

El apoyo externo a los centros educativos: necesario e incomprendido

Amador Guarro
Víctor Hernández

Universidad de La Laguna. Facultad de Ciencias de la Educación
aguarro@ull.es

Resumen

En este artículo se da cuenta de uno de los estudios realizados en la Comunidad Canaria en torno a los principales servicios de apoyo externo a los centros educativos, en concreto el referido a los CEP. Se pretendían dos objetivos: la obtención de conocimiento para comprender mejor la naturaleza, funciones, modelos de actuación y condiciones en que se desempeña la labor de asesoramiento; y, la detección de los problemas y necesidades más importantes, ofreciendo recomendaciones para su mejora. Se recogió información, mediante cuestionarios, tanto de los asesores como del profesorado. Las principales conclusiones apuntan a la existencia de un doble divorcio: 1) entre lo que los asesores piensan que deben hacer (funciones más relacionadas con los procesos de desarrollo y mejora de los centros y con la capacitación de las escuelas y el desarrollo profesional del profesorado) que con lo que hasta la fecha han hecho (cubrir las necesidades derivadas del proceso de implantación de la LOGSE, especialmente en el diseño y desarrollo de cursos y en la divulgación de la normativa); 2) entre lo que los asesores creen que hacen y lo que el profesorado percibe de ellos. Se sugiere que los CEP deben retomar su idea original de instituciones al servicio del profesorado y los centros, adquiriendo una mayor autonomía de la Administración.

Palabras clave: asesoramiento educativo, servicios de apoyo externo, apoyo a la mejora de la escuela, agentes de apoyo externo, formación del profesorado.

Resum. *El suport extern als centres educatius: necessari i incomprès*

En aquest article s'informa d'un dels estudis realitzats a la Comunitat Canària al voltant dels principals serveis de suport extern als centres educatius, en concret el referit als Centres de Professors (CEP). Es pretenien dos objectius: l'obtenció de coneixement per a comprendre millor la naturalesa, funcions, models d'actuació i condicions en les que es porta a terme la tasca d'assessorament; i, la detecció de les problemàtiques i necessitats més importants, oferint recomanacions per a la seva millora. Es va recollir informació, mitjançant qüestionaris, dels assessors i dels professors. Les principals conclusions apunten a l'existència d'un doble divorci: 1) entre el que els assessors pensen que han de fer (funcions més relacionades amb els processos de desenvolupament i millora dels centres i amb la capacitat de les escoles i el desenvolupament professional del professorat) amb el que fins a la data han fet (cobrir les necessitats derivades del procés d'implantació de la LOGSE, especialment en el disseny i desenvolupament de cursos i en la divulgació de la normativa); 2) entre el que els assessors creuen que fan i el que el professorat percep d'ells. Se suggereix que els CEP

han de reprendre la seva idea original d'institucions al servei del professorat i dels centres, adquirint una més gran autonomia de l'Administració.

Paraules clau: assessorament educatiu, serveis de suport extern, suport a la millora de l'escola, agents de suport extern, formació del professorat.

Abstract. *External support to schools: necessary but misunderstood*

In this article we present the results of one of the studies developed about the external support systems to the schools in Canary Islands, especially the one referred to the Teachers' Centers. The study aimed to the following main purposes: to gather information about Teachers' Centers in order to reach a better understanding of the nature, functions, performance models and work conditions of school consultants, and to identify the main needs and problems they are facing, offering at the time some suggestions for improvement. The main conclusions point to a double divorce 1) between what the school consultants think they should be doing (this is, functions related to school development and improvement, and to teachers' empowerment and professional development) and what they are doing to the date (meeting needs related to the process of implementation of the 1990 Educational Act, mainly working in the designing and development of training courses for teachers and the dissemination of legal regulations related to the Educational Act); and 2) between what the school consultants think they are doing and what the teachers perceived about it. It is suggested that Teachers' Centers should recover the original idea becoming institutions at the service of teachers and schools, getting more autonomy in their functioning from the Regional Educational Authorities.

Key words: school consultation; external support systems; supporting school improvement; external support agents; teacher development.

Sumario

Los centros de profesorado de Canarias	Algunas conclusiones y propuestas de mejora
Principios que orientaron la investigación	Epílogo
Proceso de investigación	Bibliografía
Los resultados: actividades, funciones y tareas de asesoramiento	

Este artículo se ha elaborado a partir del informe final de un proyecto de investigación acerca de los principales servicios de apoyo educativo de la Comunidad Canaria¹. Se plantearon dos objetivos principales. El primero enfocado hacia la obtención de conocimiento que permitiera comprender mejor la naturaleza, las funciones, los modelos de actuación y las condiciones en que los

1. El proyecto denominado «Asesoramiento y sistemas de apoyo a los centros educativos de Canarias. Estudio descriptivo de los Equipos Pedagógicos de los CEP, de los EOEP y de la Inspección», ha sido financiado por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias y se desarrolló durante los cursos 1996-1997 a 1999-2000.

agentes de apoyo desempeñaban su labor de asesoramiento dentro de estas estructuras en el contexto de los centros educativos, describiendo y analizando qué hacen y cómo lo hacen cuando llevan a cabo este tipo de procesos. El segundo dirigido a ofrecer a los propios sistemas de apoyo y Administración educativa un caudal importante de información organizada, valiosa para la mejora de los propios servicios de apoyo, detectando los problemas y las necesidades más importantes que se encontraban en su labor, ofreciendo soluciones y recomendaciones de futuro.

