

LA FIGURA DEL ASESOR/A DE FORMACIÓN: ALGUNAS REFLEXIONES

María Dolores Fernández Tilve
Universidad de Santiago de Compostela

Este artículo, pretende ofrecer un retrato omnicomprendivo de los asesores y asesoras de formación. Para ello, hace una radiografía de la situación actual de esta figura, haciendo una especial alusión a la realidad gallega.

Asimismo, aporta elementos de análisis e ilumina el camino que se debería seguir para que esta figura tuviese definitivamente un papel más decisivo en la profesionalización de los docentes.

I. INTRODUCCIÓN

La formación permanente del profesorado, como muy bien sabemos, tiene como objetivos fundamentales:

- mejorar la calidad de la enseñanza, a través de la permanente actualización de conocimientos en las vertientes teórica y práctica.
- perfeccionar las competencias profesionales de los docentes para la mejora de la actividad educativa.
- incentivar la autoformación, la práctica de la investigación y la innovación educativa.
- fomentar las capacidades, competencias y saberes que favorezcan la construcción de la autonomía de los centros educativos y de los respectivos proyectos educativos.
- estimular los procesos de cambio a nivel de los centros educativos.
- promover la identificación de las necesidades de formación del profesorado.
- dar respuesta a las necesidades de formación identificadas y manifestadas por los profesores y profesoras.
- promover acciones formativas que respondan a las prioridades de formación definidas.
- fomentar el intercambio y la divulgación de experiencias pedagógicas.

Todos estos procesos de desarrollo profesional, como apunta Marcelo (1994), no ocurren en el vacío. Requieren necesariamente de unas estructuras de formación que faciliten los recursos materiales y humanos. Y, aquí es justamente donde aparece la figura del asesor o asesora.

En consecuencia, en el diseño, desarrollo y evaluación de las actividades de formación juegan un papel fundamental las personas que participan en la formación permanente pertenecientes a las distintas instituciones implicadas en la misma.

En nuestro contexto, las funciones de asesoramiento corresponden a diferentes instancias de formación (véase Fernández Tilve, 1997), fundamentalmente a los Centros de Profesores desde los cuales los asesores y asesoras desarrollan su actividad profesional.

En los últimos años en numerosos países surgieron debates, propuestas, investigaciones y experiencias alrededor de los agentes implicados en las tareas de formación permanente. Informes y conclusiones de reuniones internacionales (Blackburn y Moisan, 1986; MEC y Comisión CEE, 1987; OCDE-CERI, 1982) destacan la importancia de contar con esta figura. Su denominación ha ido modificándose: formador de formadores, asesores o asesoras de formación permanente (MEC), asesores o asesoras técnico-pedagógicos (Galicia, Valencia) o asesores o asesoras de formación (Andalucía).

También es cierto que esta figura ha ido creciendo durante los últimos años con ciertas incongruencias en las que más adelante nos detendremos.

Por otra parte, los planteamientos actuales sobre el desarrollo del cambio educativo, conceden un papel determinante a la figura del asesor o asesora, considerándola en este caso como un recurso externo para el desarrollo de dichos procesos, ya que, si entendemos los centros educativos como comunidades sociales en las que tienen lugar intercambios sociales, los asesores y asesoras pueden contribuir a que éstos se conozcan más y mejor, a que interpreten y den significados a los acontecimientos que en ellos ocurren y, en definitiva a que los procesos de cambio e innovación sean verdadera y eficazmente llevados a la práctica.

También los hallazgos magníficamente resumidos por Loucks-Horsley (1993), nos muestran claramente la necesidad de que los centros educativos dispongan del asesoramiento para avanzar en los procesos de cambio educativo. Por lo tanto, los estudios realizados hasta ahora contemplan la figura del asesor o asesora como principal agente de cambio, como facilitador del mismo.

Todo ello nos lleva a considerarla como una pieza clave a la hora de proponer cambios, mejoras y formación en contextos educativos.

