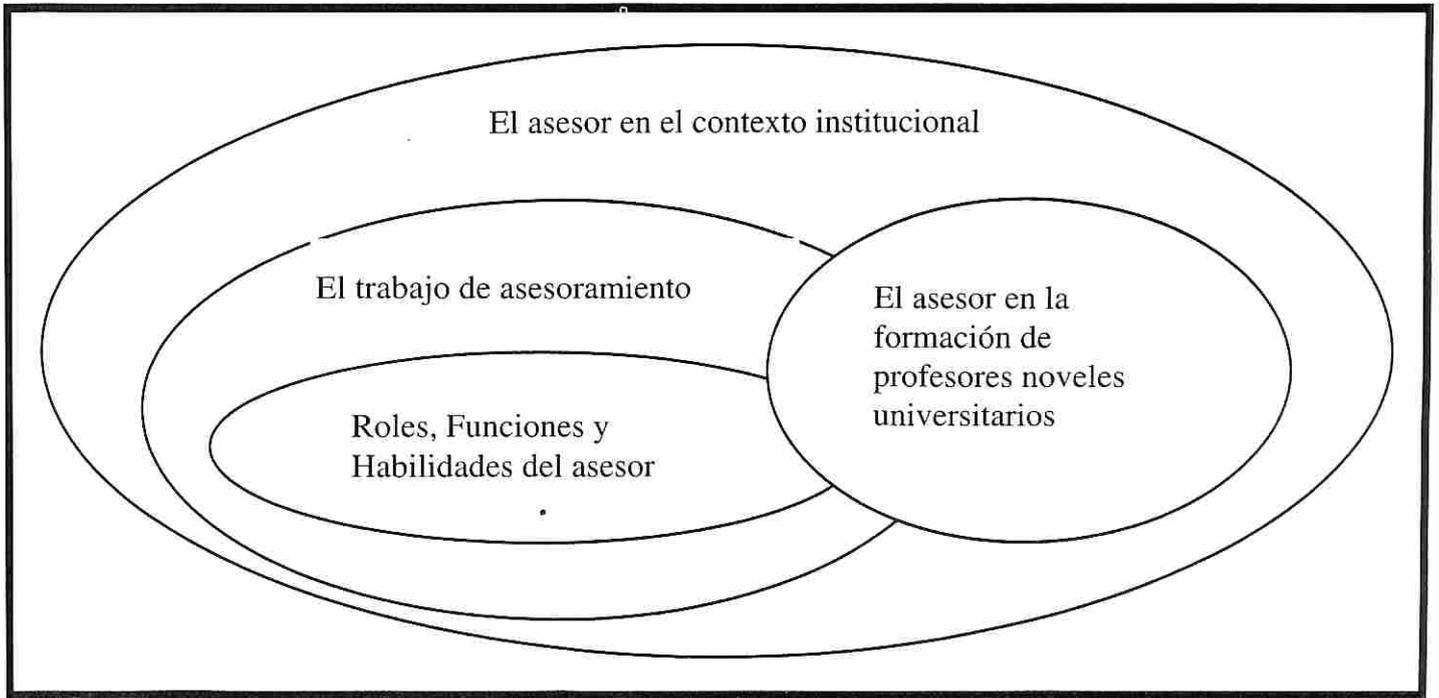


2

ASESORAMIENTO



El asesor en el contexto institucional

El trabajo de asesoramiento

Roles, Funciones y
Habilidades del asesor

El asesor en la
formación de
profesores noveles
universitarios

2.1. Concepto y alcance actual del asesoramiento

Otros campos de las ciencias sociales como La teoría de la organización y la psicología social se han venido ocupando desde hace un par de décadas de proponer modelos de desarrollo organizativo o de intervención psico-social, y de precisar las características, formación y estrategias de trabajo de aquellas personas que realizan tareas de apoyo y orientación en estas áreas y que se han denominado «consultores» o «investigadores sociales prácticos».

En educación, la aparición de la función de asesoramiento es más reciente y se viene entendiendo como un recurso para la mejora y para potenciar la calidad educativa, aunque tradicionalmente, son los niveles de educación primaria y secundaria los que han prestado mayor atención a esta función asesora. Sin embargo, los últimos años vienen marcados por una profunda preocupación en la vida universitaria por temas que hasta ahora había sido ignorados. Nos referimos al fuerte incremento que está sufriendo la preocupación por aspectos relativos a aumento de la calidad docente y como consecuencia a la preocupación por temas relativos a la formación y el desarrollo del profesorado. Es decir, se está empezando a considerar que además de las tareas de investigación y gestión, que todo profesor universitario ha de desarrollar -y que hasta el momento han sido las que han gozado de mayor importancia y dedicación por lo tanto-, existe otra, la docencia, que paradójicamente ha permanecido relegada o al menos sin obtener la dedicación y el reconocimiento que consustancialmente comporta. Y hablar de problemas docentes, de necesidades formativas, de programas de formación para profesores universitarios, de estrategias didácticas acordes a los contenidos abordados, etc..., nos conduce inevitablemente a hablar de asesoramiento como un recurso más en esta labor de mejora de la calidad docente.

Esta reflexión nos lleva a considerar que aún estamos construyendo el modelo de asesoramiento universitario y que las experiencias en este sentido, comienzan a surgir en este nivel educativo. No obstante, contamos con las aportaciones de otros niveles educativos de las cuales podemos extraer inferencias y establecer conclusiones que puedan orientarnos en la elaboración de modelos de asesoramiento en este nivel universitario. Obviamente hay que entender que las instituciones no universitarias poseen características peculiares y muy diferentes a las universitarias. Sin embargo, no nos olvidemos que nos referimos en todo momento a una misma actividad, la formación, a la ardua tarea de enseñar algo en un contexto determinado.

Podríamos decir que en general desde las coordenadas de la teoría actual del cambio educativo, que trabaja sobre la hipótesis de las instituciones como unidades de cambio y el desarrollo de sus profesores, se ha ido perfilando la figura del asesor, así como sus funciones y estrategias sobre el soporte de las premisas siguientes:

- a) El asesoramiento se concibe como una función amplia de liderazgo pedagógico, como un proceso de dinamización, implicación, participación y colegialidad.
- b) Los asesores trabajan *con* las instituciones y no intervienen sobre ellas.
- c) Los asesores además de poseer especialización en determinados contenidos, métodos, técnicas y procedimientos, habrán de disponer de habilidades que le permitan cumplir funciones de animación de instituciones y sujetos

En este sentido, la figura del asesor y el proceso de asesoramiento pueden ser considerados como procesos de mediación dialéctica entre teoría y práctica, como actividad que contribuya a hacer reflexiva e indagadora la práctica educativa. Es decir, hablamos de personas que posean ciertas capacidades y cualidades personales (reconocimiento de los colegas, empatía, facilidad para la comunicación, capacidad para implicar a los demás en diferentes actividades, dominio de conocimientos teóricos...) y que además sean capaces de trabajar con equipos de compañeros propiciando la reflexión sobre el trabajo que realizan, sobre las preocupaciones que el día a día les proporciona, sobre las inquietudes que afloran, sobre las diferentes posibilidades de actuación, en definitiva en pensar que hacen y por qué, para en consecuencia poder extraer conclusiones y delimitar nuevas posibilidades de actuación.

Si hacemos un poco de historia podemos observar cómo tanto la definición de asesoramiento como el rol de los asesores han cambiado significativamente desde sus comienzos hasta la fecha. Al principio el asesor se concebía como un experto en contenidos. Posteriormente, y se empieza a entender al asesor como alguien que ayuda y facilita un determinado proceso. Esta será el origen de la concepción actual del asesoramiento sobre la que nosotros nos vamos a apoyar y que se entiende como un proceso de colaboración: *«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 con objeto de resolver las confrontaciones con problemas y ocuparse de esfuerzos de cambio»*. Lippit y Lippit (1986: 1).

Es como un trabajo y resolución en común de problemas entre compañeros, como se viene entendiendo el concepto asesoramiento: tanto asesor como asesorado se involucran en una relación confidencial y colaborativa y la tarea del asesor va a ser la de:

- ofrecer un punto de vista objetivo
- ayudar a incrementar destrezas de resolución de problemas
- ayudar a incrementar la libertad de elección de acción del profesor asesorado
- apoyar al asesorado en las decisiones e incrementar la conciencia de la existencia de recursos válidos para tratar los problemas persistentes.

Si entendemos el asesoramiento, pues, como una consulta entre colegas, como un proceso de facilitación de relaciones críticas y reflexivas entre los profesores sobre el conocimiento y la práctica docente, podemos caracterizarlo con las siguientes notas distintivas:

- a) Es un proceso de ayuda y apoyo que involucra en un proceso de comunicación a las personas implicadas.
- b) Es un proceso orientado hacia el cambio y la mejora. Se pretende la mejora de una situación procurando que los sujetos involucrados en la misma adquieran seguridad y autonomía de actuación.
- c) Es un proceso que requiere un compromiso compartido de responsabilidad por parte de los asesorados y del asesor y además, pericia o habilidad como tal por parte de éste.
- d) Es un proceso que precisa de una relación de cordialidad, apertura, colegialidad en la que no exista una relación administrativa de superior/subordinado entre el asesor y los profesores, sino una actitud predominante de generar un conocimiento compartido en torno a la innovación que se quiera llevar a cabo o práctica que se quiera revisar.

Esta caracterización nos conduce a considerar algunas implicaciones importantes. Por una parte, que el asesoramiento es un proceso que debe favorecer la **reflexión crítica sobre la práctica** del profesor, como premisa de la mejora de la calidad profesional. En segundo lugar, **la confianza y la apertura** que necesita desarrollar el profesor asesorado se sustenta en la percepción de credibilidad del asesor o agente de apoyo. Esta noción de credibilidad se relaciona directamente con **el prestigio, la consideración, el tipo de liderazgo, la influencia y el sistema de comunicación** que el asesor desarrolla.

El objetivo último del trabajo de los asesores estriba en crear equipos de trabajo, equipos docentes, capaces de reflexionar de una forma sistemática y regular sobre lo que hacen y el porqué de esas actuaciones, explorando y analizando las necesidades y las problemáticas con las que se van encontrando en el trabajo diario con el propósito de ir ofreciendo alternativas y posibles soluciones a las mismas.

