

El asesoramiento desde los centros del profesorado (CEP): La opinión de los agentes de apoyo

Víctor **Hernández Rivero**

Universidad de La Laguna

vhernan@ull.es

1. Introducción

El principal reto al que se enfrenta actualmente el sistema educativo –igual que ocurre en otros sectores sociales– tiene que ver con la búsqueda de la calidad. Parejo al avance acelerado que se produce a nivel social, económico, político..., la educación vive, desde hace varias décadas, un importante proceso de cambios y reformas constantes. Cambios en la estructura del sistema, en las concepciones educativas y curriculares, renovación en los modos y maneras de ‘hacer’ y de relación, utilización de nuevos lenguajes, nuevos recursos, etc. Movidos muchas veces por las propias ideas, esfuerzos e ilusiones, otras veces desde la imposición y el decreto, las escuelas y el profesorado constituyen el eje central sobre el que gira este profundo y complejo cambio. Elementos sobre los que se han proyectado no pocas políticas, planes y actuaciones de muy variado ‘tinte’.

Es en este marco en el que nos situamos para analizar el papel que juegan unas instituciones educativas –los Centros del Profesorado (CEP)– creadas en el contexto español en la década de los ochenta, inicialmente como centros de recursos pero que posteriormente se convierten, sobre todo con la llegada e implantación de la LOGSE en los años noventa, en instrumentos privilegiados al servicio de las agendas políticas de reforma, aunque también y al mismo tiempo en los principales elementos aliados del profesorado para su formación permanente y desarrollo profesional, así como en núcleos dinamizadores y facilitadores de la tan ansiada mejora educativa en los establecimientos escolares.

Los Centros del Profesorado se conciben como sistemas de apoyo externo a los centros educativos, es decir, como un conjunto interactivo de dos o más personas y procesos con la misión común de proporcionar apoyo a dos o más centros educativos, entendiendo el apoyo como el proceso de asesoramiento o asistencia a la mejora de la escuela, pudiendo adoptar diversas modalidades (formación, consulta, información, provisión de materiales, etc.) en relación con las dimensiones, procesos y actividades de la mejora educativa, y con un carácter externo dada su localización fuera de los centros educativos (Louis et al. 1985).

Dada la dinámica constante de cambio en la educación a muchos niveles necesitamos al mismo tiempo cambiar y adaptar también la política y concepción del asesoramiento y la configuración de los sistemas de apoyo si queremos ofrecer respuestas ajustadas a estas nuevas realidades. A pesar de la heterogeneidad y diversidad existente dentro de los sistemas de apoyo, y de la riqueza e idiosincrasia de los contextos en los que intervienen y con los que trabajan, se necesita contar con una visión global y conjunta de las características, del perfil de estos servicios como un todo. Existe la necesidad de discutir

qué modelo de apoyo a los centros es el más adecuado dado el momento educativo actual, además de potenciar el debate y el trabajo interno para consensuar cómo hacerlo, cómo llevarlo a la práctica en las condiciones actuales, tanto de los propios servicios, como de las zonas educativas, centros y profesorado.

Nuestra modesta aportación desde la investigación universitaria (Hernández y Guarro, 2002; Hernández, 2002) ha consistido en intentar describir el perfil de este tipo de estructuras o sistemas de apoyo en el contexto educativo y la realidad de Canarias, analizando su función asesora y de apoyo, apuntando algunas claves para la reflexión y la toma de decisiones en torno a ellas en cuestiones problemáticas.

Esta investigación ha implicado directamente a todos los Equipos Pedagógicos de la red de CEP de Canarias (19 en total), además de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), la Inspección de Educación (IE), y una muestra de profesorado representativa de todo tipo de centros escolares (Infantil-Primaria y Secundaria). No obstante, los resultados que se presentan en esta colaboración se centran exclusivamente en la opinión de los asesores/as de CEP (para una visión más completa puede consultarse Hernández, 2002).

2. La opinión de las asesorías sobre su labor

En el territorio de la Comunidad Autónoma, a lo largo del curso 97/98 existía un colectivo de 167 profesionales dedicados a labores de asesoramiento, distribuidos y organizados en Equipos Pedagógicos a lo largo de toda la geografía insular en una red compuesta por 19 CEP. Para desarrollar esta investigación se invitó a todas las asesorías y Equipos Pedagógicos a participar en el estudio. En total se recogieron cumplimentados 107 cuestionarios (que constituye el principal instrumento para la recogida de datos), lo que supone un 64% de participación a nivel de la Comunidad. De la muestra respondiente, prácticamente el 30% se corresponde con asesorías de Educación Infantil y/o Primaria, el 36% con asesorías de Educación Secundaria, y un 26% con asesorías de ámbito provincial que atienden todas las etapas educativas. El 8% restante constituyen puestos de dirección de los CEP. En cuanto a la distribución de la muestra respondiente en función de la antigüedad, destacamos el hecho de que el 46% de los asesores y asesoras cuenta con más de tres años de antigüedad y otro 35% lleva entre dos y tres años en el puesto, por lo que podemos considerar que se trata de un colectivo que en gran medida cuenta con bastante o moderada experiencia ya que como máximo pueden permanecer en el puesto 4 años.

2.1. Las actividades, funciones y tareas de asesoramiento pedagógico

La primera de las dimensiones que explora este estudio agrupa un conjunto de variables que hacen referencia al catálogo de actividades, funciones y tareas que realizan los Equipos Pedagógicos de los CEP en relación con el asesoramiento al profesorado y los centros educativos. Al mismo tiempo, también indaga sobre cómo se distribuye el tiempo en función de diferentes tipos de acciones. Hay que puntualizar que con respecto a la opinión de cada asesor se tuvo en cuenta un doble punto de vista: lo que es, es decir, lo que está ocurriendo en la realidad presente, y lo que debería ser, es decir, el ideal desde una perspectiva de futuro. De acuerdo con Escudero y Moreno (1992), esta posible tensión entre ser y deber ser desde la perspectiva de los mismos sujetos implicados en el asesoramiento ofrece una visión mucho más rica y dinámica de la realidad de los diferentes servicios que la que podría venir de la mera constatación de lo que está pasando. Se adopta así un enfoque más acorde con una concepción interpretativa y constructivista de la realidad. Además, dado

el afán de este estudio para propiciar la mejora de los sistemas de apoyo implicados, dicho formato de respuestas permitía análisis y contrastes sumamente útiles.