II. UNA FIGURA PROBLEMÁTICA

Actualmente, la figura del asesor o asesora está siendo objeto de debate en nuestro Sistema Educativo, debido a que se ha convertido en uno de los núcleos temáticos más problemáticos y en torno al que convergen puntos críticos. Ciertamente existe unanimidad en considerar a los asesores y asesoras una figura problemática. Al respecto, algunos señalan:

"La figura del asesor es polémica y no siempre bien valorada, se ha generalizado un exceso y con tendencia a la baja. Los centros ven a los asesores como profesores que se han alejado de la tiza. Su aceptación depende de zonas y niveles, son bien aceptados en Educación Infantil, no tanto en Educación Primaria, los asesores de Primaria no son aceptados por los profesores de Secundaria y los profesores de Secundaria no quieren serlo" (véase Ferreres, 1997, p.182).

Esta controversia, afecta prioritariamente a su perfil profesional: ¿realmente, qué es lo que tienen que hacer?, ¿dónde?, ¿en qué contexto?, ¿con qué frecuencia?, ¿con qué responsabilidad?, etc. Algunos, ponen sobre el tapete este tipo de interrogantes afirmando:

"El perfil del asesor es excesivamente utópico, lo cual genera falsas expectativas, son irrealizables todas las funciones que le son asignadas" (véase Ferreres, 1997, p. 182).

Su procedencia, selección y formación antes y durante el ejercicio de su profesión es también foco de controversia, así como las motivaciones personales y profesionales que movieron a estos profesionales a solicitar dichas plazas.

También, una apreciación un tanto generalizada acerca de la figura del asesor es la falta de relación y comunicación entre el Centro de Profesores y los profesores y profesoras de los centros educativos. Ambas partes, manifiestan sus insatisfacciones. Los primeros, señalan que los asesores son poco visitados por los profesores y profesoras. Los segundos, indican que los asesores y asesoras deben frecuentar más los centros escolares para conocer mejor sus necesidades formativas (véase Ferreres, 1997).

A modo de ejemplo, retomaremos como referentes algunas de las manifestaciones recogidas en el trabajo de Ferreres (1997), y que constituyen, a nuestro juicio, unos exponentes claros de los que venimos comentando hasta ahora:

"La selección debería ser más pública, los baremos más participativos, las entrevistas de selección deberían de tener más peso, la formación debería ser más adecuada, intensa y continuada, las competencias son excesivas, dedican mucho tiempo a aspectos burocráticos y de gestión cuando su principal función es la de asesoramiento" (véase Ferreres, 1997, p. 184).

A la luz de las opiniones recogidas, parece imprescindible realizar un esfuerzo para resituar convenientemente la figura del asesor o asesora, desde su selección, formación inicial y permanente hasta la concreción o definición clara de sus funciones, roles y tareas. Algunos, así lo manifiestan:

"Para mejorar el prestigio del asesor habría que replantearse la figura, con lo que ello conlleva, porque en estos casos cuesta tanto, por no decir más, destruir una figura o institución que crearla. Habría que captar a personas con prestigio entre el profesorado" (véase Ferreres, 1997, p. 185).

Existen distintas formas de entender el asesoramiento o apoyo externo. Quizás, Nieto Cano (1993) sea el que más se aproxime a nuestra particular manera de definirlo:

"Un proceso de ayuda o apoyo, sistemático y sostenido en el tiempo, con el propósito de facilitar la resolución de problemas en los centros escolares" (p. 125).

Desde esta óptica, creemos que las actuaciones de los asesores y asesoras en los centros educativos deberán ir dirigidas a trabajar *con* los profesores y profesoras más que a intervenir *sobre* ellos, tal y como nos señala Marcelo y López Yáñez (1997). Consecuentemente, la figura del asesor o asesora podría conceptualizarse como la de un facilitador, como la persona que ayuda, guía, orienta y dinamiza los procesos de mejora educativa. Pero, tal vez Hernández (1992), lo recoja con mayor precisión, en estos términos:

"poseer una personalidad definida, que tenga una actitud innovadora, que sepa interpretar, que ayude a avanzar, y que proponga soluciones" (pp. 60-61).

El modelo de asesoramiento por el que optamos y defendemos, en este caso, está enmarcado en una corriente integradora. A nuestro modo de ver, plantear una intervención flexible, supone dar respuesta a problemas, realidades y momentos en circunstancias diferentes.