Para ello, se abordaron las siguientes dimensiones:

1. *Actividades, funciones y tareas de asesoramiento*, el catálogo de funciones y tareas que desempeñan los diferentes servicios en su trabajo con los centros y el profesorado (por ejemplo: diagnóstico o valoración de necesidades, elaboración de materiales, difusión de conocimientos y programas, planificación, desarrollo, formación, evaluación...).
2. *Metodología, estrategias, modelo de actuación*: el enfoque, el modo en que realizan sus funciones y tareas. Es decir, se pretendía analizar las líneas de trabajo, los modelos metodológicos que utilizan los servicios de apoyo que dan sentido a su labor y determinan las tareas y acciones de apoyo que desarrollan con los centros y el profesorado.
3. *Estructura interna, organización, formación y relaciones*: aspectos de la estructura interna de cada uno de los servicios (estructura de los equipos, dotaciones...), así como las coordinaciones y las relaciones entre los diferentes servicios de apoyo y con la Administración. También hace referencia a cómo se ven a sí mismos los profesionales de los servicios en cuanto a su capacitación e identificación con ciertas funciones y sobre las fuentes de formación que utilizan para su perfeccionamiento.

Aquí nos vamos a centrar sólo en uno de los servicios estudiados —los centros del profesorado— y, más concretamente, en los resultados y las conclusiones acerca de la primera de las dimensiones del estudio —las actividades, funciones y tareas— dada la amplitud del trabajo y las limitaciones de espacio, y dejaremos para una próxima ocasión el análisis del resto.

Los centros de profesorado de Canarias

Los CEP de Canarias dependen funcional y orgánicamente de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, que es quien lleva a cabo la planificación, creación y supresión de estos centros, lo que garantiza su coordinación, aunque hay que decir que estas instituciones mantienen cierto grado de autonomía en su gestión y actividad a través de la participación del profesorado de la zona, que atienden por medio de órganos de decisión colegiados, tales como el Consejo General y el Consejo de Dirección. La normativa específica de mayor rango referida a este servicio educativo en nuestra comunidad

se concreta en el Decreto 82/1994, de 13 de mayo, por el que se regula su creación, organización y funcionamiento, y en la Orden de 1 de agosto de 1994, por la que se regula su estructura y funcionamiento.

Su localización, diseminada geográficamente, abarca todo el territorio de la Comunidad, y se constituye en una red que integra diecinueve centros con una estructura y una dotación que varía de acuerdo con el número de profesores atendidos en función de una tipología que distingue tres categorías: los de tipo A, que atienden a una población superior a 1.800 profesores, los de tipo B, entre 500 y 1.800, y los de tipo C, que atienden a menos de 500 docentes, y se pueden configurar con carácter insular, comarcal o de zona (tabla 1).

La estructura de los CEP cuenta con diferentes órganos de gobierno, tanto de carácter unipersonal como colegiados. Entre los primeros se encuentran el director/a (que es elegido por un período de cuatro años) y, en su caso, el vicedirector/a y administrador/a, dependiendo del tipo de CEP. A su vez, los órganos de gobierno de carácter colegiado están constituidos por el consejo

Tabla 1. Centros del profesorado de Canarias y número de asesorías (datos válidos para el curso 2000-2001. Fuente: DGOIE).

Isla	CEP	Tipo	Nº asesorías
El Hierro	El Hierro	C	3
Fuerteventura	Gran Tarajal	C	4
	Puerto del Rosario	B	6
Gomera	Gomera	C	3
Gran Canaria	Arucas	B	6
	Gáldar	B	8
	Las Palmas (I)	A	12
	Las Palmas (II)	A	12
	Telde	B	9
	Vecindario	A	12
Lanzarote	Lanzarote	B	8
La Palma	Los Llanos	B	5
	S/C de La Palma	B	6
Tenerife	Granadilla	B	6
	Guía de Isora	B	4
	Icod	B	6
	La Laguna	A	15
	La Orotava	B	8
	S/C de Tenerife	A	17
Total			150

general, el consejo de dirección y el equipo pedagógico del centro. El consejo general del CEP está constituido por los coordinadores de formación de los centros educativos de la zona o ámbito de influencia, lo preside el director/a del CEP, y la secretaria, el administrador/a (o cuando no existiera, un miembro del equipo pedagógico). En segundo lugar, el consejo de dirección del CEP está formado por el director/a, que actúa de presidente, el administrador/a (en los CEP que existan), que actúa como secretario aunque con voz pero sin voto, uno o dos asesores/as (según la tipología del CEP) miembros del equipo pedagógico, un miembro elegido en representación de los MRP y las asociaciones de profesorado del ámbito de actuación, entre tres y ocho profesores/as miembros del consejo general (también dependiendo del tipo de CEP que se trate), elegidos por el profesorado de los centros educativos de la zona, uno o dos representantes de agrupaciones elegidos por los miembros de grupos estables, seminarios permanentes y grupos de trabajo de la zona, un miembro representante de los EOEP de la zona, con el fin de coordinar sus diferentes actuaciones con el CEP y, por último, un miembro representante de la DGOIE. En su seno existe una comisión económica y cuantas otras se considere oportuno para la realización de trabajos específicos propios de las funciones que le han sido asignadas. Por último, el equipo pedagógico del CEP está integrado por el director/a del centro y el personal docente con funciones de asesoramiento pedagógico allí destinado (asesorías), que es seleccionado por concurso de méritos, en régimen de comisión de servicios. El período de permanencia de los miembros del equipo pedagógico será inicialmente de dos años, tras el cual una comisión de evaluación valorará el trabajo realizado. A aquellas asesorías que superen dicha evaluación les podrá ser prorrogada su permanencia dos años más, tras los cuales habrán de regresar a la docencia activa.