En general, la tipología de funciones, actividades y tareas relacionadas con el asesoramiento a centros educativos es muy amplia y variada como se comprobará. No obstante, ciertas actuaciones e intervenciones están más relacionadas con un determinado enfoque, modelo o concepción del apoyo que otras. Un análisis, pues, del mapa de funciones y actividades en el que se representa una mayor o menor frecuencia en el desarrollo de éstas, debería permitir una cierta visión o panorámica de cuál es la tendencia hacia un enfoque en particular. Esto significa que este conjunto de datos, puestos en relación, podría facilitar una descripción de qué tipo de 'cosas' se hacen más y cuáles menos, y si esas acciones que más se realizan son coherentes con aquello que se quiere o desea realizar. En otras palabras, permite un cierto balance de hasta qué punto se está llevando a cabo el modelo y política proyectada y decidida institucionalmente.

En la tabla nº 1 las puntuaciones se expresan en porcentajes y se han calculado agrupando los valores altos (mucho y bastante) y bajos (poco y nada) con respecto a cada una de las dos escalas (se hace y debería hacerse) de cada ítem. Para la construcción del gráfico 1 se han tomado como referencia los valores altos expresados en dicha tabla, tanto para lo que se hace como para lo que debería hacerse.

Vistos los resultados, es posible realizar distintas consideraciones. En primer lugar, con respecto a lo que actualmente se hace, las asesorías de los CEP otorgan valores muy altos a muchas actividades, funciones y tareas de las propuestas. Ordenadas de más a menos, las que más se hacen son la difusión de normativa (ítem nº6), el diseño, desarrollo y evaluación de actividades de formación derivadas del proceso de Reforma (ítem nº20), la resolución de tareas de corte burocrático (ítem nº19), la detección de necesidades de formación del centro en su conjunto y del profesorado (ítem nº1), el análisis de las demandas y expectativas de ayuda (ítem nº18), la participación en planes y tareas organizadas por la Administración tales como el Proyecto de calidad educativa (ítem nº22). Por su parte, entre las que menos dicen realizar, ordenadas de menos a más, destacan la evaluación formativa de experiencias, planes, proyectos del centro o de grupos o profesorado particular (ítem nº13), la investigación educativa (ítem nº23), el asesoramiento para la autoevaluación del profesorado y centro (ítem nº14), la búsqueda de recursos y coordinación con instituciones no educativas (ítem nº24), y la formación del profesorado actuando como formadores (ítem nº12).

Si tomamos con referencia ya no lo que se hace, sino lo que debería hacerse, puede comprobarse –vistos los resultados– que las asesorías consideran que debería hacerse menos de lo que se hace de manera notable tan sólo en el caso de la resolución de tareas burocráticas (ítem nº19), lo cual parece del todo lógico y deseable. No obstante, y a pesar de que obtienen valores altos, también se desea hacer menos de lo que se hace en el caso del diseño, desarrollo y evaluación de actividades de formación planificadas por la propia Administración, como cursos, AD, etc. (ítem nº 21), la participación en planes y tareas organizadas por la Administración, como el Plan de calidad educativa (ítem nº22), informar sobre normativa (ítem nº 6), y el diseño, desarrollo y evaluación de actividades de formación relacionadas con la Reforma (ítem nº 20), que como hemos visto anteriormente, son las actividades y funciones que más se realizan habitualmente.

Así mismo, puede apreciarse también a partir de estos datos que muchas de las funciones y tareas que actualmente se están realizando con menos frecuencia, de cara al futuro son vistas como muy necesarias. Es el caso de la evaluación formativa de proyectos, experiencias, planes de los centros y profesorado (ítem nº 13), la promoción de investigación

educativa (ítem nº 23), la potenciación de la autoevaluación de centros y profesorado (ítem nº 14), la formación del profesorado actuando como formadores (ítem nº 14), la potenciación de la capacidad de autonomía de centros y profesores (ítem nº 15), y la coordinación de actuaciones y servicios en la zona de influencia (ítem nº 25).

En síntesis, podríamos hablar de que muchas de las actuaciones cuya iniciativa parte de la propia Administración se encuentran entre las más frecuentes. Quizá este hecho refleje de alguna manera que los CEP están siendo considerados como instrumentos privilegiados al servicio de la política educativa, en detrimento de otras esferas de poder como la representada por los propios centros y profesorado. Al mismo tiempo, y de cara al futuro, las asesorías valoran como necesario incrementar el esfuerzo en funciones más relacionadas con los procesos de desarrollo y mejora de los centros. No obstante, desde la perspectiva de lo que debería ser se aprecia cierta saturación en la medida en que son muchos los ítem que obtienen puntuaciones muy altas. Desde nuestro punto de vista, sería deseable, clarificar y debatir mucho más el futuro papel de los CEP, identificando de manera más precisa qué objetivos han de ser los prioritarios, discutiendo internamente e identificando un modelo que permita dotar de mayor coherencia sus actuaciones.

Para completar este análisis, también contamos con datos referidos a la distribución del tiempo en función de ciertas actuaciones y ámbitos en el trabajo de las asesorías. En el cuadro nº 2 se presentan estos resultados expresados en porcentajes, al igual que hemos hecho con el resto de las puntuaciones. Con este ítem se pretende explorar en una escala temporal de 0-100 (como posible cuantificación aproximada del porcentaje de tiempo dedicado) la distribución real del tiempo y la que piensan las asesorías de CEP que debieran asignar.

Si observamos estos datos y el gráfico 2, tenemos que las actuaciones a las que se les dedica mayor cantidad de tiempo son, por este orden, la elaboración de informes, memorias... (alternativa D), el trabajo conjunto con el equipo pedagógico del CEP (alternativa M), el diseño, desarrollo y evaluación de actividades de formación (alternativa H), la coordinación y seguimiento de actividades de formación (alternativa K), otras tareas tales como atender al público en el CEP, atender el teléfono, sacar fotocopias...(alternativa N), la elaboración del Plan General de Actividades del CEP (alternativa L), la atención a grupos o equipos de profesorado tales como ciclos, departamentos... (alternativa B), y la actuación global con todo el centro (alternativa A). Así mismo, las actuaciones a las que se les dedica menor cantidad de tiempo son, por este orden, las reuniones con la Administración (alternativa F)), el trabajo con otros sistemas de apoyo tales como EOEP, Inspección (alternativa E), y la formación del propio servicio (alternativa G).

