

**UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA**  
**CENTRO SUPERIOR DE EDUCACIÓN**

**DPTO. DE DIDÁCTICA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**  
**Y DEL COMPORTAMIENTO**

**LOS CENTROS DEL PROFESORADO (CEPs):**  
**EVALUACIÓN Y CAMBIO EDUCATIVO.**

*Tesis de Doctorado presentada por el Ldo. JOSÉ  
MARÍA GOBANTES OLLERO y dirigida por la  
Doctora Dña. PILAR COLÁS BRAVO*

A mi padre, con quien hubiese querido recorrer un camino mucho más largo.

/¿y cómo de  
tales retrocesos avances heridas muertes nace  
o crece la alegría de combatir/grande como  
el derecho a combatir?/

Juan Gelman  
*Hechos y relaciones*



## AGRADECIMIENTOS

Aunque son muchas las personas que desinteresadamente han contribuido a la realización de esta investigación, quiero mencionar especialmente a las siguientes:

En primer lugar, quiero expresar mi agradecimiento a la profesora Dña. Pilar Colás Bravo que aceptó el reto de dirigir esta investigación, a pesar de las dificultades impuestas por la distancia. Además de atenderme en todo momento, ha logrado dar claridad a los puntos oscuros del trabajo y me ha ayudado a destacar los aspectos más relevantes.

Daniel Álvarez me reveló los secretos de la estadística; Lidia Cabrera, Mange Axpe y Cochi Riera me sacaron del atasco del vaciado de los cuestionarios del que no conseguía salir, y lo hicieron maravillosamente; Ana María López Peñalver se hizo cargo de mis clases de forma magnífica; Ana Delia Correa resolvió todas las dudas, y más, que me surgieron con el diseño de los cuestionarios; Ana Beatriz constantemente me brindó su ayuda.

Amador Guarro ha sido un apoyo imprescindible a lo largo de toda la elaboración de este trabajo, sus aportaciones en los momentos clave impidieron que me perdiese definitivamente. Javier Marrero me ayudó a focalizar el problema y me sugirió mejoras importantes en la construcción de los cuestionarios. Juan Yanes ha supuesto una referencia como persona y, sobre todo, un auxilio en todo momento; Julia Escuder resolvió mis problemas con el inglés; Marisol, con su eficacia y profesionalidad, impide que mis despistes tengan consecuencias.

Luis Feliciano (sobre todo Luis) ha leído cada línea de este trabajo a la par que se escribía y su magia ha hecho desaparecer todos y cada uno de los problemas que yo iba organizando. Cuando todavía no había escrito ni una sola palabra de esta tesis, hablar con él me daba la sensación de que ya la había presentado y leído. Sólo faltaba escribirla.

Nati Alvarado ha revisado cada rincón del borrador de esta tesis. Los fallos que puedan haber quedado finalmente son de mi responsabilidad. Además ella me muestra cada día la ilusión por enseñar

y el valor del trabajo bien hecho, hasta casi la obsesión.

John Jennings (del CARE de la Universidad de East - Anglia, Norwich), que tras el diluvio de Ms. Thatcher, aún mantiene el interés por los Centros del Profesorado, se mostró muy interesado por el tema de investigación y me envió material muy valioso para mí.

Anselmo Fariña se prestó pacientemente a responder el sinfín de preguntas que le dirigí para robarle el fuego de los certeros análisis que hace de los CEPs.

José Luján, coordinador de los Centros del Profesorado, en la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, dedicó buena parte de una mañana a explicarme la perspectiva de la Consejería de Educación y a exponerme los planes de trabajo para estos centros.

Julio Rogero, exdirector del CEP de Getafe y viejo militante de la lucha por la escuela pública, me dio las claves para interpretar la transición educativa española y me puso al corriente de los últimos avatares de los CEPs en todo el Estado.

Rafael Yus Ramos, exdirector del CEP de La Axarquía (Málaga) me aportó por escrito análisis rigurosos sobre la evolución de los CEPs en Andalucía.

Angustias Bartolomé Martínez, directora del CEP de Benidorm me mostró el ejemplo de lo que es un CEP independiente y autónomo. Con diligencia sorprendente me surtió de gran cantidad de documentos imprescindibles para mi trabajo.

Juan Alexis Rodríguez y Pedro Jiménez me evitaron buena parte del trabajo de recorrer los centros en busca de los cuestionarios.

A los alumnos y alumnas de tercero y quinto de pedagogía, los actuales y los del pasado, ellos son los críticos más duros.

A los compañeros y compañeras del CEP de La Laguna: José (Pepe) Trujillo, Ignacio

## AGRADECIMIENTOS

---

Mendoza, Nilo Herrero, Inés Reguero, Laly Suárez, Marcelo Padrón, Inmaculada Pérez, Francisco J. Padilla, Nieves Galván, M<sup>a</sup> Candelaria Torres, M<sup>a</sup> Dolores (Mayla) Bello, Sergio Afonso, Mariano Dharandas, Carmen Dévora, Gloria Hernández, Francisco Acosta, Ricardo Sosa, José Miguel Hernández, Mario Casanova. En especial a los miembros de la Comisión de Evaluación que trabajaron duramente para sacar las propuestas adelante: M<sup>a</sup> Cristina Quintero, Joaquina González, Luis Acosta, Teresa M. Chavarría. Todos ellos aceptaron el reto de investigar juntos, aunque sin perder su propio criterio y espíritu crítico.

A los directores y profesores de los centros educativos de la zona del CEP de La Laguna que tan amablemente atendieron nuestras demandas.

A los asesores y asesoras de todos los CEPs de Canarias que encontraron un hueco entre tanta actividad, para cumplimentar el correspondiente cuestionario. Finalmente a los directores y directoras de los CEPs, por su paciencia y sinceridad demostradas en las largas entrevistas a que fueron sometidos: Antonio (Granadilla), Eloy (Las Palmas II), Isabel (Las Palmas I), Isabel Guerra (La Gomera), José Manuel Padrón (Los Llanos), José Lorenzo (El Hierro), José Antonio (La Palma), Juan Cruz (Lanzarote), Juana del Carmen (Gran Tarajal), Luis Pastor (Sta. Cruz), Manuel Chill (Vecindario), Paco (Telde), Pedro (Gáldar), Petra (Guía de Isora) y Roberto Moreno (Icod).







## TOMO I

### INDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	20
<b>CAPÍTULO I: CALIDAD EDUCATIVA, FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y CULTURA PROFESIONAL</b>	
Introducción	20
1. Calidad y Formación Permanente del Profesorado	21
1.1. La educación como complejidad	23
1.2. Crisis de la institución educativa y calidad de la educación	24
1.3. Los discursos acerca de la calidad educativa	39
1.4. Crítica a la perspectiva gerencialista de la educación	53
1.5. Concepto de calidad educativa	59
1.6. Calidad educativa y Formación Permanente del Profesorado	68
1.7. Resumen para un esquema de acción hacia la mejora de la calidad educativa	71
2. La Formación Permanente del Profesorado (F.P.P.)	74
2.1. Evolución reciente del concepto y su práctica: ICEs, MRPs., CEPs. Entre la formación institucional y la organización de la autoformación	74
2.1.1. De la L.G.E. a las primeras elecciones democráticas (1970-1977)	75
2.1.2. De las primeras elecciones democráticas a la victoria electoral del Partido Socialista (1977-1982)	91
2.1.3. De la victoria electoral del Partido Socialista al nombramiento del ministro J. Solana (1982-1988)	102
2.1.4. A partir de 1988 (sustitución del ministro Maravall por Javier Solana)	118
2.1.5. Conclusión: ¿El profesorado centro de la acción transformadora o instrumento de la política educativa?, ¿Colaboradores o colaboracionistas?	133
2.2. Formación Permanente del Profesorado y "cultura profesional"	137
2.3. Modelos conceptuales de formación del profesorado	149
2.4. Resumen: los componentes de la Formación Permanente del Profesorado. Criterios para el análisis de programas de Formación Permanente del Profesorado.	166
<b>CAPITULO II: LOS CENTROS DEL PROFESORADO (CEPs.)</b>	
Introducción	176
1. Origen de los CEPs: Los T.C. de Inglaterra y Gales	177
1.1. Contexto	177
1.2. Descripción de los Teacher's Centers: Filosofía, objetivos y finalidades	180
1.3. Estructura y funcionamiento de los Teacher's Centers	196
1.4. Las críticas	201
2. La adopción del modelo de los Teacher's Centers por otros	

países del área occidental.	210
3. La introducción de los Centros de Profesores en el Estado Español	218
3.1. Contexto	218
3.2. Descripción de los Centros de Profesores: filosofía, objetivos y finalidades	221
3.3. La implantación de los CEPs	228
3.4. Redefinición de los Centros de Profesores	230
3.5. Evolución y situación actual	233
4. Los Centros del Profesorado en Canarias	254
4.1. Creación de los CEPs en Canarias: Objetivos y finalidades que los originaron	254
4.2. El Plan Anual, la Evaluación y la Memoria Final de los Centros del profesorado	284
4.3. Análisis crítico de los Centros del Profesorado de Canarias: la perspectiva del profesorado	287
4.4. Valoración de los Centros del Profesorado por parte de la Administración educativa	300
5. Resumen: Los CEPs entre la referencia idealizada de su concepción original, las necesidades de desarrollo reflexivo y crítico del profesorado y las prioridades de la política educativa de la Administración.	309

### **CAPITULO III: LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS DEL PROFESORADO**

Introducción	315
1. La necesidad de evaluar los CEPs y el papel práctico de la evaluación	316
2. Discusión de un modelo teórico para evaluar los Centros del Profesorado	318
2.1. Crítica a la “evaluación preordenada”	324
2.2. Los problemas de comunicación entre la evaluación y los implicados en los programas evaluados.	331
2.3. Estrategias para mejorar la utilización de la evaluación	336
2.4. Estructura de una evaluación para la mejora de la calidad educativa	345
2.5. La secuencia de diseño: dimensiones/indicadores/instrumentos del diseño de evaluación.	361
2.5.1. Dimensiones	362
2.5.2. Los criterios de evaluación	370

### **II. SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN SOBRE LOS CENTROS DEL PROFESORADO (CEPs) Y LA EVALUACIÓN PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA**

Introducción II Parte	381
1. Formulación del problema de investigación y su justificación	381
1.1. Los CEPs como primer tema de investigación: Calidad educativa, formación del profesorado y CEPs	381
1.2. La evaluación como segundo tema de investigación: Evaluación para la mejora de la calidad educativa.	382
2. Los objetivos de la investigación	387
2.1. Objetivos de la investigación sobre los CEPs	387
2.2. Objetivos de la investigación sobre evaluación	389
3. Diseño de la investigación	390

### **ESTUDIO 1: LOS CENTROS DEL PROFESORADO DE**

---

## CONTENIDOS

---

<b>LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS</b>	
1. Introducción: Objetivos del Estudio	395
2. Método	396
2.1 Sujetos	396
2.2. Instrumentos	398
2.3. Procedimiento	400
2.3.1. Aplicación de instrumentos	400
2.3.2. Análisis de la información	401
3. Resultados	402
4. Discusión y conclusiones	515
<b>ESTUDIO 2: La percepción del profesorado sobre su CEP</b>	
1. Introducción: Objetivos del subestudio	528
2. Método	529
2.1 Sujetos	529
2.2. Instrumentos	531
2.3. Procedimiento	532
2.3.1. Aplicación de instrumentos	532
2.3.2. Análisis de la información	533
3. Resultados	533
4. Discusión y conclusiones	585
<b>ESTUDIO 3: Evaluación para la mejora del CEP de La Laguna</b>	
1. Introducción	594
1.1. Objetivos	599
1.2. Fundamentación del diseño	600
2. Contexto de la investigación	606
3. Descripción y análisis del proceso de evaluación	608
3.1. Primera fase: Contacto inicial y construcción de los compromisos	609
3.2. Segunda fase: Elaboración de una base teórica compartida	617
3.3. Tercera fase: diseño de evaluación	619
3.4. Cuarta fase: puesta en práctica del plan de evaluación	640
3.5. Quinta fase: Análisis y elaboración de líneas de mejora	652
3.6. El producto de la evaluación	657
3.6.1. Sobre el asesoramiento a centros docentes (Subdimensión 1.1.)	659
3.6.2. Sobre asesoramiento a agrupaciones (subdimensión 1.2.)	661
3.6.3. Sobre cursos y actividades de formación permanente (Subdimensión 1.3.)	662
3.6.4. Sobre organización interna e infraestructura y servicios (Dimensiones 2 y 4)	665
3.6.5. Relación oferta/demanda de formación (Dimensión 3)	666
3.6.6. Autonomía del CEP (Dimensión 5)	669
4. Revisión crítica de la evaluación y conclusiones	672
<b>CONCLUSIONES GENERALES</b>	681
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	689

---

## APÉNDICES

### (TOMO II)

---

	<u>Págs.</u>
<b>I</b> Cuestionario asesores y asesoras de los CEPs de Canarias	719
<b>II</b> Guión entrevistas a directores y directoras de los CEPs	735
<b>III</b> Transcripción de las entrevistas a los directores y directoras de los CEPs	745
<b>IV</b> Cuestionario a los profesores de la zona del CEP de La Laguna	867
<b>V Documentos elaborados en el proceso de evaluación del CEP de La Laguna:</b>	
<b>V-i</b> Actas de la Comisión de Evaluación	885
<b>V-ii</b> Documento características de los CEPs	901
<b>V-iii</b> Documento aspectos a evaluar según los asesores del CEP	909
<b>V-iv</b> Priorización de dimensiones a evaluar	913
<b>V-v</b> Dimensiones, subdimensiones, cuestiones de evaluación y fuentes de información	918
<b>V-vi</b> Fuentes de información e instrumentos de evaluación	930
<b>V-vii</b> Documento: sugerencias para la realización del diario de asesoramiento	934
<b>V-viii</b> Documento para la entrevista a los profesores de los centros	949
<b>V-ix</b> Documento: Tareas de los asesores del CEP para llevar a cabo el plan de evaluación	955
<b>V-x</b> Documento: resumen de la reunión monográfica del Equipo Pedagógico sobre asesoramiento	963
<b>V-xi</b> Acta de la reunión del Equipo Pedagógico sobre asesoramiento y sobre organización interna	970
<b>V-xii</b> Documento: Líneas de mejora para el asesoramiento a centros	976
<b>V-xiii</b> Documento: Líneas de mejora para el asesoramiento a agrupaciones	980
<b>V-xiv</b> Documento: Líneas de mejora para las actividades de formación (Cursos)	984
<b>V-xv</b> Documento: Líneas de mejora para la organización del CEP	991
<b>V-xvi</b> Documento: Líneas de mejora para la evaluación	995
<b>V-xvii</b> Informe de evaluación	1002
<b>VI</b> Transcripción de las cuatro sesiones monográficas finales para la evaluación del CEP	1027

---

*A decir verdad, la escritura siempre me ha asustado un poco, discutir con gente, hablar, está bien; pero escribir...*

Félix Guattari  
*Las verdades nómadas*

## INTRODUCCIÓN

Frente a la creciente tentación de asimilar los centros escolares a empresas sometidas a las reglas del mercado, para así “disciplinar” el gasto público en aras, se dice, de la calidad educativa, y frente a las alternativas de “hiperracionalizar” la burocracia del sistema educativo por medio del control de su producto final, comenzamos el capítulo I revisando el concepto de calidad educativa para plantear la necesidad de profundizar en la gestión democrática y en la autonomía de los centros educativos. La gestión democrática y la autonomía de los mismos es el requisito necesario para que, por un lado, estos tengan capacidad de adaptación crítica a las características locales determinadas por las necesidades prácticas y, por otro lado, implicar al profesorado en la mejora de la calidad educativa. Señalaremos al respecto que, participación en las decisiones y jerarquización burocrática son incompatibles, por lo que jerarquización y adaptación a las necesidades contextuales son conceptos igualmente incompatibles. Sin embargo, la perspectiva que planteamos no implica la renuncia a la búsqueda de *criterios de calidad* (Vs. *Criterios de rendimiento*) a partir de la descentralización burocrática, en lo que Elliott (1993: 142) denomina “*un sistema de confianza y control*”.

Igualmente, en capítulo I señalamos que el papel del profesorado en la mejora de la calidad educativa y el cambio, es decir, la capacidad de decisión del profesorado, de acuerdo con el análisis crítico de las necesidades educativas locales en las que desarrolla su trabajo, está condicionada por las medidas que se toman desde fuera de los centros, que determinan lo que ocurre en su interior. Veremos con Liston y Zeichner (1993) que esta dependencia, del interior con respecto al exterior, debe ser objeto principal de análisis por parte del profesorado. Por ello debe estar presente, de forma explícita, en los planes de formación, de tal manera que se posibilite el reconocimiento e identificación de las

condiciones en las que se pretende efectuar la mejora de la calidad educativa y las transformaciones a introducir, a partir de planes de acción elaborados de forma autónoma por el propio profesorado.

En la segunda parte del capítulo I hacemos un examen de los últimos 30 años de política educativa, para rastrear el modo en que se ha ido configurando y transformando el papel del profesorado, e identificar las fuerzas sociales y políticas que han llegado a moldear las características de nuestro sistema educativo tal y como actualmente las conocemos. Tratamos de establecer que la forma mediante la cual se desarrolla el trabajo del profesorado, el papel que socialmente se le da a la educación y la calidad del sistema educativo no son hechos ajenos a las decisiones políticas, al desarrollo social o a la presencia de organizaciones dinámicas del profesorado. Esto quiere decir que la formación del profesorado no es la única variable ni la definitiva para la mejora de la calidad educativa.

Por ello, en la última parte del capítulo I revisamos la teoría sobre formación del profesorado, buscando modelos que respondan a las necesidades de formación de un profesorado que tenga un papel decisivo en los procesos de análisis crítico y en el diseño y ejecución de los planes de acción para la mejora. La cuestión a la que nos referimos la plantea Apple del siguiente modo:

¿Cómo podemos formar a los docentes de manera que unan a su conciencia crítica las destrezas y disposiciones que les permitan salir airoso en sus asuntos cotidianos y ser capaces de reestructurar estas realidades de forma más democrática? ¿Cómo combinar todo esto con una ética de preocupación por el alumno? (Apple, 1993:12)

Identificamos los criterios de referencia para el análisis de los programas de formación del profesorado partiendo de seis aspectos, señalados por Liston y Zeichner (1993), a introducir en el proceso de análisis crítico en el que debe consistir la formación del profesorado para la transformación educativa: **1)** consistencia y coherencia entre los contenidos y la pedagogía del curso de tal manera que se procure que lo que los alumnos tengan que aprender se manifieste en todos los aspectos del curso o programa; **2)** crear una situación de formación que reconozca la relación interactiva entre la teoría y la práctica, entre pensamiento y acción; **3)** las estructuras del conocimiento y de la escuela son entidades socialmente constituidas e históricamente fijadas; **4)** atención a las formas cooperativas de aprendizaje e impulsar "*comunidades de aprendizaje*"; **5)** garantizar que el contenido curricular de la formación del profesorado refleje las perspectivas de diversas tradiciones y disciplinas intelectuales

que no suelen estar bien representados en el curriculum de la escuela ni de la universidad; y, 6) el reconocimiento del carácter fundamentalmente político de la enseñanza y de la formación del profesorado.

Los Centros del Profesorado son la síntesis institucionalizada del movimiento por la calidad educativa, iniciado históricamente por el profesorado a través de la organización autónoma de la formación permanente (Escuelas de Verano, movimientos de renovación pedagógica...). Estos centros constituyen, tanto en Gran Bretaña como en nuestro contexto, aunque de forma diferente, la institucionalización de una práctica de formación autónoma que existía previamente entre el profesorado. En este sentido, como señala Jennings (1997), la eliminación de la presión centralizada sobre el currículum supuso la irrupción de energía pedagógica creativa, liberada en las escuelas primarias, que habría de durar treinta años. Para Burrell (1976), los Centros del Profesorado constituyen uno de los movimientos más emocionantes en la educación. La importancia que los Centros del Profesorado tienen tanto desde el interés por la mejora de la práctica educativa como desde el punto de vista de la investigación educativa (no hay mejora educativa sin investigación en la práctica) estriba en el reto que supone hacer realidad un modelo de formación, expresado en las características de estos centros, que coloca al profesorado en el centro de la iniciativa para la mejora de la calidad educativa.

El capítulo II lo dedicamos a analizar las características originales de los centros del Profesorado, el contexto en el que aparecieron, y el proceso de adaptación, no exento de problemas, a nuestro contexto educativo. Las características que hacen de estos centros una institución difícilmente asimilable a cualquier otro sistema formal de formación, son, sintéticamente, las siguientes: son tanto un lugar y un concepto para romper el aislamiento de los maestros y otras barreras; en ellos se considera a los maestros como profesionales; su finalidad es dar apoyo a los profesores y brindarles un terreno de encuentro libre de las presiones del sistema; ofrece servicios relevantes para responder a las necesidades prácticas de los profesores y profesoras; la oferta de los CEPs debe ser flexible para adaptarse a la demanda del profesorado; están basados en programas de formación, no de “entrenamiento”; en los CEPs los maestros tanto dan como reciben formación; se usan estrategias en las que se pasa de centrarse en las soluciones a centrarse en los problemas educativos; tienen carácter local, lo que permite estar en contacto más estrecho con las necesidades cambiantes de la población

de profesores y las escuelas; la democracia de los Centros de Profesores es uno de los elementos importantes de su filosofía; tienen una concepción comprensiva del cambio estructural en el que el individuo, el grupo y el entorno del curriculum están inexorablemente ligados; Otras características no menos importantes son la investigación educativa, su liderazgo pedagógico, su independencia e integración en el contexto.

Por otro lado, además de las características filosóficas del modelo de CEPs consideramos la relación de fuerzas externas a estos centros, que dificultan y/o potencian el modelo y entre las que los CEPs deberán abrirse un espacio propio: el entramado del sistema educativo, la cultura docente, las prácticas educativas rutinarias, el sistema y la cultura política, y el funcionamiento burocrático y jerárquico de la organización. A todo ello hay que sumar la presión añadida que supone para todo el sistema, y para cada una de sus partes, intereses y perspectivas (aunque de manera diferente), el proceso actual de desarrollo e implantación de una Reforma educativa ambiciosa que está condicionando enormemente la evolución de estos centros. Por la importancia de todos estos elementos, en el capítulo que comentamos, revisaremos tanto la legislación y los planes del Ministerio y la Consejería de Educación, como el punto de vista crítico del profesorado al respecto.

Por ello, entendemos que los CEPs representan, en su plasmación práctica, una concepción acerca del profesorado, acerca de la formación permanente y acerca del modo de organizar el apoyo para la autoformación, desde la autonomía docente. Forman parte del mismo hilo que los une a la concepción de calidad educativa a la que antes nos hemos referido, los une al modelo de formación contextualizado en la realidad educativa y social, reflexivo y crítico, y los une, también, a la tradición de la defensa de la calidad educativa, la autoformación y la autonomía del profesorado.

Desde este punto de vista, la relevancia de la investigación que aquí se presenta, se fundamenta, como ya hemos señalado anteriormente, en que es en estos centros en los que se somete a la prueba de la práctica una concepción acerca de la calidad educativa, la capacidad y el protagonismo de los profesores para promover su autoformación, un modelo de formación crítica y reflexiva, y la capacidad y voluntad de las distintas partes involucradas para la organización de estructuras y recursos que posibiliten la autonomía del profesorado. Por lo tanto, la investigación que presentamos tiene un primer tema de interés centrado en las siguientes cuestiones acerca de los Centros



del Profesorado: el modo en que llegan a ponerse en práctica las características que definen a los Centros del Profesorado, el grado de protagonismo que alcanza el profesorado cuando tiene estructuras organizativas y medios que lo posibilitan, los sistemas de apoyo al profesorado y, también, la identificación de los impedimentos de cualquier clase con los que el modelo de CEPs se encuentra, los cuales dificultan o definitivamente hacen fracasar el despliegue completo de las potencialidades que estos centros tienen para la mejora de la calidad educativa.

La investigación sobre los CEPs se estructura en torno a una secuencia de temas de interés que va, en coherencia con lo que hemos señalado más arriba, desde el *microanálisis* de uno de los CEPs de nuestra Comunidad Autónoma, al *macroanálisis* de la relación entre profesorado, centros docentes, CEP y Consejería de Educación.

Hasta aquí nos hemos referido a los Centros del Profesorado como el primero de los núcleos de interés de nuestra investigación. El segundo tema de interés de la investigación lo constituye la evaluación. En el capítulo III indagamos en la teoría sobre evaluación, con la finalidad de establecer el soporte teórico de un modelo de evaluación para la mejora de la calidad educativa. Para ello, y en coherencia con lo analizado en los capítulos anteriores acerca de la calidad educativa, la formación del profesorado y su protagonismo y autonomía a través de los Centros del Profesorado, revisamos los problemas que los distintos paradigmas de evaluación presentan para su utilización como instrumentos de reflexión crítica de los propios implicados en los procesos de mejora y como instrumento que ensanche la capacidad para elaborar planes de acción de forma autónoma. Estos problemas se resumirán en la dificultad de la evaluación para comunicarse con los profesores y profesoras implicados, responsables últimos y directos del desarrollo de los programas para la mejora educativa. Concluiremos que para que el profesorado llegue a identificarse con las conclusiones de las evaluaciones deberá implicarse en todo el proceso de evaluación.

Una evaluación de tales características no deja de ser una construcción teórica que debe reexaminarse a la luz de su puesta en práctica. Ello plantea una enorme cantidad de problemas de orden práctico tales como su viabilidad y utilidad para responder a las necesidades del profesorado y las instituciones educativas; el grado de aceptación real por parte de los implicados; el papel de la evaluación y los evaluadores en la búsqueda de un equilibrio entre experto, asesor y animador-

dinamizador del proceso; el grado de implicación del profesorado en el proceso de diseño, recogida de información, análisis y elaboración de propuestas de acción para la mejora; qué tareas, proceso, instrumentos, estrategias, discusiones relevantes proponer desde la evaluación para conectar con las prioridades y urgencias reales del profesorado y con las prácticas ya existentes; cuál es la capacidad de este modelo de evaluación para generar energías para la transformación; la contradicción que se plantea entre, por un lado, una evaluación crítica, realizada en equipo y, por otro lado, su realización en el interior de unas estructuras educativas que, en general, están determinada por las rutinas burocráticas y jerárquicas; etc. Éstas y otras cuestiones deben ser analizadas mediante la investigación que proponemos acerca de la evaluación. Esto constituye la finalidad de nuestra investigación

Las características que veíamos de los Centros del Profesorado hacen de éstos una institución ideal para la investigación acerca de las dificultades y ventajas de la puesta en práctica de una evaluación como la aquí descrita. Por un lado, los Centros del Profesorado mantienen, al menos como idea original, la democracia y participación como base de su funcionamiento, el desarrollo de la autonomía del profesorado, el trabajo colaborativo, la creación de una cultura docente y la formación reflexiva, contextualizada y crítica del profesorado. Por su parte, la evaluación que pretendemos llevar a cabo es un instrumento imprescindible para el desarrollo del espíritu crítico, la ampliación de la autonomía docente, la responsabilización colectiva, el análisis crítico del contexto en el que se desarrolla la acción docente y la elaboración de planes de acción que den respuesta a las necesidades de transformación de dicho contexto. La evaluación para la mejora de la calidad educativa, así definida, es, por lo tanto, un instrumento para el desarrollo de los Centros del Profesorado (de acuerdo con las características originales de los mismos) desde la perspectiva, las necesidades y las prioridades del profesorado. Éste es el reto que planteamos en nuestra investigación.

La segunda parte se estructura en dos estudios. El *estudio 1* se dedica a la investigación de los Centros del profesorado de la Comunidad Autónoma de Canarias. En él se dibuja un panorama general de los CEPs.

El *Estudio 2* complementa el anterior para, una vez dibujado el panorama general de los CEPs de Canarias, focalizar la atención de la investigación en el nivel local de uno de los CEPs: su zona geográfica de atención al profesorado y a los centros docentes. Centra el análisis del CEP, objeto de investigación, en el punto de vista que tiene el profesorado sobre su CEP.

La aproximación a uno de los CEPs de la Comunidad Autónoma se completa con el *tercer estudio* dedicado a analizar el modelo de autoevaluación aplicado en el CEP objeto de investigación.

Finalmente, se cierra esta investigación con unas conclusiones generales en las que se hace repaso de las aportaciones más importantes y de las consecuencias, tanto teóricas como prácticas, sobre los Centros del Profesorado y sobre la evaluación como instrumento para la mejora de la calidad educativa.



# CAPÍTULO I

## CALIDAD EDUCATIVA, FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y CULTURA PROFESIONAL

*... La carga de la prueba debe colocarse sobre la autoridad, y ésta debe ser desmantelada si no se encuentra esa prueba. Aunque hay ocasiones en que sí puede encontrarse...(...) Todo esto suena ingenuo y lo es. Pero en una sociedad tan absurda como la nuestra, aún no he oído un comentario que no sea ingenuo y que cuente a su vez con barrer todo el egoísmo que hay en ella.*

**Noam Chomsky**

*Desmantelar (casi toda) la autoridad.1997*

### **Introducción**

Este primer capítulo está dedicado a la formación permanente del profesorado. Queremos hacer la revisión de la teoría de la formación del profesorado a partir del concepto de calidad educativa. Cada vez de forma más acentuada, todos los debates sobre educación están dominados por la cuestión de la calidad educativa. Igualmente las propuestas de política educativa encuentran su mejor justificación en la necesidad de mejorar urgentemente la calidad de la educación. Queremos examinar los distintos orígenes ideológicos de esa preocupación y justificaciones, así como analizar el significado que para la práctica educativa tiene cada una de las perspectivas acerca del tema.

Una vez examinadas las diferentes perspectivas acerca de la calidad y la forma de hacerla realidad en la práctica, nos centraremos en el profesorado y su formación, como uno de los componentes fundamentales de la mejora de la calidad, para revisar la evolución que el concepto de profesional docente y su papel en los procesos de reformas ha tenido a lo largo de nuestra reciente historia educativa. Parece imprescindible que, para poder establecer alguna explicación acerca de lo que nuestro sistema educativo es en la actualidad y acerca de cuáles son las voluntades, las intenciones, las preocupaciones y los problemas de toda índole que lo han moldeado hasta darle su presente configuración, debamos realizar un breve recorrido en torno a nuestra reciente historia educativa en busca de los cambios que ha venido sufriendo el sistema educativo y con él, la formación del profesorado y el profesorado mismo.

El capítulo continúa con un repaso por los distintos modelos de formación del profesorado y el modo en el que las distintas teorías acerca de la formación tienen en cuenta o desatienden los contextos y las culturas docentes en las que finalmente tienen lugar las innovaciones, para dificultarlas o potenciarlas.

Finalmente, con todo lo tratado en el capítulo elaboramos un resumen de los componentes que, a modo de indicadores, nos aporten las pistas para el diseño y el análisis de programas de formación permanente del profesorado.