2.2. Asesoramiento interno/asesoramiento externo

Cualquier equipo de profesores universitarios que desee poner en marcha un proceso de innovación educativa, o de investigación, de desarrollo curricular o de formación por citar algunos ejemplos, es evidente que posee la capacidad para hacerlo. Sin embargo, y tal como nos viene demostrando la experiencia, estos procesos se desarrollan mejor si cuentan con la presencia de personas que colaboran en el diseño, desarrollo y evaluación de los mismos. Y no nos referimos a cualquier persona sino a aquellas que hemos definido como asesores o -como les vamos a llamar a partir de ahora- *coordinadores de formación*, en tanto que estos coordinadores -debido a sus características personales, profesionales y formativas- pueden proporcionar los nexos de unión entre la teoría y la práctica.

Como dijimos en la introducción de esta Guía II la figura del coordinador de formación la podemos encontrar actuando en distintos ámbitos o niveles de mejora. Así podemos distinguir entre aquellos coordinadores de formación de área, y departamento de aquellos otros que trabajen en el ámbito Centro, Interdepartamental o en la Universidad en general.

Los primeros —coordinadores de formación de área o departamento conocen muy bien el territorio que pisan, las claves que han de utilizar para desenvolverse, las creencias del grupo, los valores que se asumen, las historias que lo caracterizan, las costumbres y normas existentes. A estos coordinadores de formación vamos a denominarlos **internos** en la medida que forman parte tanto de la estructura como de la trama social del grupo con el que van a trabajar. Sus tareas relacionadas con la mejora educativa se pueden centrar en:

- organizar y conducir procesos de revisión conjunta de la práctica educativa**
- supervisar y orientar el trabajo de otros compañeros**
- tomar parte en la formación de otros profesores**
- conducir y apoyar el trabajo en equipo (diseño de programas, establecimiento de sistemas de evaluación, propuesta de utilización de diferentes medios y estrategias didácticas...)**
- tomar parte en actividades de evaluación**
- facilitar recursos**

Y vamos a denominar **coordinadores externos de formación** a todas aquellas personas que igualmente se impliquen en tareas de apoyo y orientación de profesores universitarios pero cuya vinculación con el grupo de trabajo sea mas distante en el sentido de que no pertenecen a dicho grupo de referencia. Por ejemplo en este grupo incluiríamos a los coordinadores de formación de centro, interdepartamentales y a aquellos cuya tarea se desarrolle a un nivel mas amplio, el de la Universidad en general. Es decir, personas entendidas de la cultura universitaria pero menos de la departamental, coordinadores que pueden desconocer o conocer peor como se trabaja en cada area disciplinar y que pueden ignorar las dinámicas específicas wue se desarrolla en cada grupo, pero que poseen una perspectiva desde la distancia que les faculta para desarrollar igualmente una labor de apoyo y ayuda. Sus tareas pueden consistir en promover experiencias, diseñar, diagnosticar, planificar, proporcionar estrategias, recursos, en definitiva, en **gestionar procesos de cambio**.

Los coordinadores internos de formación se encuentran más *pegados* a los procesos, los externos más alejados, pero insistimos que ambos son necesarios para desarrollar las posibles tareas encomendadas. Esto no significa —como ya hemos comentado— que el proceso de mejora no pueda tener lugar en ausencia del apoyo o asesoramiento facilitado tanto por los coordinadores internos como por los externos. Pero sí es previsible que el éxito, la proporción y la eficacia de los cambios se vean incrementados como consecuencia de la disponibilidad de ayuda.

Esta ayuda —tanto si es externa como si es interna— puede canalizarse desde dos perspectivas, modalidades o estilos diferentes de asesoramiento.

En primer lugar podríamos hablar del modelo de asesoramiento de corte técnico, que incluye modelos de intervención poco contextualizados y más bien clínicos o *psico-estadísticos*. El asesor o coordinador de formación suele adoptar un papel de especialista, como profesional que ofrece soluciones o resuelve problemas concretos, localiza y facilita el acceso a recursos, dirige, diseña y evalúa experiencias de aprendizaje. Su labor está presidida por rasgos de imparcialidad, objetividad y diferenciación personal y su relación con los asesorados es puntual o a corto plazo. Es decir, se consideran especialistas y expertos que van a atajar y a solucionar los problemas.

Un segundo modelo de asesoramiento es de corte más fenomenológico, reflexivo y deliberativo. El coordinador de formación que se sitúa dentro de este modelo adopta un rol más genérico y menos especializado, y aparece como un profesional que pone énfasis en ayudar al *cliente* a percibir, comprender y actuar sobre los acontecimientos que tienen lugar en su ambiente de trabajo a fin de mejorar la situación. Es un modelo en el que se trabaja conjuntamente sobre un problema o una situación y cada participante aporta algún ingrediente incluido el coordinador. En este caso el coordinador vendría a ser un *facilitador*, un *mentor*; alguien que dinamiza y coordina el proceso, como la persona que guía, orienta, ayuda a buscar soluciones y a agilizar los procesos de cambio y mejora educativa.

En definitiva, desde este segundo enfoque, el coordinador de formación trabaja *con* los profesores y no *sobre* ellos, respetándolos como profesionales y acomodándose a sus demandas e iniciativas. Por el contrario un coordinador de formación que se posiciona en un rol de experto y especialista tenderá a ser más intervencionista, y menos colaborativo.

Nuestra apuesta se dirige hacia el **modelo de asesoramiento basado en el trabajo conjunto entre coordinadores de formación y profesores en base a las necesidades e intereses que los grupos de trabajo demanden, ya que nos parece más congruente con la particular naturaleza organizativa de las instituciones educativas universitarias.** El asesoramiento en educación tiene sentido como proceso que ayuda a llevar a cabo innovaciones educativas en los centros, sin perder de vista que la innovación está asociada a una idea de cambio como un proceso que parte de la experiencia y las necesidades de los profesores y no desde las intenciones de los asesores.

2.2.1. Algunos presupuestos básicos sobre el Asesoramiento en Educación

Como hemos comentado los asesores o coordinadores pedagógicos pueden desempeñar su labor en sistemas a los que en principio son ajenos tratando de hacer o decir algo pertinente. Tanto si pertenece al sistema como si no es así hay que considerar que

El asesor trabaja siempre con sistemas y dentro de sistemas

Aun cuando la demanda provenga de individuos, grupos o instituciones, siempre es posible remitirse a un sistema mayor en el cual el sistema demandante está inserto y que de algún modo explica su comportamiento e incluso la propia demanda o el problema que plantea. Esta idea implica varias premisas:

1. Se trata de **sistemas** en los que el elemento principal es el elemento humano, es decir, sujetos. Los sujetos son en sí mismos sistemas dinámicos o, lo que es lo mismo, complejos, con lo cual no podemos por menos que pensar que los sistemas que ellos forman son a su vez, también complejos y dinámicos.
2. Decimos que son **dinámicos** porque están continuamente en movimiento. Ese movimiento es la resultante de un esfuerzo de adaptación a los cambios que continuamente se producen así como del esfuerzo por mantener cierta configuración, funciones o estructura interna que consideran vitales para su supervivencia. Si hablamos tanto de organizaciones como de individuos, podríamos decir que tratan de mantener parte de su carácter, de su esencia, de su identidad. Los sistemas responden

al desgaste al que están expuestos con esfuerzos adaptativos mediante los que poco a poco el sistema se modifica a sí mismo. Pero del mismo modo que esos cambios facilitan la adaptación del sistema, también pueden comprometer su supervivencia si son muy radicales o muy bruscos; así pues, la otra tendencia, la tendencia a la estabilidad sirve para trazar la medida precisa que los cambios adaptativos necesitan. A partir de las dos tendencias, al cambio y a la estabilidad, los sistemas configuran o alcanzan su particular equilibrio. Se trata de un equilibrio dinámico, al que denominamos *homeostasis*, que se romperá en el momento en que cambien las circunstancias en las que el sistema opera, planteando nuevas exigencias de cambios adaptativos.

3. Y decimos que son **complejos** porque lo característico, lo fundamental, no son los elementos que lo configuran, sino las relaciones que se establecen entre ellos. Y las relaciones se construyen “ad hoc”, es decir, en función de las necesidades del sistema y son condicionadas y modificadas por múltiples factores de todo tipo: históricos, geográficos, políticos, culturales, tecnológicos, etc. En consecuencia, el conocimiento acerca de cómo se comporta un sistema dado en determinadas circunstancias no nos permite prever como se comportará otro con similar o idéntica estructura de elementos ante las mismas circunstancias. O como se comportará ese mismo sistema ante similares circunstancias en un contexto diferente. He ahí la complejidad.
4. Finalmente los sistemas a los cuales nos estamos refiriendo tienen un **comportamiento paradójico**, no responden a nuestra lógica ni a ninguna lógica universal: tienen su propia lógica.

Si el coordinador de formación **no pertenece al sistema con el que va a trabajar** habrá de considerar las dificultades y al mismo tiempo las ventajas. El sistema o alguno de sus miembros formula la demanda al asesor porque se juzga o juzga al sistema incapaz de realizar algo o de resolver un problema exclusivamente con los recursos propios. Entonces la capacidad de ayuda del asesor consiste precisamente en que (a) *ve las cosas de otra manera*, de una manera con la que pueden contrastar su visión los miembros de la institución o del grupo que formula la demanda y así tomar mejor conciencia de su situación y de las alternativas a ella y (b) tiene capacidad de gestión del proceso de cambio, es decir de ayudar al grupo a realizar la transición de un estado o situación dados a otro.

Pero el asesor se mueve en una permanente e irresoluble dualidad que lo acompañará durante todo el proceso: (a) apropiarse del sistema —convertirse en uno de ellos— y (b) mantener la distancia crítica, aquella que le capacita para ver los problemas de otro modo (cualitativamente distinto) al de los miembros del sistema. Este delicado equilibrio exige el principio metodológico de no tratar de imponer o forzar ningún esquema interpretativo en el esfuerzo que hace el asesor para comprender el sistema.

2.2.2. El coordinador de formación como analista institucional

Sobre la base de las premisas anteriores podemos establecer que el primer movimiento del asesor es doble —también lo podemos ver como un solo movimiento con dos caras o facetas—: (a) ha de comprender al sistema, a la institución y (b) ha de situarse —insertarse— en alguna posición dentro de la misma. Esta labor ha de ser desarrollada tanto por los coordinadores de formación que hemos denominado externos como por aquellos que son internos, aunque es evidente que la diferente posición institucional de cada uno de ellos comporta matices en esta tarea.