La comisión de evaluación referida será convocada y nombrada por la DGOIE. Sus componentes serán el director/a del CEP, un representante del consejo de dirección, dos miembros del consejo general designados por la Administración educativa, y un representante de la DGOIE.

La figura del asesor ha de entenderse estructurada en torno a los objetivos que fundamentan la creación de los CEP: como miembro de un equipo pedagógico; como responsable de la elaboración de un plan de CEP y como responsable del ámbito de la asesoría respectiva. Debe responder al perfil de un profesional capaz de gestionar recursos, detectar necesidades de formación y con capacidad para dinamizar el trabajo de equipo y en los centros educativos. De acuerdo con su perfil, existen dos tipos de asesorías que realizan actuaciones complementarias. Por un lado, las asesorías denominadas «generalistas», adscritas a una etapa educativa concreta (infantil, primaria o secundaria) y, por otro lado, asesorías específicas (o de área) con un carácter más especializado (NTIC, idiomas, etc.).

No obstante, en los últimos años han comenzado a plantearse nuevas figuras dentro de la estructura de los CEP, como son las asesorías a tiempo parcial, esto es, profesorado que parcialmente y en el ámbito de un proyecto con-

creto realiza labores de asesoramiento y apoyo a otros colegas, por lo general, dentro de la zona del CEP de referencia.

Sus funciones son las siguientes²:

- a) Desarrollar los planes e iniciativas de perfeccionamiento del profesorado aprobados por la Administración educativa.
- b) Recoger, elaborar y desarrollar iniciativas de perfeccionamiento del profesorado, previo estudio de las necesidades y los recursos, para la elaboración de la programación anual de actividades.
- c) Canalizar y ejecutar las iniciativas de formación e innovación educativa propuestas por el profesorado y los centros docentes de su ámbito de influencia.
- d) Establecer y propiciar cauces de coordinación con los servicios de la Administración educativa concurrentes en la zona.
- e) Favorecer la creación de equipos, seminarios y grupos de trabajo, facilitando la conexión entre el profesorado de los distintos niveles educativos.
- f) Proporcionar infraestructura, servicios técnicos de apoyo y recursos pedagógicos al profesorado y a los centros docentes de la zona.
- g) Elaborar, custodiar, disponer y difundir fondos de documentación y materiales escritos, audiovisuales e informáticos que sean de interés para el perfeccionamiento del profesorado del ámbito de influencia del centro.
- h) Fomentar entre el profesorado la concreción curricular que posibilite la adecuación del proyecto curricular del centro a las peculiaridades del entorno.
- i) Relacionarse, en su caso, con los departamentos, escuelas e institutos universitarios, corporaciones locales e instituciones públicas o privadas y organizaciones con fines educativos para fomentar la cooperación en la formación del profesorado y la innovación educativa.
- j) Servir de lugar de encuentro al profesorado de su ámbito de influencia, con objeto de facilitarle un foro en el que pueda intercambiar y discutir los diferentes puntos de vista, las experiencias y los proyectos de las respectivas prácticas docentes y, además, se le proporcione la necesaria información que afecte a la vida profesional, y se le posibilite el uso de dependencias en las que puedan organizarse actividades culturales y de ocio.
- k) Cualesquiera otras que atiendan a mejorar su eficacia y que reglamentariamente les sean asignadas.

Como puede comprobarse, la nómina de funciones y tareas asignadas a los CEP y, consecuentemente, a los asesores y asesoras, es muy amplia. Y es en este contexto funcional en el que se planteó la investigación.

Principios que orientaron la investigación

Tanto el proceso seguido como las tareas abordadas se justifican en base a una serie de principios que orientaron la investigación. En este sentido, hay que decir que, tanto los objetivos, las dimensiones y los principios propuestos en el estudio, como la metodología y las técnicas de recogida y análisis de la información utilizadas, han sido pensadas tomando como referencia otro estudio de esta misma naturaleza realizado en la Comunidad de Madrid sobre los equipos psicopedagógicos (Escudero, 1989; Escudero y Moreno, 1992).

