

# El asesor de formación permanente del profesorado: perfil, trayectoria y funciones

## The in-service teacher trainer: profile, career path and duties

Carme PINYA MEDINA y Maria Rosa ROSSELLÓ RAMON  
Universidad de las Islas Baleares

Recibido: Marzo 2014

Aceptado: Octubre 2014

### Resumen

Este artículo es el resultado de una tesis doctoral que se propone comprender la realidad del asesor de formación en un momento determinado en que su rol profesional varía, pasando de ser un asesor gestor de formación a asumir un rol más centrado en el asesoramiento de proceso.

A través de entrevistas en profundidad definimos el perfil personal y profesional de los asesores de formación de las Islas Baleares; su trayectoria y su proceso de incorporación en los Centros de Profesores (CEP); y, finalmente, las funciones y competencias que desarrollan como asesores de formación.

Los datos recogidos apuntan la coexistencia de diferentes roles profesionales en el colectivo de asesores, además de una indefinición del perfil de acceso a la función asesora. Sí existen coincidencias al determinar la trayectoria de acceso a la función asesora por parte de los docentes. El liderazgo y la dinamización de grupos son un exponente común en la mayoría de casos. El trabajo también pone de manifiesto la alta dispersión de funciones y tareas a la que se ve sometido este colectivo, así como la gran cantidad y heterogeneidad de competencias necesarias para afrontar la función asesora.

**Palabras clave:** formación del personal docente, educación permanente, desarrollo de la carrera.

### Abstract

This article is the result of a doctoral thesis that aims to understand the reality of teacher trainers at a given moment, when their professional role changes from being a managing training advisor to a role that is more centred on process counselling.

Using in-depth interviews, we defined the personal and professional profile of training counsellors in the Balearic Islands, their career path, the process for their inclusion in Teacher Centres (CEP) and, finally, the duties and skills that they perform as teacher trainers.

The data that has been collected shows the coexistence of different professional roles in the group of education advisors. Moreover, it also indicates a lack of definition of the profile needed to access an advisor's position. There are indeed some coincidences determining the access route to such a position when it comes to the teaching profession since their leadership qualities and group dynamics expertise are a common indicator in most cases. The research also shows that they are subjected not only to a wide range of roles and tasks but also to a vast array of competences required to tackle the education advisor's tasks.

**Keywords:** teacher training, in-service teacher training, career development.

## **Marco teórico del estudio**

En las Islas Baleares gran parte de la formación permanente del profesorado no universitario es gestionada por parte de la Administración Pública; la red formativa se articula alrededor de los Centros de Profesores y de la figura del asesor de formación, un maestro o profesor en comisión de servicios destinado a un Centro de Profesores.

En el año 2008 se inicia una formación específica para el colectivo de asesores, que se vehicula a través de dos cursos de postgrado y un curso de corta duración, y que se prolonga hasta el curso académico 2010-2011. Este fue el primer itinerario formativo que se ofreció al colectivo de asesores desde el año 1989 en que las competencias estatutarias en educación fueron traspasadas a las comunidades autónomas. Esta formación pretendió capacitar a los asesores para el desarrollo de la función asesora desde una perspectiva más global y reflexiva, centrada en la tutorización del proceso de mejora en los centros educativos y siguiendo el modelo de asesoramiento de proceso. Paralelamente, el colectivo de asesores recibió una formación específica sobre competencias básicas, con la finalidad de capacitarles para liderar procesos de innovación pedagógica en competencias básicas tal como proponía la LOE.

En este contexto cambiante nos planteamos comprender y describir al colectivo de asesores, como uno de los grandes desconocidos del sistema educativo, centrándonos, tanto en el perfil personal como en el perfil profesional. Para analizar el perfil personal se tomaron en consideración los siguientes aspectos: género, edad, titulación, formación, experiencia docente y experiencia asesora y, ámbito de la asesoría del CEP a la que están adscritos. En cambio, para describir el perfil profesional se recogieron: la concepción del asesor, la concepción del asesor ideal, las diferencias existentes entre el colectivo de profesores y el colectivo de asesores, el peso del asesor en el sistema educativo y los objetivos y retos del asesor en un futuro inmediato.

Aunque la formación permanente del profesorado está profundamente reflejada en la investigación y literatura académica a nivel nacional e internacional, el asesoramiento como metodología de formación permanente del profesorado y el asesor de formación como el guía de este proceso, son aspectos que no aparecen claramente recogidos en la literatura al respecto.

El asesoramiento en la formación permanente del profesorado es un proceso complejo y no existe consenso sobre el rol del asesor, las funciones y competencias necesarias, y las características personales y profesionales que comparten los buenos asesores. Por ello, esta investigación intenta clarificar algunas de las lagunas de conocimiento en este sentido.

### *Hacia un asesor de proceso*

El profesorado no cambia a base de Decretos, ni por someterle a procesos de reforma permanente, o por la modas académicas. (...) la mejora de la educación pasa, tanto por las grandes leyes de los gobiernos, como por las prácticas reflexivas y colaborativas de todos los implicados en el hecho educativo, desde el equipo directivo hasta el conserje, pasado, por supuesto por el profesorado, las familias, el

alumnado, los Ayuntamientos y la Administración educativa (Jiménez, 2007, p.160).

La formación en el lugar de trabajo y la importancia del contexto para el desarrollo profesional (Evans, Hodkinson y Unwin, 2002; Evans et al. 2006; Hodkinson y Hodkinson, 2003) son unos de los elementos básicos sobre los cuales se sustenta nuestro estudio, juntamente con la idea de que en este contexto, el desarrollo profesional requiere de una actitud de aprendizaje basada en la reflexión sobre la propia práctica y desde el contexto en que ésta se produce (Imbernón, 2001, 2007).