## **1. Calidad y formación permanente del profesorado**

Una vez asegurada la histórica aspiración social de la escolarización general obligatoria y gratuita —aspiración que arranca con los aires precursores de la Ilustración española del siglo XVIII, con Feijoo a la cabeza— y cuyo logro sólo ha podido ser alcanzado tardíamente con el concurso decisivo del estado, las demandas sociales se orientan ahora hacia la mejora de la calidad de la educación que reciben los ciudadanos y ciudadanas. Así nos encontramos en la actualidad, en medio de un interesante y vivo debate social acerca del significado de calidad educativa. La relevancia de esta cuestión queda de manifiesto, por ejemplo, en el llamado Libro Blanco de la Reforma, en el que se identifica como objetivo prioritario de la Reforma Educativa “el aumento de la calidad del sistema

educativo”(MEC, 1987:59)<sup>1</sup>. En dicho debate, como corresponde a toda sociedad pluralista, ni siempre que se hacen referencias a la calidad educativa se está queriendo expresar lo mismo, ni son iguales las soluciones que se proponen para lograr el tan deseado aumento de la calidad en la educación. El debate se hace sutil y, lejos de las soluciones exclusivamente técnicas, la discusión está mediatizada por intereses, ideologías, culturas y perspectivas distintas y contrapuestas.

Es muy importante para la investigación, para la acción educativa y para una investigación sobre evaluación, tomar como referencia y objetivo la mejora de la calidad educativa y reunir todos los esfuerzos necesarios para su logro. Dice W. Carr (1993:21) que “la enseñanza será una profesión cuando los profesores sean capaces de hacer de la preocupación por la calidad educativa de su

---

<sup>1</sup> El título IV de la LOGSE hace de la mejora de la calidad un objetivo fundamental y apunta a la autonomía de gestión de los centros como uno de los factores que favorecen la calidad educativa. Son infinitos los ejemplos del debate social al respecto. El debate sobre la calidad está constantemente en los medios de comunicación. Recientemente desde un periódico (El País, 1/X/96) se hacía la siguiente pregunta acerca de la generalización de la ESO: “¿Se mejora la calidad o es la EGB con otro nombre?”.

Publicaciones especializadas han dedicado gran espacio al tema de la calidad educativa, por ejemplo *Cuadernos de Pedagogía* le ha dedicado recientemente dos monográficos (números 199 y 248). En organizaciones del profesorado como los Movimientos de Renovación Pedagógica, la cuestión de la calidad es una preocupación ya tradicional. Como ejemplo, los MRPs de Cataluña han elaborado un documento resumen de más de dos años de trabajo y debates amplios titulado *100 medidas para mejorar la Escuela Pública* (J. Domènech y J. Viñas, 1992; J. Domènech, 1993).

Por otro lado, elevar la calidad de la enseñanza era una de las dos finalidades de la política educativa que figuraban en el programa con el que el Partido Socialista triunfó en las elecciones, en octubre de 1982. La otra finalidad era garantizar el derecho a la educación (Puelles Benítez, 1989:65). Más recientemente el nuevo equipo ministerial del Partido Popular ha puesto en marcha el Plan Anual de Mejora de los Centros Públicos dependientes del Ministerio de Educación y Cultura (*Comunidad Escolar*, 25 de Sept, 96 págs. 5 y 24-25).

enseñanza su problema principal”. Por ello está justificado que nos detengamos en la revisión del concepto y analicemos los diferentes discursos que se están estructurando en torno al tema. Después de revisar el concepto relacionaremos la mejora de la calidad con la formación permanente del profesorado (F.P.P.) como uno de los principales medios, aunque no el único ni tomado aisladamente de otras medidas necesarias, para incidir en los niveles de calidad que la sociedad reclama y necesita.

### **1.1. La educación como complejidad**

No es fácil abordar la investigación de cualquiera de los problemas relevantes que hoy tiene planteada la educación, ignorando en su acercamiento la multitud de ramificaciones e implicaciones que cualquier estudio tiene tanto en el plano teórico (distintos saberes como la sociología, la historia, la filosofía) como en el práctico (implicaciones políticas, ideológicas, culturales, sindicales...). Por poco que traspasemos los primeros planos de lo evidente, inmediatamente se nos revela la educación como un sistema complejo, cambiante y dinámico. Por ello, ante el riesgo de hacer interpretaciones reduccionistas, parciales o idealistas, se impone un acercamiento holístico (Gento, 1996:62) a cualquiera de las cuestiones relacionadas con la educación y mantener siempre clara la distinción entre el ser y el deber ser, entre los buenos propósitos y la realidad (Fernández Enguita, 1995).

La razón que justifica el enfoque de lo educativo como complejidad dinámica y cambiante es el doble significado que incluye el concepto de educación: por un lado, entendida como instrucción o formación de la personalidad y, por otro lado, como institución fundamental de la sociedad (Puelles Benítez, 1980). Estas dos vertientes de lo educativo, lo individual y lo social, lo subjetivo y lo objetivo, han convertido históricamente a la educación en motivo de conflicto. La importancia tradicionalmente otorgada al papel de la educación como instrumento para la realización de proyectos políticos y al control del sistema educativo como medio para el control social, ha hecho que, en palabras de Puelles Benítez (1980), “la educación nunca haya significado instrucción a secas” (pág.: 9).

La escuela como institución que es, está determinada por la sociedad a la que pertenece y, a su vez, por sus propias características internas emanadas de relaciones y sistemas de trabajo y de poder, inercias y culturas arraigadas, etc. (Fernández Enguita, 1990). Todo ello hace que, como dice Puelles Benítez (1980), “se parta de la concepción de la educación como un mundo vivo de

extraordinaria complejidad y vitalidad, cuya importancia para la sociedad y el poder político resulta hoy evidente" (pág.: 9).

Esta conceptualización de la *educación como complejidad*, se opone a la idea que del concepto se presenta desde el "positivismo institucional" de Hoy y Miskel (1982, citados por Smyth, 1989) o "desde la sociología funcionalista"<sup>2</sup>, que interpretan las instituciones sociales exentas de conflicto (Fernández Enguita, 1995). Por el contrario, la idea de complejidad está presente en diversos autores como por ejemplo W.J. Smyth (1989) para el que

La escuela se compone de gentes con intereses muy propios de su particular idiosincrasia, que se relacionan entre sí de forma muy personalizada [por lo que] la escuela no es una perfecta unidad orgánica a semejanza de otros sistemas sociales. Smyth (1989:22)

Semejante es el punto de vista de Pérez Juste y Martínez Aragón (1989) para los que

la educación es, en efecto, una *realidad compleja* donde las haya, ya que en su dimensión procesual concurren, junto a otros elementos materiales y formales, una diversidad de personas en funciones muy diferentes que se influyen mutuamente sobre la base de ideas, actitudes y sentimientos muy diversos. (pág.: 21)

Otros autores como Gento (1996:62-63 ), John Elliott (1990, 1992b, 1993) o Wilfred Carr (1993) abordan la educación desde este mismo punto de vista. Para este último autor, la educación "implica un flujo constante de situaciones problemáticas..." (Pág.: 9) por lo que es una actividad más "práctica" que "técnica" (según la conocida distinción aristotélica).

Es desde esta perspectiva de la educación como complejidad, desde donde abordaremos el problema de la calidad y la formación del profesorado.

## 1.2. Crisis de la institución educativa y calidad de la educación



La educación, se dice, “está sumida en una profunda crisis” (López Rupérez, 1994:13). Aunque el autor citado se centra en el modelo de gestión de los centros públicos y, por otro lado, la utilización del término “crisis” requiere sus matices, es verdad que el papel de la escuela en general y el sistema de escuela pública en particular está siendo objeto de un intenso debate que llega a cuestionar sus fundamentos tradicionalmente aceptados en los estados modernos. Es a lo que en algunos países, evitando una expresión tan determinante como “crisis”, se ha dado en llamar “malestar escolar”(OCDE, 1991:34). Sobre ese estado de malestar es sobre el que se asientan los discursos acerca de la calidad educativa.

Se argumenta que la escuela necesita con urgencia adaptarse a las demandas de una sociedad, la occidental, que de la fase de industrialización, fase en la que apareció la escuela que hoy conocemos, ha pasado a la sociedad postindustrial, basada en la producción de conocimientos (OCDE, 1991:22; y López Rupérez, 1994:18)<sup>3</sup>.

Nuestra escuela, producto de la industrialización, hunde sus raíces en la idea del Siglo de las Luces de que “el pensamiento no debía detenerse ante las barreras de la tradición, la superstición, la sumisión a los poderes establecidos o la censura eclesiástica” (Fernández Enguita, 1992a:13). Se trataba de impulsar la educación pública para neutralizar la influencia tradicional de la iglesia:

Los ilustrados dice —Fernández Enguita— vieron en la educación formal el instrumento llamado a terminar con el predominio ideológico de la iglesia y a asegurar el consenso moral en torno al nuevo orden por venir (pág.: 14)

De este modo se vio en la educación el instrumento racional capaz de cambiar la realidad social:

---

<sup>3</sup> Jones (1982. Citado por Rattray y Parrott, 1989) añade, a la fase de la revolución industrial y a la fase postindustrial, la que él llama fase “*postservicios*” que se caracteriza, según dicho autor, por: 1) reducción de los trabajos rutinarios, de los que se ocuparán los ordenadores; 2) drástico descenso del empleo en áreas que sean susceptibles de informatizarse; 3) estado corporativo no político; 4) irrelevancia de la ética laboral tradicional; 5) creciente tensión entre los empleados ricos en información y el grupo de desempleados pobres en información; y 6) nuevas formas de empleo no dependientes del desarrollo tecnológico como artesanía, investigación, deportes, ocio, y las del tipo “hagalo Vd. mismo”.

La educación aparecía así, para los ilustrados casi como la pócima mágica llamada a terminar con los males de todo aquello de lo que abominaban: el despotismo y la opresión, la desigualdad entre los hombres, el oscurantismo y la superstición, la falta de libertad de pensamiento y la intolerancia...” (Fernández Enguita, 1992a: 15)

La educación como proyecto social debía ir más allá del adoctrinamiento de las nuevas generaciones y de la inculcación del nuevo saber enciclopédico. Todos los ilustrados, dice Fernández Enguita,

quisieron una educación no dogmática sino crítica, no encaminada a instilar las verdades de turno sino a preparar al individuo para buscarla por sí mismo o, al menos, para elegir entre sus distintas versiones. (...) El objetivo a alcanzar no era la adquisición de conocimientos, sino la autonomía de espíritu. (1992a: 15)

La importancia que para la concepción de la educación tuvo el ímpetu reformista de la Ilustración ha llegado hasta nuestros días y aún prevalece en el modo actual de pensar sobre la educación y la escolarización (MEC, 1987:22). Sin embargo, es pertinente tener presente –más aún dado el tema que aquí tratamos como es el debate social acerca del papel y la calidad de la educación–, que, como señala Fernández Enguita,

Los ilustrados, los reformistas de entonces, como los de hoy, encontraban más fácil remitir sus ansias de libertad e igualdad al terreno educativo que a los de la propiedad o el trabajo.(1992a: 14)

Los claroscuros de la Ilustración ya han sido señalados por diversos autores<sup>4</sup>. Las críticas a ella dirigidas se refieren a sus deficiencias en cuanto al tratamiento que su impulso liberador dio a los derechos de otras razas que no fueran la europea, los derechos de mujeres, niños, jóvenes y clases no propietarias y proletarios (Fernández Enguita, 1992a). Estas ideas, que desde nuestra perspectiva histórica son un claro déficit del pensamiento de la racionalidad, dan muestra de las presiones políticas y culturales de la época. Algo parecido se puede decir acerca de la visión que actualmente tenemos

---

<sup>4</sup> Habermas habla de “la patología de la modernidad” y de “la realización deformada de la razón en la historia” (R.J. Bernstein, 1988)

sobre el papel asignado por la modernidad a la educación. Ésta debía de reemplazar a las diferentes culturas que, procedentes de otras regiones y naciones, debido a los grandes movimientos migratorios producidos por la industrialización, se veían obligadas a compartir los mismos espacios urbanos. La finalidad era eliminar la diversidad de culturas incompatibles con la nueva sociedad urbana e industrial y sustituirlas por un modelo homogéneo y estandarizado<sup>5</sup>. Ello trajo necesariamente consigo, el desamparo, la inseguridad y la pérdida de raíces culturales de las personas que se enfrentaban a una nueva cultura que se les imponía y que no entendían ni aceptaban. Se trataba, dice Bates (1989:202), de “destruir los vestigios de la cultura rural y de reemplazarla por una identidad nueva más compatible con el naciente Estado industrial-administrativo”.

---

<sup>5</sup> J. Varela y F. Álvarez-Uría (1991) dicen al respecto que “no se entendería en su justo término las funciones desempeñadas por la naciente escuela nacional si no se la insertara en este contexto de integración de las clases trabajadoras, de conversión al orden burgués. Filántropos, higienistas, reformadores sociales y educadores se afanan por ayudar «desinteresadamente» a obreros y, al igual que con anterioridad los eclesiásticos, estos nuevos moralizadores de masas se abrogarán el derecho a la verdad a la que naturalmente las ignorantes clases han de someterse” (pág.:47). Y también: “La escuela (...) Es una institución social que emerge enfrentándose a otras formas de socialización y de transmisión de saberes que se verán relegadas y descalificadas por su puesta en marcha. El largo proceso de destrucción y desvalorización intensiva de formas de vida diferentes y relativamente autónomas respecto al poder político se inicia con la aparición de los colegios de jesuitas” (pág.:38)

---

## CAPÍTULO I: CALIDAD EDUCATIVA, FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y CULTURA PROFESIONAL

Pero más allá de los discursos y el voluntarismo de una minoría ilustrada, la tantas veces proclamada importancia de la educación como instrumento privilegiado para articular la sociedad en torno al proyecto político de la modernidad, tropezaba una y otra vez contra el histórico inhibicionismo del Estado y la desatención del sistema educativo por parte de los poderes políticos<sup>6 y 7</sup>.

Fueron, por lo tanto, los cambios sociales los que obligaron a que el Estado se implicara en

---

<sup>6</sup> Félix Ortega (1987), refiriéndose a la Ley General de Educación de 1857 dice: “Como contrapunto de esta línea jurídico-formal, encontramos una realidad bien distinta: las leyes apenas se aplican, la enseñanza primaria no se generaliza y el analfabetismo apenas se reduce; los maestros reciben una formación tan mísera como sus condiciones de vida. En suma, la educación escolar se ha extendido en el siglo XIX poco y mal”(pág.: 20)

<sup>7</sup> En este sentido baste como muestra de lo que decimos que, el ministro Villar Palasí se encuentra en 1968, año de su nombramiento, con que “las necesidades de la escolarización, tanto por la falta de maestros como por instalaciones deficientes, eran abrumadoras” (Puelles Benítez, 1980). En 1980, al cumplirse diez años de la Ley General, el profesor José Luis Villar Palasí recuerda en una entrevista (Cuadernos de Pedagogía, 1980; n° 65: 38) la situación educativa que le transmitieron: “Yo me encontré con cerca de un millón de niños sin escuela...”. Esta era la situación prácticamente anteayer.

el logro de una educación generalizada, obligatoria y gratuita. La transformación de la sociedad a partir de los años cincuenta, con la industrialización, los desplazamientos internos de la población y su consiguiente urbanización, el surgimiento de una cada vez más importante clase media, etc. demandó bienes y servicios —viviendas, sanidad, transportes, educación— que desbordaban al Estado, lo que, en consecuencia provocaba un aumento paralelo de la conflictividad social (Puelles Benítez, 1980). Como vemos, es muy necesario tener en cuenta para cualquier proyecto de mejora educativa que la dinámica de fuerzas contrapuestas a las que nos referimos, es la que finalmente configura el sistema educativo.

Es la ley de 1964 la que hace obligatoria la enseñanza hasta los 14 años; se unifican los estudios básicos y se proclama la gratuidad de la enseñanza desde los 6 a los 14 años. Con ello, y en palabras de Puelles Benítez (1980), “el Estado se obliga a atender la gratuidad de los centros propios en primer lugar y, posteriormente, la de los centros privados”. Es finalmente la Ley General de Educación, de 1970 (la Ley Villar) la que aporta “el reconocimiento de la función docente del Estado” (Puelles Benítez, 1980). Se destaca en dicha Ley la adjudicación de “la dirección por el Estado de toda actividad educativa, pues es responsabilidad, y así se destaca en esta ley, la función esencial de formular la política en este sector, planificar la educación y evaluar la enseñanza en todos sus niveles y centros” (Preámbulo de la ley citado por Puelles Benítez, 1980:435). A pesar del discurso ideológico del régimen, poco a poco se abre paso la escuela de financiación pública como consecuencia de las transformaciones económicas y sociales, que no políticas. El Estado asume así la dirección de la escolarización estableciendo los contenidos a transmitir, dotándola de presupuestos, regulando las evaluaciones, seleccionando y formando al profesorado, ejerciendo su inspección, etc.

El modelo de escuela pública, según la tradición democrática de los estados modernos, se asienta, por lo tanto, en: **1)** la responsabilidad del Estado en la extensión universal de la educación: “asegurar a todos la igualdad de oportunidades” (OCDE, 1991, pág.: 174).; **2)** la obligatoriedad y el derecho a la escolarización; lo que afecta; fundamentalmente a las clases sociales menos pudientes; **3)** se trata de un proyecto de vertebración social, política y económica desde la perspectiva de la solidaridad (Gimeno Sacristán, 1996); **4)** la escuela pública es un proyecto cultural para el desarrollo de las capacidades individuales sin más límite económico, ideológico, o político que las propias limitaciones intelectuales individuales; y **5)** pretende liberar al ciudadano y a la sociedad, fomentando

la capacidad racional y liberando al cuerpo social de todo condicionamiento que impida su desarrollo y progreso. Así, el proyecto de educación de la modernidad es ante todo un “proyecto social”(Gimeno Sacristán, 1996) más que una mercancía sujeta a las leyes del mercado.

Éste es el modelo de escuela que está, si no en crisis por ser un término excesivo y fatalista<sup>8</sup>, sí cuestionado en sus modos tradicionales de organización, por sus elevados costes económicos y, en general, por su lenta adaptación — se dice— a las nuevas y cambiantes demandas de la sociedad. Un modelo de escolaridad que se ve deslegitimado por las críticas y demandas de muy distinto tipo, que consideran superadas las condiciones sociales que hicieron necesaria la irrupción de este modelo de escuela. Aunque desde los distintos replanteamientos del papel de la educación no se pone en cuestión la escolarización en general (Beare, Caldwell y Millikan, 1992 y OCDE, 1991:35) ni el sistema de escuela pública en particular, las críticas tienen un calado de indudable profundidad porque vienen apoyadas por cambios en el panorama político y económico que favorecen este estado de revisión y cuestionamiento de lo educativo y fundamentalmente, de su carácter público.

Todo ello sobre un trasfondo de crisis social que presiona fuertemente al sistema educativo en todos sus elementos: desde la vida cotidiana en los centros hasta su organización, presupuestos, objetivos y prioridades. Crisis social en la que, por otro lado, se manifiesta de forma cada vez más evidente el auge de los modelos neoconservadores políticos y económicos. Como indican Rattray y Parrot (1989),

En una primera observación, parece que las causas de la crisis son enteramente económicas, pues las señales que la evidencian parecen estar enraizadas en diferentes aspectos de las finanzas sean estas personales, corporativas o gubernamentales. (pág.:31)

Sin embargo, añaden los mismos autores, “es necesario profundizar en el análisis para identificar otras “crisis”...” (pág.: 36) que afectan a las instituciones, a los procesos de toma de

---

<sup>8</sup> La utilización del término “crisis” no da una idea exacta de la realidad por lo dramático y apocalíptico de su significado. Parece mas adecuado, como hace Rattray-Wood y Parrott (1989) “considerar las “crisis” como estadios en continuo desarrollo”(pág.: 32), “esa nueva forma de entenderlas, relacionándolas con un progreso continuo, representa una manera positiva de identificarse con ese proceso y de participar en él”(pág.: 32)

decisiones racionales y a la legitimidad y confianza hacia el sistema educativo y que “producen un efecto expansivo logrando penetrar en todos los niveles de la actividad social” (Ratray y Parrot, 1989, pág.:35) y personal. Como apunta A. Giddens (1993),

No han cambiado sólo los aspectos externos de nuestras vidas; estas transformaciones han alterado y continúan alterando de forma radical los aspectos más personales e íntimos de nuestra existencia cotidiana. (Pág.: 45)

Profundizando en la naturaleza de la crisis actual, Habermas (1976. Citado por Ratray y Parrot, 1989, pág.:34) identifica cuatro tipos: crisis económica, crisis de racionalidad, crisis de legitimidad y crisis de motivación. La interrelación de estas diversas crisis la explica Habermas identificando, en los países occidentales, tres sistemas que llama político-administrativo, económico y socio-cultural<sup>9</sup>. Se produce una integración de los tres sistemas a partir de lo que cada uno de ellos aporta a los otros dos. A partir de este concepto de interdependencia, Habermas explica que las crisis “surgen cuando la estructura de un sistema social ofrece menos posibilidades de solucionar los problemas de las necesarias para la continuidad del sistema” (op. cit. pág.: 33). Según esto, la naturaleza de la crisis del sistema educativo institucional sería de profunda gravedad y estaría motivada por la incapacidad de la escuela, nacida de la industrialización, para aportar soluciones a los nuevos problemas de la fase postindustrial<sup>10</sup>.

La fase postindustrial se caracteriza, según Jones (1982. Cit. por Ratray y Parrott, 1989) por:

1. Reducción de los puestos de trabajo que ahorran mano de obra y tiempo. Aumento del empleo en servicios.

---

<sup>9</sup> Desde la sociología, Michael Appel (1987:18), apoyándose en el modo en que Castells (1980) explica la “crisis estructural” en los Estados Unidos y distingue, de forma similar a Habermas, tres “esferas de la vida social” (económica, política e ideológico-cultural) que interactúan para apoyarse y contradecirse mutuamente. La crisis no se explica sólo por causas económicas, “lo que podría resultar demasiado mecanicista”. Como señala Castells (1980, 12; cit. por Apple), “la economía no es un «mecanismo», sino un proceso social configurado y replanteado por las relaciones cambiantes del género humano con las fuerzas productivas y por la lucha de clases que define a la especie humana históricamente de una forma específica”

<sup>10</sup> A la explicación que da J. Habermas de la crisis podemos añadir, para complementarla, la idea que apunta G. Franchi (1988) para la explicación de las crisis de los sistemas educativos. Este autor, tomando como ejemplo la crisis educativa del 68, señala que fue la consecuencia del choque entre las expectativas y la realidad, es decir, “la toma de conciencia de la distancia visible existente entre lo que se esperaba y lo que había”(pág.:31).

2. Importancia económica de la información, su procesamiento, almacenamiento y posterior disponibilidad.
3. Imposibilidad de las naciones para controlar su destino económico por el predominio de la economía transnacional y el incremento del poder de las multinacionales.
4. Final de la época en la que existía trabajo para todos.
5. Importancia de la educación y la cualificación para la inserción en el mundo del trabajo. El fracaso escolar supone serias limitaciones económicas y sociales.
6. Desarrollo de la microelectrónica y posibilidades del incremento exponencial de la producción con menos mano de obra, menos energía y menos capital.

Cambios de esta profundidad en el sistema de producción repercute en todos los ámbitos sociales poniéndolos en crisis. Los efectos los podríamos resumir del siguiente modo:

- Predominio de la producción económica como criterio único de referencia, lo que plantea un conflicto entre desarrollo social y crecimiento económico que impide su complementación.
- Desmantelamiento del papel regulador del Estado a través de su intervención en los sectores económicos y de servicios.
- Descrédito de los principios de la modernidad.
- Conversión del individuo “ciudadano”<sup>11</sup> en “unidad de consumo” que, con su demanda, se dice, modela los productos ofertados entre los que se incluyen los servicios públicos.
- Transformación de la autoridad paternalista de las instituciones estatales en servicios que compiten con otras ofertas por atraer la demanda (López Rupérez, 1994:12).
- Transformación de la sociedad industrial en sociedad de servicios y *sociedad del conocimiento* (López Rupérez, 1994:13) y la información.
- El principio racionalista de libertad (que, recordémoslo, se refería a la liberación del individuo de todo condicionamiento que no fuera la razón) es limitado al concepto de

---

<sup>11</sup> A. Touraine, resumiento la teoría sobre la democracia de J. Habermas dice que “Debe aceptarse que no hay democracia sin ciudadanía, y que no haya ciudadanía sin acuerdo no sólo sobre procedimientos e instituciones, sino sobre contenidos” (A. Touraine, 1993:428)



pluralidad y al ámbito de lo individual mientras, por otro lado, se mantienen hipertrofiados los otros principios clásicos de la Revolución Francesa de igualdad y fraternidad o de solidaridad y justicia (N. Bobbio, 1995:158<sup>12</sup>; A. Touraine, 1993:413).

- En lo filosófico, abandono de los parámetros racionales de la modernidad para, sin transición crítica, pasar al relativismo más absoluto de lo que filosóficamente se conoce como “postmodernidad”<sup>13</sup> o pensamiento “débil”, en un proceso más atento a lo efímero

---

<sup>12</sup> N. Bobbio se refiere a la relación entre libertad e igualdad: “En general, cada extensión de la esfera pública por razones igualitarias, pudiendo ser sólo impuesta, restringe la libertad de elección en la esfera privada, que es intrínsecamente no igualitaria, porque la libertad privada de los ricos es inmensamente más amplia que la de los pobres. La pérdida de libertad golpea naturalmente más al rico que al pobre, al cual la libertad de elegir el medio de transporte, el tipo de escuela, la manera de vestirse, se le niega habitualmente, no por una pública imposición, sino por la situación económica interna de la esfera privada...” etc. (Bobbio, 1995:158)

<sup>13</sup> M. Boladeras (1996) resume del siguiente modo el concepto con el que J.F. Lyotard inició la reflexión filosófica sobre «la postmodernidad» en el libro *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir* (1979. Minuit, Paris): “Lyotard se refiere con este término a las características peculiares de la vida social de nuestros días, determinada por fenómenos innovadores que modifican las formas de conocimiento y de la actividad de los seres humanos, conduciéndonos hacia situaciones nuevas, que debemos prever y asimilar procurando el mejor provecho posible” (...) “Los diferentes principios de racionalidad, el positivismo (y el concepto de eficiencia que le es propio), la legitimación mediante principios transcendentales, las utopías universalistas, en suma, los grandes discursos unitarios constituidos sobre la base de una ciencia o de un saber universal, son insuficientes para resolver las situaciones nuevas que plantea la sociedad tecnológica de nuestros días, tan dependiente de la informática como abocada a una profunda crisis de legitimación en todos los terrenos” (...) “Pluralidad de lenguajes, de textos, diseminación, recomposición libre y heterogénea de elementos

de las modas que al ejercicio de la crítica radical (Ortega, 1994:272).

- “Frente al monoteísmo del pasado, incluido el monoteísmo secularizado de la preeminencia de la razón, —dice Ignacio Sotelo—, tenemos que habérmolas con el politeísmo de las muy variadas concepciones del mundo, de la multiplicidad de la idea de razón y de los sistemas de valores” (1996:48).

Estos rasgos generales de cambio que afectan al clima y a la motivación del contexto en el que las escuelas trabajan, hace que la institución escolar se encuentre

acosada por presiones contradictorias para que demuestre, por un lado, que ha cumplido adecuadamente las amplias tareas de socialización que asumió y, por otro, para que se adapte al cambiante ambiente exterior que tiende a penetrar en su tradicional *status* cerrado. (OCDE, 1991:32)

Se dice que la escuela es el reflejo de la sociedad a la que pertenece (Fernández Enguita, 1992a). En coherencia con ello, a una sociedad, en general, cada vez más abierta y parcelada por intereses, perspectivas y proyectos diferentes, le corresponde una escuela desorientada, sin decisión en la búsqueda de solución de sus problemas, desanimada y que ha perdido la capacidad de liderazgo social que se le encomendó desde el proyecto de la modernidad. La escuela se halla de este modo, atrapada en la contradicción de, por un lado, necesitar finalidades claras por las que trabajar y, por otro lado, la dificultad que supone encontrar metas comúnmente compartidas por una sociedad cada vez más segmentada por la pluralidad individual. Ignacio Sotelo lo dice de forma más sofisticada:

La aporía fundamental de la educación en nuestras sociedades contemporáneas: el Estado democrático sirve, en razón de su deber de neutralidad, como institución encargada de la educación. No cabe educar sin tener muy presentes los fines a los que se aspira y el Estado no puede establecer fines sin recurrir a un sistema de valores determinado, traicionando su neutralidad. (1996:49)

Ésa parece ser la realidad de la escuela de nuestros días. El entusiasmo inversionista en dispersos, son los fenómenos que configuran la condición postmoderna” (pág.:184).

---

educación de los años sesenta y setenta, por considerarla un bien positivo para el individuo y motor de prosperidad social, chocó pronto contra la creencia cada vez más extendida de que ella era la responsable del paro de larga duración de los jóvenes, puesto que éstos no habían sido enseñados eficazmente a insertarse en el mundo del trabajo (OCDE, 1991:22). El descrédito de la escuela como fuente de conocimiento y de vertebración social que de forma mecánica resolvería todos los males culturales y morales de la sociedad, ha dado paso a la necesidad de justificar el dinero invertido a partir de criterios económicos. Otra vez es más sencillo pensar en la culpabilidad de la escuela que promover las reformas sociales necesarias. Es más fácil promover las reformas escolares que las sociales. También Legrand (1981) ve en las reformas educativa, que se suceden unas a otras sin solución de continuidad, una forma de huida hacia adelante de los que las promueven, ante la incapacidad para resolver los problemas de fondo.

La cuestión escolar, por lo tanto, parece a veces reducirse a la cuestión económica. Al reducirse el gasto público es cuando se interroga al sistema educativo de forma directa: “¿Proporcionan algo valioso a cambio del dinero?” (OCDE, 1991:22) Conseguida la escolarización plena, decíamos al principio, los padres pasan a pedir garantías de que la institución escolar logrará para sus hijos e hijas la inserción en el mundo del trabajo, ahora que éste reduce cada vez más sus ofertas de empleo y transforma radicalmente su naturaleza. Si la educación no tiene más objetivos que el posibilitar salidas en el mercado de trabajo, cualquier escuela es válida si cumple unos requisitos de calidad en esa dirección y si se adecúa a la relación costo-beneficio. Es decir,

Si no hay horizontes claros, —se pregunta Gimeno Sacristán — si no hay visión social que defender ni sociedad que vertebrar con proyectos comunes a través de la escuela pública, ¿qué más da un sistema que otro salvo sus diferencias en calidad que pueden perjudicar a la escuela pública? (Gimeno Sacristán, 1996:63)

Si, por otro lado, el concepto de lo público se reduce a todo aquello que tenga interés para el consumidor y el único hilo de unión de la sociedad es la preocupación por el crecimiento económico en ausencia de otros objetivos comunes, entonces se deduce que lo público puede ser valorado y juzgado con criterios de rentabilidad económica. Por esta vía de la reducción de los problemas a las cuestiones económicas, aunque no se llega a afirmar que las escuelas públicas (que se ocupan de más del 73% de la escolarización, dependiendo del tramo educativo que se trate —Gil Villa, 1996a) deben

ser privatizadas para que las leyes del mercado den buena cuenta de los problemas de inadaptación de las que se les acusa; sin embargo se mira hacia el mundo de la empresa –sometida a las reglas del mercado– como fuente de los criterios de calidad que parecen funcionar en él, en busca de soluciones para los problemas que la escuela tiene planteados.