2.2.2.1. *La comprensión de la institución*

El término *institucional* se ha usado en el estudio de los establecimientos educativos para significar que éstos —como la vida misma— no sólo tienen un lado formal, explícito, reconocible (es decir, estrictamente organizativo) sino también un lado oscuro, implícito, oculto —a veces intencionalmente oculto o negado— no declarado, profundo, que cuesta reconocer pero —y aquí está lo interesante— que reúne lo verdaderamente importante, lo que está cargado de significado, lo influyente en la vida de la organización. Lo institucional es aquello de lo que no se habla pero que siempre se hace presente, lo que permite o impide llevar a cabo un proyecto, una reforma, un cambio, etc. Sacar a la luz lo oculto de las organizaciones es llegar verdaderamente a comprenderlas, porque precisamente el hecho de que esté oculto, protegido, nos indica su importancia.

Nuestro enfoque institucional implica una concepción múltiple sobre las organizaciones educativas universitarias:

Como un conjunto de normas sociales y esquemas de pensamiento (unos explícitos y otros, los más significativos, implícitos) **construidos socialmente** a lo largo de un proceso histórico y a partir de la interacción entre los miembros de la organización y de éstos con su contexto. Esta concepción implica dirigir el foco de atención sobre aspectos tales como la cultura, la historia institucional, la comunicación o la relación institución / contexto social.

Como una red de relaciones de poder en la que están implicados no sólo los que oficialmente lo detentan, sino todos los miembros e incluso algunos personajes que no son miembros de la institución pero que pertenecen a distintos sistemas de influencia que operan sobre ella. Esta concepción implica un análisis del poder como un sistema global, como una estructura paralela que opera más allá del sistema formal de autoridad, aunque interacciona con él.

Como sistemas en permanente transformación. Sólo una pequeña parte de esta dinámica transformadora es intencional; la mayor parte responde a requerimientos internos del propio sistema, que así desarrolla su particular y permanente búsqueda del equilibrio y de la adaptación a las cambiantes circunstancias del medio en que se desenvuelve. Esta concepción nos lleva a un análisis de las dinámicas de cambio y resistencia al cambio que operan dentro de los sistemas sociales, a la forma que esas dinámicas toman en cada institución en particular.

Cada uno de estos tres presupuestos está emparentando con conceptos que están presentes en nuestra reciente tradición de estudio e investigación, pero que al mismo tiempo requieren una nueva perspectiva, una nueva mirada sobre ellos. Se trata al menos de los conceptos de *cultura*, *poder* y *cambio*. Desde nuestro punto de vista, estos tres conceptos enmarcan la acción del coordinador de formación recordándonos que (a) el asesor pertenece y trabaja en el marco de una o varias culturas institucionales o va a hacerlo circunstancialmente; (b) el mantener cierta configuración, funciones o estructura interna que consideran vitales para su supervivencia forma parte o entra a formar parte de una determinada estructura de poder; y (c) el coordinador de formación se encuentra inmerso o se incorpora a una dinámica institucional que ya está en marcha. Desarrollaremos estas premisas más adelante (2.2.3.) ya que antes hemos de completar el marco en el que se desarrolla el rol de analista institucional del coordinador de formación con una mirada sobre su inserción en la trama de relaciones del sistema.

2.2.2.2. *La construcción de la relación*

Como hemos ido viendo hasta aquí, el rol de analista institucional exige al asesor un **conocimiento y una comprensión** profunda de la propia institución, bien sea porque uno se encuentra dentro de la misma o bien porque se vaya a trabajar desde fuera de ella. Pero además de tener un profundo conocimiento del grupo de trabajo, área o departamento con el que se va a trabajar, el coordinador de formación ha de *construir su relación* con dicho grupo de profesores, es decir, ha de centrarse en el proceso mediante el cual se van a construir los vínculos que unirán al coordinador con el equipo docente.

Vamos a comentar algunas ideas que giran en torno a este tema de manera genérica y en consecuencia, ideas que van a servir tanto para los coordinadores de formación internos como para los externos. Las ideas expresadas hacen más referencia a los coordinadores de formación externos, pero como un coordinador de formación interno ha de establecer su relación igualmente con el equipo docente con el que vaya a trabajar, puede hacer suyas las ideas referidas para los coordinadores de formación externos. El lector podrá ir discriminando y observar en que situación es pertinente aplicar unas ideas y en cuales otras dichas ideas se suponen —aunque pueden no hacerlo— establecidas.

En primer lugar, es importante tener en cuenta y ser cuidadosos en la construcción de la relación por dos razones fundamentalmente. En primer lugar, porque cada grupo, cada institución educativa tiene *vida propia*, es decir una manera particular de vivir y trabajar que la hace diferente. Tendremos que recurrir a variables relacionadas con la comunicación y socialización de los individuos y los grupos para encontrar una explicación de los aspectos que implícitamente están condicionando el desenvolvimiento de la vida organizativa en cada institución. Es decir son los procesos dinámicos de las organizaciones educativas los que nos ayudarán a entender lo que ocurre en el interior de las mismas.

Por otra parte, el proceso de asesoramiento además de ser un proceso técnico, es también y fundamentalmente un **proceso social** y, por lo tanto un proceso de comunicación. Y todo proceso de comunicación implica inevitablemente la **definición de la relación** entre los participantes. En toda comunicación, además de mensajes referentes al contenido, a la información, existen otros no verbales que atañen a la relación. El nivel de relación comunica siempre acerca del contenido, lo califica y por lo tanto se produce una comunicación acerca de la propia comunicación, lo que se ha convenido en llamar una *metacomunicación*. De este modo una comunicación cualquiera —“vamos al cine”, por ejemplo— además del mensaje en sí cuya acción consiste en desplazarse a un lugar determinado para visionar una película, conlleva implícitamente una serie de mensajes relativos a la relación entre los interlocutores que, dependiendo del tono, el contexto o la mímica pueden expresar una orden, una súplica, una pretensión, etc.

Es el coordinador de la formación el primero en definir su relación con los componentes del equipo y también debe definir, de acuerdo con ellos, los contenidos de esa relación. Estos aspectos son imprescindibles para establecer una colaboración. El deber número uno del coordinador de formación será caracterizar de antemano su relación: definiéndose, especificando sus propios conocimientos y posibilidades, delimitando los ámbitos de intervención y declarando de modo explícito aquello que no sabe, no puede o no tiene la intención de hacer. Es decir, clarificando cuál puede ser al ámbito de su actuación, en qué contexto de trabajo, bajo qué condiciones, qué puede aportar en la colaboración, como entiende el trabajo o cuáles serán las responsabilidades mutuas.

Si no es el coordinador de formación el que define el tipo de colaboración y la relación que quiere establecer en el momento de iniciar el trabajo, cada persona con la que tenga que trabajar se habrá forjado su propia imagen, habrá definido por su parte la relación, esperando del coordinador participaciones que no podrá o no querrá aportar. Cada uno tiene sus ideas previas acerca de los que deben ser las funciones de un asesor, y son estas y no otras las que marcarán las expectativas y, por lo tanto, la relación.

Por lo tanto en un primer paso de este proceso de construcción de la relación, el coordinador de formación ha de **redefinir su rol** en los términos que crea que beneficiarán a su estrategia de actuación. En este sentido vamos ahora a señalar algunas pautas de actuación que podrán orientar y guiar los procesos de comunicación en las instituciones educativas. Es decir, queremos destacar algunas actitudes o pautas de funcionamiento que probablemente facilitarán los intercambios comunicativos entre los participantes. Señalaremos también aquellas otras que con bastante seguridad van a obstaculizar dichos intercambios. En definitiva estableceremos qué actuaciones podemos considerar más adecuadas y cuáles menos a la hora de establecer los procesos comunicativos que van a configurar la definición de la relación del asesor con los grupos de trabajo y que por consiguiente están caracterizando el proceso de asesoramiento como un proceso social.

Sabemos que, queramos o no, seamos más o menos conscientes, continuamente nos encontramos inmersos en procesos de emitir y recibir mensajes. Sabemos igualmente que, además de los contenidos técnicos que conllevan nuestros mensajes, existe una implícita definición de la relación entre los participantes bien sea de aceptación o confirmación, de desconfirmación o simplemente de rechazo. También conocemos que todos los intercambios comunicativos son simétricos o complementarios según estén basados en relaciones de igualdad o de diferencia (Selvini Palazzoli 1990).

Teniendo presente estos principios que actúan como telón de fondo de nuestros comportamientos veamos algunas medidas que facilitan los procesos comunicativos así como aquellas otras que los dificultan.

Medidas facilitadoras

En primer lugar hemos de conseguir un clima, una atmósfera de trabajo caracterizada por la confianza, la credibilidad y la cooperación. La confianza es un elemento esencial en las relaciones entre miembros de una comunidad que desarrollan procesos de trabajo conjuntos. Las relaciones construidas sobre la confidencialidad, la honestidad, la sinceridad, el respeto, la aceptación y un clima de intercambios mutuos desarrollan la confianza. Algunos factores que colaboran a crear este clima son el tiempo y el espacio. Disponer de tiempo suficiente, evitar las prisas, los ruidos, las interrupciones y disponer de una estancia confortable que propicie la intimidad, contribuirán a crear este clima favorable para el inicio de una comunicación fluida. Por ello se otorga tanta importancia al lugar de reunión e incluso al mobiliario y distribución del espacio. Debemos conseguir que todos los participantes puedan expresar sus emociones y únicamente lo conseguiremos si existe un ambiente apropiado para hacerlo.