A partir de la LOGSE (1990) se empieza a hablar con una cierta propiedad del proceso de asesoramiento en la formación permanente del profesorado, si bien actualmente existe un grueso considerable de literatura al respecto (Domingo y Barrero, 2010; Triviño y López-Cano, 2010; Ventura, 2006; entre otros).

En este contexto se presenta la necesidad de que el rol del asesor tradicional cambie. El asesor hasta ahora concebido como un gestor de la formación, como una fuente de recursos y como un simple administrativo sometido a la burocracia (modelo de asesoramiento tradicional) tiene que avanzar hacia una concepción más centrada en el equipo docente, en el centro y en los procesos de mejora como vía para el desarrollo profesional (modelo de asesoramiento de proceso). Y es que, como señala Biencinto (2005), el formador como mero ejecutor de programas de formación debería ser ya historia, pasando a considerar sus funciones de planificación, desarrollo, evaluación, gestión-coordinación e investigación-innovación.

En nuestra comunidad autónoma este cambio de rol profesional fue provocado, como ya hemos expuesto en el apartado anterior, por dos acciones puntuales: por un lado, la formación de formadores recibida y, por otro, la nueva exigencia de liderar procesos de innovación pedagógica en los centros educativos sobre competencias básicas.

Los proyectos de innovación pedagógica se ofrecieron a los centros educativos como una ayuda para incorporar las competencias básicas a la práctica docente; y se plantearon desde la perspectiva de la formación en centros, como un verdadero proyecto de centro en el cual el protagonismo recayó en el profesorado, acompañado éste por el asesor de referencia. De hecho, la participación, la negociación y la construcción compartida son unos de los tres aspectos básicos en los procesos de asesoramiento (Escudero y Moreno, 1992); añadiendo otros aspectos igualmente primordiales como el análisis de necesidades formativas, la reflexión sobre la propia práctica, la cooperación y la colaboración entre los agentes implicados y el establecimiento de comunidades de aprendizaje.

### *El CEP y los asesores en las Islas Baleares*

A nivel estatal, la creación de los centros de profesores (1984) condujo a la institucionalización de los distintos servicios formativos y a un replanteamiento de la formación permanente en el Estado Español. Durante ese periodo se intentó romper

con un modelo de formación transmisivo para pasar a un modelo basado en la participación, la interacción y en las necesidades del docente.

Desde ese momento, los CEP se han asentado como una herramienta importante para el desarrollo profesional de los docentes que han contribuido a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, y, por lo tanto, a la mejora de la calidad de la educación.

No fue hasta 2001 cuando la comunidad autónoma de las Islas Baleares obtuvo las competencias en materia de educación y cultura. Entonces apareció la primera regulación legislativa de los centros de profesorado.

En la actualidad y de acuerdo con la normativa vigente (Orden de 27 de enero de 2009), los centros de profesorado se entienden como centros docentes, para la formación del profesorado en activo de centros públicos y privados concertados de las Islas Baleares, tanto de enseñanzas de régimen general como de enseñanzas especiales. Tienen como objetivo promover el desarrollo profesional del profesorado a través de la formación permanente vinculada a la práctica profesional y, por ello, elaboran unos planes anuales de formación del profesorado que derivan en un Plan Cuadrienal.

Aunque no es cuestionable la tarea primordial que han elaborado los CEP en cuanto a la formación permanente del profesorado en la comunidad educativa, algunos CEP del Estado están cerrando sus puertas bajo los argumentos de crisis económica y de recortes presupuestarios. En nuestra comunidad autónoma, el Documento Base para un Pacto Social para la Educación (2012) plantea la necesidad de reflexionar sobre la funcionalidad del CEP de manera que se revise su naturaleza y la estructura organizativa y funcional para poder ofrecer así un servicio y una formación más eficientes.

Un agente importante dentro del CEP es el asesor de formación permanente del profesorado. Conceptualizar el rol de asesor de formación no es tarea fácil ya que confluyen en las definiciones una serie de características diversas que surgen y se fundamentan en distintos contextos, además de otros factores relacionados con las funciones y roles que ha de desarrollar el formador en cada situación (Mamaqui y Miguel, 2011). Iranzo (2012) sostiene que:

como sucede con los docentes y con todo profesional que trabaje consigo mismo como instrumento central, la figura asesora se define por su estilo personal. En ese sentido, ni el contexto, ni las leyes, ni el modelo institucional en que se inscriba lo acaban de definir tanto como sus propios paradigmas ontológico, antropológico y epistemológico (p. 320).

Las comunidades autónomas coinciden en las normativas publicadas en que el asesor de formación debe disponer de un recorrido profesional previo como docente; esta condición facilita el vínculo ente teoría y práctica, así como la contextualización de la formación en la realidad educativa actual. Aunque ello suponga, como señala Iranzo (2012), “desarrollar un doble proceso: por una parte la fusión con el nuevo contexto profesional y por otra la separación de este mismo contexto para así poder

analizar sus condiciones particulares, por tanto se trata de una *dobles conciencia dentro-fuera, fusión-marginalidad*" (p.321).

Generalmente, aunque la normativa estatal y local no se posiciona al respecto, la función asesora es ocupada por docentes con una trayectoria pedagógica calificada como notoria. Su experiencia y bagaje profesional es una de las mayores aportaciones de estos profesionales a la función asesora, a la vez que les presupone una credibilidad frente a los asesorados (Dean, 1997). Aun así, no podemos mantener la creencia de que un buen docente será a su vez buen asesor, porque la función asesora requiere de tareas y competencias que distan de los conocimientos y capacidades útiles en un centro escolar; por ello es indispensable una formación propia para el asesor así como una política de desarrollo profesional.