El asesor o asesora tratará, pues, de ayudar a reconocer y plantear problemas, a planificar de forma conjunta estrategias de intervención y mejora, de apoyar y facilitar la toma de decisiones, etc. Ahora bien, cualquier intervención que se plantee deberá tener como referencia la singularidad y diversidad del colectivo docente en particular. El respeto a la idiosincrasia del grupo, permitirá la dinamización del desarrollo profesional del mismo.

Tiene sentido un asesor o asesora cuando desde fuera analiza la práctica educativa de los profesores y profesoras, cuando desde la igualdad y la colaboración diagnóstica problemas, da ayuda, participa con los profesores y profesoras reflexionando sobre su práctica educativa.

Si analizamos detenidamente los documentos legislativos existentes, podemos observar que el papel del asesor o asesora tiene varias facetas: organizar, dinamizar y coordinar las actividades de formación a través de diferentes modalidades de formación, dar pautas, introducir ideas o plantear preguntas, promover el intercambio entre iguales, gestionar los recursos, promover la autonomía progresiva de los miembros de la actividad, cohesionar el grupo, realizar una evaluación interna de la actividad, etc.

Parece, por lo tanto, que se podrían perfilar varios roles en la actuación de los asesores y asesoras:

- El de gestores de la formación
- El de dinamizadores de las actividades de formación
- El de expertos en los campos de conocimiento que fundamentan el currículum: bases epistemológica de determinadas áreas curriculares, sociológica, psicológica y pedagógica.
- El de mediadores o facilitadores de la formación, básicamente entre iguales.

Sobre el asesor o asesora, como vemos, recaen grandes responsabilidades tanto en lo que atañe a la planificación como en lo concerniente al desarrollo y evaluación de las actividades de formación. Muchas veces, por ello, también se convierten en cabeza de turco, ya que a ellos se le atribuyen las inoperancias, las disfunciones, las incoherencias, etc.

Las tareas vinculadas a sus funciones son imprecisas, improvisadas, esto es, se han ido superponiendo paulatinamente. Se carece, pues, de una teoría del asesoramiento con la que dar cierta coherencia a los procesos de formación. Parece que los discursos sobre la formación y el asesoramiento van por derroteros separados.

Esta indefinición y precariedad con la que se está funcionando conforma ideas y prácticas concretas del asesoramiento nada favorables. Debemos, por lo tanto, replantear esta situación de una manera urgente, prestándole una especial atención. Ésta, es sin lugar a dudas, otra de nuestra asignatura pendiente de la que no hay que renegar.

III. LA REALIDAD GALLEGA

A finales de 1987, Galicia -junto con otras Comunidades Autónomas y territorio MEC- tomó decisiones de cierta relevancia con la intención de impulsar la Reforma Educativa en la Comunidad Autónoma. Entre ellas, la participación en el programa de preparación de los

“formadores de formadores”. En los cursos académicos 1987-88 y 1988-89, un total de 46 profesores y profesoras gallegos pertenecientes al cuerpo de profesores y profesoras de EGB, FP y Bachillerato seleccionados a través de un concurso público de méritos, realizaron los cursos correspondientes en diferentes universidades españolas con compañeros del resto del Estado español.

Los cursos contaron con tres fases: intensiva (en la universidad correspondiente), de aplicación práctica (en la Comunidad de origen) y de evaluación (en la universidad correspondiente). Todos los profesores y profesoras superaron las distintas fases del curso y quedaron comprometidos a participar en los planes de formación del profesorado cuando la Administración Educativa considerase oportuno durante los tres años siguientes a la finalización del curso.

La ausencia de normativa reguladora del rol y funciones de esta nueva figura y la inexistencia de instituciones que posibilitasen un adecuado desarrollo de las actividades, fueron, entre otras, las causas que generaron una situación singular de los asesores y asesoras técnico-pedagógicos (así denominados en Galicia).