Si tomamos como referencia ahora lo que debería ser, las opciones más valoradas se refieren a: la atención a grupos o equipos de profesorado (alternativa B), el apoyo a los coordinadores de formación de los centros (alternativa I), al trabajo conjunto con el equipo pedagógico del CEP (alternativa M), la coordinación y seguimiento de actividades de formación (alternativa K), la actuación global con todo el centro (alternativa A), el diseño, desarrollo y evaluación de actividades de formación (alternativa H), la formación del propio servicio (alternativa G), la elaboración del Plan General de Actividades del CEP (alternativa L), cuyas puntuaciones se encuentran por encima del 90%. Como puede observarse, tan sólo la elaboración de informes y memorias (alternativa D), y otras tareas tales como atención al público, teléfono, fotocopias, etc. se realizan más –mucho más para ser exactos– de lo deseable (alternativa N).

ACTIVIDADES, FUNCIONES Y TAREAS	SE HACE (%)		DEBERÍA HACERSE (%)	
	Mucho +Bastante	Poco +Nada	Mucho +Bastante	Poco +Nada
1. El asesor/a detecta las necesidades de formación del centro y profesorado para determinar así la ayuda	93,5	6,5	100	0
2. Realiza un seguimiento para conocer cómo va el proceso de asesoramiento con el centro, colectivos .	85,0	15,0	99,0	1,0
3. El asesor/a elabora materiales y orientaciones, diseña planes y propuestas de trabajo para que los centros, los colectivos y el profesorado los utilicen	81,4	8,6	84,9	15,1
4. Colabora con los centros y el profesorado para planificar y elaborar conjuntamente materiales, planes, propuestas de trabajo, etc.	76,6	23,4	97,9	2,1
5. Asesora para facilitar dinámicas de trabajo, de coordinación y colaboración a nivel de centro, creando estructuras y procesos de trabajo en grupo	75,2	24,8	97,0	3,0
6. Facilita información sobre normativas oficiales, requisitos para participar en experiencias o proyectos, solicitar ayudas, etc.	96,3	3,7	88,9	11,1
7. Ofrece información sobre nuevos métodos de trabajo con el alumnado, nuevos materiales y proyectos de innovación educativa, etc.	78,1	21,9	98,9	1,1
8. Informa sobre los recursos y experiencias educativas de la zona	70,8	29,2	99,0	1,0
9. Facilita la comunicación y el intercambio de ideas y experiencias entre diferentes grupos de profesorado y centros	80,2	19,8	100	0
10. Busca recursos, materiales, ideas, experiencias que permitan a los centros y el profesorado poner en práctica los planes y proyectos educativos	87,0	13,0	94,9	5,1
11. Apoya y asesora durante la puesta en práctica de los diversos planes y proyectos educativos	80,2	19,8	98,9	1,1
12. Forma al profesorado en nuevos métodos de enseñanza, nuevos conocimientos a través de cursos, seminarios, reuniones ...	56,6	43,4	75,5	24,5
13. Evalúa formativa y sistemáticamente tanto experiencias como planes o proyectos educativos por iniciativa del centro, o de grupos dentro del centro, o bien de profesores particulares	25,0	75,0	75,2	24,8

ACTIVIDADES,
FUNCIONES Y TAREAS

	SE HACE		DEBERÍA HACERSE	
	Mucho +Bastante	Poco +Nada	Mucho +Bastante	Poco +Nada
14. Asesora para que tanto el profesorado como el centro en su totalidad evalúe sus experiencias, proyectos o planes educativos	43,7	56,3	88,5	11,5
15. Ayuda a los centros, equipos y profesorado para que adquieran capacidad de autonomía (que les permita identificar sus problemas, analizarlos, diseñar, poner en práctica y evaluar sus experiencias educativas)	60,0	40,0	97,9	2,1
16. El asesor/a presta especial atención a la hora de establecer una relación de trabajo con los centros o grupos y colectivos de profesorado, así como a su mantenimiento, clarificando, negociando y revisando las expectativas, compromisos de trabajo, etc.	71,7	28,3	95,8	4,2
17. El asesor/a reflexiona sobre los objetivos a logra con cada centro, grupo o colectivo de profesores	73,5	26,5	93,5	6,5
18. Dedicar tiempo a analizar y estudiar las expectativas y demandas de ayuda, apoyo y asesoramiento que provienen de los centros y colectivos de profesorado	89,5	10,5	100	0
19. Dedicar tiempo a resolver tareas burocráticas, elaboración de informes, etc.	92,4	7,6	22,6	77,4
20. Diseña, desarrolla y evalúa actividades de formación (cursos, seminarios, etc.) derivadas del proceso de Reforma	95,3	4,7	91,6	8,4
21. Diseña, desarrolla y evalúa actividades de formación planificadas por la Consejería de Educación (cursos, AD, etc.)	66,7	33,3	64,2	35,8
22. Participa en planes y tareas organizadas por la Consejería de Educación (Proyecto de Calidad Educativa, PAU, Coordinación de Distrito, etc.)	88,4	11,6	82,8	17,2
23. Promueve y desarrolla trabajos de investigación educativa	33,9	66,1	90,8	9,2
24. Busca recursos y se coordina con otras instituciones no educativas	53,3	46,7	86,8	13,2
25. Favorece la colaboración que posibilita la coordinación de actuaciones entre los diferentes centros educativos y sistemas de apoyo que inciden en la zona	60,7	39,3	90,8	9,2