Medidas para facilitar los intercambios comunicativos con los grupos

- Invitar a los participantes a expresar sus ideas
- Poner énfasis en la idea de que todos podemos expresar nuestra opinión y tenemos derecho a ser escuchados
- Fomentar la tolerancia, la flexibilidad, la apertura, la sinceridad y la receptividad
- Insistir en que las opiniones se fundamenten en hechos y datos concretos
- Procurar resumir, volver a exponer y preguntar por las ideas de los otros antes que hacer comentarios negativos al respecto de las contribuciones de los participantes.
- Evitar tomar partido en los asuntos que se traten. Parece más recomendable resumir las diferencias de opinión, subrayar que los asuntos pueden verse desde muchas perspectivas y llamar la atención sobre los aspectos relevantes del aprendizaje.
- Utilizar mensajes que inviten a relajar el ambiente, como por ejemplo:
 - Expresar sentimientos*
 - Una confidencia personal*
 - Elogios al adversario
 - Acuerdo parcial con una crítica
 - “Comprendo...”
 - “Desde tu punto de vista...”
 - “Me gustaría que nos hicieses llegar tus propuestas...”
- Valorar las aportaciones de los participantes procurando resaltar todo aquello que contengan de positivo antes de formular críticas , aunque estas sean constructivas
- Ser capaces de escuchar a los demás sin críticas ni interrupciones, mostrando una actitud positiva y activa. Una buena estrategia es *la escucha activa* que consiste en repetir de forma resumida y con un tono de voz normal lo que nuestro interlocutor nos ha dicho. El receptor ha de dar muestras de estar recibiendo el mensaje retomando ideas, parafraseando, formulando preguntas aclaratorias ofreciendo retroalimentación.

Por tanto, parece imprescindible que cuando nos disponemos a escuchar a los demás:

- debemos hacerlo intensamente, es decir, dejando todo aquello que estemos haciendo, manteniendo un contacto visual y dedicando todos nuestros esfuerzos a atender a la persona que expone sus circunstancias.
- escucharemos teniendo en cuenta todos los aspectos que rodean el problema.
- haciendo preguntas abiertas y repitiendo lo que se ha dicho para asegurarnos que hemos entendido aquello que nuestro interlocutor quiere expresar.
- respondiendo con una afirmación positiva o resumen cada vez que un participante efectúe una contribución
- felicitando cualquier idea aportada que sea mínimamente relevante

Medidas que dificultan los procesos comunicativos

- No identificar y aislar adecuadamente los problemas, es decir, tratar diferentes problemas a la vez
- Confundir y mezclar aspectos personales con los profesionales
- Cortar la comunicación
- Formular preguntas reproche
- Establecer generalizaciones
- Rebajar la autoestima
- Proporcionar consejos prematuros
- Utilizar el sarcasmo
- Emitir mensajes incongruentes
- Formular amenazas
- No reconocer errores
- Emitir juicios sobre la situación planteada
- Prescribir soluciones, especialmente sin contar con los interlocutores

Estos mensajes obstructores provocan la irritación y el enojo de los participantes y hacen que el desarrollo de la sesión se deteriore, generando normalmente una dinámica competitiva de reproches o como mínimo de rechazo pasivo.

Además de definir su rol y establecer una comunicación abierta será aconsejable **construir canales de comunicación estables y duraderos** con determinadas personas claves de la institución (centro, departamento, área, grupo de trabajo o equipo docente)

Por último, parece conveniente que el coordinador de formación establezca un **compromiso formal** para llevar a cabo el proyecto de trabajo negociado. Es decir, que ha de quedar constancia por escrito de las metas y los objetivos que se persiguen, de la asignación realizada de tareas y responsabilidades a desarrollar, de los compromisos adquiridos por cada uno de los miembros participantes en el proceso, de los recursos disponibles así como su utilización.

En SÍNTESIS, la construcción de la relación del coordinador de formación en el proceso de asesoramiento se realiza mediante la definición de la relación del propio coordinador, de su habilidad para establecer procesos comunicativos fluidos, su capacidad para identificar y trabajar con personas claves en la institución y finalmente su claridad y rigurosidad a la hora de establecer compromisos formales relativos a las actuaciones a emprender.

2.2.3. *El trabajo de asesoramiento. El coordinador de formación como agente de cambio*

2.2.3.1. *El asesor trabaja en el marco de una o varias culturas institucionales*

Ya hemos dicho más arriba que una de las concepciones a las que confiamos la fundamentación del análisis institucional que proponemos es la que concibe a las organizaciones educativas como un conjunto de normas sociales y esquemas de pensamiento construidos socialmente a lo largo de un proceso histórico y a partir de la interacción entre los miembros de la organización y de éstos con su contexto. A eso lo denominamos cultura. Ya es frecuente entre nosotros que hablemos de la cultura de las organizaciones educativas. En muchos casos la vemos como un elemento que *está ahí* e intuimos su influencia sobre otros aspectos organizativos pero en muy contadas ocasiones hacemos uso de una perspectiva cultural como organizadora del análisis.

Utilizar la **cultura** como perspectiva de análisis significa desentrañar los símbolos y los significados compartidos, comprender el proceso histórico y la necesidad social por la que se han establecido y comprender la forma en que condiciona y produce determinadas prácticas e intervenciones de los miembros de la organización (López Yáñez y Sánchez Moreno, 1997). Para tal propósito necesitamos desarrollar marcos teóricos y esquemas conceptuales que nos permitan desmenuzar los elementos de una cultura y hablar con precisión de esos símbolos y significados compartidos que constituyen su esencia. Hemos de conseguir, en definitiva, un lenguaje común que nos permita hablar de cómo es la cultura de una institución educativa, de un grupo, de un departamento, de un centro, para encontrar en ella la explicación a determinados problemas organizativos curriculares que nos preocupan.

2.2.3.2. *El asesor forma o entra a formar parte de una determinada estructura de poder*

Liderazgo y autoridad son dos conceptos habituales en la literatura sobre la dirección de las organizaciones sociales. Poder también lo es, pero su papel es casi siempre el de puerta de entrada para remitirnos rápidamente a esas dos manifestaciones básicas. Consecuentemente, pasamos de largo o no entramos con la profundidad necesaria ante determinadas formas que adopta el poder que no se pueden vincular directamente con ninguno de estos conceptos. Cuando hablamos de autoridad, el criterio de referencia es el poder legal, formal o legítimo, basado en la estructura organizativa y sancionado por las leyes y las normas. Cuando hablamos de liderazgo, el criterio de referencia son las características personales de los sujetos que ejercen el poder, tanto de manera formal como de manera informal, o bien las características de su conducta como líderes. Ninguno de estos dos conceptos explica o desarrolla adecuadamente la naturaleza social del fenómeno del poder.

En este sentido, tanto liderazgo como autoridad son útiles y funcionales en la medida en que nos ayudan a describir y analizar las conductas de los individuos que ejercen el poder. Y aún son más útiles para las perspectivas prescriptivas, ya que permiten justificar un conjunto de recomendaciones para los líderes y directivos de las organizaciones. Pero precisamente por la facilidad y la abundancia de su uso, también nos pueden confundir. Pueden hacernos creer que el fenómeno del poder, tanto en una modalidad como la otra es de naturaleza esencialmente individual, adoptando la forma de roles, funciones, atribucio-

nes, etc —en el caso de la autoridad— o bien de estilo de conducta o de características personales tales como el *carisma*, la *visión*, la *visibilidad*, etc —en el caso del liderazgo—.

Sin embargo, al igual que los otros conceptos que estamos planteando, **el poder** es un fenómeno esencialmente colectivo. **Las conductas sociales que observamos relacionadas con él siempre tienen un referente social: nacen, se justifican y se legitiman en el grupo.** En realidad, el poder en las organizaciones adopta una forma reticular, como una trama en la que los individuos cumplen un guión —al cual aportan ciertos matices de interpretación— escrito histórica y socialmente por una colectividad determinada, aunque por pertenecer a esa colectividad ellos también contribuyen a escribirlo. Foucault (1978) ha sido el que mejor ha desarrollado la idea de la red como la forma que adopta el poder en nuestra sociedad. Se refiere a él como una *red productiva* (productiva porque *produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos*) que *atraviesa todo el cuerpo social más que como una instancia negativa que tiene como función reprimir* (p.182).

2.2.3.3. *El asesor se encuentra en una dinámica institucional determinada o se incorpora a una en marcha*

El arranque de las grandes y auténticas transformaciones escapa a menudo a nuestro control y descansa con mucha frecuencia en sucesos imprevistos. Y esto se vuelve cada vez más claro mientras más complejos son los contextos a los que nos referimos. Sin embargo, a pesar de lo fácilmente que podemos constatar esta afirmación, nuestra mente se resiste a aceptar que algo tan importante para nuestras vidas como son los mecanismos que regulan la transformación de todo cuanto nos rodea no están en nuestras manos o tenemos una relativa influencia sobre ellos.

La idea de que el cambio sólo lo es verdaderamente, sólo cobra su auténtica dimensión, si es planificado intencionalmente por nosotros, los seres humanos, es sólo uno de los abundantes estereotipos con los que nos encontramos en este ámbito. Otra idea también interesante que desmiente otro estereotipo es la de que si un proceso va bien, *más de lo mismo* no significa necesariamente que vaya a ir mejor. La explicación es muy sencilla. Parte de la constatación de que las principales dificultades por las que pasa un proceso o un sistema provienen de las contradicciones internas que genera su propia actividad. Por lo tanto, llegado un determinado punto en la evolución de ese proceso, *más de lo mismo* equivale también a más dificultades y por lo tanto a una carga cada vez más pesada para seguir haciendo avanzar el proceso. Incluso en el caso de los procesos de cambio que van bien, que se desarrollan según lo previsto / planificado, las circunstancias que amenazan su estabilidad no están fuera, sino siempre (las más poderosas) dentro. Dicho en términos marxistas (y sistémicos) un proceso siempre se derrumba debido fundamentalmente a sus propias contradicciones (es decir, a factores internos). Y sin embargo, ninguno de los modelos sobre cambio planificado en la educación desarrollado en los últimos 20 años nos ha advertido sobre estas paradojas.