Durante el curso 1988-89, los que aprobaron los cursos correspondientes estuvieron a total disposición de los servicios centrales de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, sin carga docente, dedicados a la coordinación de esporádicas, puntuales y escasas acciones de perfeccionamiento y a la elaboración de documentos técnicos relativos a la planificación de la formación permanente a nivel de toda la Comunidad Autónoma.

La ausencia de infraestructura, el escaso volumen de actividades desarrollado durante el primer año de actuación de estos profesionales, la indefinición y la falta de apoyo de la Administración Educativa cara diversas iniciativas propuestas por los mismos son algunas de las causas más importantes que explican la escasa influencia entre el profesorado de la nueva figura creada (Fuentes y González Sanmamed, 1992). Como podemos ver, la situación de los formadores gallegos fue un tanto peculiar.

A medida que se introducía esta nueva figura, no contemplada hasta ahora, se fue dibujando, generalmente de forma bastante amplia y no precisa, el perfil profesional del asesor o asesora. Concretamente, el MEC (1989), así lo hizo, al manifestar que:

“Estos Asesores de Formación Permanente deben ser docentes cualificados, con una suficiente experiencia profesional, no sólo en el aula, sino también en actividades de innovación, grupos de trabajo, seminarios permanentes, etc. Pero sobre todo se les considera profesionales de amplia formación cultural, dotados de un alto grado de reflexión sobre el mundo de la educación, que los capacita para tener una visión integradora de las problemáticas específicas de las distintas áreas y ciclos. Esto es posible si tienen un conocimiento actualizado en psicopedagogía y en los aspectos didácticos y disciplinares de su propia área, materia o ciclo. En otro orden de cosas se valorará su capacidad de gestión, y de dinamización de relaciones humanas” (p. 122).

Como se puede comprobar, la amplitud y variedad de los conocimientos y destrezas asignadas a los asesores y asesoras de formación es amplia.

Las funciones a realizar, también son muy diversas: actualización científica y didáctica del profesorado, elaboración y difusión de materiales didácticos, dinamización de proyectos de innovación, asesoramiento curricular, diagnóstico de necesidades formativas, diseño de planes de formación, evaluación de procesos formativos, motivación de centros y profesorado, etc.

En la actualidad, los asesores y asesoras gallegos, aún se mueven en un contexto de cierta indefinición de su papel (claro que no sólo en Galicia). Esta indefinición es probablemente la responsable de la continua demanda de ampliación de responsabilidades (véase Ferreres, 1997). Los asesores parecen ser entendidos -todavía-, como señala Montero (1996), “*una especie de todo terreno, capaces de recorrer los caminos más intrincados de la formación y llegar a los lugares más difíciles*” (p. 176).

En Galicia, los asesores y asesoras técnico-pedagógicos pasaron a desarrollar su actividad profesional en los CEFOCOPS (Centros de Formación Continuada del Profesorado), los cuales fueron creados por el Decreto 42/1989 del 23 de febrero (DOG del 31 de marzo), cinco años después de la creación de los CEPs del territorio MEC. Se configuraron en aquel momento como “*Centros básicos de diagnóstico das necesidades de formación, difusores de experiencias educativas, promotores da formación permanente, acopiadores de información e lugar de encontro e reunión do profesorado*”. En el artículo dos de ese decreto se les asignó las siguientes funciones:

- A) Realizar las funciones de perfeccionamiento del profesorado que se le encomienden, aprobadas por la Administración Educativa.
- B) Recoger, elaborar y desenvolver las iniciativas de perfeccionamiento y actualización propuestas por el profesorado y los centros adscritos a los CEFOCOPS.
- C) Realizar las actividades, preferentemente de carácter aplicado, en el campo de la innovación, investigación y experimentación educativas.
- D) Facilitar un servicio de documentación, difusión y elaboración de material didáctico y pedagógico a los profesores y profesoras y a los centros de enseñanza de su ámbito territorial.
- E) Realizar actividades de participación, discusión y difusión de reformas educativas propuestas por la Administración Educativa.
- G) Promover la equilibrada adecuación de los contenidos de los planes y programas de estudio a las particularidades del medio.
- H) Acoger y dar soporte material a las actividades de los colectivos de profesores y profesoras que trabajan en la renovación pedagógica.
- I) Cualquier otra que la Administración Educativa les encomiende.