Tal necesidad se ve acentuada por la cantidad y variabilidad de funciones y competencias que deben asumir los asesores. Aunque la bibliografía publicada (Oliver, 2007; Tejada, 2007; Vela, 2010; entre otros) o las normativas estatales no presentan consenso al respecto, existen dos denominadores comunes: por un lado, la diversidad y cantidad de funciones asumidas por los asesores no reconocidas en la normativa propia; y por otro, el alto y amplio nivel competencial necesario para desarrollar la función asesora. Estos cambios han ocasionado la coexistencia de dos modelos asesores y por tanto la asunción de una infinidad de funciones por parte de los asesores. Por ello, en este trabajo vamos a intentar definir cuál es el perfil del asesor desde su propia perspectiva, qué trayectoria ha seguido hasta su incorporación al CEP, así como las funciones y competencias asociadas.

## **Método**

El estudio que presentamos ha sido realizado con una metodología cualitativa dentro del paradigma interpretativo cumpliendo así nuestro objetivo de comprender la realidad asesora de una manera contextual y desde el punto de vista de los mismos asesores.

El planteamiento inicial del estudio preveía un conocimiento en mayor profundidad del colectivo de asesores de formación permanente, centrando nuestra atención en su rol, trayectoria e incorporación y competencias y funciones. La comprensión de la realidad del cambio que estaban llevando a cabo como colectivo implicaba un acercamiento lo más exhaustivo posible; de ahí que se decidiera que la entrevista en profundidad era el mejor instrumento de recogida de datos.

Los objetivos planteados inicialmente en el estudio fueron:

1. Definir el perfil personal y profesional de los asesores de las Islas Baleares.
2. Descubrir la trayectoria previa de los asesores hasta su incorporación al CEP.
3. Averiguar qué funciones y competencias desarrollan los asesores de formación y qué autoevaluación hacen de ellas.

### *Participantes*

La población de este estudio está formada por los asesores y asesoras de formación de las Islas Baleares. La población total de este colectivo durante el curso académico en que se llevó a cabo el estudio era de 62 sujetos, de los cuales 39 participaron del estudio y perdimos 6 durante el proceso ya que se reincorporaron a su centro docente dejando de desarrollar la función asesora.

En este estudio se optó por un muestreo estructural definido a partir de las siguientes unidades:

- Representatividad de cada uno de los CEP de las Islas Baleares: Mallorca, Menorca e Ibiza.
- Representatividad de cada uno de los ámbitos de las asesorías: Educación Infantil, Educación Primaria, Atención a la Diversidad, Educación Secundaria: ámbito científico y tecnológico y ámbito socio lingüístico, Lenguas extranjeras, Tecnologías de la Información y la Comunicación, y Formación profesional.
- Representatividad de asesores y asesoras con experiencia asesora variada.
- Representatividad de asesores y asesoras con formación específica sobre su ámbito laboral.

La muestra de la que disponemos nos permitió llevar a cabo un proceso de aprendizaje considerable, ya que supone una gran cantidad de testimonios, aportando una riqueza personal y profesional difícilmente asequible mediante otras vías de conocimiento.

### *Instrumentos y procedimiento*

Dentro de la metodología cualitativa hay diferentes estrategias metodológicas para la recogida de datos. Una vez estudiadas y comparadas, valorando las ventajas e inconvenientes de cada una de ellas y revisando la bibliografía publicada al respecto (Bogdan y Biklen, 1982; Taylor y Bogdan, 1989; Pérez, 2008) determinamos como instrumento fundamental para la recogida de datos la entrevista en profundidad.

La entrevista es una de las técnicas más utilizadas en la investigación cualitativa. Este instrumento permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas que de otra forma serían inaccesibles para el investigador (Martínez, 2006). La entrevista ayudó a describir un contexto circunstancial vivido en ese momento concreto por los asesores y asesoras de formación de las Islas Baleares, de esta manera tuvimos acceso a interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos para el colectivo que los vivencia.

Llevamos a cabo una entrevista semiestructurada diseñada de acuerdo con los objetivos y preguntas de investigación planteadas y la revisión bibliográfica realizada. Atendiendo a la importancia de las relaciones comunicativas en las situaciones de entrevista, todas las sesiones fueron realizadas por la misma investigadora, con la cual los participantes ya habían establecido una relación previa. Esta relación fue un punto

de partida importante en la entrevista, ya que permitió tratar los temas con más confianza y complicidad.

Cada entrevista contó con una hora de duración y se realizó en un lugar cómodo y familiar con los entrevistados – el propio contexto de trabajo de cada asesor-, aunque para poder hacer frente a posibles barreras comunicativas las entrevistas se llevaron a cabo en una sala insonorizada y sin la presencia de compañeros. Todas fueron registradas en audio y luego transcritas para facilitar así la categorización y análisis posterior.

En total se llevaron a cabo 39 entrevistas, cifra que representa un 62,9% de la población total de asesores y asesoras de las Islas Baleares.

Una vez recogidos los datos, procedimos a materializar las categorías de análisis en un árbol de nodos. Para la categorización de la información establecimos de manera inductiva las categorías de análisis, a partir de las preguntas de investigación iniciales y la revisión bibliográfica sobre el tema, creamos modelos de relación que nos permitieron comprender la realidad estudiada. El análisis de datos recogidos se llevó a cabo mediante el software N-Vivo. N-Vivo nos permitió clasificar la información recogida para su posterior análisis.