2.2.4. *Algunos principios prácticos del asesoramiento*

Aquí plantearemos una serie de “reglas del buen hacer” que merecen ser considerados en el trabajo de los coordinadores de formación:

<p><i>Transparencia y claridad</i></p>	<p>Es precisa la transparencia sobre el contenido del asesoramiento, pero también sobre el propio proceso a desarrollar, las relaciones a mantener, el uso de la información, etc. Aún cuando el proceso se vaya construyendo sobre la marcha, es necesario asumir la necesidad de informaciones fluidas y claras que garanticen la clarificación de roles y funciones en el mismo. La incertidumbre e indefinición en las relaciones, en las metas perseguidas, en los pasos o normas que han de guiar la relación entre los participantes, afectan negativamente a un proceso, el de asesoramiento, que debe basarse en la confianza mutua y la seguridad. Los participantes en ese proceso deben saber qué se espera de ellos, hacia dónde se dirigen y cual es la disponibilidad de unos y otros en el mismo (tiempo disponible, desgaste personal, dedicación, implicación, que se está dispuesto a ofrecer). A menudo como parte de esa transparencia y claridad se precisan pactos y acuerdos sobre la confidencialidad o no de ciertas informaciones, sobre el acceso y uso de la información, sobre el respeto a puntos de vista o situaciones individuales</p>
<p><i>El proceso de asesoramiento exige aceptar y valorar el conocimiento y destrezas que los colegas tienen</i></p>	<p>y por tanto ha de plantearse el asesoramiento más como un proceso de reconstrucción y desarrollo de planteamientos, actitudes, experiencias o prácticas existentes, que como un proceso de reemplazo o de cambio total ajeno a la realidad de partida. Esta condición da cuenta, además del valor reconocido al conocimiento generado en el grupo o la institución, de otro importante dato al considerar el rol del asesor. Lejos de <i>prescribir y dictaminar cambios desde arriba</i> este ha de estar dispuesto y preparado a aprender en ese proceso, a “escuchar” las necesidades de los otros (qué quieren y necesitan), a diseñar procesos de acción atentos a esas necesidades y fundamentados en las posibilidades y recursos de los profesores.</p>
<p><i>Una acción asesora ha de huir de las prescripciones saludables</i> (Selvini Palazzoli, 1994)</p>	<p>...que no son más que consejos prematuros obvios y por lo tanto también inocuos pero frecuentemente inútiles y que, por lo tanto, distraen de la búsqueda de una solución significativa. Aunque el sentido común pueda ser importante en el proceso de asesoramiento (como en muchos otros ámbitos de la vida), lo que sí está claro es que por sí mismo no se convierte en una acción profesional, y mucho menos induce al cambio. Decir a un profesor que para que sus alumnos trabajen ha de “motivarlos” es un consejo tan obvio como inútil. Plantear a los profesores que para avanzar en sus metas “deben colaborar” es una propuesta con la que probablemente todos estaríamos de acuerdo, pero que difícilmente sirve para guiar acciones específicas o propuestas concretas en la práctica de los profesores.</p>

<p><i>La acción asesora tenderá a centrar la actuación reforzando los aspectos, situaciones o dimensiones positivas</i></p>	<p>...de aquello o aquellos que participan en el proceso de asesoramiento. Si hacemos valoraciones explícitas del esfuerzo realizado por alguien, si consideramos sus acciones o simplemente intenciones, estamos colocando a los interlocutores en una situación de aceptación y seguridad. Lo contrario, la crítica exacerbada y los reproches, coloca al asesor en una posición de experto que probablemente desencadene en el interlocutor una reacción de defensa y autoprotección contra el proceso de asesoramiento.</p>
<p><i>El proceso de asesoramiento ha de ser necesariamente un camino de ida y vuelta</i></p>	<p>Un punto crucial en el proceso de asesoramiento es el compromiso de los profesionales externos y de los agentes internos respecto al uso de la información que se va generando en ese proceso asesor. El óptimo funcionamiento del proceso exige que en todo caso, y sin excepciones, los análisis y lecturas que se hagan del proceso, o del grupo con el que se esté trabajando, sean devueltos a los protagonistas de esos grupos. Quiere esto decir que los propietarios de ese proceso, y los destinatarios del mismo son los miembros del grupo/s de la institución educativa con la que se trabaja, no los asesores u otra audiencia. Si la información, los resultados y análisis no vuelve a su punto de origen el proceso de asesoramiento no se vivirá por los demandantes del mismo como algo propio y con sentido para ellos mismos, sino como acción diagnóstica o evaluativa ajena a su propio ejercicio profesional.</p>
<p><i>Un requisito más: retroceder, dar un paso atrás cuando ya no se es necesario</i></p>	<p>Es decir, estar disponible para retirarse del campo en el momento en que el colectivo institucional así lo manifieste, en el momento en que el grupo con el que se trabaja es autónomo para afrontar su propia situación. Y esa ha de ser además la meta del asesoramiento: la autonomía y capacidad del grupo para afrontar sus propios retos y demandas. En consecuencia, la meta del proceso asesor no es la de calificar o alcanzar para el mismo un status de servicio o acción profesional “permanente”, sino al contrario, el buen asesoramiento es aquel que no se hace necesario más que temporalmente y que no genera dependencia sino autonomía y capacitación en los profesionales que inicialmente eran los destinatarios del mismo.</p>

2.3. El perfil del asesor: habilidades, funciones, roles y tareas

Desde la concepción de asesoramiento que hemos formulado, como un trabajo de cooperación recíproco, hay que considerar que en un esfuerzo de cambio e innovación educativa tanto los coordinadores como los profesores deben jugar múltiples y variados roles. En particular, hemos de considerar que las funciones y los roles de los coordinadores internos de formación van a diferir en alguna medida de aquellas que proponemos para que sean realizadas por los coordinadores externos de la misma. Presentamos a continua-

ción algunos de los roles que tanto unos como otros pueden desempeñar si bien en un apartado posterior ampliaremos y desarrollaremos la función y el rol de los coordinadores internos de formación.

- Proporcionar recursos fuera del alcance de los participantes,
- Ayudar a los profesores a definir sus preocupaciones, a identificar necesidades y estrategias de cambio como punto de partida del trabajo en común.
- Observar los efectos del cambio
- Reflexionar sobre los resultados.
- Organización y coordinación de los grupos de trabajo de profesores
- Hacer circular la información
- Diseño de materiales
- Poner en práctica actuaciones docentes para que se puedan observar dichas actuaciones.
- Recopilar, sintetizar información
- Conducir y apoyar actividades de investigación y análisis de información.
- Identificar problemas, generar alternativas y probar las decisiones tomadas.
- Establecer pautas de acción (qué hacer y cómo hacer las cosas).

En síntesis las tareas a desempeñar por un asesor pedagógico podríamos agruparlas en tres áreas:

<p><i>Asesoramiento y apoyo a los grupos en el seno de sus respectivos departamentos</i> (mas propias de los coordinadores de formación internos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Asesoramiento en la elaboración de programas y estrategias de intervención • Indagación sobre problemáticas específicas vinculadas a las asignaturas • Formación docente • Ayuda a los docentes para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje • Asesoramiento sobre aspectos didácticos y organizativos a los docentes • Desarrollo de recursos didácticos • Coordinar programas de actualización docente
<p><i>Facilitar los procesos comunicativos</i> (actividades reservadas a preferentemente a los coordinadores de formación externos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación de talleres y grupos de trabajos • Nexos entre diferentes instancias de la administración • Fomentar el intercambio de actividades entre departamentos, grupos de investigación/grupos de trabajo

<p><i>Asesoramiento en el diseño y seguimiento de proyectos innovadores y de investigación educativa</i></p> <p>(actividades reservadas a preferentemente a los coordinadores de formación externos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de programas para la evaluación de asuntos académicos e institucionales • Inspirar, proponer y sistematizar innovaciones • Promover equipos de trabajo multidisciplinario • Promover la organización de jornadas, seminarios, congresos • Diseñar propuestas de programas de actualización docente • Diseñar propuestas de programas para profesores noveles
--	---

Llevar a cabo con éxito las tareas y funciones que se encomiendan a los coordinadores de formación precisa de una serie de habilidades que estaría bien que dichos coordinadores de formación. En este sentido, la aportación de Miles, Saxl y Liberman (1988) nos parece la más relevante y clarificadora en relación a las habilidades que se han detectado como importantes para el desarrollo de la labor asesora. En el siguiente cuadro ofrecemos una descripción de cada una de estas habilidades así como ejemplos concretos de actuación. Entendemos que todas las siguientes características no son imprescindibles para desarrollar con éxito el trabajo como coordinador de formación. Sin embargo, el dominio de muchas de ellas favorece el desarrollo adecuado de un proceso de las características que andamos describiendo.