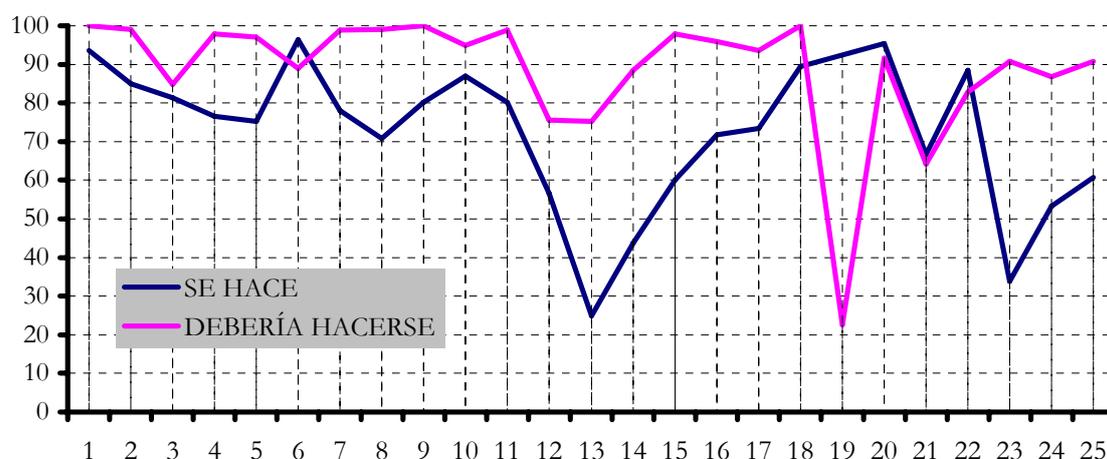


Tabla 2: Distribución del tiempo según tipo de actuación

TIPO DE ACTUACIÓN	TIEMPO DE DEDICACIÓN (%)			
	LO QUE ES		DEBERÍA SER	
	Mucho + Bastante	Poco + Nada	Mucho + Bastante	Poco + Nada
A. Actuación global con todo el centro	73,8	26,2	93,0	3,0
B. Atención a grupos o equipos de profesorado (ciclos, departamentos...)	75,5	24,5	96,9	3,1
C. Atención al profesorado individualmente	57,5	42,5	72,5	27,5
D. Elaboración de informes, memorias...	90,6	9,4	36,8	63,2
E. Trabajo con otros sistemas de apoyo	28,1	71,9	84,5	15,5
F. Reuniones con la Administración	25,4	74,6	53,1	46,9
G. Formación del propio servicio	36,8	63,2	92,0	8,0
H. Diseño, desarrollo y evaluación de actividades de formación	88,1	11,9	92,5	7,5
I. Apoyo a los coordinadores de formación	67,9	32,1	95,9	4,1
J. Atención al centro de recursos y biblioteca	43,3	56,7	47,5	52,5
K. Coordinación y seguimiento de actividades de formación	87,6	12,4	93,8	6,2
L. Elaboración del Plan de Actividades del CEP	78,5	21,5	90,8	9,2
M. Trabajo conjunto con el equipo pedagógico	89,7	10,3	94,9	5,1
N. Otras tareas (atención al público, teléfono, fotocopias...)	79,4	20,6	29,6	70,4

2.2. La metodología, estrategia o modelo de actuación en la actuación de las asesorías

El estudio de la metodología y estrategias que utilizan los sistemas de apoyo constituye la segunda dimensión de la investigación. Conocer el modo en que los asesores y asesoras llevan a cabo las diferentes actividades y funciones de apoyo y asesoramiento al profesorado y los centros educativos, estudiar los modelos y estrategias de actuación e intervención, la línea, enfoque u orientación metodológica de los Equipos Pedagógicos de los CEP es, pues, el objetivo de este segundo bloque de resultados. A este respecto hay que considerar que las posibilidades de actuación de un sistema de apoyo son múltiples, es decir, existe todo un conjunto de estrategias diversas a la hora de llevar a cabo las diferentes actividades, funciones o tareas. La dificultad que entraña este tipo de estudio metodológico ya fue puesta de relieve anteriormente por Escudero (Escudero y Moreno, 1992). En este y otros trabajos (Loucks-Horsley y Crandall, 1986) se utilizan toda una serie de descriptores que hacen referencia a ciertas tendencias en el enfoque metodológico de los sistemas de apoyo que nosotros hemos adoptado: énfasis en contenidos versus procesos; intervención directa versus colaboración; apoyo centrado en el individuo versus grupo o institución; limitación de oferta versus comprensividad de oferta; estrategia reactiva versus proactiva; resolución del problema versus capacitación para la autonomía; relación diferenciada versus relación igualitaria.

A modo de síntesis hemos confeccionado la siguiente tabla que resume las tendencias en el uso de un tipo u otro de estrategias, considerando tanto lo que se hace así como lo que debería hacerse. El signo '+' se obtiene cuando los valores correspondientes a las alternativas mucho y bastante suman más del 60% de las respuestas; el signo '+/-' equivale a un resultado que aglutine entre el 40 y el 60% de las respuestas; el signo '-' equivale a una suma de los valores altos inferior al 40%:

Por el mapa que resulta podríamos hablar de que existe una mayor tendencia en la actuación de los Equipos Pedagógicos de los CEP –considerados globalmente– hacia una orientación de proceso, dado el mayor peso de ese conjunto de estrategias, tanto en lo que se hace actualmente como en lo que se considera que debería hacerse de cara al futuro. Tan sólo apuntar que parece existir cierta preponderancia de una estrategia reactiva frente a una proactiva, quizá motivado –entre otras razones– por las zonas/ratios tan amplias que los equipos de asesores han de atender. Al mismo tiempo, si nos fijamos en lo que esperan ocurra en el futuro, lo que debería ser respecto a la actuación y relación de apoyo, la orientación de proceso aparece más marcada, más definida. No obstante, y teniendo en cuenta las características del estudio –especialmente el tipo de instrumentación utilizada para la recogida de datos y la complejidad y limitación existente a la hora de definir claramente el conjunto de estrategias y el sentido de cada una de ellas–, desde nuestro punto de vista consideramos que estos resultados se deberían tomar con cierta cautela. Ciertamente, la realidad de los equipos y profesionales que los constituyen, así como de los contextos con los que se trabaja es muy diversa, lo que implica dificultades importantes a la hora de unificar criterios, planes y acciones. Al mismo tiempo, la elección y determinación de un tipo de estrategias u otras viene marcada por múltiples factores, y hay que tener presente que este tipo de decisiones metodológicas –cuando se conocen y se toman conscientemente– no dependen exclusivamente de cada equipo, zona o asesor, sino que derivan y se ven condicionadas por una determinada política y concepción de los apoyos a nivel institucional, en relación directa con la política educativa más amplia.