A continuación vemos gráficamente las tres macro categorías de análisis recogidas en este artículo como parte de la investigación, y sus respectivas subcategorías:

Perfil personal	Perfil profesional	Trabajo desarrollado
Género	Concepción asesor	Funciones
Titulación	Trayectoria	Valoración de las funciones
Formación	Incorporación	Competencias
Asesoría		Autoevaluación competencial
CEP		
Experiencia docente		
Experiencia asesora		

Figura I. Categorías y subcategorías de análisis.

Estas categorías se utilizaron para codificar las entrevistas transcritas; siempre respetando el sujeto que emite los enunciados, al cual se le asignó una codificación para garantizar así la confidencialidad y el anonimato pactado al inicio del estudio.

## Resultados

Los resultados que presentamos pretenden posibilitar la extracción de algunas conclusiones que puedan ayudar a comprender de manera más detallada el perfil, funciones y competencias del asesor en el contexto de las Islas Baleares. Éstos se presentan de acuerdo a las preguntas de investigación planteadas:

*¿Cómo son los asesores de formación en las Islas Baleares? Perfil personal y profesional*

La literatura especializada en el tema (Darling et al. 1999; Marcelo 2007; Navío 2005; Pajak 1993; Saxl, Miles y Lieberman 1988; entre otros) ha intentado definir las características y roles propios del perfil del asesor de formación. Después de su revisión podemos determinar que no es una tarea fácil ya que confluyen diferentes contextos y factores en estas definiciones. En nuestro estudio entendemos por perfil personal aspectos como: género, titulación, edad, años de experiencia docente y años de experiencia asesora, CEP y área al cual están adscritos. Consideramos estos y no otros factores por su significación.

No existen diferencias significativas en relación al género de los asesores. Se da una mayor presencia de mujeres en el grupo de asesores (59%), aunque no en el grupo de directores de CEP, en el cual el 80% son hombres.

La titulación de los asesores de las Islas Baleares se vincula a su función docente; las opciones de respuesta existentes se limitan a estudios de diplomatura de maestro o estudios de licenciatura y Curso de Actualización Pedagógica (antiguo CAP). En este sentido, un 41% de los asesores son maestros, mientras que el resto son licenciados.

Otro de los factores elegidos como descriptor del perfil personal de los asesores de formación es la edad. La media se sitúa en 47 años.

Respecto a los años de experiencia docente y de experiencia asesora, los asesores de formación participantes en el estudio cuentan con una media de 16 años de experiencia docente previa a su función asesora, mientras que la media de años en su función como asesores es de 5.

La muestra se distribuye a lo largo de los diferentes CEP de las Islas Baleares: CEP de Inca cuenta con un 12,8% de representación, CEP de Ibiza con un 20,5%, CEP de Palma con un 33,3%, CEP de Menorca con un 10,3% y CEP de Manacor con un 23,1%.

La adscripción de los asesores a las distintas áreas de formación, se distribuye de la siguiente manera:

Área	Frecuencia	%
Educación Infantil	6	15,4
Educación primaria	8	20,5
Educación secundaria	9	23,1
Lenguas extranjeras	4	10,3
Tecnologías de la Información y la Comunicación	4	10,3
Formación profesional	3	7,7
Dirección	5	12,8
Total	39	100

Tabla I. Áreas a las que pertenecen los asesores de formación de las Islas Baleares



Como ya se ha señalado, el colectivo estudiado contó con una formación específica y profesionalizadora (dos cursos de postgrado y un curso de corta duración) desarrollada desde el modelo de asesor de proceso. Un 7,7% cursó únicamente el primer curso de postgrado; un 12,8% sólo el segundo que era una continuación del primero; el 15,4% realizó el curso de corta duración y un 56,4% llevó a cabo los dos cursos de postgrado. Por tanto, la mayoría de asesores aprovecharon para cursar el itinerario formativo completo, que en su conjunto supuso la titulación de Especialista en la Formación de Formadores.

Nos planteamos que era interesante averiguar la propia definición que hace este colectivo de la función asesora ya que en función de la concepción que el asesor tiene de su propio perfil y de cómo tendría que ser el ideal, se construye su propia identidad como asesor.

Aunque hace más de veinte años que Jiménez (1992) señaló que los formadores se movían dentro de una complejidad conceptual al tratarse de una profesión nueva y no perfilada, hoy día podemos afirmar que continuamos en esta ambigüedad que, además, se ve acentuada por los cambios de modelo que, a nivel institucional, se van produciendo. Así lo recoge uno de los asesores:

Un asesor es una persona que tiene que hacer y ser muchas cosas a la vez, tienes que organizar formación, conducir o reconducir necesidades formativas, buscar expertos que sean capaces de impartir formaciones, hacer seguimiento de las formaciones, gestionar muy bien la burocracia incluso los presupuestos. Además, en mi caso, tengo también toda una serie de funciones relacionadas con el mantenimiento técnico de los equipos, hay que ir arreglando los fallos que surgen en el día a día. También eres una especie de consejero de algunos centros (S31).

Dentro de esta concepción poliédrica, uno de los denominadores comunes en las definiciones aportadas por los mismos asesores es la concepción del asesoramiento de proceso. Esta tendencia emergió teóricamente en los cursos de formación que recibieron los asesores, y así es entendida e interpretada por el colectivo participante: “El asesor es una especie de acompañante, experto en algunas cosas, facilitador de recursos. Mi idea es que, básicamente, un asesor debe ser un acompañante en el proceso de formación” (S34); “Es un docente que acompaña un proceso de reflexión, un proceso de maduración para replantearse lo que uno hace, cómo lo hace y cómo se puede mejorar” (S21).