La definición de las siguientes habilidades comporta un doble objetivo. Por una parte nos sirven para identificar a personas que puedan desarrollar adecuadamente el papel de coordinadores de formación. Por otra, y quizás sea la de más utilidad, nos facilitan las bases para diseñar programas formativos encaminados a desarrollar en los participantes las destrezas que se han demostrado que van a facilitar el proceso de asesoramiento, es decir, nos proporciona un marco de referencia idóneo para el diseño y elaboración de programas de formación de coordinadores de formación. Cada grupo a formar en función de sus conocimientos, experiencias previas, trabajo a desarrollar va a necesitar que se insista y haga mayor énfasis en unas destrezas u otras. Por tanto, presentamos esta caracterización como un marco general que pueda servir para orientar hacia donde han de dirigirse los esfuerzos de los coordinadores de formación así como de plataforma desde la que iniciar procesos de formación de los mismos. En resumen, con qué habilidades hemos de contar en los coordinadores de formación y sobre cuáles hay que montar los programas formativos una vez detectadas las posibles carencias.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
HABILIDADES GENERALES	
1. <i>Facilidad interpersonal.</i> Relacionarse y dirigir a otros	Persona muy abierta, maneras suaves, capaz de trabajar con el profesorado; conoce cuándo avanzar, cuándo retroceder, cuándo aseverar; conoce «que botón apretar»; da a los individuos tiempo para que los sentimientos afloren; les hace saber su interés en ellos; puede hablar con cada uno.
2. <i>Funcionamiento en Grupo.</i> Comprender la dinámica del grupo, capacidad para facilitar el trabajo en equipo.	Posee habilidad para mover al grupo; partiendo de poco va creando un cuerpo unido; buen facilitador de grupo, deja que la discusión fluya.
3. <i>Entrenamiento/Realización de Cursos.</i> Dirigir la formación, enseñar a los adultos de forma sistemática.	Desarrollar cursos sobre cómo llevar a cabo planificaciones; enseñar método para llegar a consenso; preparar un pacto y disfrutar de él; puede impartir conocimientos a nivel de compañeros.
4. <i>Profesor Experto.</i> Amplia experiencia docente, enseñar a los adultos de forma sistemática.	Habilidades docentes en diferentes niveles; profesor con recursos didácticos; ha participado en actividades de formación; ha proporcionado apoyo y recursos a otros profesores.
5. <i>Contenido Educativo.</i> Conocimiento del contenido a enseñar en la escuela	Demuestra ser experto en una especialidad; conoce mucho sobre la enseñanza; lo que no conoce es capaz de encontrarlo.
6. <i>Administrativo / Organizativo.</i> Definir y estructurar el trabajo, las actividades, el tiempo.	Muy organizado, todo lo tiene preparado de antemano; partiendo de una idea podría elaborar un programa; es bueno priorizando, secuenciando; conoce como disponer las cosas de la mejor manera.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
ÁREA PERSONAL	
7. <i>Tomar la iniciativa.</i> Poner en marcha actividades, moverse directamente hacia la acción.	Asevera, posee un claro sentido de lo que quiere que se haga; habilidad para empujar a que las cosas se hagan.
ÁREA DE PROCESOS SOCIOEMOCIONALES	
8. <i>Creación de Confianza /Simpatía.</i> Desarrollar un sentido de seguridad, apertura, reducción de inseguridad en los profesores; construye bien las relaciones.	En dos semanas se han ganado la confianza del profesorado; se ha convertido en uno del grupo; sabe cómo hacer que las personas pidan asesoramiento.
9. <i>Apoyo.</i> Desarrollar relaciones afectivas positivas.	Capaz de aceptar intervenciones críticas de los profesores y decir «de acuerdo, cada cual tiene sus propios sentimientos», ser paciente, entusiasta.
10. <i>Confrontación.</i> Expresión directa de información negativa sin generar reacciones negativas.	Poder exigir de una forma positiva; poner de relieve lo que funciona y lo que no; ser capaz de decir a las personas en lo que están equivocadas y que se le acepte.
11. <i>Mediación en conflictos.</i> Resolver o mejorar situaciones donde múltiples intereses incompatibles están en juego.	Llegar a un compromiso entre los profesores; capaz de mediar y conseguir que se suavicen actitudes; ser capaz de manejar a personas con un elevado nivel de enfado; mantenerse frío.
12. <i>Colaboración.</i> Crear relaciones donde la influencia es mutuamente compartida.	Liderar y dirigir pero como compañero; no juzgar a los compañeros; tener ideas propias pero lo suficiente flexibles para mantener la forma en que los profesores llevan a cabo las cosas.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
<p>13. <i>Construcción de autoconfianza.</i> Destacar el sentido de eficacia de los clientes, creencia en sí mismos.</p>	<p>Hace que todos nos sintamos confiados y competentes; hacer que la gente tenga un mejor autoconcepto.</p>
AREA DE LAS TAREAS	
<p>14. <i>Diagnosis Individual.</i> Crear un bosquejo válido de las necesidades/problemas de un profesor en concreto como base para la acción.</p>	<p>Darse cuenta de que cuando el profesor dice que tiene la peor clase; quiere decir «necesito ayuda»; tener la habilidad para centrarse en los problemas; quedarse con el mensaje principal; tener en cuenta en primer lugar las prioridades de los profesores.</p>
<p>15. <i>Diagnosis Organizativa.</i> Crear un bosquejo válido de las necesidades/problemas de la organización escolar como base para la acción.</p>	<p>Analizar la situación, reconocer los problemas, ir hacia adelante; anticipar los problemas.</p>
<p>16. <i>Gestión / Control.</i> Ordenar el proceso de mejora; coordinar actividades, tiempo y personas; influencia directa en otras personas.</p>	<p>Preparar materiales y coordinarse con los diferentes estamentos; mantener el proceso en desarrollo; hacer que los profesores hagan las cosas en lugar de hacerlas él mismo.</p>
AREA DE CONTENIDOS EDUCATIVOS	
<p>17. <i>Proporcionar Recursos.</i> Localizar y proporcionar información, materiales, prácticas, equipamiento útil para los clientes.</p>	<p>Utilizar una red de relaciones y conocimientos para proporcionar apoyos, traer ideas que se han visto funcionar en otras partes; poseer métodos, artículos, ideas, investigaciones más recientes para las necesidades de los profesores.</p>
<p>18. <i>Demostración.</i> Modelar conductas nuevas en clases o reuniones.</p>	<p>Dispuesto a entrar en las clases y asumir riesgos; modelamientos; mostrar a otros a ser más abiertos mediante su propia conducta.</p>

2.4. Asesoramiento y formación durante el periodo de iniciación profesional: profesores principiantes y profesores mentores

El asesoramiento entendido en su sentido más amplio, no es más que un recurso de cambio y mejora mediante el cual se proporciona a las instituciones y sus docentes el apoyo necesario que guíe y oriente el conocimiento y las estrategias necesarias para que dichas instituciones puedan elaborar sus proyectos de cambio. En las líneas siguientes vamos a comentar la importancia que el proceso de asesoramiento cobra en los programas formativos destinados a los profesores principiantes universitarios, es decir, a profesores que se encuentran en sus primeros años de trabajo como profesores y que por lo tanto inician sus carreras docentes en la universidad.

El proceso de asesoramiento ha sido entendido desde muchas perspectivas, dependiendo de las funciones y los objetivos que se le atribuyan. Este proceso se convierte en un elemento esencial en los programas formativos para profesores universitarios, pues sin duda, **el apoyo y asesoramiento** a la enseñanza y en general a la profesionalidad, tanto por parte de los colegas como de la institución ayuda a los profesores que se inician en la carrera docente a afrontar mejor sus primeros años profesionales ya que se considera ésta como una etapa de inseguridades y temores pero no por ello de sumisión, más bien de adaptación, acomodación y de tránsito.

Nos referimos a la **fase de inducción o iniciación a la enseñanza** como aquella que abarca los primeros años de trabajo docente y según se asume de manera generalizada es una etapa de la vida profesional que marca y condiciona el futuro y se convierte para el profesor universitario en la **primera etapa formativa como docente**.

Así pues, la iniciación a la enseñanza es el período de tiempo que abarca los primeros años de experiencia docente, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a profesores. Es una etapa de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal y como característica fundamental de este periodo se constata la inseguridad y la falta de confianza en sí mismo que padecen los profesores principiantes. Por eso los primeros años de enseñanza ha de ser un periodo de transición, durante el cual la ayuda se debe dirigir en varios sentidos: por una parte a la introducir a los profesores noveles en la cultura de la profesión y de la institución, en la aclimatación al centro y al entorno, y, por otro, debe ser una asistencia a la medida, según los conocimientos y habilidades que posea el profesor y contextualizada según la aplicación que se haga en un sistema determinado.

En este proceso de transformación se afirma que es la etapa de la carrera docente —el período de inducción—, donde se hace más evidente la necesidad de ser preparado de forma científica para abordar con garantía las labores genuinamente profesionales. Se entiende que ha de ser un proceso mediante el cual la institución educativa lleve a cabo un programa sistemático de apoyo a profesores de cara a introducirle en la profesión, y a abordar los problemas, de forma que se refuerce la autonomía profesional y facilite el continuo desarrollo profesional.

Teniendo en cuenta que las investigaciones en este campo son escasas, resulta complicado conocer los problemas y dificultades con que se encuentran los profesores principiantes de Universidad cuando acce-

den a la profesión. No obstante sabemos que los profesores tienen dificultades para resolver sus problemas de enseñanza pero también son reticentes a preguntar a sus colegas de Departamento.

Entre otras **necesidades formativas** de los profesores principiantes con relación a su enseñanza contaríamos con la dificultad para establecer la **explicación formal, el asesoramiento, la presión de tiempo y en general la sensación de inexperiencia o inadecuación**; cuestiones relacionadas, todas ellas, con la **comunicación oral, la creación y el mantenimiento del interés, las formas de representación, los contenidos de la explicación, las decisiones sobre la cantidad y nivel del material presentado a los alumnos, los problemas de mantener la relación con la audiencia, las relaciones con los alumnos, las cuestiones de autoridad, el uso constructivo del tiempo y la organización de la discusión**. Los programas formativos incluyen como una característica estructural las sesiones dedicadas a que los participantes determinen sus propias necesidades. Pero además se recomienda solicitar información a los alumnos para que respondan sobre los aspectos de la enseñanza que deben ser mejorados en sus profesores a fin de la mejora de su enseñanza.

En general, estas necesidades identificadas recogen las percepciones de los profesores principiantes, únicamente sobre los aspectos relacionados con la enseñanza, olvidando las necesidades que puedan tener en torno a otras funciones, como la investigadora.

Muchas de las inquietudes de los profesores principiantes responden a cuatro grupo de necesidades:

- a) **Tiempo insuficiente:** los profesores universitarios responden que tener que conjugar pesadas tareas de enseñanza con las presiones para publicar se convierte en el mayor de sus problemas.
- b) **Inadecuado feedback, reconocimiento y recompensas:** Este aspecto está relacionado con la tensión que provoca en los nuevos miembros de la comunidad universitaria la falta de criterios claros sobre la evaluación de la investigación, la enseñanza y la gestión; el inadecuado reconocimiento que la Universidad ofrece; y por último, las insuficientes recompensas económicas.
- c) **Expectativas irreales:** Los nuevos profesores suelen tener unas expectativas para sí mismos bastante elevadas, aunque muchas veces son también los colegas los que muestran y refuerzan estos objetivos.
- d) **Falta de Colegialidad:** La insatisfacción con los colegas es en muchas ocasiones motivo de tensión profesional. En este tema predominan aspectos relativos a la falta de respeto y de simpatía entre compañeros, en parte producida por la división política y los celos profesionales; aunque muchas veces el origen está en las relaciones con los profesores de mayor rango académico.

El problema en este nivel del sistema educativo nos lo encontramos cuando pensamos en la responsabilidad de organizar y desarrollar este tipo de programas, u otros, para profesores universitarios principiantes. Debemos pensar que un programa de iniciación para profesores, con sus características particulares, en otros niveles se desarrolla en torno a facilitar asesoramiento y formación en los tópicos que ellos mismos especifican y demandan. Responden, por tanto, a la concepción de que la formación del profesorado es un continuo que ha de ofrecerse de forma adaptada a las necesidades de cada momento de la carrera profesional. Pero la implementación de un programa de formación pedagógica inicial plantea una serie de problemas derivados de la carencia de investigación sobre distintos modelos de programas de formación,

la ausencia de un marco teórico que integre los distintos enfoques y programas de acción, y la falta de experiencias previas. A pesar de todo ello cada vez se hace más patente la necesidad de la formación pedagógica inicial aunque sea necesario empezar a romper las resistencias para la implantación y puesta en marcha estos programas de formación pedagógica. En este sentido, se viene proponiendo una serie de factores que facilitan esta tarea: **un marco institucional** de esa formación, **sensibilización al profesorado**, **reconocimiento oficial**, **reconocimiento de objetivos realistas**, **satisfacción de las necesidades relevantes y percibidas por el profesor y asegurar la calidad del programa**.