La búsqueda de criterios y soluciones fuera del ámbito y la experiencia de la educación hay que interpretarla en el marco de la situación social caracterizada por el “cambio y la confusión” (Rattray y Parrot, 1989:53). La dificultad de establecer objetivos educativos que conciten la unanimidad de una sociedad básicamente en desacuerdo<sup>14</sup>, como señalaba Ignacio Sotelo, anteriormente citado, parece estar en el fondo de la búsqueda de otros referentes en lugares externos a la escuela. Esto es lo que ocurre en buena parte de los discursos que muestran interés acerca de la calidad educativa como referencia para la mejora. Sin embargo, ningún concepto, por fundamental y básico que sea, escapa a una enorme variedad de interpretaciones y puntos de vista distintos que hacen compleja su conceptualización si lo que se pretende es la unanimidad de juicios. Es el signo de los tiempos. La misma dificultad que encontramos para establecer fines y objetivos educativos, que conciten el consenso social, nos la encontramos con el concepto de *calidad educativa*. El citado informe de la OCDE (1991) expresa estas ideas del siguiente modo:

El hecho de que la educación se haya visto cada vez más politizada en los últimos años y que a menudo ya no sea la regla un amplio consenso nacional sobre los objetivos puede ser considerado como la razón de que la preocupación por la calidad en la escolarización se haya situado en el primer plano y como causa principal de que su determinación sea tan problemática. (pág.:39)

Me parece que un paso importante en la aceptación de la complejidad del problema de los fines, niveles de logros y papel de la educación es el interés social “sin precedentes” (OCDE, 1991:21) por la calidad educativa. Con ello, el análisis de la educación y sus problemas se hace más sofisticado y supera el anterior referente de los objetivos como único criterio de la calidad. Al respecto se dice en el mencionado informe de la OCDE que la identificación de objetivos como criterio de la estimación de la calidad “es fácil de formular... (pero) ...no proporciona en la práctica unas orientaciones

---

<sup>14</sup> Esta falta de unanimidad social la señala J.A. Fernández (1993) como una de las causas del malestar docente: “la ruptura del consenso social sobre las funciones de la escuela y el rol del profesor”(pág.: 22).

inmediatas para mejorar la educación” (OCDE, 1991:41). El análisis y la teoría educativa se aproxima a la complejidad de la realidad.

Además de las razones ya indicadas, que explican el interés por la calidad educativa, hay otras de gran peso. En primer lugar, el cambio en el mercado de trabajo, al que nos hemos referido, está orientando las ofertas de empleo hacia el personal mejor formado, mientras desaparecen puestos de trabajo que son susceptibles de automatización y que exigen menor cualificación. Ello hace que, por lo tanto, se demande de la institución educativa más calidad que cantidad. Del optimismo de la teoría del capital humano de los años 60 y 70, en la que se ponía el acento en la extensión cuantitativa de la educación, se ha pasado (aun manteniendo la poderosa razón económica del interés por la educación que tenía aquella teoría) a prestar más atención al carácter cualitativo de la demanda (OCDE, 1991:28).

En segundo lugar, la apertura escolar que se produce por la participación en la toma de decisiones de sectores externos a ella, hace que se demanden indicadores claros y tangibles de lo que sucede en las aulas (OCDE, 34). Esto, junto a la pervivencia del fracaso escolar como problema importante y al carácter cada vez más acentuado de los padres y madres como consumidores del producto escolar, en aras de la libre elección de centro<sup>15</sup> (que “no la libertad de los padres para alimentar el crecimiento personal de sus hijos” –J. Elliott, 1990:296), hace que la presión externa urja la concreción del concepto de calidad.

Por último, se da por sentado que ni la generalización de las investigaciones científicas a contextos diferentes, ni la dirección burocrática de las reformas, son la vía para la introducción de las mejoras educativas. Esta convicción ha hecho que la atención se vuelva hacia el concepto de calidad educativa como un concepto más adecuado, aunque más complejo, que la simple generalización lineal de las investigaciones o las posibilidades de la implantación burocrática de las innovaciones como ejes de la calidad. Con respecto a la generalización de los resultados de las investigaciones, en el informe de la OCDE acerca de la calidad educativa se “sugiere cautela en el empleo de los hallazgos de las investigaciones...” (1991:16). Ello por varias razones: los contextos de investigación y los de aplicación

---

<sup>15</sup> Ver nota nº 12.

tienen características organizativas y experiencias culturales diferentes, por lo que no se puede hacer una trasposición mecánica de experiencias; además las investigaciones son promovidas por intereses distintos y parciales, lo que produce contradicciones en los hallazgos (OCDE, 1991:16); y, por otro lado, la presencia de los valores en las investigaciones hace que se complique la extracción de conclusiones generalizables a cualquier realidad:

Aún más importante que estas consideraciones técnicas es el hecho de que ningún descubrimiento está exento de valores. Éstos conforman no sólo el estilo de una indagación y las preguntas planteadas, sino que cualquier conclusión o serie de conclusiones determinadas puedan ser empleadas para «justificar» muy diferentes puntos de vista (OCDE, 1991:16)

Para el diseño de planes de mejora educativa, más relevante que los problemas de generalización de las investigaciones a contextos diferentes, son los problemas acerca del papel y función que la burocracia juega en los procesos de adopción de las innovaciones por parte de los centros escolares. R. Bates (1989) indica al respecto que

en esencia existe un reconocimiento cada vez más extendido de que las burocracias educativas son incapaces de ejercer un control racional sobre los procesos educativos (pág.: 203)

Como señala Giddens (1993), el problema de las burocracias está en la lógica de su propia naturaleza: su fin es “asegurar que las decisiones se adopten de acuerdo con criterios generales”(pág.:309), lo que exige reglas escritas que limitan la iniciativa. Estas limitaciones de la burocracia se hacen evidentes cuando intenta controlar a los centros educativos que se encuentran condicionados por los diferentes contextos en los que se enclavan. Para Bates la principal preocupación práctica de las escuelas debe ser el adaptarse a sus contextos singulares sin traicionar los planes previamente elaborados:

Seguir con su cometido, significa, cada vez más, adaptarse a las circunstancias locales, sean estas sociales, culturales, económicas o políticas. Y las circunstancias locales son cada vez más diferentes unas de otras. En esta diferenciación social estriban los principales problemas de las burocracias educativas centralizadas... (Bates, 1989:203)

Se cuestiona, por lo tanto, seriamente el papel de la burocracia como instrumento de mejora.

De este cuestionamiento de la burocracia como promotora del cambio pueden aparecer dos líneas de propuestas alternativas totalmente divergentes<sup>16</sup>. Por un lado, los críticos más radicales con la institución escolar pública, a la que achacan su escaso dinamismo y su inadaptación a las reglas del mercado (López Rupérez, 1994:12 y 71), reaccionan en un intento de “«hiperracionalización» de las estructuras burocráticas” (Bates, 1989:203). Paradójicamente es justamente su carácter burocrático, junto a su falta de rentabilidad, las críticas que más comúnmente hacen estos sectores a la escuela. Por otro lado, la reacción a las tradicionales soluciones burocratizadoras y “gerencialistas” (F. Gil, 1996b: 9; João Barroso, 1995:19) consiste, en palabras de R. Bates, en

una apuesta por una forma de acción social que es educativa en su naturaleza, participativa y democrática en su forma, socialmente crítica en sus objetivos y dirigida hacia una autonomía cada vez mayor. (1989:203)

A continuación nos detendremos en cada una de estas dos perspectivas y sus respectivas alternativas para la mejora de la calidad de la educación.

### 1.3. Los discursos acerca de la calidad educativa

Aunque las dos perspectivas enunciadas, acerca de lo que venimos denominando *crisis de la educación*, han quedado ya claramente fijadas, merece la pena extendernos un poco más en la caracterización de ambas. Para ello tomemos como referencia, al menos provisional, el informe que la OCDE (1991) dedicó al tema de la calidad educativa. Se aprecia en él una apuesta por la mejora de la calidad educativa que exige la comprensión de la complejidad de lo educativo y el distanciamiento con respecto a análisis reduccionistas y promesas de soluciones mecánicas que no existen. Los supuestos de dicho informe son los siguientes:

---

<sup>16</sup> João Barroso (1995:16) está de acuerdo en esta doble alternativa: “Los intentos para encontrar soluciones a esa crisis se desarrollan hoy en día según dos lógicas diferentes, a las que Pierre Laderrère denomina: lógica de mercado y lógica de servicio público”.

También Bates (1989:203) expresa esta misma idea al considerar que las alternativas a la vieja burocracia son, por un lado una nueva burocracia que en la forma potencie, por ejemplo, la autonomía de los centros, para que comiencen a funcionar según reglas similares a las del mercado, pero que en el fondo sea una forma de “racionalizar aún más la burocracia”. Y, por otro lado, el desarrollo de una mayor democracia que se caracterice no sólo por las formas sino por la puesta en discusión sin restricción de todos los contenidos importantes.

- la educación es de vital importancia social, no sólo por su interés estratégico para la economía;
- el término “educación” incluye no sólo las destrezas instrumentales esenciales “sino también la educación general que todos los jóvenes precisan para empezar bien la vida” (pág.:14). Es, en ese sentido, en el que “las escuelas no existen únicamente para lubricar la economía”(pág.: 29).
- Las deficiencias de la institución educativa no le corresponde solucionarlas en exclusiva a ella (pág.: 175);
- Su contribución al bienestar “forzosamente será a largo plazo y a menudo actuará de modo indirecto y no por vías evidentes y directas” (pág.:175);
- Las críticas a la escuela pública se hacen cuando la crisis económica es más evidente por lo que las reformas, que aparecen en ese ambiente de presión se desprestigian por su sometimiento a criterios utilitaristas y se corre “el riesgo de un desencanto público cuando no sobrevienen en el acto los resultados prometidos...”(pág.:29);
- Las mejoras no pueden implantarse “de arriba abajo”(pág.:16) porque eso exigiría la existencia imposible “de un modelo o plan estándar”(pág.:16).

Por lo tanto, las reformas educativas que se emprendan deben atenerse a

la lección repetida de que la alteración de las formas principales de estructura y organización de la escolarización no conduce necesariamente a un cambio en el contenido y en los procesos (...) ...las instituciones pueden ser modificadas a través de una decisión legislativa [pero] resulta mucho más difícil cambiar las prácticas pedagógicas y lograr la participación activa de todos... (OCDE, 1991:24)

Estas ideas base que plantea la OCDE como marco en el que deberán adoptarse las medidas para el logro de la calidad educativa son ejemplo de una posición muy diferente de la perspectiva a la que Bates (1989) denomina «hiperracionalización» de la burocracia, que, como ya hemos visto, son

intentos de racionalizar aún más la burocracia y de fortalecer las técnicas de gestión corporativas y unos mayores esfuerzos por definir claramente las líneas de autoridad...(pág.:203)

Esta perspectiva, centrada en una visión “gerencialista de la educación” (F. Gil, 1996b: 9;



João Barroso, 1995:19), focaliza sus recomendaciones reformistas en la gestión y en la organización, en la creencia de que son la clave para la mejora de la enseñanza<sup>17</sup>.

Aun siendo la búsqueda de la mejor organización posible, una cuestión siempre pendiente en todo tipo de organización humana, el complejo problema de la calidad de la educación no puede reducirse a un problema de calidad de la gestión burocrática. En este sentido, las precauciones que muestra el informe de la OCDE hacia las mejoras introducidas “de arriba abajo” contrasta con el entusiasmo con el que desde esta perspectiva se ven las mejoras en la gestión como eje de la mejora de la calidad. Exponentes de este entusiasmo son las *77 medidas de calidad educativa* (por el significado de estas medidas serán analizadas en el apartado 2.1 de este capítulo) que el MEC presentó a la opinión pública el mes de febrero del 94 (Escuela Española, 1994); la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), periodísticamente denominada *Ley Pertierra* (Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. «Boletín Oficial de Estado» 21-XI-1995) o, como ejemplo representativo, la obra *La gestión de calidad en educación* del profesor López Rupérez (1994).

López Rupérez, partiendo de un análisis alarmante de la realidad del sector público,

---

<sup>17</sup>Como señala Giddens (1993:315) pervive de forma mayoritaria la creencia en la bondad de la burocracia como solución de los males institucionales: “la interpretación de Weber sobre la burocracia, pese a las críticas a las que ha estado sometida, todavía se considera correcta por la mayoría de los observadores en sus líneas generales (...) Hay todavía un acuerdo mayoritario acerca de que el «tipo ideal» burocrático de Weber promueve la eficacia productiva.

caracterizado por la “inadecuación de una filosofía de gestión vetusta a las condiciones y a las exigencias de un contexto social notablemente evolucionado” (1994:84), aplica a la educación conceptos y soluciones tomados de otros ámbitos como el mundo de la organización empresarial y la industria. Su tesis es la siguiente:

...búsquense modelos de éxito en la gestión de las organizaciones (...) y transpónganse a modo de marcos que guíen el cambio hacia la excelencia de otras organizaciones no eficientes. (López Rupérez, 1994:38).

Dos bloques complementarios de medidas pueden resumir brevemente las propuestas de López Rupérez, tomado como paradigma de este enfoque. Por un lado, las referentes a la organización y la gestión determinarán la filosofía de las organizaciones. Consisten básicamente en la ya comentada

implantación en el ámbito de lo público de los procedimientos que se han revelado eficientes en la gestión de lo privado (...) dará resultados positivos (pág.: 12)

López Rupérez (1994) propone como temas clave de la política para la calidad educativa los siguientes:

**1) Dirección y liderazgo.** La dirección, entendida más como liderazgo que como jefatura, es la pieza clave de la calidad y la formación de los directores y es la principal estrategia de cambio que no sólo ha de suponer información sobre principios y métodos de gestión de calidad sino también implicación personal en ellos.

**2) La descentralización** implica una amplia autonomía en la administración de los recursos materiales y humanos para la mejora del servicio y sus resultados. La descentralización conlleva una mayor capacidad de iniciativa, de estímulo y de identificación del personal con un proyecto de gestión que generará importantes dosis de motivación.

**3) Objetivos, resultados y evaluación.** La descentralización deberá estar unida a la consecución de los “objetivos anuales” y a su evaluación a través de los resultados. Aunque anteriormente el autor libraba al individuo de la responsabilidad de la baja calidad de la organización

en la que trabaja debido a la dimensión sistémica de toda organización, ahora la evaluación deberá hacerse “con consecuencias para el individuo y para el grupo”(pág.:88) puesto que “sin control la descentralización se trocará muy probablemente en caos”(pág.:89). Por lo tanto, la autonomía, necesaria por las proporciones mastodónticas de la administración, dice el autor, debe combinar a su juicio los “extremos del conocido binomio libertad-responsabilidad”(pág.:89). Tal y como lo explica López Rupérez, la “libertad” y “responsabilidad” de los individuos y los colectivos hay que entenderlas en sentido restringido: la libertad ceñida y limitada a los objetivos que, por otro lado, no especifica quién ni cómo se han de fijar, y la responsabilidad tutelada por la evaluación exclusivamente de los resultados. En la concepción del mencionado autor la evaluación y la medida de los resultados tiene, en las organizaciones que no pueden someterse al test del mercado —considerado en esta perspectiva como el mejor posible de los tests (pág.:89)—, un efecto similar a él: “es posible simular en buena medida sus efectos positivos [de la evaluación] sobre el individuo y sobre la organización reforzando el interés por los resultados y conectando éstos a aspectos retributivos, de formación y de carrera profesional del personal, funcionario y no funcionario, a todos los niveles jerárquicos” (pág.:89).

4) *Selección, formación y motivación.* La intervención rigurosa, válida y fiable de la Administración en la selección de los mejores, debe de complementarse con la formación para la corrección de los errores inevitables de la selección y para adaptar al personal a contextos de mejora continua. Por último, la motivación, aspecto en el que todo queda por hacer a juicio del autor, está constituida por los siguientes elementos fundamentales: formación, reconocimiento, recompensas, participación y carrera profesional. Considera López Rupérez que “las referencias a este respecto contenidas en la filosofía de gestión de calidad y de la calidad total son trasponibles, con escasas modificaciones, del ámbito de lo privado al de lo público”(pág.:90).

5) La introducción de la *noción de cliente* y su revalorización constituye una pieza central de esta llamada “nueva filosofía de gestión”. De ese modo “el ciudadano se hace merecedor de un trato y de un servicio semejantes a los que se dispensaría si verdaderamente fuera el cliente de una empresa de calidad” (pág.:86).

Estas claves de la calidad se concretan para la escuela pública en los siguientes aspectos:

1) considerar a *los directores* como pieza clave de la “regeneración de la gestión”. Crítica

el autor el modo de elección de directores establecido en la LODE porque dice que “si de lo que se trata es de asegurar la calidad desde el momento mismo de la selección, el procedimiento democrático constituye una extrapolación desde el ámbito político –a mi juicio inconveniente, dice el autor– que de ningún modo garantiza una elevada probabilidad de acierto. Propone que la elección se haga por expertos con cualificación técnica, cosa que no ocurre con el Consejo Escolar por lo que les desautoriza para dicho cometido. Otra de las medidas que propone es crear un cuerpo especial de directores para que su permanencia prolongada en el cargo impida su vuelta a la “condición de profesor ordinario”. Esta circunstancia inhibe a los directores elegidos bajo la normativa de la LODE de las posibilidades de intervención para corregir comportamientos de sus compañeros o para “estimular en ellos procesos de mejora”(pág.:111). Con la transitoriedad del cargo también se pierde la acumulación de experiencia y se desperdician los esfuerzos realizados por la Administración en la formación de directores. Para ellos propone la fórmula de: *selección, formación, evaluación y recompensas* (pág.: 114).

2) ***El profesorado***. Establece el autor la relación entre el problema de la gestión de los recursos humanos, es decir, el profesorado, y la idea de liderazgo, por parte del director, de la siguiente manera: “si la dirección es esencialmente la obtención de resultados a través de otros, la forma en que esos otros sean considerados e incorporados a los procesos que concluyen en resultados constituirá la clave del éxito de la función directiva”(pág.:117). Destaca cuatro aspectos para la mejora de la calidad de los centros educativos: *selección, formación, reconocimiento y recompensas* y, por último, *plan de carrera*.

Con respecto a la selección de personal, el ámbito educativo, dice el autor, “ha protagonizado en el seno de las Administraciones públicas las cotas más altas de descuido e ineficacia en los procesos de selección del personal a su servicio”(pág.:118). La endogamia en la selección y la inadecuación de las pruebas de selección, dice el autor, ha hecho que “los profesores menos aptos, pero situados ya dentro del sistema, pudieran consolidar su posición” (pág.:119). La no aplicación de los más elementales criterios de excelencia hará sentir sus efectos “sobre generaciones y generaciones” de alumnos de la escuela pública. Sobre la formación como factor de mejora de la calidad del profesorado, señala el autor que debe estar integrada, por un lado, en el “proyecto de empresa”, para que las necesidades del individuo y los requerimientos de la organización, que es la que aporta la

planificación, los costos y los medios, se complementen; y, por otro lado, debe estar vinculada al plan de carrera profesional para que la formación proporcione el elevado rendimiento que de ella se espera. Critica el autor el plan de formación del profesorado del MEC (1993) por considerar arriesgado el confiar en la "motivación autónoma" como mecanismo adecuado de conexión entre el plan de formación y la mejora de la calidad de la enseñanza.

En tercer lugar, el manejo de reconocimientos y recompensas constituyen, para el autor, un grupo de estrategias eficaces para mejorar el rendimiento de los individuos: incrementan las expectativas respecto de los objetivos de la empresa y de su consecución.

Por último, el plan de carrera significa para López Rupérez "una previsión personalizada de evolución profesional en la cual la variable tiempo y la asignación de funciones, departamentos y categorías aparecen relacionadas con referencia explícita a las exigencias de formación de cada tramo, a los mecanismos de promoción y, si procede, a los correspondientes elementos de evaluación y a su contenido" (pág.:129).

**3) La orientación al cliente.** El concepto de calidad que maneja el autor sitúa al cliente como el auténtico eje de la gestión empresarial. Según este concepto, "la calidad se consigue cuando se logra satisfacer las necesidades del cliente y sus expectativas razonables"(pág.:144). Las empresas que no lo logran, sucumben por las leyes del mercado y esto es, para el autor, el indicador de mala calidad. Frente a esto, "el sector público se caracteriza por estar situado al abrigo del mercado"(pág.:145). Este factor externo ("*componente extrínseco* de la calidad") presente en el sector privado está ausente en los servicios públicos por lo que es necesario, a juicio del autor, la "orientación al cliente en la gestión de los Centros públicos"(pág.:145) que mejoraría la calidad del producto educativo. La forma en que el cliente ejerce su presión es a través de lo que en términos de mercado se denomina "principio de libre elección" de los productos. Aplicar este principio al sistema educativo es para López Rupérez, "escasamente realista" pero eso no quiere decir que no sea posible extender la elección entre los centros de titularidad pública. Abandonando el criterio de la zona como determinante de la asignación de centros públicos a los alumnos y alumnas, la elección de centro "se convertiría en un eficaz catalizador de la influencia de la autonomía de gestión de los centros sobre la calidad del servicio" (pág.:146). Habría que complementar esta transformación con mediciones

periódicas de la opinión de los usuarios acerca de la calidad de los servicios recibidos. Todo ellos, siempre según el autor, simularía los efectos del mercado en el seno de un ámbito que se halla ahora protegido de la influencia sancionadora de aquél.

**4) *El impacto en la sociedad.*** La idea del autor es que la escuela debe conseguir la influencia perdida en la sociedad. La educación, dice, más que ningún otro sector "necesita conseguir un impacto positivo sobre la sociedad, en términos de imagen e influencia" (pág.:148). La autonomía de la escuela debe explotar todo tipo de recursos para mejorar su imagen ante la sociedad y afianzarse en su entorno más próximo. Se trata de "sacar del magma indiferenciado de las escuelas públicas a los Centros que funcionan, divulgando los resultados obtenidos por ellos en evaluaciones externas y comprobando entonces sus efectos sobre el conjunto"(pág.:148).

**5) *los resultados son importantes.*** "La orientación hacia los resultados es una de las notas características de la gestión de calidad y, en general, constituye el medio de supervivencia y progreso de cualquier empresa privada" (pág.:151) A lo que añade a continuación que desde la perspectiva del concepto de calidad total, "la orientación a los resultados goza de una visión original y amplia del propio concepto de resultado". Este concepto de "resultado" incluye los aspectos económicos, el grado de satisfacción de las personas relacionadas con el centro educativo y el nivel de impacto en la sociedad. Además, la versión japonesa de "calidad total", dice el autor, incluye la consideración de los procesos y los esfuerzos de los individuos. De acuerdo con estas ideas, López Rupérez desea que los centros educativos estén orientados hacia los resultados, cosa que a su juicio ahora no ocurre porque las evaluaciones que en ellos se realizan son de carácter interno y no tienen consecuencias para el centro ni para el profesorado. Se produce, a juicio del autor, un alejamiento de los centros educativos respecto a "la orientación dirigida hacia la obtención de resultados" lo que dificulta el ejercicio de establecer un concepto unánime acerca de lo que es educación de calidad e incapacita y paraliza a las instituciones educativas en su acción para lograr una mejor calidad educativa. Estas ideas resumen perfectamente el punto de vista del autor sobre lo que es la enseñanza.

Este bloque de medidas, que afecta a la gestión y a la organización está encaminado a acabar con la situación endémica de la administración caracterizada por su estaticidad, la mala gestión del Estado como empresario, el descuido estatal en la selección de su personal, no motiva a los empleados,

valora la inacción, carece de política de recursos humanos y, por último, mima a los sindicatos (Rupérez, 1991).

Un segundo bloque de medidas está orientado a implicar al profesorado en las tareas de mejora, a través de nuevos modos de participación que se proponen. Una vez establecidos los mecanismos de regulación de la organización, que acabamos de ver, y que son factores que condicionan y determinan tanto el grado como la calidad de la participación y la implicación, López Rupérez propone estrategias para lograr que las reformas definidas sean apoyadas, puesto que “la orientación de los Centros públicos hacia los resultados, para ser efectiva, ha de ser aceptada” (pág.: 154). Estos mecanismos presionarán a las escuelas desde fuera para que se amolden a la filosofía acerca de la calidad educativa, según la cual el criterio de calidad no lo posee el profesorado sino agentes externos “evaluadores del rendimiento de los aprendizajes”<sup>18</sup>. Es en el marco regulado por presiones externas a la escuela en donde se hace más evidente el concurso del profesorado puesto que, sin su implicación, se reconoce la imposibilidad de llevar a cabo un programa de mejora. Se trata, por lo tanto, de transformar la cultura de participación del profesorado y buscar “una modificación de los valores, de las actitudes y de los comportamientos” (pág.: 155). Se proponen así:

**1) Nuevas formas de participación.** La importancia de la participación del profesorado como ingrediente de la calidad educativa se debe, para López Rupérez, a que resulta poco probable conseguir la incorporación del personal a un proyecto de empresa si los empleados no se sienten, en alguna medida, implicados en él, partícipes del mismo. La participación de todos los sectores implicados en la educación es un precepto constitucional, sin embargo, “el desarrollo actual de dicho precepto presenta serias deficiencias” (pág.:134) que deben ser subsanadas, a juicio del autor,

---

<sup>18</sup> Wilfred Carr (1993:6) entiende que en el *White Paper on Teaching Quality* (Libro Blanco sobre la Calidad de la Enseñanza del Reino Unido) “La mayor parte de las veces se retrata a la enseñanza como un proceso técnico irreflexivo y se asimila **la calidad** con la consecución de unos «niveles» preestablecidos, por medio de un sistema de supervisión, inspección y control. El Libro Blanco puede usar la retórica de la profesionalidad, pero en realidad le da a los profesores poco más que el derecho a ejercitar discrecionalidad técnica, limitada por una estructura restrictiva de normas burocráticas y de controles directivos”

recurriendo a la filosofía que aplican los empresarios en esta materia.

Consiste dicha filosofía en trasplantar a los centros educativos la práctica de los *círculos de calidad* y los *equipos de mejora de la calidad*. En el sistema de participación actual de los centros, dice el autor, el claustro, “de resonancias parlamentarias pero, por lo general, insuficientemente estructurado”(pág.:135), resulta por su tamaño y su metodología de trabajo, “pesado, cargado de reiteraciones y rara vez interesante” (pág.:135). Por su parte, el Consejo Escolar “ha sufrido desde su puesta en marcha, un proceso de progresiva desvalorización” (pág.:135). Además, la circulación de la información dentro del centro raramente es fluida, según López Rupérez, debido a la rutina y a la falta de consideración respecto a que la fluidez de la información es un elemento clave para la cohesión y la implicación del personal. Las “nuevas formas de participación” deben conjugar “la filosofía de gestión participativa con la exigencia de eficacia requerida en el mundo empresarial”(138). El autor propone para lograr ambos requisitos de calidad, la participación de los profesores a través de la práctica de sistemas tales como los *círculos de calidad*: individuo y empresa resultan, de este modo, mutuamente beneficiados. En lo que el autor considera nueva forma de participación, entiende que el claustro, que debe de reunirse en contadas ocasiones, debe adquirir cierto aire de solemnidad “alejado del espíritu asambleario de otros tiempos" dado que la participación del profesorado habrá sido resuelta en otras instancias distintas a este órgano. Y en cuanto al Consejo Escolar, éste "delegaría algunas de sus competencias en un director profesional..."(pág.: 140).

**2) Los centros como unidades autónomas de gestión.** Una vez más busca López Rupérez en el mundo empresarial modelos para trasplantarlos a la educación:

"La dura realidad del mercado —dice— está llevando a las empresas a huir de las estructuras monolíticas y mastodónticas de otros tiempos, para convertirse en «mosaicos», esto es, en conjuntos de pequeñas empresas o unidades dotadas de una elevada autonomía"(pág.:140).

La autonomía de los centros es necesaria, dice, por la incapacidad de la gestión burocrática para adaptarse a las exigencias locales y específicas del contexto. La idea en este aspecto es lograr la síntesis entre "un control rígido sobre la calidad técnica, sobre la investigación y desarrollo, sobre las decisiones de investigación y las actividades de coordinación entre las diferentes unidades" y, por otro



lado, "una gran autonomía para desarrollar iniciativas, promover la innovación, gestionar los recursos humanos o resolver los problemas que se les plantean en sus ámbitos de actuación"(pág.:141). Esta síntesis es propia de lo que López Rupérez denomina *corporaciones adaptativas*. En los centros educativos este concepto no resulta claro en su práctica puesto que, según afirma, "su situación en tanto que organizaciones está comprometida con el modo de gestión burocrático propio de la Administración, lo que, por una parte, limita ampliamente su nivel de autonomía real en cuanto a los procedimientos y a las iniciativas de gestión creativas, y por otra, reduce considerablemente su interés por los resultados haciendo, sólo en este sentido, a los Centros entidades considerablemente autónomas"(pág.:141). Configurar los centros como unidades autónomas debe incluir no sólo su capacidad para elaborar el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular sino también la gestión de los recursos económicos, materiales y humanos (pág.:142). Las recomendaciones que el autor hace (citando a J.M. Juran, 1992) para desarrollar el concepto de autonomía de los centros son las siguientes:

- a) Proporciónese a los Centros los medios necesarios para saber cuáles son sus objetivos de calidad.
- b) Proporciónese a los Centros los medios para que conozcan en qué medida se están consiguiendo tales objetivos.
- c) Proporciónese a los Centros los medios para modificar los procesos, de modo que se mejoren los resultados y se logren los objetivos propuestos. (pág.:143).

3) Por último, López Rupérez acaba las propuestas para la calidad, señalando seis características de "una *evaluación al servicio de la calidad*", en coherencia con sus ideas hasta aquí resumidas:

- a) *Deberá acomodarse a un modelo multidimensional*. Por la complejidad de los conceptos manejados la evaluación deberá atender a múltiples intereses, múltiples criterios y diferentes instancias.
- b) *Deberá tener un carácter cruzado*. Debe incluir, además de la valoración de los alumnos, índices de satisfacción de los usuarios respecto al centro; del director respecto al equipo docente y directivo; juicios emitidos por elementos externos al centro; y el resultado ante pruebas externas.
- c) *Deberá conjugar elementos cuantitativos y elementos cualitativos* tales como los procesos, los esfuerzos y las actitudes de las personas.