Los principios a los que aludimos podrían expresarse de la siguiente forma:

- a) Favorecer un proceso de investigación orientado a la mejora y al desarrollo de los sistemas de apoyo y de los profesionales que los constituyen en tanto que proceso formativo de reflexión y análisis de la práctica, evitando su utilización para fines propios de una evaluación centrada en la rendición de cuentas.
- b) Utilizar un modelo de investigación que permita poner en práctica un proceso participativo, tanto en los objetivos y las finalidades del estudio, como en la valoración de los instrumentos y en el análisis y la interpretación de los resultados, facilitando la máxima implicación posible de los agentes, los equipos y los sistemas de apoyo.
- c) Recoger la información a partir de diversos informantes: por un lado, los agentes de apoyo y, por otro, el profesorado. Conocer la realidad de estos servicios y ser capaces de elaborar un análisis de la naturaleza del proceso de asesoramiento, conlleva necesariamente tomar en consideración el punto de vista de los distintos sujetos implicados. Las informaciones y valoraciones debían obtenerse, por lo tanto, de los miembros de los diferentes servicios de apoyo, como de los centros y del profesorado a quienes ofrecen sus servicios.

Proceso de investigación

A partir de estas finalidades, dimensiones y principios que orientan el estudio, se propusieron las siguientes fases y tareas para el proceso de investigación:

1. *Contacto inicial* con los sistemas de apoyo externo para la clarificación y negociación de los propósitos y los principios de la investigación y del proceso a seguir.
2. *Constitución de las comisiones de coordinación*; clarificación de funciones y responsabilidades de los participantes. Su finalidad era facilitar y apoyar el desarrollo del estudio, coordinando actuaciones y tomando decisiones, buscando la máxima implicación posible de los diferentes sistemas de apoyo externo, haciéndoles partícipes en el proceso de toma de decisiones, al tiempo que se posibilitaba la asunción del control de la información y la supervisión del estudio por parte de los mismos, favoreciendo el sentimiento de pertenencia y apropiación del proyecto por parte de los propios profesionales, a través de sus representantes.

3. *Recogida de información previa*, necesaria para el conocimiento de la organización y el funcionamiento de cada sistema de apoyo, con la finalidad de adaptar el diseño de la investigación y los instrumentos de recogida de datos.
4. *Los sujetos* en los que se centra esta investigación fueron todos los profesionales que componen servicios de apoyo a los centros educativos (equipos de orientación educativa y psicopedagógica —formados por orientadores, logopedas y trabajadores sociales—; equipos pedagógicos de los centros del profesorado [asesorías], e inspectores e inspectoras del Servicio de Inspección de Educación). Además, también participaron como informantes el profesorado de todas las etapas educativas (infantil, primaria y secundaria), que en Canarias constituye una población de 21.499 individuos trabajando en 1.221 centros educativos (según datos de escolarización del curso 1996-1997). Las unidades muestrales (profesorado y centros) se obtuvieron siguiendo un sistema de muestreo aleatorio sistemático, a partir del listado de centros educativos, ordenados previamente por zonas de influencia de los CEP. Se obtuvo una muestra compuesta por 315 profesores.
5. *Diseño de instrumentos* para la recogida de información. Teniendo en cuenta las características de las poblaciones así como las de la propia investigación, se decidió utilizar la técnica del cuestionario como principal instrumento para la recogida de datos. A partir de otros instrumentos similares (Loucks-Horsley y Crandall, 1986; Escudero y Moreno, 1992), se elaboró un cuestionario base que sirvió de modelo para diseñar cuatro versiones adaptadas a las características particulares de cada sistema de apoyo y sujeto informante. Una propiedad que presentan estos instrumentos es que tienen en cuenta un doble punto de vista, queriendo dar cuenta, no sólo de la realidad tal y como es vivida por el sujeto, sino también de lo que debería ser según su propio punto de vista.
6. *Validación de instrumentos*, que se realizó a varios niveles. Por un lado, fueron recogidas y adaptadas las variables más significativas que se manejan en la literatura especializada sobre asesoramiento y sistemas de apoyo, de manera que gozaran de la validez de constructo y de contenido exigible. Por otro lado, los cuestionarios fueron sometidos al juicio de expertos, al de los propios sistemas de apoyo y a un grupo piloto de profesorado.
7. *Recogida de datos*. A través de las comisiones de coordinación de cada servicio, se procedió a la administración de los instrumentos correspondientes, con el resultado que muestra la tabla 2. En el caso del profesorado, se utilizó una doble vía: por un lado, una convocatoria de reunión en el CEP de su zona y, por otro lado, en el caso de aquellos centros y profesores que no habían asistido, el correo ordinario, con un resultado de 226 cuestionarios recogidos para una muestra de 315, es decir el 71,7%.
8. *Análisis de la información*. Utilizando el paquete estadístico SPSS-PC+ para MS-DOS, se aplicaron los programas de frecuencias (Frequencies) y cruces entre variables (Crosstabs), en aras a tener una información descriptiva pormenorizada para cada variable y establecer algunas posibles relaciones entre ellas. Durante el proceso de análisis, la elaboración de los ficheros de lectura

Tabla 2. Poblaciones, sujetos, cuestionarios recogidos y porcentaje de respuesta al estudio.

	EOEP	CEP	Inspección	Total
Poblaciones	530	167	58	755
Cuestionarios recogidos	302	107	21	430
Porcentaje de respuesta	56,9%	64%	36,2%	56,9%

y control identificó 203 variables en el caso del cuestionario para los miembros de los EOEP, 182 en el de las asesorías de los CEP, 174 en el de la inspección y 202 en el de profesorado.