En algunas de estas y otras autodefiniciones aparece como característica común la reflexión. De este modo, este colectivo motivado por la formación recibida define su identidad profesional desde un rol cercano al asesor de proceso, donde la reflexión y la formación en centros son elementos clave.

### *¿Cómo llegan a ser asesores en uno de los CEP de las Islas Baleares? Trayectoria e incorporación*

Los actuales requisitos de acceso a la función asesora responden, en su mayoría, a criterios burocráticos sin dar cabida a aspectos relacionados con las competencias profesionales necesarias o acorde a las funciones que deberán desempeñar como asesores. Nosotros nos propusimos averiguar qué aspectos tienen en común las diferentes trayectorias llevadas a cabo por los asesores que, en el momento del estudio, estaban en activo.

La gran mayoría de los asesores antes de acceder a la función asesora habían desarrollado roles en equipos directivos de centros escolares o bien de coordinadores de formación; es decir, se trata de profesionales con una experiencia previa en el tema de liderazgo y con competencias profesionales propias de la gestión de grupos como pueden ser la iniciativa personal o la dinamización de equipos. Y así lo explican en las entrevistas: “Yo llevaba diez años en la dirección de un centro y ya estaba cansada, decidí que se había terminado una etapa, y luego surgió la oportunidad de venir aquí” (S11).

La asesora que había en el CEP se jubilaba y a mí me conocían porque yo había hecho todas las modalidades formativas, había coordinado seminarios, había hecho cursos, grupos de trabajo... y me dijeron: -te tienes que presentar al concurso público, pero yo estaba de jefe de estudios. Al final vine, y ahora me queda un año más en el CEP porque tengo un proyecto de tres años (S26).

Como vemos en esta última afirmación, hay otro aspecto que tienen en común los asesores en su trayectoria, y es que han sido usuarios activos del CEP, han participado de las acciones formativas ya sea como formadores o bien como alumnos.

Aunque ser usuario del CEP no implica conocer la función asesora, como dicen los mismos asesores: “No sabía muy bien en qué consistía el trabajo, no sabía dónde me metía” (S48).

Sabía un poco de qué iba el trabajo, me habían explicado algo, porqué claro sino no saltas a la piscina sin saber si hay agua, pero tampoco sabía muy bien qué había en el fondo de la piscina, es decir, sabía que había agua pero no el nivel de agua (S22).

Y es que la función asesora parece ser desconocida entre el colectivo de docentes, a la vez que quizás despierta poco interés. La mayoría de asesores acceden al CEP sin ser conscientes de lo que supondrá esta nueva función, de cuáles son sus implicaciones o en qué consiste exactamente. Únicamente conocen lo que explica la normativa al respecto: funciones, competencias necesarias, órganos de gobierno... aspectos que, en realidad, definen un contexto alejado de la situación real donde las funciones diarias sobrepasan las previstas, las competencias necesarias son muchas más y la organización del CEP como institución es más complicada de lo que parecía.

¿Es posible que los docentes, en general, estén poco interesados en acceder a la función asesora? ¿Cuáles serían las causas? Quizás además del desconocimiento, como afirman los asesores, existe el sentimiento de abandonar la comodidad establecida, la inseguridad de enfrentarse a algo nuevo; o bien, entran en juego factores como la falta

de sensibilidad existente hacia la importancia de la formación permanente del profesorado o la falta de atractivo que tiene una función asesora que, históricamente, se ha limitado a gestionar de forma burocrática acciones formativas.

Este desconocimiento y la falta de docentes interesados en desarrollar la función asesora es, posiblemente, la causa de que la mayoría de plazas hayan sido ocupadas por docentes captados por parte de la dirección del CEP. Son casi inexistentes los asesores de las Islas Baleares que han accedido a la función asesora a partir de una convocatoria pública sin tener ninguna conexión con el CEP. De hecho, las direcciones de los diferentes CEP aseguran que si no se realizase este trabajo de captación muchas de las plazas quedarían desiertas. Veamos cómo explican los propios asesores este proceso de captación: “Yo llegué por casualidad, como todos, me llamaron a ver si me interesaba y dije que sí” (S46); “Yo, a dedo, conocía el anterior director y me llamó para que fuera asesor” (S29).

Éste es un tema sobre el cuál habría que reflexionar de cara a plantearse un mayor reconocimiento y revalorización de este colectivo de cara a los centros docentes pero también en la administración y en la formación inicial del profesorado.

Un asesor señalaba “Yo de pequeño no decía: cuando sea mayor quiero ser asesor” (S40); A este desconocimiento quizás le subyace, entre otras cosas, la falta de vocación. Es un perfil profesional en el que el factor vocacional no suele estar presente, pero a medida que se conoce el sistema educativo y se empieza a desarrollar el rol asesor, la satisfacción es elevada: “Yo con este trabajo estoy muy satisfecho, aprendo cada día, me aporta mucho académica, profesional y personal y además yo puedo aportar” (S3); “Cada vez me doy más cuenta de la función tan importante que hace un asesor y lo guapa que es” (S28).

Uno de los temas que no consideramos en el diseño del estudio fue la acogida de nuevos asesores en el CEP, así esta fue una categoría emergente. Los asesores de nueva incorporación disponen de un tutor en cada CEP. Esta figura de tutor ha ido evolucionando en cuanto al tipo de acompañamiento realizado; su tutorización ha pasado de ser meramente burocrática a acompañar en la formación en centros.