- d) *Deberá respetar la dignidad de la persona evaluada* tratando de incorporarla al progreso, mediante un refuerzo de su carácter positivo y de mejora para el individuo y la institución.
- e) *Deberá establecer una vinculación fuerte entre evaluación y recompensa:* reconocimiento, mejoras retributivas y carrera profesional.
- f) *Deberá establecerse una vinculación fuerte entre evaluación y formación,* de tal forma que le sirva al individuo para cubrir sus necesidades de formación, y al centro para reducir sus “áreas de no-calidad”.

Hasta aquí las características que, a juicio del autor cuya obra comentamos, debe tener la evaluación orientada a la mejora. La finalidad de la mejora educativa es el más importante de los cometidos que puede tener la evaluación en educación para transformar de modo efectivo la realidad educativa. La misma importancia tienen otros aspectos educativos que trata el mencionado autor como, por ejemplo, la autonomía de los centros. Ya dijimos al principio que la mejora de la calidad, considerada como un proceso constante de indagación y transformación de la práctica, es una finalidad alrededor de la que hay que unir todas las voluntades posibles. Sin embargo, queremos discutir a continuación la alternativa por la que el autor opta, al buscar en el mundo de la empresa, y en las leyes del mercado que lo condicionan, un concepto de calidad para la educación. Por las razones que argumentaremos seguidamente, el “concepto operacional de calidad” que adopta López Rupérez — *“satisfacción de las necesidades del cliente tanto externo como interno y de sus expectativas razonables”* (pág.:153) o *«una escuela es de calidad pura y simplemente si es eficaz o, en otros términos, si consigue sus objetivos»* (pág.:95)— condena sus propuestas a una realización práctica imposible. Su concepto de calidad merece la pena que sea analizado porque, así tomado poco tiene que ver con el concepto de “educación como totalidad” (Pérez Juste y Martínez Aragón, 1989) o globalidad (Gento, 1996:62)

Los problemas que tiene planteada la educación hoy son de suficiente complejidad, identidad y singularidad que deben ser tratados en sus mismos contextos sin necesidad de buscar fuera de la educación respuestas difíciles de transpolar a lo educativo. A diferencia de los análisis y propuestas de la OCDE, se observa en la línea de argumentación resumida hasta aquí, una actitud de rendición, de renuncia a la búsqueda de soluciones en el ámbito de la mejor tradición racionalista y democrática de

la educación, para buscar desesperadamente soluciones en “atajos” que prometen ser de eficacia inmediata<sup>19</sup>. Dice Bates que

la aceptación precipitada de sistemas y de estructuras ya existentes puede conducir a los administradores a un análisis equivocado de los problemas y a la adopción de resoluciones inapropiadas (...) es evidente que muchos de los remedios hay que buscarlos en las diferentes formas de actividad educativa. (1989:191)

Al aplicar al mundo de la educación estrategias de organización y producción que a las empresas (a algunas) les ha permitido aumentar su presencia en el mercado, creemos que se corre el peligro de estar enviando al profesorado el mensaje de que todos los males tienen solución en la gestión de tipo empresarial. Es posible que de ese modo se extienda la apatía y el desánimo justamente entre aquellos sectores del profesorado más entusiastas y dinamizadores del sistema (¿esto es lo que realmente queremos?, ¿no es lo que está ocurriendo ya?<sup>20</sup>). Sectores amplios pueden ver que sus

---

<sup>20</sup> Joan Domènech (1992a:34) desde la perspectiva de los MRPs expresa esta situación de la siguiente forma: “...el malestar sigue latente, y la separación entre los diversos sectores de la comunidad educativa no acaba de desaparecer. Ni los gobiernos socialistas, ni el traspaso de competencias a las Comunidades Autónomas han contribuido a fortalecer y aumentar el «tono» de la comunidad educativa. Hemos avanzado –resolviendo problemas que arrastrábamos desde hacía mucho tiempo–, pero la ilusión por «el cambio educativo» se nos ha perdido en el camino. ¿Quién no se lamenta de la pérdida de creatividad, del fin del voluntarismo, de la crisis asociativa (padres, MRPs, sindicatos, etc)? Tenemos la impresión de que hemos dejado de ser protagonistas de este cambio anunciado”.

Puelles Benítez (1989) a partir de los acontecimientos protagonizados por el movimiento estudiantil de 1987, y de la huelga de enseñantes del curso 1987-88 llega a la siguiente conclusión: “Para un espectador desapasionado no es difícil percibir en estas huelgas una sensación de hastío, de incomodidad frente al sistema, de profundo y generalizado descontento”(pág.:71). Y más adelante añade: “... es lo cierto que la política socialista no ha sabido dar el debido tratamiento al profesorado. El gobierno socialista ha realizado, en mi opinión, una importante política educativa, pero la actitud del profesorado muestra que ha habido fallos importantes en el diseño y ejecución de esa política que, hasta el momento, ha ofrecido poco al profesorado,

<sup>19</sup> En la historia reciente de la educación no están ausentes experiencias reformadoras en busca de la calidad educativa. La preocupación por la calidad ha estado y está muy presente en importantes sectores del profesorado como así lo demuestran las luchas por la calidad de la educación.

esfuerzos y sus creencias en el papel de la educación pueden ser sustituido por otras reglas, simplemente las del mercado. Del mismo modo, puede ocurrir que, presionando al profesorado con medidas como la competitividad, la carrera docente y los complementos económicos a la producción, se impongan otros criterios profesionales que amenacen los valores, los fines y las normas intrínsecas a las prácticas educativas (Elliott, 1990:297). Éstos son los “atajos” a los que nos referíamos, los cuales parecen más una huida hacia adelante que verdaderas soluciones.

---

precisamente a aquél sin el que no es posible ninguna reforma de gran alcance. (...) ...algo muy importante no ha sido previsto”(pág.:71)

Fernando Hernández (1995) expresa también esta idea muy claramente: “... cambiaron muchas cosas, pero comenzaron a mirar a la gente no como a los protagonistas de la historia...” (...) “...dieron de lado a muchos años de saber y de experiencia de quienes durante el tiempo del silencio habían mantenido la esperanza y creído en la utopía”.(pág.: 16). Y como una conclusión que parece lógica añade: “Hoy la escuela de este país parece adormecida y el desánimo cunde entre los que un día creyeron que los hechos y la gente podían ser de otra manera. El posibilismo y la dudosa eficacia neoliberal han sumido en el letargo a la utopía. Pero el letargo no es el final de nada, sino el principio de un nuevo ciclo...” (pág.:17)

#### 1.4. Crítica a la perspectiva gerencialista de la educación

De la importancia de diferenciar entre los procesos económicos (por muy importantes y acuciantes que sean en momentos de crisis) y los educativos, como algo sustancialmente distinto, parte una perspectiva crítica acerca de los problemas educativos y de la calidad de la enseñanza totalmente distinta a la hasta aquí expuesta. Esta perspectiva se caracterizaría por los aspectos que a continuación analizamos.

La analogía entre educación y economía de mercado es abiertamente rechazada por Bates, ya citado, o por John Elliott (1992b) para el cual, el problema de la calidad educativa suele situarse, de una manera ambigua en lo que Norris (1991, cit. por Elliott, 1992b) denomina “ideología política del «mercado social»”. Esta ideología del mercado se basa en “la idea —dice J. Elliott— de que los servicios son esencialmente sistemas de producción y consumo”. Con ella “se introduce un lenguaje ajeno a la escuela” (Elliott, 1992b: 58) que sustituye «deseos y metas» por *objetivos*, «el curriculum» por *programas y sistemas de distribución*, «papel y responsabilidades» por *funciones*, «valores educativos» por *eficacia y eficiencia*, «evidencias» por *indicadores de rendimiento*, «evaluación» por *control de calidad*, «padres y colegas» por *elección del consumidor* (Elliott, 1992b: 58)<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> João Barroso (1995:14), profesor de la Universidad de Lisboa, observa también la progresiva sustitución de la terminología educativa en el lenguaje oficial. Palabras como *calidad, eficacia, excelencia, evaluación*, están reemplazando, dice Barroso, a “expresiones que fueron «bandera» de otras épocas como «igualdad de oportunidades», «democracia en la escuela», «justicia social»”. João Barroso encuentra que “esta alteración del vocabulario no traduce únicamente un cambio simbólico —un aggiornamento economicista— en el estilo de la retórica oficial, sino que corresponde a una alteración más profunda de las relaciones del Estado con la Educación, y consecuentemente a una modificación de su agenda política en el ámbito del sistema educativo” (pág.:14). Y más adelante dice que ello supone la crisis del concepto de “Estado educador” para ser sustituido por lo que el autor denomina “el Estado evaluador”(pág.:14).

En el informe de la OCDE (1991) tampoco es mecánica la relación causa-efecto que se argumenta entre educación y economía ni entre educación y movilidad social:

A diferencia de quienes postulan un nexo simple y directo entre rendimiento económico y calidad educacional, nosotros consideramos que distan de ser tajantes las implicaciones de estos argumentos en lo que se refiere a la escolarización básica. ( pág.: 29)

Según esta perspectiva no gerencialista de los problema educativos, el sistema de enseñanza se ha convertido en cabeza de turco y se le culpa de la crisis económica. Los retos que tiene planteados la educación no tienen todos su origen en las deficiencias del sistema educativo o de su profesorado, muchos de sus orígenes están fuera de las escuelas y tienen que ver con el cambio general que se está produciendo en la sociedad. Por lo tanto, a la escuela no le corresponde aportar todas las soluciones. Es una equivocación la utilización de un criterio de calidad en el que la escuela en solitario es la responsable de la insatisfacción social acerca de lo educativo. Un segundo error, igualmente reduccionista de los problemas del sistema educativo, es identificar calidad de las escuelas con los resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas estandarizadas. Se mezclan en esta concepción de la calidad educativa dos planos que es necesario mantener diferenciados. Que los gestores y políticos necesiten estar informados acerca de lo que ocurre en las escuelas, para así tomar decisiones en cuanto a distribución de recursos y mejorar las infraestructuras o para comparar sistemas educativos internacionales, no debería limitar el amplio abanico de logros educativos a aquellos indicadores de los que el político o administrador se sirve, para tomar decisiones en su importante pero limitado ámbito de responsabilidad.

Se argumenta desde esta perspectiva que la educación es bastante más que un producto que se pueda medir fácilmente asimilándolo a un producto industrial (Elliott, 1992b: 57). En primer lugar, la educación es un proyecto social al que fundamentalmente hay que incorporar a las capas sociales que más lo necesitan, es por lo tanto, un proyecto solidario como requisito de una sociedad democrática (White, 1977). Es, como hemos visto en la tradición ilustrada, un proyecto de liberación de los ciudadanos que, por mor de los tiempos se han convertido en consumidores. Según Fernández Enguita (1995) y Gimeno Sacristán (1996) este proyecto está todavía por realizarse.

En segundo lugar, y como hemos visto, por la necesidad inherente a la burocracia de

uniformizar los criterios de control y por su incapacidad para adaptarse a la idiosincrasia de cada experiencia de calidad y de cada contexto particular cada vez más diferenciado, se impone una reducción de lo educativo a los cambios que en el sujeto pueden ser observados y medidos directamente (Félix Angulo Rasco, 1992a: 64), es decir, los productos educativos expresados en forma de objetivos educativos. Como vamos a ver, la relación entre objetivos susceptibles de ser medidos y valoración de la calidad es el elemento clave de la *perspectiva instrumental* de la educación (R.S. Peters, 1977:438; Elliott, 1993:148). En educación, tomar como criterio de calidad únicamente el producto educativo, y, dentro de éste, los objetivos que pueden ser cuantificados, es establecer una relación mecánica entre procesos y resultado que nada tiene que ver con la complejidad de lo educativo y que, por lo tanto, no ayuda al conocimiento de la realidad educativa para tomar decisiones realistas de mejora. Así, en el informe de la OCDE citado (1991:41) se hace la pregunta siguiente:

*¿Es el logro de sus objetivos el criterio general por el que ha de estimarse la calidad de un sistema escolar y deben incluirse todos o sólo un grupo limitado de tales objetivos?*

Cuestión a la que en el mismo lugar se contesta que la respuesta más fácil es afirmar que “cuanto más se aproxime a la consecución de los objetivos, mejor será la calidad de la educación proporcionada”(ídem), sin embargo “en la práctica no proporciona orientaciones inmediatas para mejorar la educación”(Ídem). Si se pretende determinar el grado de calidad del sistema a partir de los objetivos ocurre que, por un lado éstos no pueden satisfacer a todos los sectores sociales, porque beneficiarán a unos y perjudicarán a otros, y, por otro lado, en caso de señalarse objetivos a conseguir, éstos serán de tal generalidad que no podrán ser evaluados (OCDE, 1991).

Reducir el juicio acerca de la calidad educativa al examen del producto significaría, probablemente, perjudicar a los ya perjudicados, puesto que no todas las escuelas atienden al mismo tipo de alumnos por su origen social y/o cultural, es decir, no sólo los padres seleccionan los centros de sus hijos sino que los centros también seleccionan a los padres y madres (Gimeno Sacristán, 1966:65). Por ello, para este autor, lejos de valorar el producto por los objetivos más fáciles de medir, habría que

Realizar la evaluación con una amplia gama de objetivos educativos y elementos materiales, humanos, técnicos y metodológicos dispuestos para su consecución (pág.: 65)

J. Elliott profundiza en la crítica a la reducción de procesos y resultados a los objetivos que son susceptibles de medición<sup>22</sup>. Para este autor, siguiendo al filósofo de la educación R.S. Peters, entender la especial relación que en educación se da entre procesos y resultados es fundamental para establecer el concepto de calidad educativa y extraer indicadores más operativos que los de rendimiento. Según Elliott, las cualidades constitutivas de los procesos que se dan en la práctica educativa son los que deben ser objeto de análisis y mejora por parte de los profesores porque

Lo que hace de la enseñanza una práctica educativa no es sólo la calidad de sus resultados, sino la manifestación en la misma práctica de ciertas cualidades que la constituyen como *resultados educativos* en términos del aprendizaje del alumno (J. Elliott, 1993:68)

Por lo tanto, la pretensión de mejora educativa debe tener en cuenta, fundamentalmente, la mejora de la práctica a partir de sus cualidades deseables. Pero la relación entre procesos prácticos y resultados no es mecánica, puesto que los procesos educativos posibilitan la calidad de los resultados aunque no puede garantizarlos: los fines de la educación, en palabras de Elliott,

no son «productos» en el sentido en el que vienen determinados causalmente por los procesos educativos. Los *procesos educativos* establecen ante todo unas condiciones *posibilitadoras*, más que *causales*, por lo que sus resultados son impredecibles. (1992b: 59)<sup>23</sup>

Esto quiere decir que conviene centrar la búsqueda de criterios de calidad educativa en otro lugar distinto a los resultados de los alumnos y alumnas. La evaluación de los alumnos y el problema de la calidad educativa son problemas distintos: “la evaluación de los progresos de los alumnos es una actividad diferente de la que evalúa la calidad de los procesos...” (Elliott, 1992b:59)

---

<sup>22</sup> Wilfred Carr, basándose en la conocida obra de Schön, *Educating the Reflective Practitioner*, se refiere al problema de la separación técnica de procesos y productos: “Desde la perspectiva de la racionalidad técnica, los medios están separados de los fines, el conocimiento de la acción y la acción de la investigación. Desde la perspectiva de la «reflexión en acción» estos dualismos se conjugan en un proceso reflexivo único”W. Carr (1993:15)

<sup>23</sup> En realidad, esta misma idea, aunque no claramente expresada, está en la forma en que S. Gento (1996) enfoca la definición de los *predictores de calidad* desde una perspectiva totalmente distinta a la de Elliott.



La conclusión que nos sugiere es que la búsqueda de los indicadores de calidad debe realizarse en otro lugar, aunque ello añada complejidad al proceso técnico y cueste más satisfacer las urgencias de gestores y políticos (Elliott, 1992). No se puede reducir el problema de la calidad a lo que puede ser medido, simplemente porque, aunque no solucione el problema, dé la impresión de que algo se hace o algo se controla<sup>24</sup>. Es como quien busca las llaves perdidas bajo una farola aunque las haya perdido en otro lugar, simplemente porque bajo la luz de la farola se ve mejor.

Todo esto tiene que ver con la relevancia de los criterios de calidad que se elijan para transformar la práctica. R.S. Peters (1977), filósofo de la educación, señala que los fines de la educación tienen que ver con los valores educativos y que éstos se deben analizar no por criterios instrumentales como los resultados extrínsecos a los procesos, sino por el mérito de aquello que se hace en el proceso práctico. Este autor resume muy bien la crítica que se hace a la justificación instrumental de la educación. Desde la perspectiva instrumental, señala, se valora la educación

desde fuera, únicamente en función de sus resultados reales; no en función de la manera como la conciben los que la realizan. Por supuesto, ésta no es una manera totalmente impertinente o inmoral de considerar una práctica. Pero, si predomina, se provoca un tipo de corrupción insidioso que se difunde mucho. Así pues, el punto de vista de quienes llevan a cabo una práctica va perdiendo cada vez más importancia. Se les considera, fundamentalmente, vehículos para el fomento del bien público, cuyas raras actitudes a veces pueden fomentarlo, aunque jamás piensen en ello. Ésta es la actitud del manipulador frente a otros seres humanos, “la mano oculta” en la operación desde fuera. R.S. Peters (1977, 438)

---

24 W. Carr opina al respecto que “...la predilección de los responsables políticos por las ideas tecnocráticas de la enseñanza, está creando, inevitablemente, condiciones bajo las cuales un enfoque reflexivo del desarrollo profesional se convierte en imposible” (1993:21)

## 1.5. Concepto de calidad educativa

Hasta aquí han quedado sintetizadas las distintas perspectivas desde las que se aborda el problema de la calidad educativa. En resumen:

Encontramos dos posturas distintas: la de quienes defienden un modelo burocratizado como medio de garantizar la calidad de enseñanza en las organizaciones escolares y la de quienes entienden que dicho modelo limita la autonomía del profesor y su derecho a la participación en la toma de decisiones en pie de igualdad. Esta última es matizada por los que creen que los profesores no encuentran en su trabajo diario tantas limitaciones burocráticas y que, en realidad, la legislación y la organización les permite realizar más cosas de las que voluntariamente hacen. (F. Gil, 1996:45)

Señalaré a continuación cuatro conceptos y un posible error que, tomados como base nos permitirán acotar el complejo concepto de calidad educativa. Empezaré por el error.

Si algo resulta evidente, tras el recorrido que hemos realizado por las ideas acerca de la calidad educativa, es lo complejo que supone establecer un *concepto de calidad* que sea unánime y que concite en torno suyo las diferentes voluntades. Se dice en el informe de la OCDE (1991), que “no resulta claro el significado de calidad y el término es diversamente empleado por los distintos interesados” (pág.: 37)

El informe de la OCDE (1991) reconoce esta dificultad al señalar que

La estimación de calidad es así compleja y se halla cargada de valores. No existe una simple medida unidimensional de la calidad. De igual modo que la definición de lo que constituye una educación de calidad elevada es multidimensional, así tampoco hay una prescripción simple de los ingredientes necesarios para conseguir educación de calidad elevada. (pág.: 37)

Por lo tanto, paradójicamente, el primer error puede consistir en buscar la quimera de la unanimidad de criterios. La diversidad actual de perspectivas es una manifestación de la pluralidad de intereses existentes en la sociedad de la postmodernidad, caracterizada por lo que parece ser definitiva ausencia de unanimidad; el consenso se ha roto y no volverá a ser la nota del debate social. Ignacio

Sotelo (1996, 48) lo expresa de la siguiente manera:

Frente al monoteísmo del pasado, incluido el monoteísmo secularizado de la preeminencia de la razón, tenemos que habérmolas con el politeísmo de las muy variadas concepciones del mundo, de la multiplicidad de la idea de razón y de los sistemas de valores.

Sin embargo esta situación de “*no-consenso*”, que hace imposible compartir los mismos fines educativos, no debe llevar a la inacción y a la ausencia de programas para la mejora educativa. Por otro lado, el sentimiento de urgencia en la búsqueda de soluciones no es nuevo, siempre ha habido corrientes de renovación pedagógica preocupadas por el problema de la calidad educativa y estimuladas por la defensa de los valores de la escuela como proyecto de estructuración y compensación social. De esa experiencia acumulada es de donde se deberá partir para impulsar la reconstrucción del papel de la escuela. Junto a ello, la comprensión de los procesos por los cuales las innovaciones fracasan o logran implantarse en los centros, ha llevado a la conclusión, unánimemente admitida, de que las mejoras educativas tienen escasas oportunidades de éxito si se mantiene al profesorado al margen de ellas.

La implicación del profesorado en procesos de mejora deberá basarse en valores educativos que le merezca la pena defender y no en justificaciones instrumentales. Ello quiere decir que la pluralidad, la diversidad y la tolerancia, tomadas como señas de identidad para la convivencia en una sociedad cada vez más fragmentada, no deben de significar el abandono de las creencias y valores propios. Puesto que, como dice Ignacio Sotelo(1996:49), el pedagogo necesita basarse en una idea concreta acerca de lo que sus alumnos y alumnas deben de llegar a ser como individuos y como ciudadanos libres. Si la acción no arranca de los valores propios como motivo, todo nos parecerá igual. La inacción y la indolencia se nos revelará como el caldo de cultivo natural sobre el que desarrollar nuestra actividad profesional cada vez más burocratizada –antítesis de la acción educativa–, desprovista de motivación y finalidad social. Recurriremos nuevamente a Ignacio Sotelo para aclarar esta idea acerca de la relación entre defensa de las creencias particulares (individuales o de grupos sociales) y tolerancia de la pluralidad:

No se puede educar para la tolerancia como único fin; hay que educar para fines que se definan positivamente; eso sí, todos ellos compatibles con la tolerancia. Al fin y al cabo, se es realmente tolerante, no desde el vacío moral e ideológico, sino sólo desde la fortaleza

que proporciona su verdadera identidad. En la Ilustración. Leasing, en su obra dramática *Nathan el sabio*, predicó la tolerancia entre cristianos, judíos y musulmanes, no desde la supresión o confusión de las tres religiones, sino, al contrario, desde la identidad recia de cada una, como la religión verdadera. (I. Sotelo, 1996:49)

La conclusión a la que nos lleva este razonamiento<sup>25</sup> es que la dificultad de conceptualizar la calidad educativa, por todas las razones aducidas hasta aquí, no puede darse por resuelta ni por esa clase de relativismo que lleva a la inacción, ni por la imposición de posibles soluciones, generalmente por la vía de los hechos, es decir, del poder, desde una única visión del problema. El debate social deberá enriquecerse con la apertura a todas las corrientes de pensamiento y de investigación, a la vez que, sin contradicción, se acote la cuestión de cómo mejorar las escuelas (OCDE, 1991:15) para centrarla en la búsqueda de estrategias que apoyen la acción educativa de los profesores. Al fin y al cabo ellos son, desde la visión específica que les da la práctica, los que tienen en su mano innovar en los procesos educativos, que es de lo que se trata. Esta importancia del papel del profesorado en la calidad educativa y, por lo tanto, en la acotación del concepto, es señalada por W. Carr (1993:8):

Lo que falta es una interpretación de la “calidad de la enseñanza” que reconozca la importancia de los valores educativos y que contemple a los profesores como educadores profesionales comprometidos con el desarrollo de su profesionalidad mediante la mejora de la calidad de su trabajo.

Se entiende que la concreción de la enorme amplitud que puede adquirir el concepto de calidad en su discusión, debe de consistir, por un lado, en focalizar la atención del concepto en los valores intrínsecos de la educación y el modo en que se ponen en práctica como criterio de calidad. Y, por otro lado, el concepto de calidad debe de centrarse en la importancia que tiene la implicación del profesorado en la búsqueda, desde su práctica, de procesos de calidad. Señalemos tres ideas que

---

<sup>25</sup> P. Feroso (1987:336) señala la misma idea acerca del pluralismo moral: “Habremos de meternos en la cabeza –dice– que el ser humano no podrá en muchas ocasiones, e incluso no será aconsejable, abogar por el uniformismo, sin que decrezca por eso el fervor por las propias ideas. El hombre se ha de comprometer...”.

se entrelazan para dibujar el marco sobre el que elaborar el concepto de calidad educativa desde nuestro punto de vista:

Una *primera idea* de referencia, a partir de la que repensar el concepto de calidad educativa se refiere a la relatividad con la que debemos tomarnos las presiones que, en tiempos de crisis, vienen determinadas por “la austeridad en el gasto público”. Las razones económicas se revelan como el “pensamiento único” de nuestros días. El único hilo de conexión y de asentimiento social colectivo lo constituye –ahora que es imposible encontrar la unanimidad en fines sociales más altos– el criterio económico, la “mundialización”, la “globalización”, el “nuevo orden internacional” o la legitimación del “rigor” económico. Señala François Brune (1996:30) al respecto, que esta lógica económica de la que no podemos huir, incluye una ideología acerca de lo social que se impone junto a las razones económicas. También el informe de la OCDE sobre calidad educativa nos previene acerca de las estrategias importadas desde el ámbito de la producción y de la instrumentación económica de la educación:

Hay una cierta base para mostrar cautela a la hora de aceptar sin un talante crítico las nuevas justificaciones económicas. Las misiones social y cultural de la escolarización siguen siendo tan importantes como siempre; las escuelas no existen únicamente para lubricar la economía. Las presiones económicas y políticas suelen ser inmediatas, mientras que la aportación de la educación a la sociedad y a la economía tiende a ser a largo plazo. (OCDE, 1991,29)

La *segunda idea* que podemos extraer de lo hasta aquí desarrollado es que la percepción de la educación como “lubricante de la economía” tiene que ver con otros conceptos distintos y más restringidos que el de educación, como *crianza*, *adiestramiento*, o mera *enseñanza* (Pérez Juste y Martínez Aragón, 1989:22). Para Juste y Martínez (1989:23) abordar la cuestión de la calidad educativa desde una perspectiva que denominan *absoluta*, significa atender a la *totalidad como criterio* (Ídem, pág.: 24). Desde esta perspectiva de totalidad,

son realizaciones educativas faltas de calidad las formas degradables, incompletas o imperfectas de educación (...) la mera crianza, el amaestramiento o adiestramiento, o la enseñanza dejan fuera dimensiones fundamentales del hombre, con lo que restringen su formación a parcelas biológicas, a la formación de hábitos o a la adquisición de saberes; incluso la formación intelectual, que incorpora el desarrollo y perfeccionamiento de capacidades y el cultivo de estrategias que hacen al hombre autónomo frente al proceso

de aprender, deja incompleta esta nota al olvidar, aunque sólo sea de hecho, su íntima relación con otras dimensiones, como la ética, donde saber y obrar se conjuntan. (Pérez Juste y Martínez Aragón, 1989:24)

En esta misma línea, W. Carr (1993:7) diferencia los *valores intrínsecos* de los *valores instrumentales* de la educación como base para establecer el concepto de calidad educativa:

Lo que quiere dejar claro esta breve, y abiertamente simplificada, discusión acerca del concepto de “calidad” es que la definición de la calidad en educación requiere explicitar si los criterios que van a ser empleados se derivan de valores intrínsecos o de valores instrumentales.

Para este autor, mientras que los profesores y otras personas implicadas en el proceso educativo justifican su acción profesional en los valores intrínsecos de la educación, las personas que tienen profesiones distintas a la educación (políticos, economistas, empresarios...) tienden a valorar la calidad tomando como criterios “valores ajenos al proceso educativo”. Para los primeros, dice W. Carr,

la enseñanza será de “calidad” en tanto en cuanto sea inherentemente educativa en lugar de, por ejemplo, un proceso de instrucción pasiva o de entrenamiento (pág.:7)

Este mismo autor concluye que:

El término «calidad» puede usarse en un sentido normativo para indicar un cierto «grado de excelencia»; usado en ese sentido, significa cuál de aquellos «rasgos característicos» y «atributos mentales o morales» deben ser considerados como importantes. Así pues, hablar de calidad *en* la enseñanza es identificar aquellas cualidades *de* la enseñanza que constituyen su «excelencia». (Ídem, pág.:7)

Como conclusión, esta línea de pensamiento<sup>26</sup> nos remite a otra idea, ya mencionada de J.

---

<sup>26</sup>R.S. Peters (1977:426) hace la misma distinción del concepto de educación con respecto a otros conceptos afines: “Más pertinente es el concepto específico de “educación”, que surgió en el siglo XIX en contraste con el de adiestramiento. A diversos procesos de aprendizaje se les puede calificar de «educativos», porque contribuyen al desarrollo del hombre o de la mujer educados. Fue éste un ideal que se contrapuso, tanto a la especialización estrecha, como a la concepción cada vez más instrumental del conocimiento relacionada con el desarrollo de la tecnología. Por supuesto, era tan vieja como los griegos, aunque no se había incluido en el concepto de «hombre educado»”.

Elliott, de que los criterios de calidad hay que buscarlos, por lo tanto, en la realización práctica de los valores educativos no instrumentales e intrínsecos a la educación puesto que estos son los que informan los fines de una educación de calidad. Entonces, remitir la valoración de la calidad educativa al enjuiciamiento de sólo aquellos de sus posibles productos susceptibles de ser objetivados (el problema de los objetivos en educación ya ha sido comentado), es un modo de simplificación instrumental que, al desconsiderar la importancia y singularidad de los procesos prácticos, pierde la oportunidad de investigarlos e incidir realmente sobre ellos para su mejora. No hace falta recordar, por obvio, que en educación, la mejora de los procesos prácticos es el medio para mejorar la calidad educativa.

La *tercera idea* como base para un concepto de calidad se refiere a las condiciones de gestión y regulación burocrática en las que debe desarrollarse la actividad educativa para que pueda ser considerada *de calidad*. Una concepción de la calidad que parta de una reducción de la idea de educación, que tome a ésta como instrumento de propósitos extrínsecos a lo educativo o que reduzca sus juicios de lo educativo a sólo algunos de los objetivos terminales que se manifiestan en el saber de los alumnos, parte de tal simplificación que, coherentemente, puede sostener la creencia de que la mejora puede ser diseñada e impuesta por agentes externos a los centros<sup>27</sup>.