9. *Devolución de la información a los sistemas de apoyo a través de un informe de progreso; interpretación conjunta.* De acuerdo con los principios de la investigación, los datos analizados estadísticamente debían llegar hasta los propios sistemas y agentes de apoyo, de manera que fuera posible la interpretación conjunta de los resultados, así como la formulación de conclusiones y algunas propuestas de mejora. La diversidad de perspectivas entre investigadores y profesionales de los diferentes servicios permitiría enriquecer el análisis de la realidad o el fenómeno estudiado, al tiempo que consolidaría la validez de los resultados, en la medida que estos datos fueran reconsiderados por los propios sujetos informantes. Según Escudero (Escudero y Moreno, 1992), este procedimiento aparece bien documentado en la literatura sobre investigación cualitativa (Lather, 1986) y también en la investigación sobre desarrollo de las instituciones educativas como organizaciones (Plownick y otros, 1982; Dalin y Rust, 1983).

Los resultados: actividades, funciones y tareas de asesoramiento

Esta dimensión del 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 a los centros educativos. Al mismo tiempo, también se indaga sobre cómo se distribuye el tiempo en función de diferentes acciones.

Hemos elegido esta dimensión porque creemos que recoge mejor que ninguna otra la imagen que proyectan los asesores y las asesoras hacia el profesorado. Antes que interesarse por cómo actúan o cómo se organizan internamente, el profesorado se pregunta qué hacen, para qué sirven. Y esas preguntas son las que hemos intentado averiguar aquí.

La opinión de los equipos pedagógicos sobre las actividades, las funciones y las tareas de asesoramiento

Los resultados obtenidos en cuanto a la dimensión estudiada se pueden resumir en la tabla 3.

Tabla 3.

Actividades, funciones y tareas ¹	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	93,5	6,5	100	0
2. Realiza seguimiento para conocer como va el proceso de asesoramiento	85,0	15,0	99,0	1,0
3. Elabora materiales y orientaciones, diseña planes y propuestas de trabajo para que los centros, los colectivos y el profesorado los utilicen	81,4	18,6	84,9	15,1
4. Colabora con el centro y el profesorado para elaborar conjuntamente materiales y planes	76,6	23,4	97,9	2,1
5. Asesora para facilitar dinámicas de trabajo, de coordinación y colaboración a nivel de centro	75,2	24,8	97,0	3,0
6. Informa 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, materiales y proyectos	78,1	21,9	98,9	1,1
8. Informa sobre los recursos y las 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 profesorado y centros	80,2	19,8	100	0
10. Busca recursos, materiales, experiencias que permitan poner en práctica los planes educativos	87,0	13,0	94,9	5,1
11. Apoya y asesora durante la puesta en práctica de los 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 experiencias y planes del centro o bien de profesores particulares	25,0	75,0	75,2	24,8
14. Asesora en la autoevaluación del profesorado y del centro	43,7	56,3	88,5	11,5
15. Ayuda a los centros, equipos y profesorado para que adquieran autonomía	60,0	40,0	97,9	2,1

1. En esta tabla sólo aparecen aquellas funciones y actividades sobre las que se requirió también la opinión del profesorado para realzar el contraste. Sin embargo, a los asesores y asesoras también se les preguntó por otro tipo de actividades. Así, entre las tareas que más hacen, además de las reseñadas en el texto, añadiremos aquí: el diseño, el desarrollo y la evaluación de actividades de formación derivadas del proceso de reforma; la resolución de tareas de corte burocrático; el análisis de las demandas y las expectativas de ayuda; la participación en planes y tareas organizadas por la Administración.

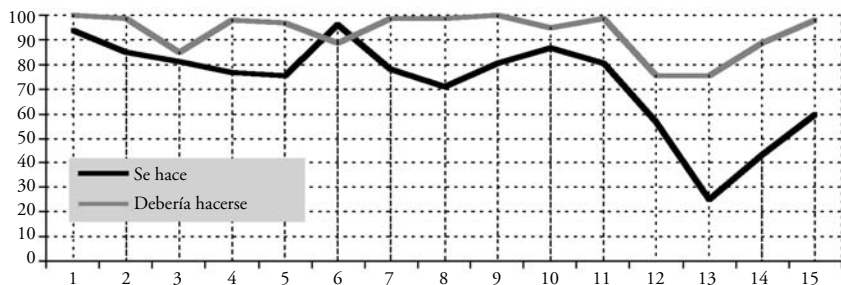


Gráfico 1. Frecuencia con que se realizan las actividades, las funciones y las tareas según las asesorías de CEP.

El análisis de los resultados nos ofrece las siguientes 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 (gráfico 1). Ordenadas de más a menos, las que más se hacen son los ítems nº 6 (difusión de normativa), nº 1 (detección de necesidades de formación del centro y profesorado). Por su parte, entre las que menos³ dicen realizar, ordenadas de menos a más, destacan la nº 13 (evaluación formativa de experiencias, planes, proyectos del centro o de grupos o de profesorado particular), nº 14 (asesoramiento para la autoevaluación del profesorado y centros), nº 12 (formación del profesorado actuando como formadores).