La importancia de los planes de acogida a los profesionales que llegan nuevos a un contexto de trabajo es clave para la buena incorporación del profesional, para su desarrollo profesional y para el buen funcionamiento del equipo ya consolidado. De hecho actualmente todos los CEP de las Islas Baleares disponen de un protocolo de acogida: “Los que empiezan lo agradecen porque realmente está todo muy definido, el asesor nuevo que entra tiene un tutor asignado y la gente está encantada porque tienes alguien a quien pedirle las cosas” (S20).

### *¿Cómo es el trabajo de un asesor en las Islas Baleares? Funciones y competencias*

La normativa propia del colectivo de asesores publica un listado de las funciones que debe desempeñar este colectivo. Aunque, como declaran los asesores, las funciones que llevan a cabo en su día a día son mucho más numerosas, diversas y

heterogéneas. Por ello, los asesores se definen a ellos mismos como multitareas: “Somos un equipo multitarea, sobrepasamos las funciones que nos vienen definidas, hay muchas funciones que no nos corresponden pero que también hacemos” (S2); “Nosotros hacemos milagros, hasta me cuesta definir lo que hacemos porque es muy abstracto, hay funciones de todo tipo” (S40).

Esta gran dispersión y cantidad de tareas provoca que algunas funciones queden relegadas al olvido. Concretamente, los asesores afirman que no disponen de tiempo para la actualización y la investigación (tareas vinculadas al modelo de asesor de proceso), lo cual nos señala una vez más la gran distancia existente entre teoría y práctica, así como la coexistencia dispar de ambos modelos: “Un asesor se tiene que poner al día, tiene que tener tiempo, tiene que poder buscar y documentarse. A mí me da la sensación de que actualmente no lo podemos hacer, o lo haces tú en tu casa o nada, no hay tiempo” (S41).

Nos planteamos averiguar qué funciones son las que los asesores hacen con más agrado y aquellas que más les disgustan. La función que más gusta entre el colectivo de asesores es la formación en centros, veamos los motivos “poder ir a los centros y ver que lo haces sirve para alguna cosa, es lo que más me gratifica, ver que se hace un cambio en el centro, es genial” (S27).

Lo que más me gusta no tiene por qué coincidir con lo que hago mejor. Me gusta mucho hacer formación en centros, tienes la posibilidad de ayudar a un claustro, tienes una perspectiva diferente, ves muchas cosas desde fuera que si formas parte del equipo docente no se ven (S30).

Como explican los asesores, la relación entre que *te guste* y que *lo hagas bien* no es lineal. De hecho, la formación en centros ha supuesto para muchos asesores un generador de inseguridades, de dudas e insatisfacciones, aunque una vez superada esta etapa y pudiendo comprobar que han sido capaces de llevarla a cabo se ha convertido en una fuente de riqueza y satisfacción.

La otra cara de la moneda son aquellas funciones que más desagradan a los asesores. Como en el caso anterior, la mayoría señala las tareas burocráticas ya que este colectivo debe llevar a cabo una gran cantidad de gestiones administrativas que les ocupa gran parte de la jornada laboral, herencia del modelo de asesoramiento tradicional todavía vigente y acorde con las demandas que hace la administración educativa: “La tareas burocráticas no me gustan nada, y pienso que perdemos mucho tiempo que sería muy necesario para preparar la formación en centros” (S10).

Relacionado con las funciones, encontramos las competencias que los asesores señalan como necesarias para desarrollar la función asesora. Éstas son las establecidas en la normativa pero más ampliadas, según su propia perspectiva:

COMPETENCIAS PERSONALES	COMPETENCIAS PROFESIONALES
Capacidad de escucha activa (S34, S12)	Conocimientos específicos del área (S41, S47)
Empatía (S34, S10)	Conocimientos didácticos y pedagógicos (S29, S44)
Capacidad de interacción e interrelación (S22, S30)	Capacidad para extraer la teoría de la práctica (S34, S30)
Implicación emocional equilibrada (S34)	Capacidad de observación y análisis (S34, S35)
Capacidad de trabajo cooperativo (S21, S4)	Capacidad para gestionar y utilizar eficazmente los recursos (S10)
Respeto a los demás (S10)	Capacidad de reflexión (S21)
Organización y Orden (S11, S26)	Competencia digital (S47, S14)
Habilidades comunicativas (S11, S22)	Conocimiento de lenguas extranjeras (S19, S42)
Humildad (S22)	Gestión del tiempo (S28)
Liderazgo, iniciativa personal y capacidad emprendedora (S11, S35)	Capacidad de actualización e investigadora (S40, S48)
Optimismo y capacidad de ilusionar (S34, S35)	Planificación y coordinación de proyectos (S30, S15)
Flexibilidad y capacidad de adaptación (S26, S2)	Capacidad de diagnosticar, analizar necesidades y acompañar en procesos de cambio y mejora (S22, S47, S41)
Curiosidad (S2, S18)	
Creatividad (S40)	

Tabla II. Relación de competencias relacionadas por los asesores como necesarias para desarrollar la función asesora.

Como podemos observar, el listado de competencias que debe tener un asesor de formación es muy diverso y extenso donde se mezclan habilidades, capacidades y competencias de ambos modelos.

El concepto de competencia se entiende como un continuo que se va desarrollando y asumiendo a lo largo de una etapa; por ello cuando preguntamos a los asesores que auto valorasen su nivel competencial nos hablaron de un desarrollo en proceso: “Yo creo que incluso las que tengo más asumidas las puedo mejorar, y creo que necesitas un par de años para darte cuenta de lo que estás haciendo y de qué estás haciendo bien” (S47); “Pienso que me queda mucho por aprender, que todas las competencias son mejorables, creo que estamos a medio camino” (S2).