Desde esta visión de lo educativo como algo básicamente no diferente a otros ámbitos como la economía, existe la creencia de que las mejoras pueden ser gestionadas articulando una batería de estrategias que, por un lado, presionen desde fuera de los centros, como ya hemos visto, y “racionalicen” su gestión burocrática, fundamentalmente jerarquizándola; y, que por otro lado, una vez establecidas las estructuras de jerarquía, atenúen la “hiperracionalización” burocrática (Bates, 1989:203) y se logre la lealtad de los distintos niveles a través de lo que podríamos llamar modelos de participación a la japonesa (círculos de calidad, ...) en los que todo está decidido de antemano (Giddens, 1993:316)<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> J. Elliott denomina *outsiders* a los expertos externos a los centros. Este autor dice que para los *insiders* (los maestros) la preocupación por la calidad de la educación no es una novedad porque siempre lo ha sido para ellos (lo demostraría los movimientos de maestros para la renovación de la educación): “El concepto de *indicadores de rendimiento* no surgió de la cultura profesional de los maestros. Es, esencialmente, una creación más de *outsiders* que de *insiders*; un dispositivo para establecer una tecnología de vigilancia y control sobre el rendimiento de las escuelas y de los maestros que trabajan en ellas” (1992b:56).

<sup>28</sup> Al respecto, A. Giddens (1993: 316) duda de que tales sistemas de participación condicionados puedan

---

ser efectivos en otras latitudes: “La consulta en todos los niveles es, para este autor, quizá, posible por las acusadas actitudes de deferencia que los subordinados muestran hacia sus superiores en Japón, lo cual significa que las decisiones finales de los supervisores y de los directivos se aceptan incluso cuando los subordinados no están de acuerdo. En Japón es habitual ver a jóvenes directivos llevando los maletines de sus superiores como una cosa natural”. (Giddens, 1993)

Cuando, con Bates, hablamos de “hiperracionalización» de las estructuras burocráticas” como alternativa a la crisis, no se trata ya de la vieja burocracia por la que el estado centralista “llegaba a lugares poco proclives hacia los objetivos pretendidos” (J. Barroso, 1995:15). Ahora se trata de “un Estado garante de las reglas, que no impone conductas y que permite que cada uno desarrolle sus propios espacios de libertad” (F. Lorcerie, 1993; citado por J. Barroso). En educación esto se traduce, siguiendo a J. Barroso, en: **1.** Redistribución del poder entre centro y periferia, se configura el “Estado semi-centralizado”; **2.** Territorialización de las políticas educativas, con la creación de espacios educativos locales en los que se compartibilizan proyectos locales y nacionales; **3.** Desarrollo de formas de coparticipación socio-educativa, que no se limitan a la política de “el Estado decide y las instancias locales pagan”; **4.** Sustitución de la homogeneidad de los servicios públicos de educación nacional, por los de diversidad y heterogeneidad. En este nuevo contexto es “donde debe ser analizada la política de calidad de la educación y sus desarrollos conexos, como la creación de los dispositivos de evaluación, las medidas de descentralización, la gestión centralizada en la escuela, etc” (Barroso, 1995:18). Se dibuja un marco en el que las propuestas “gerencialistas” para la educación, a las que hemos hecho referencia, buscan la forma de que las escuelas se rijan por criterios de mercado. Así, desde esta perspectiva, conceptos como “liderazgo pedagógico del director”, “autonomía de los centros”, “nuevas formas de participación del profesorado”, “gestión de recursos humanos” o “impacto en la sociedad” son mecanismos de rendición de cuentas y jerarquización y de control centralizado en detrimento de la retórica de las reformas educativas, que en todos los países se emprenden, y que prometen una mayor implicación democrática de la comunidad, un aumento del poder de la escuela, gestión justa y equitativa, etc. “Se sustituye -dice Barroso- el control taylorista y burocrático, centrado en los procesos, por formas más “blandas”, pero menos transparentes, de control centrado en los productos”(pág.:19). Como dice Barroso, citando a Hartley (1993), “con el Estado evaluador, el Estado devuelve las tácticas, pero retiene las estrategias”.



Los tiempos que vivimos se caracterizan por un movimiento simultáneo y contradictorio hacia arriba y hacia abajo. Mientras se fortalecen las macroestructuras internacionales, asistimos al resurgimiento de lo local, de lo particular. En esa relación con los niveles macro y micro en la que los estados, tal como actualmente los conocemos, tienden a difuminarse (E. Lamo de Espinosa, 1996:75), el reto de las estructuras burocráticas consiste entonces en no “arrollar” el saber práctico<sup>29</sup> que surge de las peculiares necesidades locales, cada vez más singulares. En educación se corre el riesgo de que intervenciones para la mejora “desde fuera”, basadas en el saber burocrático o en la justificación instrumental de la educación, destruyan lo que Elliott denomina “la *cultura profesional* de los maestros” (Elliott, 1992b:56). Éste es el problema que tienen planteados todos los procesos de aplicación de las innovaciones a los contextos escolares que son concretos, singulares e irrepetibles. Para Juste y Martínez,

la investigación ha podido evidenciar la influencia que sobre la consecución de metas tiene la *implicación de todos los elementos personales a quienes afecta* y, por el contrario, las resistencias que se producen cuando los cambios se generan desde fuera, como ha venido siendo habitual. (1989:27)

---

<sup>29</sup> Para Greenfiel (1975), “una creencia equivocada en la realidad de las organizaciones ha desviado nuestra atención de la acción y la intención humanas, verdadera materia constituyente de las organizaciones... [que] ...no son estructuras sujetas a leyes universales, sino artefactos culturales, que dependen de los supuestos científicos y de los propósitos de las personas que las integran”(Ci. por Rattray-Wood y Parrott en Bates, 1989:31).

El problema tiene que ver con la necesidad de una búsqueda sistemática, por medio de la investigación en la propia práctica, de *indicadores* de calidad e *instrumentos* de evaluación que informen acerca de la introducción de mejoras en la oferta del curriculum puesto en práctica, que es sobre lo que los profesores son competentes<sup>30</sup>. J. Elliott dice que el papel de los profesores con respecto a los alumnos es hacer una oferta de calidad pero que ellos no pueden garantizar los resultados. Lo cual no quiere decir que se desvinculen procesos y resultados sino que, en una relación no mecánica ni instrumental, hay que buscar los criterios de valoración de la calidad en aquellos ámbitos de lo educativo en los que el profesorado puede de hecho introducir las mejoras:

[Los profesores] les brindan oportunidades y apoyo [a los alumnos] para su autodesarrollo. Ahora bien, que estas oportunidades se aprovechen y que el apoyo se acepte son aspectos que escapan al control de los educadores. Lo que sí pueden controlar es el alcance que fijan a los procesos educativos, tanto en la clase como en la escuela, lo cual permite juzgar hasta qué punto tales procesos resultan educativos y emitir un juicio con completa independencia de la evaluación de sus resultados (1992:58).

Sintetizando las ideas que caracterizarían el concepto de calidad educativa desde esta perspectiva, se debe de buscar el mismo en la pluralidad de perspectivas e intereses que, contrariamente a la actitud de indecisión e *impasse*, potencie los valores y el componente ético de la educación en su diversidad; por otro lado, la educación debe buscar sus referencias en los valores intrínsecos de que se compone, en un concepto de totalidad de la educación, tomando distancia de las justificaciones instrumentales a corto plazo; además, las estrategias burocráticas deberán preservar y potenciar el saber hacer práctico de los profesores; por último, la preocupación de la investigación por la calidad de la educación se debe centrar en la búsqueda de aquellos criterios de calidad que ayuden al profesorado a mejorar la traducción a acciones prácticas de los valores educativos que se quieren transmitir. W. Carr sintetiza algunos de estos aspectos del siguiente modo:

Cuando se interpreta la enseñanza de esta forma, la “calidad” tiene poco que ver con la medición de unos criterios de rendimiento, sino que es algo que sólo puede ser juzgado haciendo referencia a aquellos criterios éticos que los profesores invocan tácitamente para explicar el propósito educativo de su enseñanza. Esto quiere decir que la calidad de la enseñanza únicamente puede ser mejorada aumentando la capacidad de los profesores

---

<sup>30</sup> Al respecto dice R. Bates (1989:202) que “los resultados de la educación son indeterminados, y las condiciones de la educación dependen de factores externos sobre los que la escuela ejerce escaso control”

para comprender sus valores educativos a través de la práctica. También quiere decir que los procesos de mejora no pueden ser otros que aquellos procesos de investigación en los que los profesores reflexionan sobre su práctica, utilizando los resultados de sus reflexiones para reconstruir su práctica de forma sistemática y racional. (1993:15).

Esta conceptualización de la calidad de la educación no limita el problema a lo que en el aula se debe hacer para mejorar la calidad. Porque el concepto que política, burocrática, ideológica o teóricamente se adopte, acerca de la calidad de la educación, condicionará (no de forma abstracta) el desarrollo de la educación en uno u otro sentido. Se amplía así la perspectiva del concepto de calidad estableciendo relaciones entre práctica y teoría de la educación, entre procesos y productos, entre valores y criterios de calidad, entre profesionalidad y reflexión práctica del profesorado, etc. Como hemos indicado ya, la responsabilidad de la investigación educativa está en ofrecer recursos técnicos que respondan a los problemas prácticos vistos desde la perspectiva del profesorado y que atiendan sin contradicción a las ideas que se han establecido aquí sobre el concepto de calidad educativa.

No vamos a extendernos en la concreción de los aspectos teóricos, prácticos y técnicos que se corresponden con esta perspectiva. Nuestra investigación tiene como foco de interés precisamente, averiguar las posibilidades que existen en la práctica<sup>31</sup> para desarrollar, desde la perspectiva de la evaluación educativa, instrumentos de reflexión que capaciten al profesorado para elaborar planes de acción para la mejora. Los propósitos de esta investigación, en coherencia con lo expuesto, es la elaboración de propuestas metodológicas que atiendan a los siguientes requisitos/retos:

- que las propuestas que se hagan sean viables en la práctica;
- que relacionen fines y valores educativos con “*principios de procedimiento*”<sup>32</sup> e “*indicadores de calidad*” (Elliott, 1992b);

---

<sup>31</sup>Por no caer en la ingenuidad o el idealismo más inoperante acerca de las posibilidades reales de que esta visión educativa pueda abrirse camino en la práctica, he de señalar con W. Carr que “en el clima político e intelectual actual, hacer revivir esta imagen no es una tarea fácil” (1993:20).

<sup>32</sup>El Concepto de *principios de procedimiento* lo toma L. Stenhouse (1984b) de R.S. Peters, filósofo de la educación. También es utilizado por W. Carr (1993) y por J. Elliott (1992b). Para este último autor, los principios de procedimiento, tal y como Stenhouse adaptó este concepto a los problemas educativos, vendría a ser el eslabón de la cadena que “conecta” los fines y valores educativos con los *indicadores de calidad*. De los principios de procedimiento se extraerían los indicadores según los cuales un proceso educativo puede ser considerado como de calidad, de acuerdo con los valores intrínsecos a la educación.

- que aporten instrumentos que puedan ser utilizados por el profesorado para la reflexión de los procesos educativos en los que están inmersos (autoevaluación);
- que consideren los problemas de adopción de las innovaciones por parte de “los prácticos”;
- y,
- que aborden los problemas que plantea la difícil relación entre investigación y práctica, es decir, la relación entre investigador externo y profesorado “interno”.

### 1.6. Calidad educativa y Formación Permanente del Profesorado

Hemos analizado el concepto de calidad educativa y también hemos visto lo problemático de su definición operativa. Otro concepto igualmente complejo, y que por sí solo constituye una importante dimensión de lo educativo, es la formación del profesorado. La misma es un observatorio privilegiado desde el que analizar el papel y la importancia que la sociedad da, de hecho, a la educación y al profesorado<sup>33</sup>. Los mecanismos por los cuales se atrae o se aleja de la profesión docente a los mejores candidatos (selección del profesorado), los recursos que se destinan a las instituciones de formación del profesorado y la importancia social que éstas tienen o el carácter de los contenidos que en ellas se imparten, son indicadores de la relevancia que la educación tiene para la sociedad (Fernando Gil, 1996b).

Ya nos hemos referido indirectamente al papel que los profesores deben de jugar y la entidad que el profesorado tiene que asumir en cualquier plan para la mejora de la calidad educativa. De los parámetros comentados se deduce que el profesorado debe ser investigador de su propia situación, reflexionar y capacitarse para diseñar planes de acción que se adapten a los contextos en los que se circunscribe su acción educadora. Una idea semejante acerca de la profesionalidad docente exige, como hemos visto, espacios de competencia “propios” del profesorado en los que éstos desarrollen su cultura profesional y su propia responsabilidad sobre la calidad educativa. Es decir, espacios democráticos. Los dos componentes que venimos señalando como constitutivos de la calidad educativa –por un lado las decisiones externas a los centros educativos que determinan las relaciones

---

<sup>33</sup> F. Gil (1996b:14) se refiere al bajo prestigio social de los docentes. Al respecto recuerda lo señalado por C. Lerena quien se refería al maestro “como alguien que siempre tuvo problemas para insertarse en la comunidad en la que trabaja”. Al ser concebida la profesión docente como una forma de ascender socialmente, los maestros rompían con su origen social y también geográfico dada la movilidad a la que se veían sometidos.

profesionales en ellos<sup>34</sup> y, por otro lado, el desarrollo del papel y las características profesionales del profesorado—, deben estar necesariamente presentes al tratar el tema de la formación del profesorado en su complejidad. Como K.M. Zeichner (1988) señala, la calidad de los planes de formación del profesorado son una pieza clave para la mejora de la calidad educativa, sin embargo, señala ese mismo autor,

Los cambios de estructura, organización de programas y pedagogía de los programas de la formación del profesorado no conducen directamente y por sí mismos a mejorar la práctica de la enseñanza. Las estrategias para mejorar la enseñanza deben dirigirse también a solucionar el problema de atraer a esta ocupación a gente con talento, a desarrollar materiales didácticos de alta calidad y recursos para la enseñanza primaria y secundaria, a proporcionar en las escuelas condiciones de trabajo que hagan posible la enseñanza y el desarrollo de programas de educación continua para el personal administrativo y docente, así como para los formadores de profesores, de modo que se estimule el aprendizaje continuo sobre la enseñanza y se llegue con el tiempo a una mejor docencia. Mejorar los programas de formación del profesor es una condición necesaria pero no suficiente para mejorar la práctica de la enseñanza. (Zeichner, 1988:110)

La atención a la calidad de la formación del profesorado es un requisito imprescindible pero no suficiente para mejorar la calidad educativa. Considerar lo contrario o actuar como si la mejora de la formación del profesorado por sí sola pudiese transformar la realidad educativa de un país es considerar que lo que el profesorado hace en su aula está al margen de las condiciones que las decisiones organizativas y sociales imponen en los centros. En momentos de cambio como el actual, en el que se está implantando la Reforma del sistema educativo español, es donde más evidente se hace la dependencia, a veces para bien y a veces para mal, de los centros educativos con respecto a las decisiones de la política educativa.

Por lo tanto, los programas de formación del profesorado deberán tener muy en cuenta, como

---

34 F. Gil (1996b) llama la atención sobre la existencia de “factores que podemos llamar indirectos o exógenos, es decir, que están fuera del sistema educativo, y sin cuya percepción queda difuso el panorama general de la docencia” (pág.:10)

principio a partir del cual elaborar metodologías, materiales o estrategias de formación, no caer en el reduccionismo de creer que la formación del profesorado, si se quiere un profesorado capaz de dar alternativas a los problemas educativos y transformar la enseñanza, puede limitarse al dominio de técnicas curriculares y metodológicas, independientemente de las condiciones sociales y burocráticas y de las decisiones que la sociedad/comunidad educativa adopte acerca de lo que necesita de la educación.

Sin embargo, hay que añadir seguidamente que, aunque la desconsideración de la importancia de los aspectos sociales, laborales o burocráticos como condicionantes de la calidad educativa, es la deficiencia más extendida en los programas de formación del profesorado, no hay que perder de vista otro defecto que, de signo contrario, puede producirse. Consiste dicho error en algún tipo de reducción de la perspectiva crítica al considerar suficiente el análisis sociológico de la función docente y de la idiosincrasia de su realidad, con el fin de lograr del profesorado su compromiso con el contexto que le rodea. Entendemos que además de un análisis crítico de lo educativo, desde la sociología, es necesario responder a cuestiones como las siguientes para vehicular dicho discursos en una acción práctica: ¿qué contenidos, estrategias pedagógicas, métodos o materiales didácticos hacen efectiva la formación del profesorado?

En la práctica, el profesorado y los formadores de profesores deben de “traducir”, de algún modo, el análisis crítico a estrategias de enseñanza y de aprendizaje, a metodologías efectivas de formación, a materiales didácticos que apoyen al profesorado en sus propias indagaciones críticas y a sistemas de evaluación que condensen la teoría en propuestas que realmente sean prácticas y realistas. Por lo tanto, para que los programas de formación del profesorado tengan la virtud de procurar los efectos deseados de mejora de la calidad educativa, deberán unir en sus propuestas didácticas tanto la preocupación por las condiciones que determinan la práctica docente (estatus, condiciones laborales, papel social, organización de los centros y su autonomía, consideración de la cultura docente, etc.) como los recursos profesionalizadores de los docentes (habilidades críticas, didácticas, pedagógicas, de organización, de toma de decisiones, etc.). Éste viene a ser el reto de la formación del profesorado.

En lo que queda de capítulo revisaré el concepto de formación del profesorado y su

evolución, la cultura profesional del profesorado, los modelos de formación del profesorado y las distintas formas en que se ha organizado la formación del profesorado en nuestro país. El objetivo de esta revisión estriba en el interés por definir modelos de formación que respondan al reto enunciado anteriormente.

### **1.7. Resumen: un esquema de acción para la mejora de la calidad educativa**

Sin excluir nada de todo lo dicho hasta aquí —ya hemos visto lo infructuoso que es para la mejora de la calidad educativa la tendencia de simplificar lo que es complejo por naturaleza— y teniendo en cuenta que todo lo que se proponga deberá pasar por la prueba de la práctica, a continuación arriesgo, a modo de síntesis, una serie de consideraciones acerca de los problemas de la mejora de la calidad educativa:

1. La educación de nuestro tiempo tiene planteado el reto de adaptar su función y sus competencias a un mundo cambiante en el plano cultural, político, económico, filosófico... Para afrontar la situación de la educación hay que empezar por reconocer los problemas que tiene planteados y consecuentemente, elaborar alternativas como hipótesis prácticas.
2. Hacer frente a la situación no significa entregar la educación al rigor de las leyes de mercado porque convertiría lo que tiene que ser un proyecto de vertebración social en un producto de mercado al “antojo”, a veces desinformado, a veces interesado, de los consumidores desposeídos de su responsabilidad educativa. Por el contrario, hacer frente a la situación significa reunir los valores intrínsecos a la educación y a los sectores más dinámicos y activos, en torno a proyectos de participación y de crítica responsable por la mejora de la calidad educativa como servicio público.
3. Si la calidad educativa no va a mejorar por la vía de dejar al sistema en manos de los caprichos del mercado (el juego sin reglas de la oferta y la demanda), para que éste lo moldee a sus reglas y exigencias, tampoco vendrá por la vía, muy tentadora, de “hiperracionalizar” la burocracia. Dentro de la “jaula de hierro” de la burocracia, a la que se refirió Weber, es necesario contar para cualquier proyecto con la implicación del profesorado. Participación en las decisiones y jerarquización burocrática son incompatibles, y más en educación en la que sobre todo se trata

de educar, es decir, de transmitir valores. Ello no implica la renuncia a la búsqueda de *criterios de calidad*.

4. Los gestores y los que toman las decisiones en política educativa deben renunciar a la tentación *gerencialista* (F. Gil, 1996b) de “ahogar” burocráticamente los centros y saturar su autonomía, como requisito para que cada sector implicado asuma sus propias responsabilidades bajo reglas democráticas de transparencia y de rendición de cuentas. Es lo que J. Elliott (1993:142) llama “*un sistema de confianza y control*”. Las medidas que se tomen desde fuera de los centros determinará lo que ocurra dentro. Lo que los centros necesitan es apoyo para las decisiones que responsablemente tomen, e incentivos a proyectos, a centros, a equipos: más tiempo, más profesorado, mejores medios y espacios, más participación de los distintos sectores implicados, etc.
5. Por su parte, el profesorado, al menos sus sectores más innovadores, dinámicos y críticos deberán responsabilizarse de su papel y ocupar los espacios propios de autonomía con proyectos educativos evaluados públicamente y con una práctica de gestión democrática como vía para adaptarse a la singularidad de las necesidades educativas de su entorno social.
6. Si el profesorado no responde positivamente a este reto, esos espacios que deberían gestionar ellos mismos serán ocupados desde lejos, por la burocracia uniformizadora y desde fuera de la perspectiva educativa, por intereses distintos al proceso educativo<sup>35</sup>.
7. La orientación que tomen las medidas para la mejora de la calidad educativa dependerá de que la dinámica de las fuerzas (tendencias) sociales se incline hacia un lado o hacia otro.
8. Hemos hecho referencia a las decisiones que desde fuera de la escuela se toman en materia de

---

<sup>35</sup>A. Hargreaves lo expresa del siguiente modo: “La fuerza de la burocracia para dirigir desde el centro los procesos de cambio y de perfeccionamiento puede llevar a desoír la voz del profesor que duda del cambio o está en desacuerdo con él, a que se silencie o se desprecie como «simple» oposición. A este respecto, cuando las fuerzas del control burocrático se enfrentan contra las del desarrollo profesional dirigido por los docentes, uno de los mayores desafíos que se opone a que surja la voz del profesor es la orquestación de la *visión educativa*” (1996:273).



gestión y administración educativa y hemos hecho también alusión al papel del profesorado. El tercer polo de referencia en juego es la investigación educativa. Su reto está en responder a las necesidades teóricas y metodológicas que desde la práctica se demandan. El apoyo externo a la mejora está condicionado por las demandas prácticas y deberá atender a la singularidad de cada situación local.

9. Con respecto a la formación del profesorado y su incidencia en la calidad educativa, aún siendo importante, no debe ser la única pieza que se modifique para lograr la mejora de la calidad. Por otro lado, los programas de formación del profesorado, para que realmente incidan en la calidad, deben dotar a aquél de los instrumentos de análisis que lo capacite para tomar decisiones colectivas dado el carácter idiosincrásico de cada realidad. Hemos señalado como reto de la formación del profesorado el unir coherentemente capacidad crítica y habilidades profesionales. De acuerdo con Zeichner (1988:121) “primero, y ante todo, para mejorar la escuela se requiere fortalecer la habilidad del profesor y una disponibilidad para enfrentarse a las instituciones cuando éstas se interponen en el camino hacia los objetivos”.

## **2. La Formación Permanente del Profesorado (F.P.P.)**

### **2.1. Evolución reciente del concepto y su práctica: ICEs, MRPs., CEPs. Entre la formación institucional y la organización de la autoformación.**

Porque no se puede entender lo que hoy nos ocurre si no sabemos por qué las cosas han devenido lo que actualmente son y teniendo presente que podrían haber sido de otro modo de haberse tenido en cuenta otras prioridades en la toma de decisiones, nos parece imprescindible para la comprensión de nuestra Formación Permanente del Profesorado, revisar el entramado evolutivo de lo acontecido en los últimos veinte años en educación. Necesitamos dar a nuestra narración acerca de los cambios de parámetros sobre formación del profesorado, un trasfondo histórico e interpretativo que llegue a ser más explicativo de la complejidad que la simple constatación empírica de las transformaciones.

Ello nos permitirá responder a nuestras preguntas acerca de los modelos teóricos y las necesidades prácticas de la formación del profesorado: nos interesa seguir el hilo de la evolución del papel y la participación que en estos últimos veinte años se le ha dado al profesorado en las Reformas desde las distintas administraciones educativas o se ha dado a sí mismo en las innovaciones. En la historia reciente de nuestro país y, en concreto, del sistema educativo, están las claves para entender buena parte de los fenómenos que pretendemos estudiar en esta investigación. Acerca de este período de la historia educativa se refiere Puelles Benítez (1980) señalando que:

Se trata de uno de los períodos más ricos en acontecimientos, de una década que, valga la redundancia, los historiadores denominarán con pleno sentido histórico. Y, sin embargo, es preciso penetrar en este tiempo si queremos comprender la realidad educativa de nuestros días y actuar sobre ella”.

Cuatro períodos en el continuum del tiempo parecen imponerse al mirar hacia nuestro inmediato pasado educativo:

- 1) De la Ley General de Educación (1970) a las primeras elecciones democráticas del 15 de junio de 1977;

- 2) De las primeras elecciones democráticas a la victoria electoral del partido socialista (1977-1982)
- 3) De la victoria electoral del partido socialista al nombramiento del Ministro J. Solana (1982-1988)
- 4) A partir de 1988 (sustitución del ministro Maravall por Javier Solana)

### **2.1.1. De la L.G.E. a las primeras elecciones democráticas (1970-1977)**

Este periodo está marcado en cuanto a la política educativa por la aprobación de la Ley General de Educación (Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa) por parte de las Cortes del franquismo, el 4 de agosto de 1970. Ricardo Díez Hochleitner, responsable técnico de la LGE de 1970, ha señalado los objetivos generales que perseguía la Ley:

Ante todo la democratización de la enseñanza, empezando por la igualdad de oportunidades para el acceso y permanencia en los estudios. Esto se concretaba con la generalización de la educación preescolar y con la educación general básica, igual para la población rural como para la urbana, de ocho años de duración y, en total, una educación universal y gratuita de diez años (art. 2 párrafo 2 de la LGE). (Cuadernos de Pedagogía, 1983b: 35)

Y entre los objetivos subraya como el fundamental:

Mejorar la calidad y el rendimiento del proceso interno de la educación (...) El hecho de que una de mis primeras iniciativas (en 1969) fuera la creación del Centro Nacional para la Innovación y el Desarrollo de la Educación y un Instituto de Ciencias de la Educación en cada Universidad, junto con la introducción de la evaluación continua en la EGB (método del mayor valor y rigor pedagógico para un auténtico rendimiento), o la normativa de la selectividad para el ingreso en cada facultad (Art. 36 de la LGE, luego gravemente conculcado con una generalización demagógica, antiacadémica e ineficaz), son parte de la larga lista de medidas a este respecto. (Cuadernos de Pedagogía, 1983b: 35)

Aun considerando que el contexto en el que apareció la ley era desfavorable para su desarrollo, por la falta de libertades y la consiguiente ruptura absoluta de las conexiones entre la Administración y el resto de partes sociales interesadas, la L.G.E. se considera como un gran paso en la modernización y racionalización del sistema educativo. Fue una propuesta global y coherente, a pesar del estrecho marco político en el que se intentó su desarrollo, y un serio plan de reforma de la escuela para adaptarla a las nuevas circunstancias económicas y sociales. Menos positivo es el balance sobre el modo en que

se llevó a cabo: la forma de intentar implicar a los docentes en la reforma, la obsesión por dirigir y controlar los cambios desde la administración o la falta de recursos son señalados como las deficiencias de su puesta en práctica.

Puelles Benítez (1980), tras subrayar la ruptura que supuso con la tradición del Ministerio de Educación el proceso de trabajo de estudio previo acerca de los defectos del sistema y de propuesta de soluciones, señala como uno de los defectos graves del Libro Blanco de la Educación elaborado por el equipo de Villar Palasí y publicado en febrero de 1969, la ausencia de un debate público real que incorporara al análisis y solución de los problemas educativos a los sectores afectados: alumnado, profesorado, padres y madres, fuerzas sociales y comunidades. Éste es el trasfondo político en el que apareció el plan de reforma: el país estaba en pleno estado de excepción cuando apareció el Libro Blanco. Adolece, además, en opinión de Puelles Benítez de un tratamiento de problemas importantes desde un “excesivo intelectualismo” y un “enfoque excesivamente teórico y cartesiano” que acabaría afectando a la posterior Ley General y que no haría más que alejarlo de las preocupaciones prácticas del profesorado más en contacto con una sociedad que estaba experimentando importantes cambios en cuanto a sus inquietudes democráticas: “«Un atroz espíritu de sistema», un espíritu rigurosamente cartesiano y abstracto que ha planteado, en la aplicación de la ley, numerosos problemas de difícil o imposible solución” (pág.: 441).

Por otro lado, las mismas Cortes franquistas que apoyaron la Ley, le negaron los recursos económicos que necesitaba para su desarrollo. El proyecto de ley se llamaba “Reforma Educativa y Financiación de la Reforma”. En él se contenía una estimación en pesetas constantes calculada con toda exactitud, para gastos corrientes, nuevas instalaciones, incrementos de haberes, etc. La reforma tributaria que exigía la puesta en práctica de la Reforma se encontró con la oposición de la Comisión Económica que estudió el proyecto. Preguntado diez años después (Cuadernos de Pedagogía; 1980), al ya ex-ministro José Luis Villar Palasí acerca de si los sectores del régimen que se opusieron a la financiación de la ley fueron la patronal escolar (iglesia y empresarios), responde que “Realmente ésa es una opinión, de todas formas basta con repasar la lista de la Comisión de Hacienda y la Comisión de Presupuestos; de ahí podría salir una respuesta a su pregunta de quiénes fueron los impulsores de las instrucciones para torpedear ese aspecto de financiación...”(pág. 52). Comenzaba así la larga lucha de poderes (que quitaba y ponía ministros) acerca de la subvención del sistema y el dilema sobre si la prioridad presupuestaria debía atender a la enseñanza privada o a la red pública, dado el déficit

histórico que venía arrastrando el sistema público en cuanto a instalaciones y a profesorado. Las apetencias económicas del sector privado van a estar como trasfondo de las dificultades que los sucesivos ministros van a tener para sacar adelante las leyes necesarias que fundamenten el nuevo sistema educativo adaptado al régimen de libertades: ley de Centros Docentes, Ley de Financiación, Ley de Estatuto del profesorado, la libertad de elección de centros, etc.

Con respecto a los criterios acerca de la prioridad de la inversión en educación, en la Ley General de Educación la iniciativa era absolutamente del Estado. Por su parte el sector privado planteaba el conflicto en términos de la libertad de elección de centro. El “cerca de un millón de niños sin escuela” con los que el ministro dice que se encontró, las pésimas condiciones de buena parte de los centros existentes, las jornadas dobles junto con la presión social que reclamaba más y mejores servicios sociales, hizo que las prioridades del escaso presupuesto de educación se destinara a la construcción de nuevas aulas y a la contratación de profesorado. Los ministros sucesivos no pudieron resistir la presión de los sectores ligados a los intereses de la enseñanza privada y cediendo a la misma, un aumento de recursos destinados a la escuela pública iba a suponer automáticamente un aumento paralelo de recursos destinados al sector privado.

La preocupación, con respecto a la aplicación de la Ley General de Educación, se centró en llevar a cabo los cambios que se pretendía y, para ello, preparar a la opinión pública. Quedó, por lo tanto, en un segundo plano la participación en el debate de las partes implicadas<sup>36</sup>.