ESTRATEGIAS, METODOLOGÍA DE TRABAJO					
<i>orientación de contenido</i>			<i>orientación de proceso</i>		
Hace	Debería			Hace	Debería
-	+/-	Énfasis en contenidos	Énfasis en procesos	+	+
-	-	Énfasis en intervención directa	Énfasis en colaboración	+	+
-	-	Apoyo centrado en individuo	Apoyo centrado en grupo/centro	+	+
-	-	Limitación de oferta	Comprensividad de oferta	+	+
+	+	Estrategia reactiva	Estrategia proactiva	+/-	+/-
+/-	-	Resolución del problema	Capacitación para la autonomía	+	+
-	-	Relación diferenciada	Relación igualitaria	+	+

Tabla 3: Frecuencias en el uso de estrategias de asesoramiento

2.3. La estructura interna, la organización, la formación y las relaciones de las asesorías

La tercera y última dimensión que aborda este estudio sobre los sistemas de apoyo a los centros educativos se refiere a toda una serie de cuestiones organizativas y estructurales del servicio: la hemos denominado 'Estructura interna, organización, formación y relaciones'. En particular, se tratan aspectos relacionados con la composición y perfil de los miembros de los equipos pedagógicos de los CEP; el clima y funcionamiento interno de los equipos; el grado de preparación para el desempeño de las tareas; el grado de coordinación con otros sistemas de apoyo; la formación y perfeccionamiento de estos profesionales; cuestiones relacionadas con el Plan General de Actividades y la Memoria Final que cada equipo ha de elaborar; relaciones con la Consejería de Educación y con la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa (DGOIE) de la que dependen orgánica y funcionalmente; etc.

Con respecto a la categoría A (Composición y perfil de los equipos), se advierte una demanda en cuanto al número de componentes y asesorías. Al mismo tiempo, la opinión mayoritaria considera adecuado el perfil profesional de sus miembros, así como su capacidad profesional. Se constata, así mismo, necesidad de recursos de tipo técnico y material.

En la categoría B (Funcionamiento de los equipos), parece existir un alto grado de acuerdo en considerarlo satisfactorio, a pesar de que cerca del 30% opina que tanto la comunicación y el trabajo conjunto en el equipo, así como el aprovechamiento del trabajo grupal no es del todo adecuado. No obstante, llama la atención el buen clima de trabajo y la ausencia de conflictos a nivel interno, lo que tomando en consideración el número de componentes y sus características diversas, ha de ser destacado.

La categoría C (Grado de preparación de los profesionales) agrupa 14 ítem relacionados con diferentes tipos de acciones. En general, los valores son altos para la mayoría de las alternativas propuestas, destacando especialmente la preparación para el trabajo en grupo con su propio equipo (que como hemos visto en el análisis de la primera dimensión del estudio es un tipo de actuación a la que se le dedica mucho tiempo), para establecer relaciones de trabajo colaborativo con los centros y profesorado, y para el trabajo tanto en grupo como individualmente con éstos. También para informar y divulgar conocimientos y experiencias, para elaborar planes y proyectos, etc. Por otra parte, la preparación para la detección y clarificación de necesidades, la capacidad para informar sobre normativa y legislación y la utilización de los diferentes modelos de asesoramiento (proceso y contenido) son opciones que obtienen valores moderados y que, por lo tanto, habrían de tomarse en consideración para futuros planes de formación y perfeccionamiento. La categoría D (Coordinación interna al servicio y con otros sistemas de apoyo) presenta, en general, un balance negativo. Aunque la coordinación con otros CEP parece adecuada según el 80% de la muestra, se observa que en el caso de los EOEP e Inspección es claramente insuficiente. Este aspecto, hoy por hoy, nos parece especialmente relevante, sobre todo si desde la propia Administración –y desde otros ámbitos- se espera que los centros y el profesorado se embarquen y lleven a cabo planes de mejora en busca de una mayor calidad educativa.

Desde los propios equipos de asesores se proponen toda una serie de medidas para fortalecer y mejorar las coordinaciones, entre las cuales destacan las siguientes: establecer reuniones conjuntas de aquellos servicios que concurren en los centros educativos; trabajar juntos para un fin único; establecer criterios de actuación consensuados; unificar objetivos; debatir y delimitar claramente (definir o redefinir) campos y funciones; evitar duplicación de funciones; diseñar conjuntamente los planes de mejora de los centros en el que participen todos los servicios; formación común para todos los servicios; planes de trabajo concretos y coordinados que sean conocidos por los diferentes servicios; mejorar la comunicación y las relaciones entre servicios; unificar la información por parte de la administración a todos los servicios con objetivos y contenidos claros y que ésta se difundiera conjuntamente; jornadas específicas de coordinación; crear órgano de coordinación; unificar ámbitos geográficos de actuación; establecer un plan de reuniones por distrito y temporalizarlos a lo largo del curso; evaluar eficacia de sus miembros.

La categoría E (Actividades de formación y perfeccionamiento) pone de relieve cómo, desde el punto de vista de las asesorías, las acciones de formación que se desarrollan tienen un carácter fundamentalmente individual. Es el análisis y reflexión personal la acción que con más profusión favorece el desarrollo profesional, de manera conjunta con la lectura y estudio de libros especializados, revistas, documentos de trabajo, etc. El análisis y reflexión en torno a los problemas de la práctica cuando se realiza con los compañeros, especialmente en el seno de los equipos de los CEP, se lleva a cabo de manera moderada, en la medida que lo practica alrededor del 60%, mientras que hay otro 40% que considera que lo hace poco o nada. Así mismo, tan sólo un 37% dice asistir con bastante frecuencia a cursos, seminarios de formación, jornadas, etc., y solamente el 29% participa con regularidad en proyectos o programas de investigación educativa. Como puede verse, existe una alta demanda de formación, no sólo por lo que revelan estos datos sobre lo que actualmente se realiza, sino

también por la interpretación que puede desprenderse cuando se pregunta de cara al futuro por lo que debería ser.