## Consideraciones finales

Determinar cuál tiene que ser el perfil personal y profesional de los asesores de formación no es tarea fácil, dada la ambigüedad del rol profesional del formador de formadores. La normativa de las Islas Baleares define a los asesores como maestros y profesores en régimen de comisión de servicios en un CEP. Se trata de una definición muy amplia y ambigua que da cabida a la coexistencia de diferentes roles asesores, más cercanos al asesor de proceso o bien más ligados a una concepción burocrática. Aun así, gracias a la formación recibida, los asesores tienen claro el perfil profesional que configura su ideal.

La concepción del asesor de formación no se puede realizar desvinculada de la realidad de los centros educativos. Antes de adentrarse en la función asesora, es altamente recomendable contar con experiencia previa docente a fin de garantizar el conocimiento de la función docente y del funcionamiento de los centros educativos. Así mismo, esta experiencia debe permitir reconocer las posibilidades y limitaciones de los centros y también facilitar que el asesor empatice con los docentes de las aulas, ganando así credibilidad. Establecer la cantidad de años de experiencia docente que debe tener el asesor es un punto de controversia. De hecho, en el 2012 la normativa publicada al respecto cambia, de cinco a tres años de experiencia docente como requisito mínimo. De acuerdo con Sikes (1985), entre otros, consideramos que tres años de experiencia previa son insuficientes, ya que el docente durante estos tres años se sitúa aún en una etapa inicial sometida a procesos de adaptación, confrontación y asimilación a la realidad de las aulas; asunción de nuevos roles y responsabilidades; inseguridades y miedos iniciales, que con el tiempo y experiencia pueden ser subsanados. En definitiva los tres primeros años son una época de transición y por ello es más adecuado contar con cinco años de experiencia docente previa al acceso a la función asesora.

Otro de los aspectos a debate es la adscripción o no de los asesores a una área formativa determinada. Si la función básica de los asesores es la formación en centros en temáticas generalistas, la adscripción a ámbitos formativos no tiene sentido. La coexistencia de dos modelos responde a una realidad actual en la cual los asesores manifiestan su descontento por el volumen de trabajo que esto supone.

Como hemos señalado antes, la mayoría de asesores han recibido una formación específica sobre formación de formadores que ha supuesto un desarrollo profesional enorme y que ha revertido en la mejora de los CEP, de la función asesora y, consecuentemente, de los centros educativos. A causa de los recortes realizados muchos de estos asesores han retornado a los centros educativos, desaprovechando así un capital humano altamente cualificado para la función asesora y una transferencia potencial de conocimiento dada la calidad de esta formación.

En cuanto a cuál es la trayectoria de los docentes previa a su acceso al CEP, se pueden señalar algunos elementos comunes: han desarrollado funciones de coordinación o dirección que implican competencias de liderazgo o dinamización de equipos; son o han sido usuarios activos del CEP y además cuentan con cierta disponibilidad al cambio y a la innovación, cierto nivel de motivación e implicación.

Los estudios avalan que un buen maestro no tiene porqué ser un buen asesor, aunque los asesores siempre suelen ser maestros y profesores con buenas trayectorias pedagógicas y con un bagaje de experiencias que les da credibilidad ante los claustros. A la hora de seleccionar maestros y profesores para desarrollar la función asesora es necesario atender a las competencias propias del asesor y no a las desarrolladas como docente, porque aunque existen paralelismos también existen diferencias sustanciales entre ambos roles.

La mayoría de asesores ha accedido a la función asesora después de un proceso de captación desarrollado por cada uno de los CEP. ¿Cuáles son las causas que provocan

que las plazas queden desiertas? Podemos señalar el desconocimiento de la función asesora y la inseguridad que provoca un cambio de rol; pero también se podría cuestionar el poco reconocimiento que tiene la función asesora. Posibles soluciones a este problema pasarían por hacer más visible la función asesora a partir de una mayor difusión de su trabajo, sensibilizar sobre la importancia de la formación permanente y acercar posturas entre ambos colectivos –docentes y asesores–.

Asumimos que los planes de acogida, en cualquier ámbito educativo y concretamente en los CEP, son clave para garantizar la buena incorporación del asesor novel, para su desarrollo profesional, para el buen funcionamiento del equipo ya consolidado y su integración en el CEP. Los tutores asignados deben desarrollar una tutela pedagógica de acuerdo a las líneas y objetivos del CEP de destino. Mayor importancia recae en estos planes cuando los cambios en las plantillas de los CEP son considerables. Sería interesante averiguar cómo se ha desarrollado el traspaso del trabajo realizado hasta el momento y que líneas de continuidad y rentabilidad se han establecido, dada la gran inversión de recursos realizada en los últimos años.

Por lo que concierne a las funciones llevadas a cabo por los asesores de formación de las Islas Baleares sobrepasan cuantitativamente las establecidas por normativa. Las funciones realizadas por los asesores son heterogéneas en cuanto a su naturaleza y nivel de implicación y responden a distintos modelos de asesoría. Esta situación conlleva una dispersión y saturación de tareas que les impide dar una respuesta formativa a todos los centros que lo demandan. Nuestra propuesta pasa por clarificar el modelo de asesor que la comunidad educativa necesita, identificando las necesidades de los centros y de los docentes, de la administración y de los propios asesores; y por asignar a perfiles más administrativos cualquier tarea burocrática.

Para desarrollar la función asesora se deben poner en marcha competencias personales y profesionales. El listado de competencias que los asesores señalan como necesarias es muy extenso y diverso y responde a la coexistencia de dos modelos formativos. Nuestra opinión pasa, como ya hemos señalado, por clarificar el modelo de asesoría y por tener en cuenta estas competencias personales y profesionales a la hora de estimar qué docentes acceden a la plaza de asesor de formación.