Con respecto al tema que nos ocupa, el del papel del profesorado y su formación, además de principios importantes como el de la igualdad de oportunidades o la “relación estrecha con las exigencias del mundo moderno”, la Ley General se destaca por (Puelles Benítez, 1980: 428):

- la apertura pedagógica, renunciando a establecer un catálogo de dogmas pedagógicos,
- la flexibilidad de la Reforma, huyendo “de todo uniformismo”,

---

<sup>36</sup>La intervención pública estaba reducida a la representación organizada en las estructuras del régimen franquista, “de hecho –dice Puelles Benítez– sólo aportaron formalmente su opinión los siguientes organismos o asociaciones: Consejo Nacional del Movimiento, Organización Sindical, Instituto de Estudios Políticos, Comisión Episcopal de Enseñanza, asociaciones de profesores, hermandades de inspectores, universidades y Consejo Superior de Investigaciones Científicas (pág.: 417)

- reforma de los contenidos para adecuarlos a las capacidades de los alumnos “para aprender por sí mismos”,
- el principio de autonomía de los centros,
- preocupación por la calidad de la educación. Se hace el mismo hincapié en la importancia de la reforma cuantitativa –extensión de la enseñanza– como en sus intenciones cualitativas –mejora de la calidad–,
- innovación pedagógica: la ley prevé la “introducción ponderada de nuevos métodos y técnicas de enseñanza”,
- formación y perfeccionamiento del profesorado: “En este orden se considera fundamental la formación y el perfeccionamiento continuado del profesorado, así como la dignificación social y económica de la profesión docente”,
- implantación gradual de la reforma en un plazo de 10 años,
- planificación educativa: “Todo ello habrá de realizarse previa una cuidadosa planificación ya iniciada a nivel nacional, provincial y local, basada en un mapa escolar...”.

En cuanto al papel que la LGE otorgaba al profesorado, se les reconocía el derecho a “constituir asociaciones que tengan por finalidad el mejoramiento de la enseñanza y el perfeccionamiento profesional, con arreglo a las normas vigentes”, así como “a intervenir en cuanto afecte a la vida, actividad y disciplina de sus respectivos centros docentes a través de los cauces reglamentarios” (art. 105.1). Con respecto al nivel de derechos de participación de profesores, padres y alumnos, se explicita en esa ley, como dice Fernández Enguita (1992a), que “no tienen otro derecho que el de ser oídos o, en el mejor de los casos, asesorar; es decir, carecen de cualquier capacidad decisoria sobre la gestión general del centro” (pág.: 97).

En la mentalidad tecnocrática difícilmente cabía la preocupación acerca de la actitud y del papel del profesorado en la Reforma. Los profesores eran funcionarios en un sistema centralizado y burocrático, por lo que se suponía que su función se limitaba a adaptarse a los cambios diseñados por los expertos, eso sí, aportando su vocación. En palabras del ministro Villar Palasí “Las leyes no sirven para nada si no hay una auténtica revolución espiritual en el enseñante. Mientras no haya una auténtica vocación, mientras no se vaya a clase con alegría, no habremos hecho nada” (Cuadernos de Pedagogía, 1980: 43).

Como muestra de que la nula participación del profesorado en el diseño y desarrollo de la Reforma era la norma de una mentalidad tecnocrática ampliamente extendida en la época, la misma pauta volvió a repetirse seis años más tarde al crearse la Comisión Evaluadora de la L.G.E. Teresa E. Calzada (1977) señala, tras analizar el Informe de la Comisión, que:

Una deficiencia es la escasa, por no decir nula, consideración que los miembros de la Comisión han tenido respecto a las propuestas presentadas por el profesorado a lo largo de estos últimos años, que han ido acompañadas siempre por fuertes acciones y movilizaciones. (pág.:39)

Todo ello a pesar de que los enseñantes ha sido uno de los sectores sociales que con más reiteración ha manifestado a la opinión pública sus condiciones de vida y de trabajo, expresando al mismo tiempo una voluntad concreta de buscar soluciones a los problemas que tienen planteados. La citada autora concluye que “los problemas del profesorado quedan sin resolverse (...) una vez más, la voz que recoge las palabras de muchos miles de profesores queda sin ser oída”(pág.:39), para finalmente preguntarse si “¿es el profesorado el gran marginado?, ¿el gran olvidado?”.

Entre las grandes decisiones que adoptó el ministro Villar Palasí (reforma global del sistema; abordar el problema universitario —se crearon tres nuevas universidades y se apuntó hacia el principio de autonomía funcional y financiera —; reorganización administrativa ...) está la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs), radicados en las universidades y cuyos rectores nombraban a los respectivos directores de ICE. Estas instituciones eran coordinadas por el CENIDE. Por primera vez desde la guerra civil, se estructuraba institucionalmente la formación permanente del profesorado. Dentro de la ya señalada lógica tecnocrática de la Ley General de Educación, se asignaba a los ICEs la tarea de adaptar a los maestros a las nuevas exigencias de la Reforma y convertirlos en profesores de la Educación General Básica. Es decir, una vez diseñada la Reforma, había que tratar de adaptar a los profesores a ella.

Ese espíritu tecnócrata de la modernización llevó, por ejemplo, a la decisión de distribuir masivamente recursos didácticos y tecnológicos o a la construcción de laboratorios y espacios comunes que el profesorado no había detectado como necesarios y que por ello, no se incorporaron al quehacer

didáctico. Se perdieron por la falta de uso o se remodelaron los espacios para adaptarlos al uso real. Quiere esto decir que se trataba de “una voluntad de modernización abstracta y en el vacío, que no toma en cuenta las necesidades reales (Subirats y Sala; 1977). La contradicción señalada de la Ley consiste en que no podía contar con la opinión del profesorado por el carácter burocrático y centralista del sistema, por un lado, y por otro, por la inexistente representatividad legal del profesorado:

La ley nacía en un contexto autoritario que hacía inviable la participación de todos los elementos que integran el sistema educativo. A pesar de las retóricas invocaciones a la labor abnegada del profesorado y a la necesaria democratización del sistema educativo, una reforma tan amplia como la que se iniciaba sólo hubiera sido posible con la amplia participación del profesorado y de todas las fuerzas sociales interesadas en la educación. En este sentido, tanto el Libro Blanco como la ley carecían del apoyo necesario para su efectiva realización. Una vez más en nuestra historia educativa se intentaba, sin éxito, la reforma “desde arriba” con métodos que, aunque modernos y rigurosos, recordaban la vieja táctica del regeneracionismo de principios de siglo. Puelles Benítez (1989:440)

La misma concepción acerca de los cambios en educación, que iluminó el diseño de la Reforma de 1970, determinó la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación. Su creación se incluyó en la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa, aprobada, como hemos visto, el 4 de agosto de 1970. Un año antes, en el Decreto de 24 de julio (BOE, del 15 de agosto), se decía que:

Se considera llegado el momento de crear en su seno (de la universidad) unos organismos de estudio y gestión de todos los organismos concernientes a esa misión formativa y educativa que la sociedad le tiene encomendada, para que dentro de ellos sea abordado con métodos científicos y programas activos el contenido de la enseñanza como disciplina y acción educativa y social. Vendrán a constituir en cada Universidad, a la vez que un instrumento asesor, un centro de estudio y ensayo y una institución encargada del perfeccionamiento y preparación del personal docente. (cit. por Escudero y Ubierto, 1989:116)

Las funciones que el decreto de su creación adjudica a los Institutos de formación son las siguientes:

- a) La *formación pedagógica* de los universitarios, tanto en la etapa previa o inicial respecto a su incorporación a la enseñanza, como en el ulterior perfeccionamiento y reentrenamiento de profesorado en ejercicio.



- b) La *investigación activa* en el dominio de las ciencias de la educación.
- c) El servicio de *asesoramiento técnico* en los problemas educativos, ya en su aspecto estrictamente pedagógico, ya en la temática social, económica o situada genéricamente en el campo de las ciencias de la educación.

Ahora bien, ni la Ley General de Educación, ni en general, salvo excepciones conocidas y actuaciones puntuales, los ICE lograron conectar ni con las necesidades de formación ni con las ansias de cambio de los sectores más dinámicos del magisterio. Ricardo Díez Hochleitner interpretará trece años después (Cuadernos de Pedagogía, 1983b) que en la base del fracaso de la Reforma estaba "...el rechazo de toda reforma ante el contexto sociopolítico imperante, sin reconocer que ésta debía ser instrumental para la evolución y para una futura convivencia democrática"(43). En aquellos años en los que la sociedad se agitaba en la búsqueda de las libertades negadas durante tanto tiempo, una reforma de semejante calado, que nacía de las necesidades políticas del régimen, mal dotada económicamente<sup>37</sup>, en medio de una grave crisis económica internacional (desde 1973) y diseñada de espaldas a los docentes, difícilmente podía conectar con las necesidades de un profesorado que ya comenzaba a construir sus propias alternativas ante la ausencia de formación permanente oficial.

Como contraposición a la inexistente consideración que del papel del profesorado en la transformación del sistema educativo se hace desde las instancias oficiales, aparecen en esta época las primeras Escuelas de Verano que reivindican para el profesorado el protagonismo como pieza clave de cualquier reforma que se intente. Se inician los primeros movimientos de maestros que conscientes de la inadaptación de la escuela franquista a las nuevas condiciones sociales, buscan alternativas en una concepción de escuela democrática. Con un carácter netamente asambleario se va articulando un movimiento del que surgirán nuevos sindicatos, distintos colectivos de profesores, etc., agrupados en torno a lo que serán las cada vez más numerosas Escuelas de Verano (Domènech y Viñas; 1992). Es un movimiento imparable que va a determinar enormemente el cambio de perspectiva teórica acerca de la función y el papel del profesorado como protagonista de los cambios en educación. El origen de todo este movimiento, conviene subrayarlo, está vinculado a la preocupación de amplios sectores del profesorado por la calidad educativa impartida en los centros docentes. En la "Declaración de la X

---

<sup>37</sup>Vease Josep M<sup>a</sup> BAS (1977) para un análisis de los problemas de financiación de la Reforma.

Escola d'Estiu de Barcelona" (Escuela de Verano "Rosa Sensat"; 1975), a la que ya asistieron casi tres mil doscientos participantes, se señala que:

Actualmente, la formación del profesorado se lleva a cabo en unas condiciones altamente deficitarias, tanto desde un aspecto material como desde una perspectiva pedagógica, que se manifiesta en una preparación de bajo nivel científico y profesional, que no responde a las exigencias educativas de la población. Todo ello va acompañado por un fuerte control ideológico por parte del Estado y un funcionamiento autoritario y jerárquico de los centros.

Las primeras actividades cristalizan en torno a grupos de profesores y profesoras que ligados a colegios profesionales, actividades culturales y a los embriones de actividades reivindicativas, comienzan a organizar Escuelas de Verano. Aunque las primeras actividades pueden fecharse en la segunda mitad de los sesenta (Escuela de Verano de Barcelona), es en la década posterior cuando prácticamente se generaliza la actividad de las Escuelas de Verano a todo el territorio estatal<sup>38</sup>.

Las primeras Escuelas de Verano tienen como fuente de inspiración original las actividades de los profesores y profesoras de los años 30, interrumpidas por la guerra civil (Escuela de Verano "Rosa Sensat", 1975; Marta Mata en Cuadernos de Pedagogía, 1979a). El interés de aquellas escuelas se centraba en la organización de todo tipo de actividades de formación que respondieran a los intereses del profesorado que se interrogaba, lejos del constreñimiento del sistema oficial, acerca de su papel, de la función de la escuela en medio de la crisis política del franquismo y de la crítica al autoritarismo instalado en las aulas como modelo de relación entre profesorado y alumnado.

Otro foco de actividad es la elaboración de manifiestos a favor de la escuela pública, que se generalizó por todo el Estado. En muchas de las Escuelas de Verano de aquellos primeros años se

---

<sup>38</sup> Fechas de comienzo de algunas de las Escuelas de Verano más antiguas: E.V.de Barcelona, 1966; Guetaria: Escuela de Verano de Icastolas, 1966; 1ª Escola d'Estiu de Mallorca, 1968; Escuela de Verano de Amorebieta, 1969 (se suspende por el Estado de excepción); Escuela de verano de Galicia, 1969; E. de V. de Acción Educativa de Madrid, 1972; E.V. de las Comarcas de Gerona, 1973; E.V. de la Garrotxa-Gerona, 1977; E.V. Jaume Miret-Lérida, 1970; E.V.Osona-Barcelona, 1975; E.V.del Camp de Tarragona, 1973; E.V.del Bages-Barcelona, 1975; E.V.Blanquerna, 1973; E.V.Albacete, 1979; E.V.Aragón, 1977; E.V.Asturias, 1977; E.V. Canarias, 1976; E.V.Castilla-León, 1978; E.V.Ciudad Real-La Mancha, 1979; E.V. Euskadi, 1977; E.V. Extremadura, 1976; E.V. Galicia, 1979; Jornadas de Enseñanza de Galicia, 1977; E.V. Jaen, 1979; E.V. León, 1979; E.V. Madrid, 1976; E.V. Mallorca, 1975; E.V. Valencia, 1976; E.V. Murcia, 1978, etc.

elaboraron, discutieron y aprobaron manifiestos en los que se detallaban las alternativas a la escuela franquista en aspectos como la defensa de la escuela pública, la gestión y el control de la escuela democrática, el estatuto del profesorado como trabajador, la defensa de las lenguas de las autonomías, la descentralización burocrática, los distintos niveles educativos desde la guardería hasta la FP, las alternativas a las oposiciones o la formación del profesorado, tanto permanente como inicial recibida en las Escuelas de Magisterio<sup>39</sup>, etc. Así por ejemplo, tenemos, en torno al año 1975, los manifiestos del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, el de la revista valenciana ESCUELA 75, el del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid y Valencia o el de la Universidad Autónoma de Barcelona (Cuadernos de Pedagogía. Suplemento nº 1; Seminario de Pedagogía de Valencia, 1975).

La *Declaración de la X Escola d'Estiu de Barcelona* (Escuela de Verano "Rosa Sensat"; 1975), decana de las Escuelas de Verano, señala tres líneas base de actuación que serán desde entonces una constante en los movimientos de renovación pedagógica: La necesidad de "libertades democráticas para que la renovación pedagógica pueda darse", la actuación de "los enseñantes conjuntamente con todas las demás fuerzas sociales" y, por último, la crítica a la "escuela tradicional" para cuya superación se propone la construcción de la "Nueva Escuela Pública".

Con respecto a la crítica de la escuela tradicional se señala que:

La enseñanza será racional y basada en la práctica, con una flexibilidad y un dinamismo constantes, que permita revisar los contenidos básicos, así como la metodología, y los pueda ir adaptando a la realidad cambiante y a las necesidades de los alumnos. Los MRP comprometidos en esta tarea y en este contexto, deberán intervenir en la planificación y programación de la *Nueva Escuela Pública*, como también su adaptación a la escuela concreta.

En la situación actual de la escuela se constata la existencia de una pedagogía tradicional que prepara a la mayoría de los chicos escolarizados, para una sociedad jerarquizada y clasista, e imposibilita su promoción individual y colectiva en cuanto a sus posibilidades de realización personal (Escuela de Verano "Rosa Sensat", 1975;40)

---

39 Denominadas Escuelas Normales hasta la Ley General de Educación de 1970 en que pasan a llamarse "Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado".

Los pasos que en el manifiesto se establecen, “como realizaciones posibles”, para construir *la alternativa pedagógica*, son los siguientes:

- 1º La formación permanente de los maestros, a nivel de técnicas y contenidos.
- 2º La inclusión y asunción, por parte del movimiento de enseñantes, de la tarea de transformación pedagógica en la escuela, dentro de un proyecto político de la enseñanza.
- 3º El trabajo en equipo de los enseñantes y la relación entre la enseñanza y la realidad social.
- 4º La coherencia entre la aplicación de unas técnicas y el contenido ideológico.
- 5º La tarea de sensibilización por parte de los enseñantes, y la participación activa de los sectores sociales implicados en la educación, en las reivindicaciones básicas de la enseñanza, así como en la potenciación de las condiciones políticas y sociales, con el fin de que la extensión de esta renovación pedagógica, hacia una escuela pública, resulte posible.
- 6º El aprovechamiento de las plataformas legales representativas para generalizar y hacer extensivos los intentos de renovación pedagógica, tan minoritarios aún. (Pág.:48)

En coherencia con lo que se define como *Nueva Escuela pública* (no selectiva, pública, gratuita, diversa en su metodología y programa, pluralista ideológicamente, vinculada a la comunidad y a otros servicios públicos y gestión democrática), se establecen las bases de lo que debe ser la formación de un profesorado apropiado para la escuela nueva, se pone de manifiesto la necesidad de más profesorado, se revisan los programas de las Escuelas de Magisterio, se reclama la formación permanente del profesorado, la autonomía de las Escuelas de Magisterio para elaborar planes de estudio más de acuerdo a las necesidades sociales, etc. Del Manifiesto de la E.V. “Rosa Sensat” (1975) extraemos, en apretado resumen, las siguientes conclusiones:

Se constata una falta notable de profesionales de la enseñanza para responder a la escolarización total y en condiciones adecuadas, que haría injustificable cualquier tipo de selectividad

Se produce en cambio, un desaprovechamiento de recursos sociales, humanos a través del abismo que media entre la preparación de los maestros y la irracional provisión de puestos de trabajo.

Las Escuelas de Formación de Profesorado tienen como finalidad fundamental la formación de los futuros enseñantes mediante una preparación científica y técnica. La adquisición de unas actitudes, de unos conocimientos y unas técnicas instrumentales es necesaria para cumplir la función que la sociedad les exige.

Las Escuelas de Formación de profesorado velarán también para que se actualice la formación de los enseñantes, a través de la Formación Permanente.

Es imprescindible romper con la ideología monolítica para dar entrada a la diversidad ideológica que respete los objetivos señalados ya anteriormente.

La formación de los maestros requiere un carácter universitario científico que implica,

a diferencia de la situación actual, una plena integración en la Universidad. La titulación única de los enseñantes a todos los niveles es un camino para conseguir el Cuerpo único de Enseñantes.

Es imprescindible una autonomía real en la elaboración de los planes de estudio adecuados a la realidad política, social, histórica y lingüística en que las Escuelas de Formación del profesorado estén ubicadas. Las especializaciones que allí se impartan estarán en función de las necesidades objetivas de la sociedad.

Los conocimientos serán adquiridos mediante una formulación globalizada que supere la actual parcelación. Se aplicarán métodos de trabajo que posibiliten una reflexión colectiva.

Serán necesarios otros criterios y formas de valoración del trabajo de profesores y alumnos, teniendo en cuenta no sólo la acumulación de conocimientos, sino también otros factores (metodología de trabajo, participación...) que posibiliten la consecución de los objetivos señalados.

Los centros de Formación del Profesorado estarán íntimamente vinculados con las escuelas, para conseguir la experimentación de las materias y una reflexión sobre la práctica profesional...

La situación social ha cambiado y se hace necesaria una transformación de la formación del profesorado que responda a las demandas sociales. En el manifiesto citado se señalan del siguiente modo las características del nuevo contexto de formación del profesorado:

- a) El alumnado exige, cada vez más, una mejor preparación profesional, necesaria para llevar a término sus futuras tareas; no está dispuesto a dedicar tiempo a actividades ideológicas sin una base científica; ve la necesidad de un vínculo cada vez más estrecho entre los conocimientos teóricos y la correspondiente práctica escolar.
- b) El profesorado, a causa del crecimiento acelerado del número de alumnos, aumenta también considerablemente, lo cual permite la paulatina aparición de profesores seriamente preocupados por la formación científica de los futuros enseñantes. Asimismo, la proporción de profesores que han terminado recientemente la carrera en la Universidad y que se hallan en condiciones de trabajo muy deficitarias, tiene cada día un peso mayor en el conjunto de las Escuelas de Formación del profesorado de Educación General Básica.
- c) y, por fin, las experiencias que, con más o menos globalidad, se llevan a cabo para conseguir un cambio real en el funcionamiento y en los resultados de estos centros, cada vez encuentran mayores repercusiones y cuentan con el apoyo de amplios sectores de la población. (E.V. "Rosa Sensat", 1975:40)

Por último, dado el interés que posee para establecer las perspectivas que se tenían acerca del papel del profesorado en la educación, nos detenemos en lo que la Declaración "Rosa Sensat" (1975) consideraba como claves de la metodología para la formación del profesorado.

En primer lugar se describe la situación general de la formación inicial del profesorado:

- Mala formación científica, pedagógica y profesional que reciben los futuros enseñantes;
- Un fuerte control ideológico, ejercido por el Estado, y un claro funcionamiento autoritario y jerárquico de los centros de formación;
- Un escaso aprovechamiento de los recursos sociales, con una clara desvinculación entre la preparación del maestro y las formas irracionales de obtener un puesto de trabajo. (pág.:40)

El cambio para la mejora de la metodología de formación del profesorado debía atender a los siguientes principios pedagógicos que serán una constante en el ideario de los movimientos de renovación pedagógica. Los aspectos que se señalan para la mejora de la formación conectan con la tradición de la Escuela Nueva y, todavía hoy, a pesar de las distancias y diferentes contextos, están, en buena parte, vigentes:

- 1) La didáctica a transformar se basa en el sistema de clases magistrales, jerarquizadas, pasivas y académicas; nunca se tiene en cuenta el interés de los alumnos; existe una desconexión total entre los conocimientos teóricos que se imparten y la realidad práctica a que se debería referir; además, se transmiten unos conocimientos no siempre científicos y totalmente alejados de la realidad escolar en la que se encontrará el maestro;
- 2) La metodología utilizada debería colocar al alumno-maestro en situación de experimentar la organización y funcionamiento adecuado para su práctica profesional posterior. El alumno lleva la vivencia de la escuela tradicional, si no es pues, capaz de reflexionar críticamente respecto a este modelo de escuela y no interioriza nuevas formas de organización y de funcionamiento –con la actitud que ello comportará– es probable que se limite a reproducir los modelos tradicionales. Es necesario romper con un tipo tradicional de relación profesor-alumno y con el papel que en ella juega cada uno, e implica también encontrar nuevas formas de contacto entre el campo de la enseñanza y otros campos. El debate y la confrontación de puntos de vista diferentes debe ser el método. Se llevan mal autoritarismo y desarrollo del conocimiento;
- 3) Relación estrecha de la teoría con la práctica. El proceso de aprendizaje tiene que ser esencialmente práctico y activo, tanto por parte de los alumnos como de los profesores. Se deberá partir de un análisis de la realidad escolar para llegar a elaborar una teoría, y será necesario basarse en una experiencia continuada que permita encontrar formas verdaderamente científicas en la práctica docente;

- 4) Para llevar a término tales proyectos, se requiere cambiar los esquemas tradicionales de funcionamiento (permanencia en un mismo local, , rigidez de horarios, parcelación en materias...), por unas formas mucho más flexibles que permitan la asistencia prolongada en la escuela donde se llevará a cabo el proceso de observación y de experimentación, con el retorno a la Escuela de Formación del Profesorado, donde se efectuará la reflexión colectiva y donde se irán orientando las nuevas formas de trabajo;
- 5) El profesor orientará la reflexión de los alumnos sobre la práctica realizada, así como sobre la búsqueda de criterios y formas de adquisición de los contenidos teóricos. Para llevar a cabo esta tarea de orientación, conviene que el profesor trabaje también en una escuela de EGB y aporte por tanto su propia experiencia laboral y escolar; y,
- 6) Conviene que la enseñanza que se imparta sea global. Lo cual implica una estrecha colaboración entre los profesores de los departamentos que participan en la formación del futuro enseñante. Para llevar a término experiencias de globalización, habrá que revisar las formas de organización material (espacio, horarios...) y estructural (organización, centros de decisión...) de las Escuelas de Formación del Profesorado. Para poder romper con el método actual de parcelación de los conocimientos, vemos necesario un trabajo en equipo entre los profesores y también entre los alumnos. Si es el resultado de una reflexión colectiva este trabajo podrá ser científico. (E.V. "Rosa Sensat", 1975)

Se subraya en el manifiesto que, en cuanto a lo que en el documento se denomina "formación científico-técnica", ésta debe de atender a las actitudes, "entendidas como una orientación subyacente a la práctica de la enseñanza", y a "los conocimientos y las técnicas instrumentales que hay que dominar para llevar a cabo con eficacia la práctica docente"(pág.:41). Igualmente destaca la importancia y la exactitud con la que, en el documento, se indica que el interés del propio profesorado hacia la investigación debe ser la principal de las actitudes de los docentes. La deseable actitud de los docentes hacia la investigación educativa la relacionan con la necesidad de contextualizar el trabajo docente en las necesidades del entorno, además de señalar que esa actitud debe ser extendida a todo el grupo de alumnos:

En lo que se refiere a las actitudes, lo más importante sería discutir acerca de una actitud *investigadora-científica*. La necesidad de que el enseñante alcance esta actitud viene

determinada por las características del mismo trabajo docente. Efectivamente, tanto los alumnos como la realidad sociocultural en donde la actividad docente se encuadra, o incluso los mismos contenidos, son realidades cambiantes.

La actitud investigadora experimental tiene que conformar toda la práctica docente. Quien investiga no es sólo el profesor o el maestro, es todo el grupo clase, el cual, gracias a la situación que el maestro propone, llega no sólo a la adquisición de unos conocimientos, sino también de una actitud investigadora ante la realidad y de una metodología de trabajo experimental científico. (E.V. "Rosa Sensat", 1975; 41)

Por último, en el manifiesto citado, se resumía como modelo de proceso de aprendizaje del profesorado, una experiencia de formación que reproducimos íntegramente por su interés y valor en cuanto a sus presupuestos básicos acerca de la formación:

*Se propuso a los alumnos partir de la observación del lenguaje de los niños del último año de parvulario y de tercero de EGB, de escuelas estatales y privadas, de niveles socioeconómicos diferentes, con el fin de llegar a analizar: el papel del maestro en la clase, las relaciones entre los niños, el lenguaje formal del maestro y de los niños, la metodología utilizada por el maestro en la clase de lenguaje, la relación de ésta con la actividad habitual de los niños, la experimentación activa y global, el trabajo en equipo...*

*Se elaboró un esquema que sirvió de pauta de observación. Los alumnos, agrupados en equipos de trabajo, iban una y otra vez a las escuelas a observar sistemáticamente los puntos señalados. Una vez a la semana los alumnos se encontraban con los profesores implicados, en la Escuela de Formación del profesorado, para analizar conjuntamente lo que habían observado, extraer conclusiones generalizables, buscar las fuentes de información teórica adecuadas, replantear las pautas de observación, elaborar el material necesario... A partir de dicho análisis conjunto, cada equipo de trabajo concretaba el propio trabajo a seguir en los días que estarían en la escuela realizando la observación y la experimentación señaladas.*

*Se pudo llevar a cabo una reflexión sobre la metodología que se aplicaba a las distintas escuelas tradicionales y activas, dificultades que se presentaban, causas de esas dificultades, alternativas posibles, material de manipulación o gráfico y manuales utilizados, etc..., que permitió un análisis crítico mucho más interiorizado que si se hubiese limitado a partir de una información teórica servida por el profesor. (E.V. "Rosa Sensat", 1975; 44)*

El ejemplo citado puede seguir siendo una referencia para analizar la estructura que se le sigue dando a las actividades de formación del profesorado en la actualidad. En ellas sigue teniendo un enorme peso la parte teórica, iniciándose así todas las actividades de formación del profesorado, para luego ser aplicadas en una fase práctica. En el ejemplo que comentamos la teoría sirve de instrumento para el análisis de la práctica a la que trata de explicar. Podemos observar en la larga cita un buen número de principios importantes para la formación del profesorado: se establece un proceso circular de observación-análisis-observación, se trabaja en equipo, se mejoran los instrumentos adecuándolos a la situación particular que quiere ser observada, se hacen observaciones prolongadas y se hacen



análisis críticos de la realidad observada, incluyendo las dificultades contextuales que impiden la mejora de las prácticas.

Hasta aquí el resumen de las características del período educativo que va desde la Ley General de Educación hasta las primeras elecciones democráticas. Hemos sintetizado el complicado contexto político y social, la perspectiva que acerca del papel de los enseñantes y su formación se tenía desde las instancias oficiales y las demandas que se hacían desde las organizaciones incipientes del profesorado.

Para los objetivos de nuestra investigación, nos interesa subrayar como conclusión, la existencia de dos visiones claramente diferentes acerca del papel del profesorado en los procesos de innovación. Si, por un lado se considera que, desde una concepción tecnocrática de los cambios en educación, lo que los profesores deben aportar es su entusiasmo y su vocación (Villar Palasí en Cuadernos de Pedagogía, 1980) a una planificación antidemocrática y centralista diseñada por expertos; por el otro lado, como acabamos de ver, en esta época ya están firme y claramente definidas las características de un profesorado que investiga para poder adecuar los programas a las necesidades de su entorno, que debe abandonar el autoritarismo en sus relaciones con los compañeros y con los alumnos, que debe ser crítico para poder tomar decisiones de forma autónoma, que debe participar en la gestión democrática de los centros y en la definición de los programas escolares, etc. La progresiva evolución del discurso oficial hará que estas dos visiones enfrentadas vayan encontrándose, al menos en el discurso, en una concepción compartida acerca de la teoría del cambio y la innovación educativa. Hoy es un lugar común hablar del profesorado como la pieza fundamental de las reformas y se acepta que toda innovación que no reconozca este hecho está abocada al fracaso.

Sin embargo, el cambio de estrategias para difundir las innovaciones no consisten simplemente en mantener informado adecuadamente al profesorado como, por ejemplo, sostiene Díez Hochleitner al señalar que la multitud de críticas por parte del profesorado a la Reforma de 1970, no se debió a los defectos de la Ley sino al insuficiente esfuerzo de comunicación hacia el profesorado (Cuadernos de Pedagogía, 1983b). Frente al punto de vista del citado profesor, las estrategias que se elijan para la difusión y aplicación de la Reforma son también responsabilidad de la propia Reforma desde su mismo diseño. Y en ello el profesorado es el elemento clave. Subirats y Sala (1977) expresan

claramente este error de la Reforma al analizar el Informe que la Comisión para la Evaluación de la Ley General de Educación hizo público en el año 1977. Las citadas autoras señalan que dicho Informe de Evaluación encuentra en los maestros a los responsables de que no se hayan logrado claros avances en el proceso educativo. Aunque se les ha pagado mal, no se les ha formado debidamente, se les han negado todas las peticiones y han actuado como han podido, son ellos los que no han sabido entender el gran alcance de la Reforma educativa. Del mismo modo que no ha sabido adaptarse a los edificios modernos, dicen las citadas autoras, a juicio del Informe de Evaluación es el profesorado el que no ha sabido modernizar sus métodos pedagógicos: “Velada, pero constante, el maestro está, en el informe, detrás de cada fracaso” (Subirats y Sala; 1977: 46). Tanto el Informe de Evaluación como la Reforma incurren en el mismo defecto consistente en desconfiar del profesorado, no saber darles su lugar en la enseñanza, despreciar el potencial renovador que representan, la experiencia acumulada, la capacidad de iniciativa (Subirats y Sala; 1977). Y concluyen que

No habrá una enseñanza de calidad en nuestro país si no se producen dos condiciones esenciales: la creación de una infraestructura material adecuada y el pleno aprovechamiento de la energía creadora del maestro, agotado hasta ahora en tareas mezquinas, como la de conseguir tener papeleras en su clase, mantener la disciplina en un aula sobrecargada, o hacer frente a las arbitrariedades de un director o un inspector (Subirats y Sala; 1977: 46)

### 2.1.2. De las primeras elecciones democráticas a la victoria electoral del partido socialista (1977-1982)

En cuanto al *contexto político y social* de este período, la política educativa está condicionada por el proceso de transición que vive el país de un sistema dictatorial a otro de libertades políticas. Transición que, como apunta Puelles Benítez (1989), no está exenta de conflictos y problemas. La crisis económica y la precariedad en la que vive la política del país, con sus diferentes gobiernos, hace que la escasez de recursos y la ausencia de una política educativa de largo alcance sean las características fundamentales. Así, desde 1977 en adelante, el gasto en educación descenderá paulatinamente por lo que la política educativa se realizará con recursos cada vez más escasos<sup>40</sup>. Por otro lado, en estos pocos años se producen seis cambios en la titularidad del Ministerio de Educación con lo que la dificultad para realizar una política coherente es evidente<sup>41</sup>.