Si tomamos como 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, 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 de la participación en planes y tareas organizados por la Administración, informar sobre normativa y en el diseño, desarrollo y evaluación de actividades de formación relacionadas con la reforma, que, como se ha visto anteriormente, son las actividades y funciones que más se realizan habitualmente.

Podría decirse que muchas de las actuaciones cuya iniciativa parte de la propia Administración se encuentran entre las más frecuentes. Desde nuestro punto de vista, los datos reflejan que los CEP vienen atendiendo de manera preferente las demandas de la propia Administración frente a las que provienen de centros y profesorado. En cierto sentido, estos resultados también parecen manifestar que los equipos pedagógicos reclaman mayor autonomía en la pla-

3. Igualmente, también hay que añadir aquí otras tareas que menos hacen y no se recogen en la tabla por los motivos mencionados: la investigación educativa y la búsqueda de recursos y coordinación con instituciones no educativas.

nificación de su trabajo; un estilo menos directivo por parte de la Administración respecto a sus actuaciones y funciones.

También es posible apreciar, a partir de estos datos, que muchas de las funciones y tareas que actualmente se están realizando con menos frecuencia son vistas como muy necesarias. Es el caso de la evaluación formativa de proyectos, experiencias, planes de los centros y profesorado; la promoción de investigación educativa; la potenciación de la autoevaluación de centros y profesorado; la búsqueda de recursos y coordinación con instituciones no educativas; formación del profesorado actuando como formadores y la potenciación de la capacidad de autonomía de centros y profesorado.

Las asesorías valoran como necesario incrementar el esfuerzo en funciones que —como se ve— están más relacionadas con los procesos de desarrollo y mejora de los centros. No obstante, desde esta perspectiva, se aprecia gran saturación en la actuación de las asesorías, en la medida en que son muchos los ítems 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 a sus actuaciones de mayor coherencia.

La opinión del profesorado sobre las funciones de las asesorías de CEP

Contar con la visión del profesorado posibilita otra perspectiva distinta de las actividades y funciones que los equipos realizan y deberían realizar en relación con el apoyo o asesoramiento educativo. Las diferentes culturas educativas que se generan dentro de los distintos grupos de sujetos en nuestro sistema educativo —asesores, profesorado, inspectores, políticos y administradores, investigadores— llevan a que estos colectivos perciban, en numerosas ocasiones, de modo diferenciado, e incluso a veces de forma contradictoria, las metas, los contenidos y los procesos del asesoramiento.

Una primera apreciación general con respecto a los datos del profesorado se refiere a las diferencias importantes entre lo que se recibe y lo que, desde esta perspectiva, se considera que debería recibirse. El profesorado, por lo que puede verse, reclama más en todas las funciones y actividades de asesoramiento (tabla 4).

Los mismos datos representados gráficamente, aún ponen más claramente de manifiesto la diferencia entre los que el profesorado percibe que hacen y deberían hacer los asesores y asesoras (gráfico 2).

Tomando en consideración lo que se recibe, tan sólo la oferta de información por parte del asesor sobre normativa y requisitos para solicitar o participar en experiencias, cursos, seminarios (ítem nº 6) obtiene valores moderados (el 60% considera que se recibe en bastante o mucha medida). El resto de actuaciones obtiene puntuaciones bajas o muy bajas.

A partir del análisis de las cuestiones abiertas planteadas en el instrumento que se administró al profesorado, los temas más citados en relación con la

Tabla 4.

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	22,8	77,2	93,1	6,9
2. Realiza seguimiento para conocer como va el proceso de asesoramiento	22,4	77,6	94,9	5,1
3. Elabora materiales y orientaciones, diseña planes y propuestas de trabajo para que los centros, los colectivos y el profesorado los utilicen	28,3	71,7	89,0	11,0
4. Colabora con el centro y el profesorado para elaborar conjuntamente materiales y planes	24,2	75,8	92,8	7,2
5. Asesora para facilitar dinámicas de trabajo, de coordinación y colaboración a nivel de centro	21,0	79,0	88,7	11,3
6. Informa sobre normativas oficiales, requisitos para participar en experiencias o proyectos, solicitar ayudas, etc.	60,3	39,7	92,2	7,8
7. Ofrece información sobre nuevos métodos de trabajo con el alumnado, materiales y proyectos	23,6	76,4	97,0	3,0
8. Informa sobre los recursos y las experiencias educativas de la zona	31,7	68,3	96,4	3,6
9. Facilita la comunicación y el intercambio de ideas y experiencias entre profesorado y centros	27,1	72,9	94,4	5,6
10. Busca recursos, materiales, experiencias que permitan poner en práctica los planes educativos	24,1	75,9	96,4	3,6
11. Apoya y asesora durante la puesta en práctica de los planes y proyectos educativos	35,2	65,8	93,0	7,0
12. Forma al profesorado en nuevos métodos de enseñanza, nuevos conocimientos a través de cursos, seminarios, reuniones...	31,2	69,8	94,7	5,3
13. Evalúa experiencias y planes del centro o bien de profesores particulares	13,7	86,3	84,2	15,8
14. Asesora en la autoevaluación del profesorado y del centro	16,3	84,7	89,7	10,3
15. Ayuda a los centros, equipos y profesorado para que adquieran autonomía	19,2	80,8	92,2	7,8

actuación de las asesorías se refieren a la elaboración del PEC y del PCC y a la oferta informativa sobre cursos y seminarios de formación. Sin embargo, cuando se le presentaron alternativas cerradas para que priorizara las actuaciones de las asesorías, el profesorado eligió, en primer lugar, la capacitación del centro para la elaboración y el desarrollo de proyectos de innovación y