En esta situación sería necesario abrir el debate sobre qué tipo de asesor y de asesoría necesitan los centros y los docentes; ya que en definitiva son los destinatarios de la formación permanente. Aunque esta investigación no la recoge y somos conscientes de que se trata de una de sus limitaciones, sería importante incluir al profesorado en este estudio, facilitando así un contraste de opiniones y posibilitando crear una red de formación permanente coherente y adaptada a toda la comunidad educativa.

En definitiva, el colectivo de asesores de formación de las Islas Baleares es un colectivo con una identidad profesional muy consolidada e interiorizada, hecho que se materializa en una alta dedicación de tiempo y esfuerzo y una alta implicación emocional. Es pues un colectivo al que se debe prestar la atención necesaria considerando el peso potencial del que disponen de cara al futuro de nuestra educación.

## Referencias bibliográficas

- BIENCINTO, C. (2005). La necesaria imbricación entre aprendizaje y formación. El simulador situativo como tecnología adecuada para la formación de formadores. *Revista Complutense de Educación*. 16 (2), 645-671.
- BOGDAN, R.C. y BIKLEN, S.K. (1982). *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon.
- DARLING-HAMMOND, L. (1999). The case for University-based teacher education. En R. Roth (Ed). *The role of the university in the preparation of teachers*. London: Falmer Press.
- Dean, J. (1997). *Supervisión y asesoramiento. manual para inspectores, asesores y profesorado asesor*. Madrid: La Muralla.
- Domingo, J. y Barrero, B. (2010). *Asesorar para la mejora educativa desde los servicios de apoyo (XI CIOIE ed.)*. Cuenca: Wolters Kluwer Edu.
- ESCUADERO, J. M. y MORENO, J. M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura.
- EVANS, K., HODKINSON, P.M., y UNWIN, L. (2002). *Working to learn: transforming learning in the workplace*. London: Kogan Page.
- EVANS, K., HODKINSON, P., RAINBIRD, H., y UNWIN, L. (2006). *Improving Workplace Learning*. London: Routledge.
- Hodkinson, H. y Hodkinson, P. (2003) Learning in differing communities of practice: a case study of UK secondary school teachers, 3<sup>rd</sup> *International Conference on RWL*, Tampere, July 25<sup>th</sup> –27<sup>th</sup>.
- IMBERNÓN, F. (2001). *La formación en los centros educativos: ¿tendencias o moda? La formación del profesorado. proyectos de formación en centros educativos*. España: Graó de IRIF, SL.
- IMBERNÓN, F. (2007). Asesorar o dirigir. el papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación.*, 5(1)
- IRANZO, P. (2012). *Asesoramiento pedagógico al profesorado*. Madrid: Editorial Síntesis.
- JIMÉNEZ, B. (1992). Las funciones y el rol del formador. En Volum 2: Psicopedagogía y Microdidáctica (Ed.), *Educación de personas adultes*. Madrid: Diagrama.
- JIMÉNEZ, B. (2007). La formación permanente que se realiza en los centros de apoyo al profesorado. *Educación XXI*. 10, pp.159-178.
- MAMAQUI, X. y Miguel, J. A. (2011). El perfil profesional de los formadores de formación continua en España. *RELIEVE*, 17, 1-32.



- MARCELO, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la formación: avances y temas pendientes. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*. 218, 52-62.
- MARTÍNEZ, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista De Investigación En Psicología*, 9(1), 123-146.
- NAVÍO, A. (2005). *Características de una formación de formadores basada en competencias*. En IEPF (Coord.): Actas do VI Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza: Formação Profissional, Porto, 267-290.
- OLIVER, M. F. (2007). *La formació per a la docència* (1a ed.). Illes Balears: Edicions Ferran Síntes.
- PAJAK, E. (1993). Dimension of supervisory practice in education: Implications for Professional Development. En Bollen, R (eds) *Educational Change Facilitators: Craftmanship and effectiveness*. Utrech, National Centre for School Improvement. 149-151.
- PÉREZ, G. (2008). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- SAXL, E., Miles, M., y Lieberman, A. (1988). What skills do educational change agents need? an empirical view. *Curriculum Inquiry*, 2(18), 157-193.
- SIKES, P. (1985). The life cycle of the teacher. En S.J. Ball y I.F. Goodson (eds). *Teacher's life and careers*. London: Falmer Press.
- TAYLOR, S. y BOGDAN, R.C. (1989). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TEJADA, J. (2007). *Formación de formadores. tomo 1. Escenario aula*. Madrid: Thomson.
- TRIVIÑO, V. y LÓPEZ-CANO, D. (2010). En XI CIOIE. Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución. (Ed.), *La formación y el asesoramiento en una zona de amplio crecimiento y complejidad. los CEP como integradores de los procesos*. Cuenca: Wolters Kluwer Edu.
- VELA, O. (2010). Característiques del formador/a. les competències del formador. Material del curs d'expert en formació de la formadors. Unpublished manuscript.
- VENTURA, M. (2006). L'assessorament educatiu en la cruïlla de la formació del professorat. *Temps d'Educació*, 30, 77.

**Correspondencia con los autores**

Carme PINYA MEDINA

Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación.

Universidad de las Islas Baleares.

e-mail: carme.pinya@uib.es

Teléfono: 971173144

María Rosa ROSSELLÓ RAMON

Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación.

Universidad de las Islas Baleares.

e-mail: mrosa.rossello@uib.es

Teléfono: 971173289