONOLEY, J. C. & CONOLEY, C. W. (1982): *School consultation. A guide to practice and training*. New York. Pergamon Press.
- DALIN, P. & RUST, V. (1983): *Can schools learn?* London. NFRNELSON.
- DAY, C. (1990): "In-service like consultancy: the evaluation of a management programme for primary school curriculum leaders" en AUBREY, C. (ed): *Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change*. London. Falmer Press.
- DAVIS, J. D. & DAVIS, P. (1988): *Developing credibility as a support and advisory teacher*. Support for Learning. 3. (1). 13-15.
- EASEN, P. (1991): "The visible supporter with no invisible means of support: The ESG teacher and the classteacher" en BIOTT, C. (ed): *Semi-detached teachers: building support and advisory relationships in classrooms*. London. Falmer Press.
- ELLIOT, J. (1990): *La investigación/acción en educación*. Madrid. Morata.
- ERAUT, M. (1989): Formación permanente del profesorado en HUSEN, T. & POSTLETHWAITE, T. N. (ed): *Encyclopedia Internacional de la Educación*. Madrid. Vicens Vives-MEC. 2747-2764.
- ESCUADERO, J. M. (1989): *Informe evaluación de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid. CAM-MEC.
- ESCUADERO, J. M. & MORENO, J. M. (1992): *El asesoramiento a los centros educativos*. CAM-MEC. En prensa. (Las páginas puestas a las citas textuales son de un documento multicopiado).
- GRAY, H. L. (ed) (1988): *Management consultancy in schools*. London. Cassels.
- FULLAN, M. (1982): *The meaning of educational change*. Ontario. OISE Press.
- GOLBY, M. & FISH, D. (1990): "Conceptualizing consultancy: towards a new educational practice" en AUBREY, C. (ed): *Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change*. London. Falmer Press. 190-198.
- HALL, G. E. y HORD, S. H. (1987): *Change in schools. Facilitating the process*. State University of New York Press.
- HARLAND, J. (1990): *The work and impact of advisory teachers*. NFER.
- HAVELOCK, R. G. (1969): *Planning for innovation. Center for Research on Utilization of Scientific knowledge*. University of Michigan, Ann Arbor.
- HAWKINS, P. & SHOHET, R. (1989): *Supervisions in the helping professions*. Open University Press. Milton Keynes.



PAT TORRES

"Parece que el rol de especialista tiene una mayor repercusión en el perfeccionamiento personal de los enseñantes y en su influencia sobre los estudiantes, a su vez, el rol de generalista estimula a las escuelas a ampliar el punto de mira con el que se plantean tanto los problemas como las innovaciones"

"Negociación es una noción utilizada tanto desde la perspectiva interpretativa como desde la política. Para la primera designaría los procesos implícitos de establecimiento de significados que producen dentro de los grupos; para la segunda, los procesos de relación buscan el entendimiento entre partes en conflicto, que ocupan posiciones encontradas en relación con el poder y el control"