Pero todo proceso de formación está condicionado e influido por factores que lo potencian o lo agotan. De ahí que nos detengamos en señalar algunas variables en el proceso de formación:

- La participación debe ser un acto voluntario.
- Los incentivos (intelectual, emocional y social) son un elemento a tener en cuenta. Se entiende que un incentivo es un estímulo externo que provoca los motivos profesionales, para que voluntariamente los docentes universitarios generen un proceso de mejora docente, investigadora y de gestión en el ámbito institucional donde realizan su labor.
- El contexto de aplicación debe ser el Departamento
- Las mejoras deben ir dirigidas al profesor como individuo, al equipo del profesor, al Departamento como estructura funcional y a la institución Universitaria como contexto socio-cultural.
- Mejorar las condiciones de trabajo significa crear un clima de mejora.
- Habilitar tiempo de formación en la reflexión.

La consecuencia más inmediata de este planteamiento significa que los programas de formación del profesorado universitario requieren un compromiso institucional para que estimulen la participación de los docentes.

Estos programas formativos otorgan una atención preferente al rol desempeñado por profesores experimentados que colaboran en el proceso de socialización e integración de los profesores principiantes en los primeros años de docencia. A estos profesores les denominamos **profesores mentores**.

2.4.1. La figura del profesor mentor

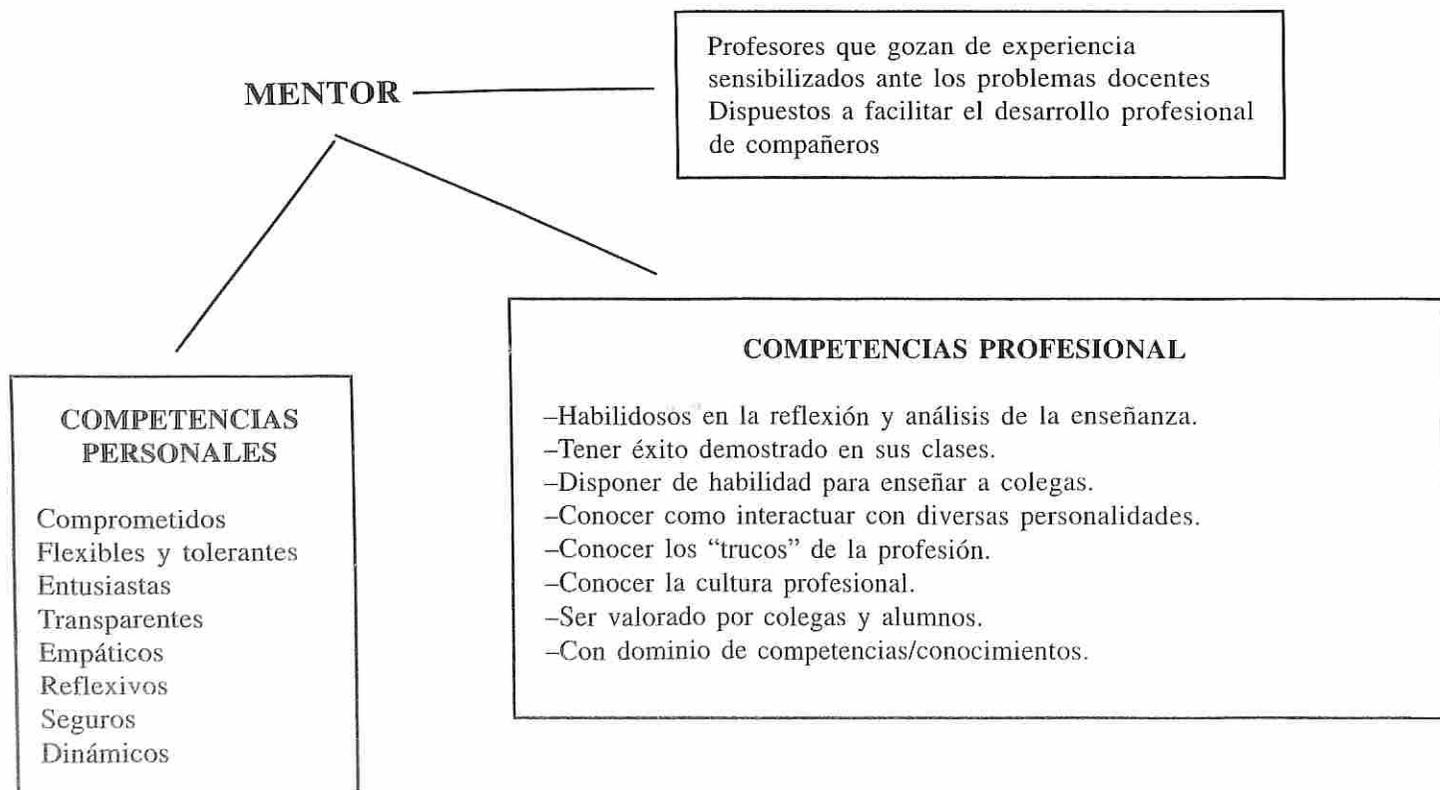
Los trabajos sobre formación durante el periodo de iniciación docente consideran que este asesoramiento o apoyo que se proporciona a los profesores noveles puede ser realizado por un **profesor con más experiencia**, con más **capacidades profesionales**, o con más **dominio** de un determinado tema. Y son cada vez más los programas de iniciación a la práctica docente cuya finalidad primordial es la de asesorar a los nuevos profesores en sus primeros años en la profesión, que prestan una particular atención, como parte de esos programas la figura del mentor, el profesor experto seleccionado para ayudar al profesor principiante. Se trata de un profesor con experiencia que asiste al nuevo profesor y le ayuda a comprender la cultura de la institución en la que se desenvuelve. Una persona que guía, aconseja y apoya

a otras que no poseen experiencia con el propósito de que progrese en su carrera. Se confía en los mentores porque ellos *recorrieron el camino* con anterioridad, interpretan señales desconocidas, advierten de posibles peligros y señalan satisfacciones no esperadas.

Procedente de la mitología griega, el término mentor tiene sus raíces en el poema épico de Homero, la Odisea. Ulises antes de partir para la guerra de Troya encargó a su leal amigo Mentor el cuidado de su hijo Telémaco. Mentor se responsabilizó no sólo de la educación sino que asumió, en el amplio sentido de la palabra, la paternidad del joven Telémaco. Entonces, según narra la historia, Atenea, diosa de la sabiduría, cuando quería guiar a Telémaco por el buen camino tomaba la figura y la voz de Mentor y éste se volvió consejero, confidente y modelo para Telémaco. La palabra tomó su significado común tras la aparición del libro «Las aventuras de Telémaco» de Fenelón.

El mentor juega un papel de gran importancia en los programas de formación de profesores noveles pues es la persona que ayuda y da orientaciones, tanto en el currículum, como en la gestión de clase, al profesor principiante. Y hoy día la aclimatación de nuevos profesores y la facilitación de su transición desde el mundo de los presupuestos teóricos hacia el mundo de la práctica educativa, es uno de las principales objetivos de los programas de formación inicial de profesores.

Pasemos a continuación a sintetizar quines son los mentores y que características parece recomendable que exhiban, qué hacen y desde que modelo proponemos su trabajo, así como intentaremos definir algunos de los problemas que con mas frecuencia se suelen enfrentar estos profesionales.



En cuanto a las funciones y tareas que debe desarrollar este profesor con experiencia que trabaja con otro que se inicia en la tarea docente son diversas y complejas, sobre todo por lo difícil de la convivencia entre dos personas en posiciones muy diferentes. **Al profesor mentor se le encomienda ayudar a los profesores principiantes a**

- * **desarrollar diferentes competencias propias de su profesión,**
- * **desarrollar igualmente confianza en sí mismos,**
- * **introducirles en la cultura de la profesión y de la institución.**

Además el profesor mentor actuará como modelo demostrando sus destrezas docentes en clase, en las relaciones sociales mantenidas con compañeros, en el trato con los alumnos, en la gestión de reuniones, teniendo un compromiso de trabajo personal y profesional así como de ayuda y desarrollo hacia el profesor principiante y por último siendo un elemento facilitador de cambio y perfeccionamiento.

Supone, igualmente, observar al profesor principiante en su práctica docente y proporcionarle feed-back impulsándolo hacia la autonomía y la autogestión. En definitiva, se requiere que el profesor mentor se halle disponible ante cualquier asunto solicitado por el profesor principiante.

En definitiva los mentores proporcionan a los profesores principiantes seguridad durante esos primeros años de enseñanza les ayudan a reducir el aislamiento que normalmente experimentan, así mismo, a través de situaciones de simulación se examinan y evalúan los procesos de enseñanza de los profesores principiantes con vistas a su mejora; además los mentores ofrecen distintas perspectivas y estilos de enseñanza con nuevas ideas y recursos materiales que los profesores noveles pueden utilizar en sus clases. Los hallazgos de las experiencias prácticas puestas en marcha también indican que el reconocimiento oficial de estas relaciones entre profesores mentores y principiantes proporciona más cooperación en la resolución de problemas y el desarrollo de un sistema de apoyo mutuo; además el sentido de profesionalización de los mentores se estimula como resultado de actuar como modelo de roles, facilitadores de la inducción, etc.

Hemos visto **quienes son** los profesores mentores, **que hacen** y ahora vamos a ver **cómo** pueden trabajar con los profesores principiantes.

El propósito de esta relación entre profesores mentores y principiantes consiste en la mejora de la práctica educativa del profesor novel. Este proceso de trabajo incluye varias facetas.

1. Establecer una relación inicial y acordar las premisas de trabajo que se van a compartir. Es crucial en este primer momento dejar constancia de que se trata de un trabajo compartido con vistas a la mejora de ambas partes, de un proceso de trabajo conjunto destinado a localizar áreas problemáticas para ir trabajando sobre ellas y mejorarlas.

Conviene también en este momento dejar claro que se trata de un proceso para mejorar destrezas docentes, que se aleja mucho de pretender cambiar a las personas. Y además resulta extremadamente pertinente hacer ver que el proceso es del equipo, es decir, del mentor y los principiantes, si es que

funcionan como grupo, o del mentor y el profesor principiante si la relación es una diada. Y esto significa que todas las decisiones que se adopten, las estrategias que se utilicen, los espacios de tiempo que se empleen, etc., van a ser negociados y acordados entre todos los participantes y de esta manera evitaremos que aparezcan las suspicacias y reticencias en los candidatos a participar en este tipo de programas que incluyen la figura de mentores en la relación de asesoramiento. Lo que queremos decir es que estaría bien establecer una relación basada en la confianza, la credibilidad, la empatía, la tolerancia y el respeto al colega. En definitiva es el momento de la clarificación de las expectativas.