Sin embargo, si bien el decreto que regula los CEFOCOPS se publica en febrero de 1989, su creación se fue produciendo paulatinamente desde 1989 hasta casi finales de 1991, de manera tal que el comienzo de su funcionamiento real puede fijarse durante el curso 1991-92 si bien de forma un tanto precaria (Montero, 1996). Esto supuso un importante freno para el desarrollo de la innovación educativa en Galicia, ya que ninguna otra institución de formación estaba ocupando el hueco de estímulo y apoyo a los centros y los profesores y profesoras (Mesejo y Souto, 1993).

En la actualidad, están funcionando siete CEFOCOPS ubicados respectivamente en La Coruña, Ferrol, Santiago, Lugo, Orense, Pontevedra y Vigo y una extensión del CEFOCOP de Orense creada en el Barco de Valdeorras (Orden del 2 de septiembre de 1993, DOG del 20 de septiembre).

Cada CEFOCOP, de acuerdo con el mencionado Decreto 42/1989, está constituido por un director, un equipo de asesores y asesoras técnico-pedagógicos especialistas en determinadas áreas de conocimiento, un consejo directivo y personal administrativo. Son funciones del consejo directivo:

- Aprobar los planes anuales de actividades del centro, impulsar y supervisar su realización y evaluar los resultados.
- Aprobar la memoria anual de ejecución de los planes de actividades del centro.
- Confeccionar y aprobar el presupuesto del centro y supervisar su ejecución.
- Fomentar el mantenimiento de contactos regulares con los centros de enseñanza de su ámbito de actuación para efectos de cumplimiento de sus fines.
- Propiciar el establecimiento de relaciones de colaboración con otros centros o instituciones educativas afines.
- Elaborar y aprobar el reglamento de régimen interno del centro.

Cada CEFOCOP tiene un determinado ámbito territorial de influencia. Se espera que preste a los centros educativos incluídos en dicho ámbito el apoyo y el asesoramiento necesario, que identifique las necesidades de formación existentes, realice acciones de seguimiento y evaluación, estimule la constitución de grupos de trabajo, facilite información, preste recursos, certifique a los profesores y profesoras las horas empleadas en la formación, etc.

Parafraseando a Lozano (1996), éste planifica anualmente las actividades de su área de actuación, teniendo en cuenta las prioridades señaladas en el ámbito autonómico y provincial. En la planificación se distinguen cuatro fases fundamentales:

Fase de diseño o preparación del plan

En esta fase se formulan unos objetivos siguiendo unas prioridades determinadas. La definición de los objetivos depende de varias fuentes (Administración Educativa, profesorado, etc.) y deriva del análisis de las necesidades de formación detectadas.

Fase de difusión

En ella se acomete la divulgación del plan de formación con el objeto de lograr su conocimiento por parte del profesorado.

Fase de ejecución o aplicación sistemática del plan

En dicha fase, se aplica sistemáticamente el plan de formación diseñado y, paralelamente, se analiza el desarrollo del plan para introducir puntualmente las modificaciones necesarias y reconciliarlo si fuese necesario (evaluación procesual).

Fase de evaluación

Aquí se hace una valoración cualitativa del grado de consecución de los objetivos propuestos y de la adecuación o pertinencia de los recursos empleados (evaluación final). Se usan como criterios de evaluación: el interés despertado entre el profesorado, el nivel de satisfacción del profesorado participante, la implicación de los agentes de formación, el grado de realización del plan (comparación entre las actividades previstas y ejecutadas), etc.

Las actividades de los CEFOCOPs se desarrollan preferentemente a través de modalidades de formación tales como cursos -modalidad más ofertada-, jornadas, ciclos formativos, etc. (Sanjuán, Sarceda y Raposo, 1996). A partir del curso 1993-94, asumen también la responsabilidad de los seminarios permanentes, de los grupos de trabajo y de los proyectos de centro.