- HEATH, G. (1989): *Staff development and performance appraisal*. London. Longman.
- HOLLY, P. & SOUTHWORTH, G. (1989): *The developing school*. London. Falmer Press.
- HOPKINS, D. (1989): "Identifying INSET needs: a school improvement perspective" en McBRIDE, M. (ed): *The in-service training of teachers. Some issues and perspectives*. London. Falmer Press.
- HOUSE, E. (1980): *Evaluating with validity*. SAGE. Beverly Hills.
- HOYLE, E. (1986): *The politics of school management*. London. Hodder and Stoughton.
- JANSEN, H. & MERTENS, H. (1989): "Practical problems in school support: role conflict in school improvement" en LOUIS, K. S. & LOUCKS-HORSLEY, S. (eds): *Supporting School Improvement. A comparative perspective*. Leuven. ACCO. 89-105.
- KADUSHIN, A. (1977): *Consultation in Social Work*. New York. Columbia University.
- LARSON, M. S. (1988): "El poder de los expertos. Ciencia y educación de masas como fundamentos de una ideología" en *Revista de Educación*. nº 285. MEC. 151-190.
- LIEBERMAN, A. (1986): "Colaborative work: working with, no working on". *Educational Leadership*. February. 28-32.
- LIEBERMAN, A. (ed) (1990): *Schools as collaborative cultures: creating the future now*. London. Falmer Press.
- LIEBERMAN, A. & MILLER, L. (1990b): "The social realities for teaching" en LIEBERMAN, A. (ed) (1990): *Schools as collaborative cultures: creating the future now*. London. Falmer Press.
- LIPPITT, G. y LIPPITT, R. (1986): *The consulting process in action*. San Diego. University associates, Inc.
- LITTLE, J. W. (1985): "Teacher as teacher advisors: the delicacy of collegial leadership". *Educational Leadership*. November. 35-36.
- LITTLE, J. W. (1990): "Teachers as colleagues" en LIEBERMAN, A. (ed) (1990): *Schools as collaborative cultures: creating the future now*. London. Falmer Press.
- LOUIS, K. S. (1981): "External agents and knowledge utilization: dimensions for analysis and action" en LEHMING, R. & KANE, M. (eds): *Improving schools. Using what we know*. Beverly Hills. Sage.
- LOUIS, K. S. et al (1985): *External support systems for schools improvement*. Leuven. ACCO.
- LOUCKS-HORSLEY, S. & CRANDALL, J. (1986): *External support systems*. Leuven. ACCO.
- MILES, M. B. SAXL, E. R. & LIEBERMAN, A. (1988): "What skills do educational agents need? An empirical view. Curriculum Inquiry. 18 (2). 157-193.
- MCKENNA, M. (1991): "Supporting a teaching support service: curriculum change through action research" en BIOTT, C. (ed): *Semidetached teachers: building support and advisory relationships in classrooms*. London. Falmer Press.
- NIETO, J. M. (1990): "Hacia un encuentro relevante entre agentes de apoyo externo y centros educativos". Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo: *nuevas perspectivas organizativas*. GID. Universidad de Sevilla. Documento multicopiado.
- NORRIS, N. (1990): *Understanding educational evaluation*. London. Kogan Page.
- O'NEILL, P. & LOOMES, P. R. (1982): "Building a community group to improve local schools" en ALLPER, J. L. & Associates (eds): *Psychological consultation in educational settings*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers. 275-303.
- O'NEILL, P. & TRICKETT, E. J. (1982): *Community Consultation*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- PIPES, R. (1981): "Consulting in organizations: the entry problem" en Conoley, J. C. (ed): *Consultation in schools. Theory, research, procedures*. New York. Academic Press. 11-33.
- POPKIEWIETZ, T. S. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid. Mondadori.
- POSTIC, M. (1982): *La relación educativa*. Madrid. Narcea.
- RANJARD, P. (1988): "Responsabilidad y conciencia profesional de los enseñantes". *Revista de Educación*. nº 285. Madrid. MEC. 63-76.
- ROBINSON, G. (1991): "Advisory teacher management: towards and entitlement model" en BIOTT, C. (ed): *Semidetached teachers: building support and advisory relationships in classrooms*. London. Falmer Press.
- SANCHEZ VIDAL, A. (1991): 2^a ed. *Psicología Comunitaria*. Barcelona. PPU.
- SCHMUCK, R. et al (1977): *The second handbook of organizational development in schools*. Palo Alto, Cali. Mayfield.
- SCHON, D. (1987): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco. Jossey-Bass publisher.
- SERGIOVANNI, T. (1990): "Adding value to leadership gets extraordinary results". *Educational Leadership*. 47 (8). 23-27.
- SIMON, H. (1977): "Building a social contract: negotiation and participation in condensed field research" en NORRIS, N. (ed): *SAFARI Two: Theory in practice*. CARE. Occasional Publication, Norwich. University of East Anglia (pp. 25 - 47).
- SNELL, R. (1988): "The ethics of consultancy in Education" en GRAY, H. L. (ed): *Management consultancy in schools*. London. Cassel.
- SOMECK, B. (1991): "Collaborative action research: working together towards professional development" en BIOTT, C. (ed): *Semi-detached teachers: building support and advisory relationships in classrooms*. London. Falmer Press. 67-83.
- STILLMAN, A. & GRANT, M. (1989): *The LEA adviser a changing role*. Windsor. NFER-NELSON.
- Van VELZEN, W. G. et al (1985): *Making school improvement work*. Leuven. ACCO.
- WALKER, R. (1989): *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid. Morata.
- WEST, J. F. & IDOL, L. (1987): "School consultation: an interdisciplinary perspective on theory, models and research" (Part I) . *Jour. of Learning Disabilities*. 20 (7) . 387-408.
- WINKLEY, D. (1985): *Diplomats and detectives*. LEA advisers at work. London. Robert Royce.
- ZEICHNER, K. (1987): "Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado". *Revista de Educación*. nº 282. Madrid. MEC. 161-189.