Se ha identificado algunos factores que favorecen la relación de colaboración entre profesor mentor y principiante. Entre ellos destaca por ejemplo que ambos pertenezcan a la **misma área disciplinar**, incluso que sean colegas de la misma materia. En definitiva parece aconsejable que ambos profesionales pertenezcan al mismo departamento. Además favorece las relaciones profesor mentor-profesor principiante/s que la **elección para trabajar conjuntamente sea voluntaria**, que se disponga de **tiempo y espacios** para desarrollar la actividad de formación. Además facilita los procesos de asesoramiento el conocimiento de la posibilidad de la negociación y renegociación durante el proceso. Por último, el reconocimiento de la **reciprocidad en los aprendizajes** de tal manera que ambos han de ser conscientes de que los aprendizajes pueden y deben ser mutuos.

2. Identificar problemas que preocupen a los profesores noveles. Los resultados de la experiencia práctica llevada a cabo durante algunos años en el trabajo de formación de profesores noveles universitarios no ha puesto de manifiesto que las necesidades que habitualmente plantean estos profesores se circunscriben a los ámbitos profesional y personal. Los profesores noveles demandan apoyo emocional y estímulo que les aumente la autoestima y les confiera seguridad en aquello que hacen. Pero muy vinculado a estos aspectos, los profesores que inician su carrera docente en la universidad solicitan orientación y apoyo en el ámbito estrictamente profesional y concretamente tanto en las tareas de **enseñanza** como en las de gestión e interpersonales. Tengamos presente que de alguna manera los profesores universitarios han podido introducirse en las tareas de investigación a través de su implicación en los programas de doctorado, pero nadie les ha enseñado cómo impartir una clase, elaborar un programa de la asignatura o preparar un examen. Del mismo modo, en ninguna Facultad se enseña cual es el organigrama de la Universidad, los órganos de **gestión**, ni las comisiones que esta tiene, a quien hay que dirigir a los alumnos una reclamación, ni los mecanismos existentes para la obtención de ayudas o subvenciones para diferentes aspectos (investigación infraestructura, movilidad, publicaciones...) por poner algunos ejemplos. Por tanto son carencias y lagunas que los profesores principiantes ostentan y manifiestan.

Un último bloque de preocupaciones de los profesores noveles se sitúan en el **establecimiento de relaciones interpersonales**, tanto con los propios colegas como con los alumnos. Les inquieta no ser capaces de motivar a los alumnos en sus clases y que estos se aburran y terminen dejando de asistir; también los profesores principiantes declaran su incapacidad para establecer una interacción en el aula sin que se les vaya "la clase de las manos" les preocupa también su actuación en las tutorías en las que la relación profesor alumno es mucho más directa y personal que en el aula.

A continuación sintetizaremos los principales problemas detectados que hemos organizado en torno a las dimensiones antes señaladas.

<i>Principales problemas que suelen manifestar los profesores principiantes</i>	
ENSEÑANZA	<p>Planificación (elaboración de programas, de exámenes, de actividades prácticas, capacidad para relacionar la materia con otras).</p> <p>Metodología (métodos de enseñanza, estrategias didácticas, recursos y medios, dinámica de grupos de trabajo, tipo de preguntas).</p> <p>Evaluación (evaluación para grupos numerosos, valoración del alumno por su actitud global, cómo redactar los ejercicios).</p> <p>Puesta en escena (movimientos en el aula, gesticulación, tono de voz, utilización del lenguaje —muletillas—, expresividad).</p>
GESTIÓN	<p>Contexto institucional (como <i>moverse</i> en el organigrama universitario, canales para vehicular determinados asuntos, tareas encomendadas al Director y Secretario de Departamento, como tramitar la solicitud de proyectos ayudas).</p>
RELACIONES INERPERSONALES	<p>Relaciones profesor-alumno (motivación, despertar el interés de los alumnos, participación del alumno, problemas vinculados con la masificación, tutorías...)</p> <p>Relaciones con los colegas</p>

Ahora bien, ¿cómo se pueden identificar estas debilidades, lagunas o áreas problemáticas? Proponemos posibles caminos, que no excluyentes, para hacerlo:

- a) Que sea el propio profesor principiante el que demande asesoramiento en algún tema en particular que él tenga localizado y que le preocupe.
- b) Que se solicite a los alumnos de ese profesor principiante su opinión mediante un cuestionario diseñado *ad hoc* y que verse acerca de la docencia de su profesor
- c) Que el profesor mentor presente un listado de posibles áreas para trabajar al profesor principiante y entre ambos decidan por donde empezar. Además de los problemas ya señalados en la tabla anterior pueden ser también considerados los siguientes:
 - Tipo de tareas propuestas (individuales o grupales/ leer, observar, resumir, memorizar, analizar, contrastar, debatir.
 - Tipo de preguntas (retóricas de memoria, de comprensión de aplicación de análisis de síntesis de evaluación)
 - Dominio de situaciones problemáticas

- Adecuación de los medios a la materia a enseñar, al tiempo y en el uso.
- Movilidad del profesor en el aula (espacial y visual)
- Utilización del tiempo que hace el profesor (aspectos formales, de contextualización, propio de la materia...)
- Respuesta del profesor ante preguntas
- Actitud del profesor ante respuestas inesperadas de los estudiantes
- Utilización de la retroacción hacia los alumnos: establece feed-back grupal, individual...
- Planteamiento de clases prácticas

Hacemos la sugerencia de empezar a trabajar en aspectos concretos, de pequeño alcance y abarcables cuya puesta en práctica sea asequible y cuyos resultados sean tangibles y puedan ser evaluados a corto plazo.

- d) Que el profesor mentor asista a una clase del profesor principiante, le observe, y a partir del análisis de esa observación localicen posibles áreas sobre las que iniciar el proceso de reflexión a fin de incidir en su mejora.

3. Desarrollar el proceso de asesoramiento propiamente dicho. En esta etapa se trata de abordar y trabajar sobre el problema detectado y para ello se pueden poner en práctica diversas estrategias dependiendo de las necesidades del grupo y de las preferencias del mismo. Aquí el mentor plantear alguna propuesta y negociarla con el profesor principiante o con el grupo de profesores principiantes. Muchas de estas estrategias vienen recogidas en el siguiente apartado (punto 3) de esta guía. No obstante, y con independencia de la estrategia elegida por los profesores implicados en cada proceso formativo, nos parece imprescindible sugerir la necesidad de fomentar la reflexión sobre la práctica de los propios profesores para conseguir que los docentes se vuelva críticos y reflexivos sobre la base de sus propias actuaciones y sobre sus concepciones sobre la enseñanza. En este sentido resulta muy práctico y enriquecedor la experiencia del análisis de grabaciones en video de actuaciones docentes de los propios docentes (principiantes y mentores). Es una actividad que de una forma precisa, clara y concreta ayuda a poder realizar autoobservaciones y reflexiones sobre sesiones de clases reales y muy vinculadas a cada persona.

En este momento habrá que poner en juego las habilidades personales y profesionales (sociales y comunicativas, las *técnicas específicas para escuchar* adecuadamente, para conducir adecuadamente una entrevista, para realizar una observación, para ofrecer una crítica constructiva, para ser asertivos...)

2.4.2. Principales dificultades detectadas

La principal dificultad que plantean los profesores implicados en procesos de asesoramiento que contemplan la figura de un profesor mentor reside en la escasez de tiempo para dedicarlo a las tareas propias del proceso de formación. La formación de profesores noveles no goza aún del prestigio de otras tareas que se llevan a cabo en la vida universitaria y por lo tanto queda relegada a un segundo plano. Y aunque la toma de conciencia en torno a la necesidad de considerar a la docencia como una actividad

fundamental en el desarrollo profesional del profesor universitario es cada vez mayor, los medios que la administración proporciona para que sea una realidad esa importancia docente no acaban de consolidarse. En consecuencia se estima que es muy oportuno poner en marcha programas formativos destinados al desarrollo profesional de los profesores noveles, pero no se dota de la infraestructura ni de los medios necesarios para que dichos programas lleguen a buen puerto. Se podría liberar a los profesores principiantes y mentores de tareas y compromisos departamentales que podrían destinar a trabajar juntos y con otros profesores principiantes en la coordinación de materias, elaboración de programas, diseño de materiales tanto de sesiones teóricas como prácticas... Por otra parte hay que contar con personas que se desplacen a las sesiones de clase para realizar las grabaciones, las varíen de formato y las entreguen a sus destinatarios. Hay que contar igualmente con personas dispuestas a pasar cuestionarios (por ejemplo a los alumnos de los profesores noveles a fin de detectar las áreas problemáticas de su docencia) vaciarlos y tabularlos... En definitiva que aunque mínima pero se necesita una infraestructura que de cobertura a la puesta en marcha de programas de asesoramiento. Igualmente se requiere la disponibilidad de espacios de tiempo para poder dedicarlos a la formación y cuando estas condiciones fallan los profesores empiezan a encontrar dificultades.

En segundo lugar y muy ligado a este problema del tiempo destinado a la formación, aparece el tema de los incentivos. Hasta ahora los profesores implicados en programas formativos lo hacen por puro altruismo, compromiso y responsabilidad personal. La implicación en estos programas formativos no otorga ningún reconocimiento oficial con la entidad suficiente como para que sea un mérito valorado, por ejemplo, en los tribunales de oposiciones de titularidad. Los profesores mentores también entregan parte de su tiempo y su disponibilidad por pura generosidad para contribuir a la formación de sus colegas. Por tanto hay que partir de un alto grado de interés y motivación de los participantes para que realmente la relación de asesoramiento sea un éxito.

Puede ser también considerada como una dificultad la pertenencia del mentor a un área de conocimiento y el/los profesor/es principiantes a otra distinta. La relación de asesoramiento funciona mejor y proporciona mejores resultados (satisfacción, progresos, consecución de objetivos) preferentemente cuando los miembros del equipo pertenecen a la misma área e incluso mejor si imparten la misma disciplina.