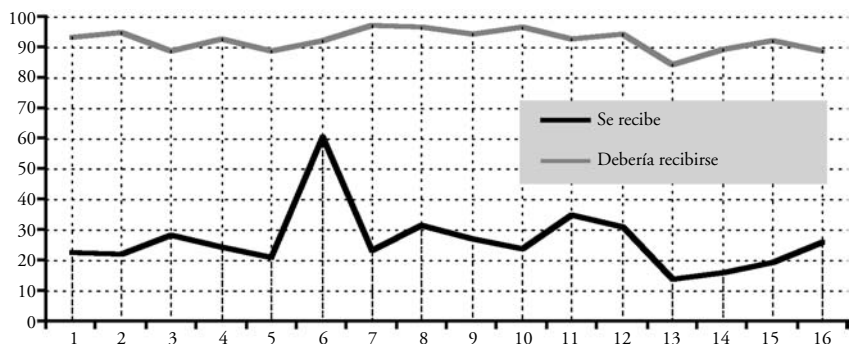


Gráfico 2. Actividades y funciones de las asesorías de CEP según muestra de profesorado.

mejora curricular, en segundo lugar, el asesoramiento sobre el desarrollo profesional y las diferentes posibilidades de formación, en tercer lugar, la oferta de materiales (tales como unidades didácticas, actividades, proyectos) para la enseñanza de materias (lenguas, sociales, matemáticas...) y, en cuarto lugar, la colaboración en la elaboración, la puesta en práctica y la evaluación del PEC y del PCC.

Es posible contrastar gráficamente la opinión del profesorado con la de las asesorías, utilizando para ello aquellos ítems en los que la correspondencia de forma y contenido es completa (gráfico 3).

Como puede verse, si se toman como referencia los perfiles de lo que se hace y se recibe, puede hablarse de un distanciamiento pronunciado en las opiniones de uno y otro colectivo con respecto al desempeño de prácticamente todas las funciones y actuaciones propuestas, salvo en la alternativa nº 13 (eva-

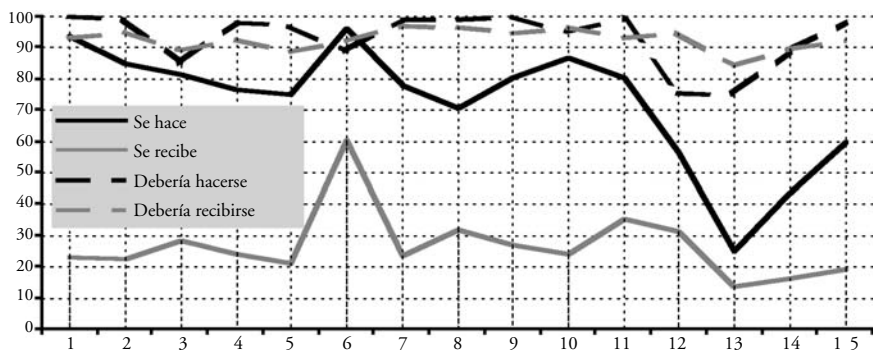


Gráfico 3. Análisis comparativo entre la opinión de las asesorías de CEP y la del profesorado con respecto a funciones y actividades de asesoramiento.

luación, por parte del asesor, de las experiencias, los planes y los proyectos del centro, colectivos y profesorado).

También puede destacarse que tanto las asesorías como la muestra de profesorado coincidan en otorgar su valoración más alta y más baja a las mismas funciones. En el primer caso se trata de la oferta informativa sobre normativa, legislación y convocatorias oficiales (ítem nº 6), lo que —en cierta medida— corrobora lo dicho respecto a que la actuación por parte de los equipos pedagógicos de los CEP ha estado centrada preferentemente en la difusión y la implantación de la política educativa. En el segundo caso se trata de la evaluación de experiencias y planes educativos (ítem nº 13), que para ambos colectivos constituye una función prácticamente sin desarrollar.

Si se toma como referencia ahora lo que se debería hacer según las asesorías, y se debería recibir según el profesorado, se comprueba cómo los perfiles mantienen posiciones muy cercanas. No obstante —como ya se ha señalado—, existe saturación en las respuestas desde esta perspectiva.

En síntesis, puede considerarse a raíz de las valoraciones emitidas por uno y otro colectivo que, desde la perspectiva de las asesorías, son muchas las actuaciones que vienen realizándose en relación con los procesos de apoyo y asesoramiento. Se advierte que obtienen puntuaciones muy altas aquéllas cuya iniciativa parte de la propia Administración y que van destinadas fundamentalmente a la implantación de la reforma.