---

<sup>40</sup> Para un análisis de la evolución del gasto en educación de 1966 a 1976 ver trabajo monográfico realizado por *Cuadernos de Pedagogía* (1978b) sobre “La enseñanza en cifras, 1966/1976 (Educación Preescolar y General Básica; Bachillerato y COU; Formación Profesional)”.

<sup>41</sup> Los que se suceden en la titularidad del Ministerio en esta época, con una media de un año de duración por ministro, son los siguientes: Carlos Robles Piquer (1976-1977), Aurelio Menéndez (1977), Iñigo Cavero Lataillade (1977), José Manuel Otero Novas (6-4-79), Juan Antonio Ortega y Díaz-Ambrona (9-11-80), Federico Mayor Zaragoza (2-11-81) más un ministro de Universidades (Luis González Seara).

El juego democrático de gobierno y oposición inaugurado con las elecciones del 15 de junio de 1977 en las que triunfó la UCD, tiene su primer escenario en los Pactos de La Moncloa. En esos pactos<sup>42</sup>, a cambio de la contención de salarios se obtuvieron por parte de la oposición diversas prestaciones sociales que, en lo que respecta a educación, se concretaron en la realización de un plan de construcciones escolares, la elaboración de un estatuto para los centros escolares subvencionados y un estatuto del profesorado. Con estas medidas educativas, Puelles Benítez da por terminados los problemas cuantitativos de escolarización en el tramo de Primaria y se da un impulso a la escolarización de Preescolar.

Entiendo que la interpretación que se hace de la situación en cuanto a infraestructura existente en estos años, es muy optimista. Esa interpretación de la situación se justifica porque en los distintos equipos ministeriales de la época hay un diagnóstico contradictorio que se repite de uno a otro equipo. Por un lado se señala sucesivamente que las inversiones en construcciones y contratación de nuevo profesorado son prioritarias, dada la situación urgente en ese aspecto, y, por otro lado, se da a entender que con ello se da por resuelta la situación endémica del llamado “problema cuantitativo”. Parece, por tanto, que la situación de injusticia, arrastrada durante decenios en nuestro país, situación que provocaba la falta de puestos escolares, queda solucionada en este periodo del 77 al 82. Como muestra de la permanencia endémica del problema al que nos referimos, hasta fechas más recientes, baste la descripción que de las prioridades de su gestión, tras recibir las transferencias, hacía Luis Balbuena Castellano, primer Consejero de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias (de junio de 1983 a julio de 1987):

La prioridad constructora se marcó porque entendimos que no tenía mucho sentido empezar con mejoras de tipo cualitativo exclusivamente, mientras existiesen *un número*

---

<sup>42</sup> Para un análisis de la repercusión de los Pactos de la Moncloa en la política educativa, ver Josep M<sup>a</sup> Bas (1978) y Vicente Marcos y Lola Andrés (1978). La repercusión de los Pactos en educación se expresa con toda claridad desde el Ministerio, Raúl Vázquez, Director General de EE. MM. con varios ministros señalaba en noviembre de 1982 lo siguiente: “Otro tema es, y no me duelen prendas decirlo, que lo que el país está dedicando a educación, desde los Pactos de la Moncloa, es muy poco. Creo que estamos en el momento crítico. Si se continúa unos años más con el porcentaje del presupuesto que se dedica a educación, 14,6 por 100, entraremos en una situación difícil. (...) Tendríamos que estar ahora en el 19, 20 o 21% para atender la demanda social que ha generado la propia Administración. Calculo que en dos o tres años podemos llegar a una situación crítica en todo el sistema educativo, cuya recuperación cueste mucho más que hacerlo ahora. (Cuadernos de Pedagogía, 1982)

*considerable de alumnos, que constituían, más o menos, un quinto de la población escolar, en unas condiciones de escolarización malas*”. (Cuadernos de Pedagogía, 1985a: 57).

No se ha considerado suficientemente el modo en que el problema arrastrado durante decenios de falta de profesorado e infraestructuras, y el esfuerzo inversor consiguiente, ha condicionado gravemente el desarrollo de nuestro sistema educativo en detrimento de la atención debida de los aspectos relacionados con la calidad educativa del sistema.

Con respecto a la Constitución, ésta se elaboró bajo el signo del consenso. La educación, que históricamente ha venido siendo uno de los importantes motivos del enfrentamiento entre las dos Españas de Machado, volvió a jugar un papel central (junto al problema de las autonomías) en el proceso constituyente. Puelles Benítez (1989) señala las coincidencias existentes entre las partes acerca de la educación: derecho a la educación, acuerdo acerca de los fines de la educación, obligatoriedad, gratuidad de la enseñanza básica, reconocimiento del papel de los poderes públicos y aceptación de la autonomía universitaria. En cuanto a las concesiones que por uno y otro lado se hicieron, por parte de la derecha señala los siguientes: la participación de todos los sectores afectados en el programa general de la enseñanza y la intervención de la comunidad educativa. Por su parte, la izquierda aceptó las consecuencias de la libertad de enseñanza y el derecho a la formación religiosa y moral de acuerdo con las convicciones de los alumnos y sus familias.

En los cuatro años siguientes a la Constitución (78-82) destaca, según Puelles Benítez, la actividad legislativa y la política autonómica<sup>43</sup>. Con respecto a la actividad legislativa, dos leyes, la de Financiación de las Enseñanzas Obligatorias y la de Autonomía Universitaria, una vez aprobadas por el Gobierno no llegaron a discutirse en el Parlamento por las propias tensiones internas del grupo gobernante que las retiró, aun habiendo obtenido previamente el apoyo de la oposición socialista en el

---

<sup>43</sup> Si bien es verdad que en estos años se pusieron las bases para interpretar el mandato Constitucional (así quedó dibujada la política educativa autonómica y la interpretación del polémico artículo 27 de la Constitución) también es cierto que leyes que afectaban a intereses encontrados, como, por ejemplo, la de Financiación del Sistema o el Estatuto de Centros y el de Profesores, fueron pasando, durante más de una década, de manos de un ministro a otro sin posibilidad de solución. De la importancia de las decisiones que se tomaran en dichas leyes, principalmente la de Financiación, es prueba el hecho de que los intereses en juego nombraron y destituyeron a ministros de la época

caso de la ley de Autonomía Universitaria. Sí se vio publicada la ley orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (BOE de 27 de junio de 1980 -LOECE-).

La LOECE puso de manifiesto la discrepante interpretación del consenso constitucional acerca de la educación que debió resolver el Tribunal Constitucional. Los artículos de la confrontación parlamentaria se referían a la libertad de elección de centro, a la subordinación de cátedra al ideario educativo de centro y a la regulación de la intervención de la comunidad educativa. La importancia de la sentencia del Tribunal Constitucional radica, a juicio de Puelles Benítez, en la concepción de libertad de enseñanza que de ella emana. Esta libertad incluye, sin contradicción, tanto el derecho privado a crear instituciones educativas, como la libertad de cátedra de los profesores y el derecho de los padres a elegir la formación religiosa que deseen para sus hijos.

Otro elemento de este período, que tendrá importantes repercusiones para la planificación de la educación, es la concreción del modelo de competencias autonómicas diseñado por la UCD. La interpretación que se hace de la Constitución en este período definirá el marco definitivo para la transferencia de competencias a las autonomías, aunque el estado se reserva la preservación de la unidad del sistema educativo estatal. Al Estado le corresponde la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de los títulos académicos y profesionales, así como las normas básicas de desarrollo del polémico artículo 27 de la Constitución, referido al derecho a la educación, la obligatoriedad, la gratuidad, la participación de la comunidad educativa, la libertad de enseñanza o la libertad religiosa. La LOECE asignaba al Estado la ordenación general del sistema educativo, la fijación de las enseñanzas mínimas y la inspección. Aunque posteriormente la LOECE fue derogada este modelo se mantuvo en la nueva legislación.

Ya hemos señalado que la necesidad de establecer el marco legal de la educación es el aspecto que domina este período y que absorbe la atención de los sucesivos ministros. Destaca en dicha actividad el programa del ministro Íñigo Cavero Lataillade, quien el 9 de febrero de 1978 presenta a los medios de comunicación el plan de reformas legislativas del sistema educativo que pretendía llevar a cabo durante su mandato (Cuadernos de Pedagogía, 1978a). Como referencia de las tareas legislativas pendientes resumimos el plan del ministro Cavero, plan que dibujaba las tareas pendientes de la nueva democracia en cuanto a la legislación en materia educativa. La reforma incluía

nueve proyectos de ley y veinticinco reales decretos. Los principios que informaban todo el proyecto de reforma tenían un carácter democratizador y, por lo tanto ésta era su novedad. Según el propio ministro, estos principios eran los siguientes:

- Conseguir la democratización del sistema educativo;
- Asegurar la garantía del principio de libertad de enseñanza, derecho que debe tener plena vigencia y que es reconocido en todas las sociedades democráticas y pluralistas;
- Mejorar la calidad de la enseñanza a todos los niveles;
- Asegurar que el profesorado desempeñe su función con dignidad, estabilidad e independencia;
- Lograr la real gratuidad de la enseñanza en los niveles obligatorios;
- Lograr que la Universidad, dotándola de autonomía, cumpla su verdadera misión en la sociedad española;
- Atender todas las necesidades de escolarización de la población española, teniendo en cuenta las específicas características de sectores de población que requieren atenciones especiales;
- Potenciar el pluralismo cultural y defender la riqueza lingüística de las distintas regiones, incorporando las distintas lenguas en sus respectivos ámbitos territoriales en el sistema educativo.

Para ello, anunciaba el ministro que los proyectos de ley que estaban ya en proceso de elaboración eran los siguientes:

- Estatuto de Centros Educativos.
- Ley de Acceso a la Función Docente y de Estatuto del Profesorado no Universitario.
- Reestructuración de la enseñanza preescolar, EGB, Bachillerato y Formación Profesional.
- Autonomía de las Universidades y Estatuto del Profesorado Universitario.
- Educación Especial.
- Enseñanzas artísticas.
- Conocimiento del Orden Constitucional.

Sin embargo, algunos de estos proyectos tardarían en ver la luz muchos años. Eran auténticas “patatas calientes” que iban pasando de un ministro de educación al siguiente, debido a los intereses que en ellos tenían la Iglesia Católica y la patronal de la enseñanza.

Uno de estos proyectos que tuvo los problemas que comentamos fue la Ley de Financiación del Sistema Educativo, elaborada por el Ministro Cavero y retirada por Otero Novas (Ministro durante el período que va del 6/4/79 al 9/9/80), su sucesor en el cargo. En mejor sintonía que su antecesor con los grupos de presión, se le adjudica a Otero Novas la autoría de la llamada “contrarreforma de la Ley General de Educación”<sup>44</sup>. Como muestra de la situación de indefinición, e incluso de contradicción en la que se va a ver el sistema con respecto a su financiación, valga lo que el ministro señalaba tres meses después de su nombramiento con respecto a este tema:

No soy partidario de una libertad a ultranza que me hiciera olvidar que hay niños sin escolarizar o deficientemente escolarizados, eso no lo admitiría. Tampoco por dedicarme a escolarizar a todos, ahogar la libertad. Para ahogar la libertad están los regímenes del Este y yo no estoy de acuerdo con ellos. (Cuadernos de Pedagogía, 1979b: 39)

---

Así lo señalan Ricardo Díez Hochleitner (Cuadernos de Pedagogía, 1983b) y J. A. Ortega y Díaz Ambrona, sucesor de Otero Novas (Cuadernos de Pedagogía, 1981).



El sistema educativo se ve en el dilema de tener que elegir entre las necesidades básicas de extensión de la enseñanza pública –fundamentalmente era en la etapa de preescolar donde había mayores deficiencias–, y, por otro lado, atender las presiones de la patronal de la enseñanza por lograr cada vez más cotas de financiación. Así, cada vez que el sistema se ha propuesto nuevas ampliaciones de la educación obligatoria (la escolarización universal primero en la EGB y después en preescolar, y en los años 80 la extensión de la obligatoriedad hasta los 16 años), la enseñanza privada ha visto aumentada paralelamente su financiación<sup>45</sup>, con lo que los planes de construcción, dotación de los centros y medidas de calidad, a las que, absolutamente todos los ministros de educación hacen referencia, quedaban ralentizadas o su ritmo de realización aplazado<sup>46</sup>.

El puzzle legislativo estaba pendiente, desde hacía años, que se resolviera adecuadamente la

---

<sup>45</sup> Un análisis de las subvenciones a la escuela privada durante estos años se encuentra en J.M. Bas (1976)

<sup>46</sup> Una prueba de lo que decimos es la justificación que Raúl Vázquez, entonces Director General de Enseñanzas Medias con el ministro Mayor Zaragoza, da para explicar el retraso de la reforma de las EE. MM., anunciada por el ministro Cavero en febrero de 1978: “La reforma de las EEMM está condicionada por la Ley de Financiación; es decir, si el objetivo fundamental de la reforma es ampliar la escolaridad de 14 a 16 años y no tenemos resuelta todavía la financiación de la EGB... Es la misma razón de entonces. Sigue todavía sin resolverse el problema de la financiación de la enseñanza obligatoria. Tenga usted en cuenta que desde el momento en que las Cortes aprueban el Estatuto de los Trabajadores, que prohíbe la relación laboral antes de los 16 años, es obligado ampliar la escolaridad hasta los 16 años. Y si es obligatoria, deberá ser gratuita; por consiguiente, esta reforma, que técnicamente no tiene nada que ver con la Ley de Financiación, desde el punto de vista económico y político sí debe ser posterior a la Ley de Financiación” (Cuadernos de Pedagogía, 1982:45).

relación de fuerzas sociales y políticas para que se aprobara la controvertida y disputada Ley de Financiación del Sistema Educativo. Téngase en cuenta que sobre la mesa estaban, en la fase legislativa, además de la ya mencionada Ley de Financiación, la reforma de la Universidad, el Estatuto de Centros, el Estatuto de los Trabajadores de la Enseñanza y de la Función Pública, la reforma de las EE. MM., etc.

Con respecto a la formación permanente e institucionalizada del profesorado, el período de 1977 a 1982 tiene su mejor y prácticamente única referencia en las actividades que cada ICE realiza. A tan sólo 8 años de su creación, éstos quedaron al arbitrio de los sucesivos ministros y sus equipos, más ocupados por la elaboración de la nueva base jurídica de la educación que en cuestiones relacionadas con las mejoras cualitativas (Escudero y Ubieto, 1989). Los ministros del ramo se sucedieron a una velocidad vertiginosa. Como hemos indicado, la idea de la L.G.E. se fue reinterpretando y, en pocos años, diluyendo. Los recursos que se le negaron a la Reforma hicieron que también los ICEs fallaran en su puesta en práctica. "Los problemas – señalan los autores citados– surgieron cuando esa idea se quiso desarrollar, algo que nunca se hizo adecuadamente" (pág.118). El otro problema al que se tuvieron que enfrentar los ICEs, señalan Escudero y Ubieto, fue el de la falta de una plantilla estable, que incomprensiblemente siempre se les negó a estas instituciones, para que pudieran hacer frente a la enorme complejidad de fines y tareas que les fueron encomendadas.

En cuanto a las actividades, Escudero y Ubieto (1989: 118) elaboran la siguiente tipología de actividades desarrolladas por los ICEs:

- *ICE como centro animador*, en el que las "comisiones de servicio" (cada vez más restringidas por falta de una legislación clara) y los contratos por parte de la Universidad (cuando se conseguían) se proponían pensando en constituir grupos de trabajo capaces de detectar necesidades, programarlas, gestionarlas buscando profesorado e investigadores, incentivar a los posibles receptores y ejecutar el plan.
- *ICE como centro de formación e investigación con sus propios recursos*, en el que las colaboraciones externas se reducían al mínimo posible. "Comisiones de servicio" y contratos se procuraban llevar a cabo entre especialistas, con la máxima categoría académica posible, aunque de categorías administrativas variadas, capaces incluso de dirigir tesis doctorales y

tesinas sobre Ciencias de la Educación, Didáctica y Metodología.

- *ICE animador-centro de formación*, simbiosis de las dos fórmulas anteriores, en el que la dificultad mayor radicaba en hallar las personas idóneas que fueran capaces de desempeñar ambas tareas. El logro de un equipo de estas características era lento y fruto de una planificación a largo plazo.

Dependiendo de cada ICE, entre las actividades y servicios desarrollados, Escudero y Ubieto (p. 120-134) señalan las siguientes:

- a) Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP).
- b) Cursos de perfeccionamiento del profesorado.
- c) Grupos de trabajo, Seminarios permanentes, Jornadas, Congresos, Simposios, Reuniones, etc. y Escuelas de Verano.
- d) Tutorías, orientación y asesoramiento.
- e) Servicio de Publicaciones, Tecnología educativa y Biblioteca.
- f) Investigación, estudios y experimentación.
- g) Publicaciones y material didáctico producido.

Como síntesis de esta época en la actividad de los ICEs, podemos decir lo mismo que lo ya mencionado acerca de la LGE. Aparecen en un sistema político que impide el desarrollo y la difusión entre el profesorado de su modelo de formación. Ceñido a las necesidades burocráticas del sistema, les fue imposible conectar con las inquietudes e intereses profesionales de un profesorado que, igual que el resto de la sociedad, inmerso en el proceso de cambio político, y por lo tanto de conflicto<sup>47</sup>, estaba construyendo decididamente formulas de formación del profesorado que rebasaban los estrechos márgenes del sistema oficial de la formación permanente.

Consciente de las limitaciones del sistema en este aspecto, aunque dependiendo de los distintos equipos ministeriales y, por lo tanto, del talante de cada ministro, el discurso oficial acerca de

---

<sup>47</sup> Una cronología detallada de los conflictos educativos, de la época a la que nos referimos, se encuentra en Antonio Espinosa (1989). Ver especialmente el anexo cronológico de la conflictividad en educación entre los años 1970 y 1988.

la formación y la participación del profesorado sufre una clara evolución, consciente del insuficiente papel del profesorado hasta el momento en las medidas relacionadas con la mejora educativa. Así por ejemplo, el ministro Ortega y Díaz-Ambrona —9/80-12/81 —, entrevistado diez meses después de su nombramiento (Cuadernos de Pedagogía, 1981), mostraba una clara sensibilidad hacia el problema de la desconexión entre el Ministerio y el profesorado. Consciente de que una de las razones de la poca implantación de la Reforma de 1970 había sido el hecho de que el profesorado le hubiese dado la espalda, señala que el Ministerio y el profesorado deben de compartir las distintas perspectivas existentes:

Si nosotros conseguimos establecer una comunicación en un doble sentido: desde el profesorado hacia nosotros y, al mismo tiempo, una comunicación del Ministerio respecto del profesorado porque partiendo del supuesto, sin ser excesivamente roussonianos, de que tanto las personas que estamos en el Ministerio, como las personas que están dando clase somos, en principio, personas razonables, el Ministerio tiene posibilidad de explicar cuáles son sus dificultades y conocer mejor cuáles son las dificultades del profesorado. (Cuadernos de Pedagogía, 1981: 25)

En este sentido, al presentar el citado ministro el Libro Verde de la Reforma de las EEMM, señaló que “no se puede hacer una reforma que no sea impulsada por el profesorado porque si no, fracasa” (Cuadernos de Pedagogía, 1982: 18). Igualmente, y en relación al Estatuto del Profesorado (otra de las Leyes que pasaron de un ministro a otro sin ver la luz), Díaz-Ambrona da muestras del “nuevo discurso” al indicar, en la entrevista citada, que la función docente es diferente a la de un burócrata y que, por lo tanto debe ser regulada de forma distinta. Considero que, desde mi punto de vista, esta diferenciación que establece el entonces ministro, es de enorme importancia y supone una clara e importante ruptura en el discurso oficial y más viniendo de boca de quien tiene tan altas responsabilidades en educación:

En mi opinión —dice el ministro—, la función docente tiene unas características perfectamente diferenciadas de las típicamente administrativas. No es ninguna novedad que la función de un profesor, aunque sea funcionario público, no es la misma que la de un jefe de sección que está cumpliendo estrictamente las instrucciones que se le dan por vía de la jerarquía administrativa. (...) Yo creo que los docentes se sienten, a veces, distanciados del Ministerio de Educación como si una cosa fuese éste y otra, totalmente separada, el profesorado, y que hay que crear unas líneas de comunicación más flexibles, con todo lo que tiene esto de dificultad, entre el profesorado y el Ministerio. Reforzar también el aspecto de la participación del profesorado en la marcha e incluso en la dirección del Ministerio, con objeto de que haya una solidaridad básica. (Cuadernos de

Pedagogía, 1981: 24)

Efectivamente este período (1977-1982) es el de la eclosión de los movimientos de maestros. Como se detalla en la nota a pie de página (número 38), prácticamente en todas las ciudades del Estado se realizan de forma regular Escuelas de Verano. En estos movimientos se comienza a dar continuidad al trabajo de las Escuelas de Verano más allá de su puntual realización. Se legalizan las organizaciones para dotarlas de una estructura más formal. En torno al primer Congreso se dotan de una estructura estatal y se convierten en Movimientos de Renovación Pedagógica (M.R.P.s). El primer documento común se aprueba en el tercer encuentro estatal celebrado en Sevilla, el 1 y 2 de mayo de 1981. El documento trata sobre la alternativa a la Escuela Pública. Alternativas a la Escuela Pública ya habían sido publicadas en los años 1975 y 1976, como hemos visto anteriormente, por la “Escola d’Estiu de Barcelona” o por los Colegios de Licenciados de Madrid y Valencia.

Este período, por lo tanto, se caracteriza fundamentalmente por la expansión y la consolidación de una estructura alternativa construida por el propio profesorado, centrada, en su origen en la formación del propio profesorado y cuya seña más importante es la autonomía e independencia de los órganos oficiales del sistema educativo. No insistiremos en los puntos de vista que acerca del profesorado y su formación mantienen los MRPs en este período. Basta para ello, y por el momento, con remitir al lector al extenso resumen, realizado en el apartado anterior, del Manifiesto de la Escuela de Verano “Rosa Sensat”. Más relevantes son los materiales que a lo largo de la década de los 80 van a elaborar los MRPs sobre aspectos muy diversos. A ellos haremos referencia en el siguiente apartado dedicado al período que va de los años 1982 a 1988.

### **2.1.3. De la victoria electoral del partido socialista al nombramiento del ministro J. Solana (1982-1988)**

El contexto político de este período de análisis está caracterizado por el triunfo electoral del partido socialista. La amplia representación que obtiene a través de las urnas, va a cerrar en la cámara legislativa el período que acabamos de ver (intento de golpe de estado por medio), caracterizado por la inestabilidad de los gobiernos de la UCD y, por lo tanto, condicionado por las dificultades para hacer una política educativa con continuidad. Desde el nuevo gobierno se afronta la política educativa “en términos de suma ambición y con largos plazos de aplicación” (Puelles Benítez, 1989:64).

El mismo autor señala como claves de la política educativa del gobierno entrante dos principios base: garantizar el derecho a la educación y elevar la calidad. Señala dicho autor la aprobación legislativa y puesta en marcha de los siguientes programas en el año 1983:

- a) El programa de Educación Compensatoria. Dirigido a los jóvenes de 14 a 16 años marginados dentro del sistema educativo o fuera de él, a determinadas poblaciones desfavorecidas, a ciertas zonas rurales y a los suburbios de las grandes ciudades.
- b) El programa de Educación de Adultos. Destinado a acabar con el analfabetismo absoluto y funcional.
- c) El programa de Educación Especial para la integración de los minusválidos en el sistema educativo.
- d) El programa de becas dirigido a los niveles no obligatorios de la enseñanza.

Entre la actividad legislativa, referida a educación, destaca en este período, la ley orgánica de Reforma Universitaria de 25 de agosto de 1983 (LRU) y la ley orgánica del Derecho a la Educación de 3 de julio de 1985 (LODE). La LRU trata de resolver problemas pendientes de la Universidad española como las masificación, la rigidez de los planes de estudio, la inadecuación del tercer ciclo, la formación y contratación del profesorado, etc. Se dota a la Universidad de autonomía estatutaria, académica, financiera y de personal. Los tres aspectos claves de la LRU que señala Puelles Benítez son, además de la autonomía señalada: la concepción de los departamentos como base de todo el sistema universitario, la reforma del tercer ciclo universitario para la dotación de personal competente en investigación y docencia y la reforma de los planes de estudio para acomodarlos a las demandas sociales.

Por su parte la LODE incluye tres dimensiones que, como hemos visto, estaban pendientes de solución legislativa desde hacía, al menos, ocho años (desde que el ministro Íñigo Cavero Lataillade anunciara el 9 de febrero de 1978 a los medios de comunicación el plan de reformas legislativas del sistema educativo). Las tres dimensiones a las que se refiere Puelles Benítez son las siguientes:

- a) La regulación de derechos y libertades fundamentales en educación. Se incluye la libertad de creación y dirección de centros privados y el derecho del titular del centro a establecer

su ideario educativo. Paralelamente se regula el derecho a la libertad de cátedra, el derecho a la no discriminación de los alumnos al elegir centro y la libertad de conciencia de profesorado y alumnado.

- b) La ley de participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros. Se establece igualmente la participación a través de los consejos municipales, provinciales, de las comunidades autónomas y del Estado.
- c) Ley de financiación de la enseñanza privada que conjuga la gratuidad de la enseñanza básica mediante la red de centros públicos y privados, y obliga, por otro lado, al Estado a financiar los centros privados que así lo deseen, a cambio de algunas contrapartidas que la ley prevé.

La existencia de distintas perspectivas acerca de estos aspectos provocó un duro debate parlamentario (15 de marzo de 1984) y el posterior recurso previo de inconstitucionalidad de la ley. El dictamen del Tribunal Constitucional retrasó durante quince meses la entrada en vigor de la misma (junio del 85) tras ser declarado inconstitucional uno de los veinte preceptos impugnados.

La situación con la que se encuentra el nuevo ministro Maravall la describe en una entrevista realizada a los pocos meses de acceder al cargo (Cuadernos de Pedagogía, 1983a):

Las partidas presupuestarias que han sido asignadas a la educación en nuestro país son menos de la mitad de las que se han asignado en países europeos que han practicado políticas educativas más conservadoras y tres veces inferiores a las que se han dedicado a la educación en los países europeos con una política más progresista.(pág.: 18)

Junto a los problemas de financiación, el ministro señala los siguientes: el objetivo, no alcanzado todavía, de garantizar la escolarización total (el entrevistador se refiere en este punto al “déficit funcional de 300.000 puestos en EGB que, penosamente, se va arrastrando año tras año”), lo que significa el crear nuevas plazas escolares; la igualdad de oportunidades y la atención a zonas particularmente necesitadas; incrementar, a lo largo del año 83, las dotaciones presupuestarias para los gastos de funcionamiento de los centros públicos; emprender el programa de renovación pedagógica del profesorado; señalar un programa de enseñanza de la vida democrática y de la Constitución; promover programas de educación permanente; crear una comisión de encuesta sobre la reforma pendiente de la Enseñanzas Medias; el fracaso escolar y la investigación educativa.

Por último, otra cuestión que agrava la situación económica con la que se encuentra el nuevo equipo, lo constituyen las demandas de cada vez mayores subvenciones que en ese año hace la patronal del sector (se cifra en 180.000 millones para 1983) y que duplica, según el ministro, las subvenciones obtenidas por la privada durante el año anterior (70.000 millones) con un gobierno conservador, con el cual tardaron cuatro años en lograr duplicar las subvenciones públicas a la escuela privada.

Pero, aparte de la actividad legislativa y los problemas endémicos de financiación de nuestro sistema educativo, es la Reforma del mismo lo que caracteriza este período en cuanto a la educación. La Reforma se inicia en 1983, siendo su seña de identidad la idea de que las reformas hay que realizarlas con los profesores, desarrollándose desde la experiencia de las innovaciones que el profesorado ya venía realizando. Esto supone un giro de 180 grados en el discurso oficial, en cuanto a la forma de enfocar las innovaciones. El ministro Maravall señala, en la entrevista citada, el lugar que desea para el profesorado en su política educativa:

Creo que lo que hay que hacer es que ese profesorado aislado y desanimado, que parece que está siendo desatendido porque nadie se preocupa de lo que hace,(...) ...abordar los procesos de formación y de selección del profesorado, dignificar económicamente su figura, crear una carrera docente de carácter distinto...[...] Es una parte importante de lo que tiene que ser ese esfuerzo por *colocar al profesorado en el centro de todas las actuaciones* (Cuadernos. de Pedagogía, 1983a: 26)

Estamos ante un período de entusiasmo innovador en el que el Ministerio, con su ministro a la cabeza, asume los planteamientos innovadores de los Movimientos de Renovación Pedagógica y las Escuelas de Verano. Indicador de lo que decimos es la asistencia del equipo ministerial al completo, con el ministro Maravall al frente, al V Encuentro de los Movimientos de Renovación Pedagógica celebrado en Salamanca del 4 al 6 de febrero de 1983. El ministro expone en ese foro que su intención es desburocratizar el Ministerio y fomentar el protagonismo de la base y que desea igualmente, ponerse al servicio de la renovación pedagógica.

Los movimientos aquí representados —dice el ministro— significan o representan el núcleo protagonista de todo el esfuerzo de renovación y hay que decir que le tiene que seguir correspondiendo un papel fundamental en esta movilización social y cambio en la calidad de la enseñanza. (...)