El análisis de estas funciones y tareas nos conducen a plantearnos, en nuestro caso, cuáles son las habilidades requeridas para que estos profesionales desempeñen eficazmente las tareas asignadas. Parece conveniente, por lo tanto, identificarlas. En este sentido, los trabajos de Saxl, Miles y Lieberman (1988) y Pajak (1993), entre otros, son dignos de mencionar, ya que nos ofrecen aportaciones muy interesantes y clarificadoras al respecto. Quizás, a modo de resumen, podemos aludir a algunas de las habilidades identificadas: comunicación, colaboración, dinamización, animación, etc.

Pero, cabe preguntarse ¿cómo adquirirlas y materializarlas? Sinceramente, la realidad gallega no es nada favorable, pues se carecen de condiciones institucionales, estructurales y personales. No obstante, confiamos que en el futuro todas estas incógnitas se resuelvan.

IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLACKBURN, V. y MOISAN, C. (1986):** *La formation continué des enseignants dans les douze états membres de la communauté Européenne*. Maastricht, Presses Interuniversitaires Européennes.
- FERNÁNDEZ TILVE, M. D. (1997):** *Las modalidades de formación del profesorado en ejercicio en Galicia: Un estudio exploratorio*, Memoria de Licenciatura, Universidad de Santiago de Compostela.
- FERRERES, V. S y MOLINA, E. (1995):** *La Preparación del profesor para el cambio en la Institución Educativa*. Barcelona, PPU.
- FERRERES, V. S. (Coord.) (1997):** *El desarrollo profesional del docente. Evaluación de los planes provinciales de formación..* Barcelona, Oikos-tau.
- FUENTES, E. y GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1992):** "A figura do formador de formadores en Galicia", *Innovación Educativa*, 1, pp. 59-66.
- HERNÁNDEZ, F. (1992):** "La construcción del saber del asesor", *Qurriculum*, 5, pp. 49-67
- LOUCKS-HORSLEY, S. (1993):** "Facilitating Change at the School Level: Where the rubber hits the road". En BOLLEN, R. (Ed.): *Educational Change Facilitators: Craftmanship and Effectiveness*. Utrech, National Centre for School improvement, pp. 69-81.
- LOZANO, F. (1996):** "La formación del profesorado en ejercicio en Galicia". En ROSALES, C. (Coord.): *Actas I Congreso de Innovación Educativa*. Santiago de Compostela, Tórculo, pp. 575-582.
- MARCELO, C. (1994):** *La formación del profesorado para el cambio educativo*. Sevilla, PPU.
- MARCELO, C. y LÓPEZ YÁÑEZ, J. (Coords.) (1997):** *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona, Ariel.
- MEC (Ed.) (1989):** *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid.
- MEC y COMISIÓN CEE (1987):** *Formación permanente del profesorado en Europa: experiencias y perspectivas*. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.
- MESEJO, C. y SOUTO, X. M. (1993):** *Centros de Formación do Profesorado*. Vigo, Xerais.

- MONTERO, L. (1996):** “La formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Galicia”. En VILLAR, L. M.: *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Barcelona, Oikos-Tau, pp. 149-181.
- NIETO CANO, J. M. (1993):** *El asesoramiento pedagógico a centros escolares. Revisión teórica y estudio de casos, Tesis Doctoral*, Universidad de Murcia.
- OCDE-CERI (1982):** *La formation en cours de service des enseignants. Condition du changement à l' école*. Paris, OCDE.
- PAJAK, E. (1993):** “Dimensions of Supervisory Practice in Education: Implications for Professional Development”. En BOLLEN, R. (Ed.): *Educational Change Facilitators: Craftmanship and effectiveness*. Utrech, National Centre for School improvement, pp. 149-151.
- SANJUÁN, M., SARCEDA, C. y RAPOSO, M. (1996):** “La innovación y la formación en servicio del profesorado: La realidad gallega a través del análisis de las actividades de los CEFOCOPs durante el curso 1994-95”. En ROSALES, C. (Coord.): *Actas I Congreso de Innovación Educativa*. Santiago de Compostela, Tórculo, pp. 621-629.
- SAXL, E., MILES, M. y LIEBERMAN, A. (1988):** “What Skills Do Educational "Change Agents" Need? An Empirical View”, *Curriculum Inquiry*, 18 (2), pp. 157-193.