Desde el punto de vista del profesorado, el asesoramiento que proviene de los CEP es percibido de manera muy tenue, y existen diferencias considerables respecto a la percepción de las asesorías. Claramente el profesorado reclama mucho más de lo que recibe en todas las funciones consideradas en el estudio. Puede concluirse pues que, por un lado, la cantidad de ayuda que recibe el profesorado, a todas luces, es insuficiente, aunque —por otro lado— los equipos pedagógicos parecen sentir cierta saturación de actividades y funciones.

Algunas conclusiones y propuestas de 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, y 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 están dirigidas a cubrir las necesidades derivadas del proceso de implantación de la LOGSE, y han estado basadas 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 o están directamente relacionadas con la implantación de la LOGSE. 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 el 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, puesto que colaboran 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 del profesorado, el asesoramiento y el apoyo recibido es insuficiente. Lo que se recibe dista considerablemente de lo que debería recibirse. La función preponderante de las asesorías desde el punto de vista del profesorado y los centros es la de difusores de normativa y facilitadores de información referida a cursos y convocatorias, lo que en gran medida coincide con la visión de las propias asesorías.

No obstante, puede decirse que las diferencias de opinión entre asesorías y profesorado son considerables. Existe, en general, un distanciamiento en la percepción de ambos colectivos respecto a lo que está siendo el apoyo desde los CEP, aunque, desde la perspectiva de lo que debería ser, las expectativas de uno y otro colectivo son muy cercanas, y apuntan hacia un modelo de apoyo basado en la escuela, a pesar de que —al mismo tiempo— el profesorado no renuncia a las intervenciones de especialistas bajo un modelo centrado en contenidos.

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 currículo, 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, sus valores, sus procesos y sus 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.

Por último, existe suficiente evidencia de que el profesorado —en términos generales— tiene poca información relativa a los CEP y las asesorías, y las posibilidades de trabajo conjunto con estos profesionales. Los resultados obtenidos en relación con la muestra de profesorado parecen apuntar a que los contactos mantenidos tienden a ser con mucha frecuencia escasos, puntuales y periféricos. Sería conveniente dar a conocer y difundir la propia labor que se desarrolla desde los CEP, así como invitar a los centros educativos a colaborar como vía para lograr la tan ansiada calidad educativa.

Epílogo

Es necesario concluir este artículo con un epílogo, porque desde que se llevó a cabo la investigación, sobre todo la recogida de datos, hasta la fecha se han desarrollado algunas políticas en la dirección de las conclusiones apuntadas que pueden haber cambiado sustancialmente las opiniones, tanto de los asesores como del profesorado. Así, en el curso 1999-2000 se elaboró un documento⁴ para fomentar el debate entre los CEP, la Administración, los sindicatos, el profesorado, etc., y, como consecuencia, se adoptaron políticas tendentes a que estas instituciones se ocuparan básicamente de apoyar los procesos de mejora de los centros. Igualmente, el ICEC⁵ ha puesto en marcha en este curso

4. La reconstrucción del modelo de actuación de los centros del profesorado de Canarias ante las necesidades de la práctica educativa.
5. Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa.

un plan para la evaluación externa de los centros educativos⁶ con la intención de identificar los problemas más relevantes y, a partir de ahí, desarrollar procesos de mejora apoyados por los CEP.

Como puede comprobarse, se abre todo un panorama nuevo, lejos de la omnipresencia de la reforma, que puede resituar el papel de los CEP desde la perspectiva de su apoyo a los centros educativos. Si no son capaces de resituarse en el nuevo contexto que se perfila y de llevar a cabo sus funciones de forma efectiva, mucho nos tememos que se cuestione seriamente su utilidad y su permanencia, al menos tal y como están concebidos hasta ahora en Canarias.

Bibliografía

- ARENCIBIA, S.; GUARRO, A. (1999). *Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias y Centro de la Cultura Popular Canaria. Canarias.
- DALIN, P.; RUST (1983). *Can Schools Learn?* Londres: NFER.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CENTROS (1997). *Escolarización en niveles no universitarios. Curso escolar 1996/97*. Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- ESCUDERO, J.M. (1989). *Evaluación de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid* (documento fotocopiado).
- ESCUDERO, J.M.; MORENO, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- LATHER, P. (1986). «Research as praxis». *Harvard Educational Review*, 56 (3), p. 257-277.
- LOUCKS-HORSLEY; CRANDALL, D. (1986). *Analyzing school improvement support systems*. Leuven: Acco.
- NIETO, J.M. (1993). *El asesoramiento pedagógico a centros escolares. Revisión teórica y estudio de casos*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Murcia.
- NIETO, J.M.; BOTÍAS, F. (2000). *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. El asesoramiento a centros escolares desde un análisis institucional*. Barcelona: Ariel Educación.
- PLOWNICK, M. y otros (1982). *Organization Development*. Boston: Little Brown and Co.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (1992). *La identidad de la labor de asesoramiento en la enseñanza y el proceso de construcción del rol de agente de apoyo. Un estudio de caso en educación tecnológica*. Tesis doctoral inédita. UNED. Madrid.

6. Durante el curso 2001-2002 el plan está en fase experimental. A partir del curso que viene comenzará a funcionar de forma habitual. Se pretende que todos los centros sean evaluados cada cuatro o cinco años, para comprobar su evolución en torno a los problemas detectados en cada evaluación.