VARIABLES	OPINIÓN ASESORÍAS (%)			
	Muy adecuado	+ bastante	Poco adecuado	+ nada
A. Composición y perfil de los Equipos Pedagógicos:				
1. Número de asesorías de su CEP	43,0			57,0
2. Perfil profesional de sus componentes		92,3		7,7
3. Capacidad profesional		96,0		4,0
4. Recursos técnicos y materiales		52,9		47,1
B. Funcionamiento de los Equipos Pedagógicos:				
5. Distribución y reparto de funciones		89,7		10,3
6. Comunicación y trabajo conjunto	72,0		28,0	
7. Coordinación de funciones y actuaciones		80,4		19,6
8. Clima relacional, ambiente de trabajo		91,6		8,4
9. Resolución de tareas burocráticas	80,2		19,8	
10. Aprovechamiento del trabajo grupal		71,0		29,0
C. Grado de preparación de los profesionales:				
11. Para la detección y clarificación de necesidades		57,6		42,4
12. Para elaborar materiales, planes, programas	62,3		37,7	
13. Para elaborar planes en colaboración		72,9		27,1
14. Para informar y divulgar conocimientos, experiencias	73,4		26,6	
15. Para informar sobre la normativa y legislación		54,2		45,8
16. Para establecer contactos e intercambios entre centros	69,8		30,2	
17. Para asesorar a centros en el desarrollo de planes		66,4		33,6
18. Para trabajar con grupos y colectivos		77,6		22,4
19. Para el diseño, desarrollo y evaluación del propio plan		73,6		26,4
20. Para utilizar un modelo basado en procesos	56,2		43,8	
21. Para utilizar un modelo basado en contenidos		53,8		46,2
22. Para trabajar individualmente con el profesorado		71,1		28,9
23. Para establecer relaciones de trabajo colaborativo con centros	74,6		25,4	
24. Para trabajar en grupo con su equipo en el CEP		85,7		14,3
D. Coordinación interna al servicio y con otros sistemas de apoyo				
25. Con asesores/as de otros CEP		80,4		19,6
26. Con EOEP de zona		30,2		69,8
27. Con EOEP específicos	16,5		83,5	
28. Con la Inspección de Educación	29,9		70,1	
29. Con la Unidad de Programas de Innovación	40,2		59,8	
E. Actividades de formación y perfeccionamiento				
30. Lectura de libros especializados y otros documentos	75,7		24,3	
31. Asistencia a cursos, jornadas, seminarios		37,4		62,6
32. Participación en proyectos de investigación educativa	29,2		70,8	
33. Análisis y reflexión personal sobre su propia práctica	87,0		13,0	
34. Análisis y reflexión con su equipo/compañeros		59,4		40,6
35. Lectura de libros especializados y otros documentos	97,2		2,8	

36. Asistencia a cursos, jornadas, seminarios	87,5	12,5
37. Participación en proyectos de investigación educativa	88,4	11,6
38. Análisis y reflexión personal sobre su propia práctica	97,1	2,9
39. Análisis y reflexión con su equipo/compañeros	98,1	1,9
F. <i>El Plan General de Actividades del CEP y la Memoria Final:</i>		
40. El PGA responde a las necesidades de los centros	93,5	6,5
41. El útil para el trabajo cotidiano	78,5	21,5
42. Es revisado y modificado a lo largo del curso	66,3	33,7
43. El PGA y la MF reflejan el trabajo que realiza el equipo	84,8	15,2
44. Las directrices de la DGOIE para su elaboración son adecuadas	53,7	46,3
G. <i>Coincidencia en las relaciones y concepciones con la Consejería de Educación y la DGOIE:</i>		
45. La concepción que tengo de mi trabajo como asesor es coincidente con la de la Consejería de Educación	56,3	43,7
46. Las tareas y acciones que realizo como asesor se corresponden con la línea de actuación que establece la Consejería	79,4	20,6
H. <i>Adecuación del apoyo de la DGOIE:</i>		
47. Grado de adecuación del apoyo que ofrecen las instancias técnico-administrativas de la DGOIE	56,8	43,2

Con respecto a la categoría F (El Plan General de Actividades del CEP y la Memoria Final) decir que las diferentes programaciones que realizan los equipos, desde su propio punto de vista, resultan útiles y mantienen un carácter práctico, respondiendo a las necesidades reales. Sería conveniente analizar con mayor profundidad en torno al tipo de directriz que desde la DGOIE se hacen a este respecto, ya que un 46% de la muestra respondiente las considera poco útiles.

La categoría G (Relaciones y coincidencia en las concepciones con la Consejería de Educación y la DGOIE) pone de manifiesto que tan sólo el 56% de las asesorías comparten la visión que la Administración tiene de su labor y de los propios CEP. No obstante, prácticamente el 80% dice llevar a cabo su tarea tal y como establece la norma.

Por último, la categoría H (Adecuación del apoyo de la DGOIE) también revela que las asesorías demandan un mayor y mejor apoyo de las instancias técnico-administrativas de la Consejería, puesto que existe un 43% que las considera insuficientes o negativas.

3. Algunas valoraciones y conclusiones finales

No nos cabe la menor duda de que los CEP, y en particular las asesorías que constituyen sus equipos pedagógicos, vienen desarrollando una importante labor de ayuda y apoyo al profesorado y los centros, fundamentalmente desde la promoción de la formación permanente y el desarrollo profesional y la innovación y mejora de las escuelas. La evolución más reciente del modelo educativo actual está determinando la configuración de sus funciones y el tipo de actuaciones y relaciones que desarrollan, hacia intervenciones más centradas en el apoyo y asesoramiento a las escuelas consideradas globalmente, para que se impliquen con éstas en iniciativas y proyectos de desarrollo y mejora. Puede hablarse, en este sentido, de que vivimos un momento de transición y evolución de modelos y concepciones en torno a los sistemas de apoyo a los centros, parejo a la transformación de los planteamientos curriculares, organizativos y estructurales del sistema educativo.

Podemos afirmar, a tenor de los resultados obtenidos en este estudio, que las asesorías vienen realizando una gran diversidad de funciones y actividades de apoyo favorecedoras de la autonomía de los centros, aunque también están siendo utilizadas desde la Administración como vías de influencia e instrumentos al servicio de determinadas políticas educativas. Los centros, por su parte, reclaman mucha más ayuda y mantienen unas expectativas altas con respecto a este y otros servicios de cara a su propio desarrollo y mejora.

Como ha podido comprobarse, existe todo un conjunto de acciones que con mayor frecuencia son desarrolladas por las asesorías. Destacan especialmente las funciones de difusión de normativa; diseño, desarrollo y evaluación de actividades de formación derivadas del proceso de Reforma; la resolución de tareas de corte burocrático; la detección de necesidades de formación de centros y profesorado; el análisis de las demandas y expectativas de ayuda; la participación en planes y tareas organizadas por la Administración. Al mismo tiempo, otro tipo de actuaciones suelen ser poco frecuentes, tales como la investigación educativa, la evaluación de experiencias, planes y proyectos educativos, el trabajo con instituciones no educativas o la formación del profesorado cuando se actúa como formador.

Las intervenciones más habituales han estado dirigidas a cubrir las necesidades derivadas del proceso de implantación de la LOGSE, y se han basado especialmente en el diseño y desarrollo de cursos y en la divulgación de la normativa.

Desde la perspectiva de lo que debería ser, prácticamente todas las funciones alcanzan valores superiores respecto a lo que actualmente viene haciéndose desde los equipos. Tan sólo se considera que debería hacerse menos en tareas de tipo burocrático y en aquellas actuaciones cuya iniciativa parte de la Administración. Así mismo, muchas de las funciones y tareas que actualmente se realizan con menor frecuencia, de cara al futuro son vistas como muy necesarias, como por ejemplo la evaluación de experiencias, planes y proyectos educativos, la investigación educativa, la capacitación para la autonomía de los centros, etc.

En general, las asesorías valoran como necesario incrementar el esfuerzo en funciones más relacionadas con los procesos de desarrollo y mejora de los centros, con la capacitación de las escuelas y el desarrollo profesional del profesorado.

Es posible advertir que existe gran saturación de funciones y tareas por parte de estos agentes de apoyo, tanto desde la perspectiva presente como desde la visión del modelo ideal a la hora de asesorar y asistir al profesorado y los centros. Este hecho refleja una ampliación del campo de actuación más tradicional de los Equipos Pedagógicos de los CEP –centrado principalmente en el diseño y desarrollo de actividades de formación permanente del profesorado y en la difusión e implantación de la política educativa– hacia el trabajo en y con los centros, colaborando con el profesorado en la mejora de la práctica educativa y en el funcionamiento de los centros como organizaciones con cultura propia, lo que está acarreado una progresiva acumulación de funciones y mayores dificultades para el desempeño de este rol.

Desde el punto de vista de las asesorías se hace un mayor uso de las estrategias propias de un modelo centrado en procesos, y se utilizan con menor frecuencia las estrategias propias de una orientación centrada en contenidos. Esta tendencia se refleja –según la opinión de los Equipos Pedagógicos– en que las actuaciones más habituales se focalizan preferentemente sobre procesos, con un carácter generalista, basándose en la

colaboración y trabajo conjunto con el profesorado, con atención prioritaria a grupos e instituciones completas, sin limitar el abanico de temáticas y asuntos sobre los que trabajar, buscando la capacitación y potenciación de la autonomía de los centros.

Metodológica y relacionamente puede hablarse –según las asesorías– de que existe un alto grado de cercanía entre lo que se hace y lo que se piensa que debería hacerse. En otras palabras, podría estarse reconociendo que la realidad actual prácticamente se identifica con el modelo ideal de actuación, lo que nos hace pensar –tomando en consideración los resultados obtenidos en la primera dimensión– que lo que se dice estar haciendo está siendo mediatizado por lo que se cree debería ser. Probablemente estos resultados reflejen los efectos de la deseabilidad por parte de las asesorías.

En la tercera y última dimensión –estructura interna, organización, formación y relaciones– se advierte una demanda por parte de las asesorías respecto al incremento del número de profesionales que constituyen el servicio, sobre todo en los CEP de tipo C. Podría considerarse que las zonas o ratios están resultando muy grandes, teniendo en cuenta la cantidad y variedad de acciones que se realizan y las altas demandas del profesorado.

A nivel general, el perfil y la capacidad profesional son considerados muy adecuados desde la perspectiva de las asesorías, y es de destacar el buen funcionamiento interno de los equipos.

Así mismo, ya veíamos que la capacitación o preparación profesional de estos agentes era valorada en alta medida, pero destaca especialmente a la hora de trabajar con los compañeros en el equipo y con el profesorado a nivel grupal e individual, para establecer contacto inicial con los centros y colectivos, para informar sobre normativa, para divulgar conocimiento y experiencias educativas y para la planificación conjunta con el profesorado. Los valores son menores respecto a la capacidad para establecer redes de equipos docentes y centros que favorezcan la innovación y experimentación educativa, la capacidad para utilizar el modelo de procesos y de contenidos y para la detección de necesidades de los centros, lo que debería de tomarse en consideración de cara a futuras propuestas de formación y perfeccionamiento.

Realmente existe una gran demanda de formación por parte de los equipos. Actualmente las necesidades de reciclaje son cubiertas fundamentalmente en base al estudio y reflexión personal –actividades de naturaleza individual–. Son pocas las oportunidades para participar en cursos, jornadas y seminarios, y la investigación constituye una vía muy poco utilizada para el desarrollo profesional. Puede decirse que este tipo de acciones encaminadas al desarrollo profesional de las asesorías y equipos pedagógicos deberían realizarse mucho más de lo que se realizan. Así mismo, es importante destacar el valor otorgado a la formación inicial específica que, según el grupo de debate, permite un primer acercamiento válido a este tipo de labores. Pero se reconoce que se requiere más tiempo y mucha experiencia para lograr adquirir una sólida posición ideológica y desarrollar las habilidades y capacidades necesarias. Desde esta perspectiva, se apuesta por un modelo de formación permanente basado en la reflexión conjunta del Equipo Pedagógico en base a la práctica profesional, sin desdeñar la formación externa de calidad.

Existe consenso en considerar que la Programación Anual de Actividades del CEP y la Memoria Final constituyen herramientas útiles y prácticas que responden a las necesidades reales y reflejan el trabajo desarrollado por los equipos. Así mismo, sería conveniente mejorar la comunicación y las directrices que provienen de los responsables de la Administración respecto a su elaboración en la medida que un cuarenta y seis por ciento

de las asesorías las considera poco útiles. Los equipos sugieren mejorar el proceso para su elaboración dotándolo de mayor agilidad y participación, facilitando una mayor implicación de todas las asesorías y los centros, adaptándose mejor al contexto, integrando colaboraciones externas, evitando la burocracia y la mera formalidad en los contenidos, atendiendo más a logros y dificultades respecto a la tarea asesora y formativa.

La coordinación interna constituye un aspecto altamente valorado por las asesorías. Pero la coordinación externa con otros sistemas de apoyo educativo resulta muy deficitaria. Los equipos pedagógicos –a nivel general– tienen pocas oportunidades para el trabajo conjunto con otros servicios como EOEP e Inspección. Este aspecto es especialmente relevante hoy por hoy, dadas las directrices de política educativa hacia la mejora y desarrollo de los centros, y la propia evolución del sistema educativo. Los equipos sugieren –de cara a mejorar este tipo de coordinaciones– medidas como el establecimiento de reuniones de trabajo conjuntas, en las que de manera colegiada sea posible identificar criterios comunes de actuación. Proponen –entre otras medidas– debatir las funciones de los diferentes sistemas de apoyo con el fin de buscar la complementariedad y conjunción de roles y servicios.

A la luz de los resultados obtenidos en el estudio, no es posible hablar de un amplio consenso respecto a las concepciones y modelos que la Administración por un lado y las asesorías por otro mantienen respecto a la labor de apoyo de los Equipos Pedagógicos de los CEP. Más del cuarenta por ciento de los sujetos dicen compartir poco o nada estos planteamientos. No obstante, casi el ochenta por ciento considera que desarrolla su labor en la línea de lo pretendido por la Consejería.

En suma, a raíz de estos resultados sería conveniente debatir y consensuar mucho más el papel que los CEP han de desempeñar en nuestro sistema educativo, revisando los objetivos y ámbitos prioritarios de actuación, discutiendo interna y externamente el diseño de un modelo que permita dotar de mayor coherencia el asesoramiento ofertado en relación con la mejora de las escuelas.

Desde nuestro punto de vista, y una vez superada la etapa de difusión e implantación de la LOGSE, es necesario retomar la idea primigenia en torno a los CEP como instituciones al servicio del profesorado, los colectivos de renovación y los centros escolares para potenciar y facilitar el desarrollo profesional y la mejora de la educación, abandonando otras prácticas que entienden que los CEP constituyen –fundamentalmente– un instrumento privilegiado al servicio de la política educativa y de los planes de la Administración.

Como bien dicen Nieto y Botías (2000), uno de los retos planteados actualmente es lograr que los sistemas de apoyo puedan incidir en ámbitos fundamentales de la escuela como el currículum, los procesos organizativos del centro y los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Y que puedan hacerlo compartiendo la iniciativa y la responsabilidad con cada centro educativo. En esta línea, los apoyos a la escuela deben ir dirigidos a aumentar la competencia del profesorado, no a suplantarla. Deben ir dirigidos a facilitar el desarrollo de los centros, colaborando en la renovación de su cultura, valores, procesos y prácticas. Deben ir dirigidos a lograr la mejora de la educación. Sería deseable garantizar el futuro de los CEP y su función de asesoramiento profesional en el ámbito educativo, fortaleciendo, mejorando e institucionalizando de manera consistente esta estructura de apoyo a nivel del sistema educativo, lo que sin duda constituye una forma de invertir en la mejora de la calidad educativa, una apuesta decidida por nuestro sistema educativo.

Los CEP constituyen un valioso recurso que –cuando es utilizado adecuadamente– permite a los centros y el profesorado ciertas garantías de éxito a la hora de acometer

procesos de revisión y mejora educativa, procesos que –como se sabe– conllevan riesgo, incertidumbre y altas dosis de resistencia, pero que constituyen la única vía válida para mejorar de manera efectiva la educación y la enseñanza.

Garantizar al profesorado que cuenta con suficiente apoyo para iniciar y desarrollar proyectos de innovación educativa puede significar un importante estímulo y una invitación para que los equipos docentes asuman su cuota de responsabilidad en el proceso de mejorar las prácticas de enseñanza y los resultados de aprendizaje, para avanzar en la construcción de centros educativos comprometidos con su entorno y su realidad.

Ofrecer una ayuda óptima en cada situación comportaría dotar de una gran operatividad a estas estructuras, así como de recursos humanos y materiales suficientes. Por lo tanto, se hace necesario valorar en qué medida el número de componentes con que cuenta cada sistema de apoyo, sus recursos y planes de actuación se adecúan a las necesidades reales de las zonas que atienden. Convendría, equilibrar recursos y exigencias, posibilidades y objetivos en aras a facilitar un adecuado trabajo de apoyo. Sopesar y calibrar adecuadamente las expectativas de actuación de estos profesionales, y dotar adecuadamente a los Servicios educativos propiciaría una mayor calidad en su labor.

Referencias bibliográficas

- Dirección General de Centros (1997). *Escolarización en niveles no universitarios. Curso escolar 1996/97*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Tenerife.
- Escudero Muñoz, J.M. y Moreno Olmedilla, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudios evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid. Madrid.
- Hernández Rivero, V.M. (2002). *Sistemas de apoyo externo a los centros educativos. Estudio de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), Asesores y Asesoras de los Centros del Profesorado (CEP), y del Servicio de Inspección de Educación (IE) en la Comunidad Autónoma de Canarias*. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna.
- Hernández Rivero, V.M. y Guarro Pallás, A. (2002). *Asesoramiento y Sistemas de Apoyo a los Centros Educativos. Estudio de los Equipos Pedagógicos de los Centros del Profesorado (CEP) de Canarias*, Tenerife: Dpto. Didáctica e Inv. Educativa y DGOIE del Gobierno de Canarias.
- Loucks-Horsley, S. y Crandall, D. (1986). *Analyzing Schools Improvement Support Systems: A practical manual*, Leuven: ACCO.
- Louis, K. et al. (1985): External support systems for school improvement, en Van Velzen y otros (eds.): *Making school improvement work: A conceptual guide to practice*. Leuven: ACCO, 181-220.
- Nieto Cano, J.M. y Botías Pelegrín, F. (2000). *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. El asesoramiento a centros escolares desde un análisis institucional*. Barcelona: Ariel.