Hemos dicho muchas veces desde el PSOE y desde el gobierno, que un gobierno socialista no tiene el monopolio del cambio, pero es que tampoco puede ser el



instrumento único del cambio en política educativa. Lo que tiene que hacer el Ministerio de Educación es convertirse en ese instrumento al servicio de esos factores sociales o de los movimientos pedagógicos. Se trata de democratizar el MEC y de vincularlo más a la sociedad; y al mismo tiempo, de potenciar los movimientos de renovación pedagógica y hacer esa doble tarea dentro del más escrupuloso respeto mutuo a la autonomía y a la responsabilidad que nos incumbe a los unos y a los otros. (*Vida Escolar*, 1983: 85)

Innovadores de prestigio internacional como Barry MacDonald o John Elliott de la Universidad East Anglia (Reino Unido), realizan hasta diecinueve visitas a España para asistir a seminarios de formación, visitas a escuelas, encuentros y asesoramiento al equipo ministerial. Como otro indicador de la apertura de horizontes teóricos acerca de las transformaciones en educación, cabe señalar la publicación, en 1984, del libro de Laurence Stenhouse titulado *Investigación y desarrollo del currículum* que tendrá un importante eco en los medios más innovadores del profesorado. En ese mismo año se publica también el libro de Maravall sobre la Reforma (*La Reforma de la enseñanza*).

En los años anteriores a 1982 se habían iniciado diferentes reformas parciales que estaban pendientes desde 1970. Entre ellas estaban la Reforma experimental del Ciclo Superior de la EGB, la Reforma de las Enseñanzas Medias, el plan experimental de la Educación Infantil, y el Programa de Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Estos distintos frentes abiertos en el sistema junto a la perspectiva de un período largo de estabilidad política, llevó a la nueva administración a la determinación ambiciosa de promover una transformación profunda de la estructura del sistema educativo y a reorganizar el currículum, reformulando los objetivos educativos, incorporando nuevos contenidos (haciendo que la optatividad sea progresiva a partir de los doce años, etc.). En el documento *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate*, que el Ministerio hace público en junio de 1987, se hace una amplia justificación sobre la necesidad de la Reforma. La escasa atención que en dicho documento merece la Formación Profesional hace que se complemente, pocos meses después (Febrero de 1988) con un nuevo documento específico sobre la *Formación Profesional*. En la introducción del primero de los dos documentos mencionados, el ministro Maravall exponía las razones que justificaban la Reformas y, posteriormente, J. Solana (1989) volvía sobre su justificación en similares términos. Podemos resumirlas en las siguientes razones:

1. La necesidad de adaptar el sistema educativo al ordenamiento constitucional;
2. La necesidad de mejorar la calidad educativa para adaptarla a las necesidades y a los

- cambios sociales y para adaptar nuestro sistema a las instituciones europeas;
3. Desfase entre la conclusión de la enseñanza obligatoria y la edad mínima laboral;
  4. La posibilidad de que accedan a la Formación Profesional los que no concluyen positivamente la educación obligatoria;
  5. La configuración de la Formación Profesional con un contenido excesivamente académico y una organización demasiado desvinculada del mundo productivo;
  6. La orientación exclusiva del Bachillerato hacia la Universidad; y
  7. La ausencia de regulación educativa de las actividades previas a los 6 años en que se inicia la escolaridad obligatoria.

Se procedió a una prolongada experimentación de la que J.M. Maravall (MEC, 1987:9) señala las siguientes características en coherencia con las estrategias de innovación:

- Se ha realizado la experimentación para salvar los errores del pasado: “improvisaciones implantadas por decreto, sin más base que la proporcionada por un somero estudio técnico y administrativo del asunto”
- “El método seguido en el ensayo de los nuevos modelos curriculares ha querido huir de esos errores y ha tenido dos notas esenciales; *primeramente*, su carácter experimental, al haberse centrado en un número significativo pero minoritario de centros; en *segundo* lugar, su carácter **voluntario**, al ser la incorporación de los centros fruto de una decisión colectiva y no producto de una imposición administrativa”.
- “...las ventajas del método elegido aparecen colosales: Se han podido *constatar los resultados* que la experimentación producía en los centros donde se aplicaba el nuevo diseño; *se rectificaban*, cuando así lo aconsejaban esos mismos resultados, *las hipótesis de partida*; se revelan las dificultades, *previstas o no*, de los cambios propuestos; se impulsa el *debate desde los agentes educativos* que participan en la experimentación...”
- “...gracias, sobre todo, a la generosidad de muchos docentes que han entregado sin reservas su dedicación y su esfuerzo a esta labor, ha sido posible acumular así un *enorme caudal* que resulta precioso a la hora de adoptar decisiones definitivas”

Fruto de la experimentación es la propuesta para el debate que el Ministerio presenta en 1987

(MEC, 1987) y tras el debate, la presentación, dos años después, del Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (MEC, 1989). J. Solana (1989) señala, como objetivos de la Reforma, los siguientes:

- Ampliación de la Educación Básica
- Reordenación del Sistema Educativo con el establecimiento de la siguientes etapas:
  - Educación Infantil: 0-6 años.
  - Educación Primaria: 6-12 años.
  - Educación Secundaria Obligatoria: 12-16 años
  - Bachillerato: 16-18 años
  - Formación Profesional: organizada en módulos profesionales, los primeros al término de la Educación Secundaria Obligatoria y los superiores, al término del Bachillerato.

La reordenación de los niveles educativos, implicará, según el ministro:

- La ampliación de la oferta educativa entre los 0 y los 3 años.
- La ampliación de la oferta educativa en el nivel de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, hasta conseguir el 100% de escolarización para los alumnos de 3 a 16 años.
- La ampliación de la escolarización entre los 16 y 18 años hasta el 80%
- La incorporación de *especialistas* en Educación Física, Educación Musical y Lengua extranjera en el nivel de Educación Primaria.
- La configuración de una etapa de *Educación Secundaria Obligatoria* de cuatro años (12-16), organizada de acuerdo con criterios de comprensividad (currículum común para todos los jóvenes) matizada en el segundo ciclo de este nivel (14-16 años) con una optatividad progresiva.
- El establecimiento de *cuatro modalidades de Bachillerato* (Humanidades y Ciencias sociales, Ciencias naturales y de la salud, técnico y artísticas) contemplando cada una de ellas un mayor número de materias optativas que permitan a los alumnos continuar sus estudios, bien en la Universidad o bien en módulos profesionales.
- La *Reforma de la Formación Profesional* dividiendo en dos grupos sus actuales contenidos. El primero de ellos, Formación Profesional de Base, que recoge las materias

generales de carácter profesional, se incluirá en la Secundaria y en el Bachillerato. El segundo, Formación Profesional Específica, estructurado en módulos profesionales que permitan una formación para ejercer un número relativamente amplio de puestos de trabajo dentro de una profesión o familia profesional. Esta estructura permitirá que los módulos profesionales puedan ser diseñados en colaboración con los agentes sociales, se adapten a las necesidades productivas del entorno en el que se oferten, se cursen en los centros educativos y en los centros de trabajo y puedan ser instrumento de recualificación profesional de los trabajadores.

- *Mejora de la calidad de la enseñanza.* a través, fundamentalmente de la renovación de los contenidos curriculares, de la reestructuración de los centros y de la dotación a los mismos de los recursos apropiados y suficientes, de la eficacia de la Inspección educativa, del funcionamiento de los Servicios de Orientación, de la mejora de la formación inicial y permanente del profesorado.

Para lograr todo ello, y para superar el error achacado a la LGE de desconexión entre el profesorado y el MEC, se abordan una serie de estrategias para incorporar al profesorado al proceso iniciado. Coll (Cuadernos de Pedagogía, 1994b) señala algunas de las medidas que el MEC adoptó: formación permanente del profesorado, apoyo a la elaboración de materiales didácticos y curriculares y a la realización de proyectos de innovación educativa, puesta en marcha del Instituto de Calidad y Evaluación, seguimiento del proceso de implantación de la LOGSE, creación de Departamentos de Orientación en los centros que anticipan la Educación Secundaria Obligatoria, apoyos para la atención a la diversidad y la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales...

La formación permanente del profesorado tiene, por lo tanto, una especial importancia para implicar al profesorado en la Reforma. Se espera del profesorado que sea capaz de tomar decisiones e investigar a partir de las características del contexto en el que tiene que desarrollar su trabajo docente. En palabras de José Segovia (Cuadernos de Pedagogía, 1983c), nombrado en diciembre de 1982 Director general de EE.MM., el profesorado debe desempeñar:

El papel de protagonista de la innovación escolar y de auténtico agente del cambio en la escuela. (...) Con una frase gráfica podría decir que desde ahora no sólo no está prohibido

que el profesor innove, sino que es altamente deseable que lo haga. (...) ...es necesario que el profesor que innova, que el profesor que quiera cambiar se sienta apoyado por la Administración para evitar la ansiedad que suele acarrear toda ruptura, ya que es la rutina la que da al traste con sus deseos innovadores. (Pág.: 47)

Pieza fundamental en esa filosofía serán los Centros del Profesorado (CEPs) creados en 1984. Pilar Pérez Mas, Subdirectora General de Perfeccionamiento del Profesorado de la época, resume la finalidad de estos centros:

Superar la tradicional concepción del docente: estos centros son ante todo, lugares de participación y de desarrollo del perfeccionamiento y la investigación, en la que convergen los cuerpos docentes de Básica y Secundaria con un objetivo común a todos ellos. La premisa, pues, sería una gestión democrática y participativa cercana al profesor y al medio social en que se desarrolla su función, propiciando la combinación entre reflexión teórica y práctica educativa. (Entrevista en Cuadernos de Pedagogía, 1985b: 61)

Abundando en este nuevo papel profesional del profesorado, Maravall, en el prólogo al *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza*, señala que los CEPs tienen la finalidad de ofrecer un tratamiento nuevo a la formación del profesorado en ejercicio, al estar próximos a los lugares de trabajo de los docentes, atender a las necesidades expresadas directamente por el propio profesorado (MEC, 1987).

Igualmente, en el mismo documento se señala que la formación se deberá realizar en estrecha relación con los problemas prácticos de la docencia: “debe conjugar un elevado nivel teórico con una vinculación estrecha a los problemas prácticos de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollen en el aula” (punto 19.2, pág.: 169)

El *Proyecto para la Reforma* propone los siguientes objetivos para la formación permanente del profesorado:

- Favorecer la reflexión teórica sobre el propio ejercicio profesional para dar un mayor rigor científico a la acción educativa.
- Incidir directamente en la mejora del centro escolar, tanto en lo referente a la gestión y a la coordinación pedagógica de los ciclos, departamentos o seminarios, como en lo relativo a la actuación docente en el aula y fuera de ella. Ello supone la consideración del propio centro escolar como el primer núcleo de formación continuada.
- Potenciar la actualización científica, psicopedagógica y didáctica de todo el profesorado,

especialmente de aquél que se vea más afectado en su práctica docente por el actual proyecto de renovación del sistema educativo.

- Reciclar al actual profesorado de Formación Profesional hacia aquellas ramas con mayor demanda social, con objeto de adecuar la oferta educativa a las necesidades del mundo laboral y de los estudiantes.

- Prestar especial atención a la formación de especialistas que puedan orientar, dinamizar e impulsar las actividades de perfeccionamiento que surjan del propio profesorado y colaboren en los planes de formación propuesta por la Administración educativa. (Punto 19.9, pág.:169)

En estos objetivos se conjugan buena parte de los elementos necesarios para que, de acuerdo con la teoría del cambio educativo (Simons, 1995), se implante la Reforma en la acción educativa: reflexión del profesorado sobre su propia práctica, la formación en el propio centro al ser éste la unidad de cambio, la formación científica del profesorado, etc., junto a la participación democrática de los profesores en el diseño de su propia formación, a través del funcionamiento democrático de los Centros del Profesorado (punto 19.12, pág.:170).

Para acabar de dibujar el cuadro en el que el nuevo equipo ministerial quiere que se sitúe la función docente, en el citado *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza*, se señala claramente la dimensión investigadora del profesorado, nueva en el discurso oficial. Tras resaltar la importancia de la investigación relacionada con la innovación educativa y de dar cuenta de la tradicional separación entre investigadores y docentes, se indica lo siguiente:

Es preciso estimular la cooperación entre investigadores y docentes, fomentar la investigación educativa por parte de los maestros y profesores y facilitar, en fin, el desarrollo de la formación necesaria para realizar esa función, de gran importancia en el proceso de renovación educativa. (MEC, 1987:174)

### **ICEs/MEC: una ruptura anunciada**

Con estos parámetros en la agenda ministerial acerca de la formación permanente del profesorado, el futuro de la relación con los ICEs iba a estar caracterizada por una “ruptura” de relaciones anunciada. Según Escudero y Ubieto (1989), el nuevo Ministerio “comenzó inmediatamente a cuestionar la tarea de los ICEs y a promover todo tipo de acciones con el objetivo de eliminarlos del panorama educativo” (pág.:116). a estas instituciones se les achacaba “ser los principales causantes de todos los males de la formación y del perfeccionamiento de los profesores...”(pág.:140). La creación

de la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado, la sustitución del INCIE por el CIDE, la LRU y la aparición de los Centros del Profesorado consumó dicha ruptura. Desde la perspectiva de Escudero y Ubieto, citados anteriormente, puede hablarse de un antes y un después de la crisis de 1983.

Para la política educativa del Ministerio los ICEs eran un “modelo tecnológico surgido de un régimen autoritario bajo la inspiración de una filosofía educativa de acentuado marchamo tecnocrático” (Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado; 1986; cit. por Escudero y Ubieto, 1989:142), por lo que no era un instrumento adecuado para responder a la demanda de cambios e innovaciones que modernizaran un aparato administrativo excesivamente rígido y burocratizado; las inversiones a ellos destinadas no eran rentables por estar frecuentado por sectores reducidos del profesorado; “distribuidores de certificados” que potenciaban la obsesión del profesorado por los mismos, lo cual pretendía ser combatido; un proyecto político muy pendiente de las posiciones de los equipos rectores de las universidades; y, por último, se les achacaba el fracaso de los cursos del CAP, tomando estos cursos como la evidencia del propio fracaso del modelo de los ICEs.

El análisis y la posición de abierta crítica adoptada por el Ministerio con respecto a los ICEs es una muestra más de su clara intención de transformar el papel pasivo dado al profesorado en su formación, para dotarlo del protagonismo que requiere el cambio cualitativo del sistema educativo, tal como se pretendía.

Los ICEs se aprestaron a participar en la revisión de su papel y en aportar las transformaciones requeridas para relanzar el papel que, según los autores citados anteriormente, cabía encomendar a estos institutos de formación en el nuevo contexto educativo. Esto no fue posible porque:

...El sector ministerial responsable de esta parcela, vetó sucesivamente la participación, en todas las comisiones formadas para discutir estos problemas, de cualquier representante de los ICEs, a pesar de las sucesivas peticiones que se formularon al respecto. (Escudero y Ubieto, 1989:140)

Un ejemplo de esta política decidida de antemano es la evaluación que el Ministerio, a través de la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado, realizó de los ICEs y cuyas

conclusiones se mantuvieron como información reservada para nunca hacerse públicos.

El Ministerio parecía tener muy claras las líneas acerca de la política de formación del profesorado. Se trataba de ligar fuertemente las actividades de formación a un diseño establecido y supervisado desde la Subdirección de Formación del MEC. En este proyecto no se contaba con coordinar y compartir las responsabilidades con estructuras y experiencias de formación institucional ya existentes en los ICEs. Escudero y Ubieto (1989) señalan al respecto:

Es evidente que se podían haber introducido fácilmente profundas reformas en la red de ICEs, sin desperdiciar sus logros, sus recursos y sus conexiones. No habría sido necesario empezar de nuevo repitiendo errores, desaprovechando y duplicando medios, improvisando supuestos especialistas, etc. y, además, multiplicando los costos de todo tipo con unos rendimientos muy discutibles, cuando no paupérrimos. (pág.:140)

Aunque no comparto la concepción que Escudero y Ubieto hacen del modelo de CEPs, asimilándolo a las funciones de una red de formación institucional, formal y académica, al estilo de los ICEs, sí estoy de acuerdo en que se desechó demasiado pronto el papel potencial que los ICEs podrían haber jugado en la vertiente de formación institucional y regular del profesorado. Esta vertiente de la formación resulta también necesaria a pesar de los propios errores cometidos, sobre todo desde las necesidades peculiares del sistema educativo y más en momentos de cambio estructural. Aunque revisaré esta idea más detenidamente en el segundo capítulo, quiero señalar ahora que no hacer la distinción en la formación del profesorado entre formación institucional y formación en la práctica supone no entender la idea original con la que los CEPs fueron creados. Asimilar la idea original de los CEPs británicos desde el *modelo ICEs*, como hacen los autores, o encomendar a los CEPs la responsabilidad del tipo de formación que institucionalmente se necesita para sacar adelante la política educativa, como finalmente parece que ha ocurrido con buena parte de los CEPs, es mezclar en una misma institución dos fines distintos en la formación del profesorado (institucional y autoformación) que en la práctica se contraponen y que, por lo tanto, acaban por anularse mutuamente. Retomaremos esta tesis más adelante.

### **Los MRPs y la formación del profesorado**

La otra perspectiva a considerar acerca de la formación del profesorado es la de los



Movimientos de Renovación Pedagógica. Durante este período que analizamos (1982-1988), las referencias educativas que de los MRPs se tenían por parte de la Administración cambian radicalmente. De un discurso y una política educativa en la que el profesorado era pasivo receptor y mero instrumento intermediario entre planificación y aplicación práctica, se pasa a asumir desde la administración, los planteamientos tradicionales de las Escuelas de Verano y los MRPs. Como decimos, el profesorado y los MRPs pasan a ser, en el nuevo planteamiento (y según el discurso de José María Maravall en el ya citado *V Encuentro de MRPs* en Salamanca, 4-6 de febrero de 1983), piezas fundamentales del cambio educativo que se pretende; se crean los Centros de Profesores para, al parecer, asumir el modelo de formación de las Escuelas de Verano; la nueva administración educativa se apropia, a menudo de manera solamente formal, del lenguaje de los MRPs, etc.

Con este cambio de escenario, ante los ojos de no pocos enseñantes y, principalmente de la administración, los MRPs parecen perder la razón de su existencia. Aparecen otros lugares, fundamentalmente con la creación de los CEPs, en los que el profesorado puede aprender nuevas estrategias pedagógicas y comunicarse entre sí sus experiencias. Ello repercutirá profundamente en los MRPs y en las Escuelas de Verano (José Antón et al., 1992:67). Muchos miembros de los MRPs se incorporan a los nuevos CEPs y a otros puestos de la administración; las subvenciones a las Escuelas de Verano se recortan sensiblemente...

La crisis queda reflejada en las conclusiones del *X Encuentro* de MRPs de Granada (diciembre de 1987):

- Debilidad estructural y organizativa de los MRPs;
- Carencia de una reflexión propia;
- Agotamiento de los modelos de actuación;
- Dificultad para conectar e incorporar a nuevos compañeros más jóvenes. (MRPs, 1989:148)

A partir de ese momento se inicia, según los propios MRPs, “una cierta recuperación en nuestra propia dinámica al profundizar el debate social, político y cultural que precisábamos e iniciar una reflexión propia...” (MRPs, 1989: 17). a pesar de la “profunda crisis” de referencias y metas (Domènech y Viñas, 1992b: 73), en estos años los MRPs logran consolidar sus estructuras federales (de 46 MRPs existentes en 1982, en todo el estado, se pasa a más de 80 en 1992), se hacen convenios

con distintas administraciones autonómicas y municipales, se constituye la Confederación Estatal de MRPs, se firman acuerdos con sindicatos, etc., para, finalmente, abrirse una perspectiva de salida de la crisis con nuevos planteamientos y propuestas adecuadas a la nueva situación:

El II Congreso [de MRPs] de Gandía (1989), en pleno debate sobre la Reforma, representa un paso importante en la revisión y actualización de nuestro pensamiento pedagógico y en la definición de las líneas organizativas para el futuro. (Domènech y Viñas, 1992b:73)

Los dos objetivos que el Congreso de Gandía (en el que ya no se habla de crisis), celebrado entre el 24 y 29 de abril de 1989, se marcó fueron: “1) Posicionarse frente a la Reforma del Sistema Educativo y elaborar una alternativa; 2) Seguir profundizando en la actuación y relación de los MRPs” (MRPs, 1989:5). Los temas en los que se centra el Congreso revelan la profundización en las necesidades que desde la práctica educativa se demandan. El análisis de la realidad diaria de los centros muestra, según el análisis del congreso, importantes diferencias entre las expectativas iniciales, que suscitó el discurso formal y las primeras medidas educativas del gobierno socialista, y la realidad cotidiana (MRPs, 1989:21). Por lo tanto, se renueva el discurso, se detallan medidas para la mejora y los recursos necesarios, y se tratan múltiples aspectos relacionados con el proyecto de Escuela Pública: la gestión y autonomía de los centros; el servicio educativo como proyecto de desarrollo comunitario; el curriculum y la innovación educativa; el análisis de la Reforma educativa en sus diferentes tramos educativos; la formación del profesorado; la escuela, la tecnología y su entorno; y, por último, las características, tareas y organización de los propios MRPs.

En el marco de una escuela pública como proyecto de vertebración social, que responda a las demandas sociales, se reclama una escuela compensadora de desigualdades; que sea un medio de integración social y no de discriminación; que ayude al desarrollo de la capacidad crítica frente a la multitud de mensajes de los medios de comunicación; que dé prioridad a la solidaridad; que potencie la relación y el respeto entre culturas; y que se base en la participación y la corresponsabilidad social (MRPs, 1989:16-18).

Para conseguir la puesta en práctica de un proyecto educativo de tales características, en las conclusiones del Congreso de Gandía se proponen dos aspectos complementarios sobre los que

profundizar: 1) Conseguir una plena autonomía para ampliar el marco de decisiones; y 2) La formación permanente de los agentes educativos. A continuación comentamos brevemente la perspectiva de los MRPs sobre ambos aspectos.

Con respecto a la autonomía, la propuesta nos remite a la concepción del centro escolar como “unidad educativa básica” (MRPs, 1989:39). El centro como una *unidad básica educativa* es resultado de “la articulación de los distintos elementos que la componen en el marco de un Proyecto Educativo propio”. Para que el centro se abra a la Comunidad y se establezcan múltiples relaciones, el documento citado propone:

- Hacer que cada centro se convierta en una especie de foco cultural que potencie todo tipo de actividades de y para la comunidad. Una política de puertas abiertas que favorezca a toda la Comunidad en general;
- Tener en cuenta el medio como objeto de estudio, favoreciendo una visión crítica del mismo que ayude a que las personas que viven allí lo conozcan en profundidad y tengan, por lo tanto, capacidad de transformarlo;
- Colaborar con otros colectivos que existen en la Comunidad y, fundamentalmente, con la administración local, con la que se deben establecer relaciones profundas. (pág.:40)

Un centro educativo con tales pretensiones educativas necesita, coherentemente, liberarse de un Sistema Educativo cuya rigidez normativizadora le impide “dar respuesta a la diversidad de situaciones sociales y personales” como las que los centros deben afrontar si quieren arraigar su proyecto educativo en el medio social al que pertenecen. Por ello los MRPs reclaman y definen un modelo de gestión de los centros públicos basados en la autonomía pedagógica, organizativa y económica.

Y con respecto al segundo aspecto, referido a la formación permanente de los agentes educativos, los MRPs, en las resoluciones del mencionado congreso, relacionan la profesionalidad docente con el papel de la Escuela Pública, como servicio social, en el concepto más amplio de desarrollo comunitario. Así, para los MRPs (1989:62), “la función del docente no se sitúa ya en el campo cognitivo en exclusiva” puesto que “la actualidad nos presenta un abanico de roles a desempeñar dentro de una cosmovisión de la realidad”. Las características profesionales del profesorado que, según los MRPs, se adapta a las nuevas tareas y cometidos educativos reseñados son las siguientes:

- *Investigador* que analiza su práctica docente, que busca fundamentos para esa práctica en un intento de explicación de los procesos, somete a valoración crítica los resultados y reformula permanentemente su actuación.
- *Trabaja cooperativamente* a partir de una fundamentación teórica, la experimenta y reconstruye en la práctica.
- Con una *concepción global de la escuela* relacionada con su entorno. Que sepa establecer una *relación teoría-práctica* en un marco más amplio que el estrictamente escolar.
- *Creativo, motivador*, consciente de la necesidad de actualización cultural y científica.
- *Participativo*, no sólo en la organización pedagógica y gestión del centro, sino también en la acción tutorial y del aula.
- *Solidario*, consciente de su entroncamiento, de su realidad en los otros. Un profesor que atiende la diversidad, que promueva la explicitación de los conflictos y la búsqueda del consenso entre las diferentes formas de articular y diseñar la enseñanza de docentes, alumnos y padres. (MRPs, 1989:39)

En el documento citado se muestra como evidente que esta nueva profesionalidad del docente, contempla una formación directamente ligada a los problemas reales. Éste es el principio fundamental que va a informar las propuestas de modelos de formación permanente que se haga desde los MRPs, y las críticas a los planes de formación oficial. Así, la formación se debe centrar en los problemas que se plantean día a día en el centro y que se hacen evidentes al analizar la puesta en marcha de los proyectos curriculares. Para los MRPs, el análisis comparativo de proyectos y realidad es fuente de elaboración de necesidades de formación por parte de los centros y Comunidad Escolar. Es, asimismo, el sistema que permitirá elevar el actual nivel teórico y práctico de los docentes. No obstante, se constata en la realidad de los centros y aulas que frente a lo que se desea “...en estos momentos se da una realidad: los claustros no están en condiciones para diseñar el Plan de Formación” (MRPs, 1989:64).

Finalmente, además de señalar las deficiencias actuales de formación que “determina un tipo de docente con tendencia a repetir el tipo de enseñanza recibido”(pág.:64), se señalan las consecuencias de la mala gestión de la Administración en esta materia:

- Unos docentes escépticos ante cualquier iniciativa proveniente de la Administración que ve cómo las condiciones del aula y las del centro no mejoran como cabría esperar.
- La falta de flexibilidad del sistema a la hora del cambio de nivel educativo o de especialidad.
- El voluntarismo con que habitualmente se han desarrollado las actividades de innovación, faltas de estímulos y apoyo por parte de la Administración.
- La equiparación de la titulación con la supuesta “capacidad para enseñar” (MRPs,

1989:39)

#### **2.1.4. Situación a partir de 1988 (sustitución del ministro Maravall por Javier Solana)**

Este período que acabamos de comentar se cierra con la sustitución en la titularidad del Ministerio. El relevo de ministros que se produce el 7 de julio de 1988 en el área educativa, es más significativo que la simple sustitución de una persona por otra. A sólo diez meses de que el MEC presentara el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, se producía el conflicto de la enseñanza — marzo del 88—, precedido de la huelga de los estudiantes de Enseñanzas Medias — año 1987—. Las reivindicaciones de los enseñantes eran: homologación, jornada continua, responsabilidad civil, política de personal (Espinosa, 1989). El conflicto comienza a finales de febrero de 1988 y concluye, con la firma de un acuerdo, en noviembre. En medio, una huelga generalizada en todo el sistema educativo el 28 de abril que afecta a cinco millones de alumnos.

Una huelga de la enseñanza que fue tratada, ante los ojos del profesorado, con muy poco tacto por parte del ministro que la veía injustificada y precipitada (Espinosa, 1989). Se trataba del mismo ministro que manifestaba haber entendido que el fracaso de las reformas anteriores se debía, en buena parte, a la desconexión MEC-profesorado. Con la huelga, aunque no sólo debido a ella, desapareció algo más que la *alianza* que se pretendía entre profesorado y Ministerio. Una alianza que se proponía cambios profundos en el sistema a partir de finalidades compartidas para la educación. Algo muy importante se había roto entre profesorado y Ministerio. La sustitución del ministro escenificaba esa ruptura y el final de una época y de no pocas ilusiones. Se extendió la sensación de que, frente al lenguaje a favor del papel central del profesorado como clave del éxito de la Reforma que se pretendía, no se sabía administrar el protagonismo del profesorado. Por parte del MEC se optó por una actitud más reservada; parecía sacar la lección, a partir del conflicto docente, de que las reformas desgastan a quienes las promueven y más si éstas incluyen la participación del profesorado.

A ese distanciamiento, al que nos estamos refiriendo, contribuyó el hecho de que el profesorado que más activamente había participado en las primeras fases de la experimentación de la Reforma, observara cómo se les cambiaba el proyecto que habían hecho suyo. Dicho proyecto, en su acabado final se transformó e, incluso en no pocos aspectos, se recondujo en sentido contrario al

experimentado. Ejemplo de esto último es la elaboración, por parte del MEC de los *criterios de evaluación* por áreas y ciclos, con la sorpresa consiguiente de buena parte de los profesores y profesoras que habían estado haciendo la experimentación. Estos sectores fueron adoptando una actitud cada vez más distante y descreída acerca de la Reforma, al sentir transformado su papel de protagonistas en meros instrumentos útiles. Así, por ejemplo, J.C. Gallego y E. Muñoz (1988), profesores del Instituto de Enseñanza Media “Badalona-7”, uno de los centros más conocidos del Estado por su implicación en la experimentación de la Reforma, señalaban lo siguiente acerca de su perplejidad ante el acabado final del Proyecto de Reforma:

El documento no aporta datos significativos sobre la evaluación de las experimentaciones, lo más introduce desorientación entre los sectores más directamente implicados en estos procesos, y no permite saber si estamos ante una reorientación o un volver a empezar. ¿Aquellos presupuestos no eran válidos? ¿Han aparecido cambios en la situación general del país? ¿Los mecanismos que se previeron no se adaptan a los presupuestos iniciales?(pág.:60)

El profesorado que menos pasivose había mostrado durante los últimos quince años tuvo que reconocer, sorprendido, la existencia práctica de, al menos, dos reformas distintas, dos proyectos que se solapaban y se entorpecían mutuamente en su desarrollo. Una reforma reorganizadora de la estructura del Sistema Educativo, que lo actualizaba y adecuaba a las nuevas necesidades (ampliación 14-16, reforma de las Enseñanzas Medias, la inclusión de la Educación Infantil, etc) y una reforma que atendía a los aspectos más complejos y profundos relacionados con una antigua agenda de transformaciones: el papel social de lo escolar, un proyecto de vertebración social, de solidaridad, de compensación de las diferencias económicas y culturales, la profundización de la democracia en lo cotidiano, etc. Nuevamente, Gallego y Muñoz (1988) se preguntan acerca de a cuál de las dos reformas debe de atenerse el profesorado, puesto que no parece posible la conjugación de ambas sin contradicciones:

¿Estamos ante una simple remodelación del Sistema Educativo o ante un cambio en profundidad? ¿Lo que se pretende es reformar la fachada de nuestro sistema escolar, poniéndolo al día en algunos aspectos cuantitativos y cualitativos, adaptándolo a las exigencias del mercado de trabajo y blanqueando los altos índices de “fracaso escolar”? ¿Se tratará de un cambio profundo para que nuestra escuela contribuya a compensar diferencias sociales, económicas y culturales que se dan en el seno de la familia y en el entorno, y extienda y fortalezca los valores democráticos -entre ellos el de la disidencia-, fomentando nuevos valores como la paz, la ecología, la solidaridad, etc?

(Pág.: 60)

Las metas de la Reforma, inicialmente compartidas, se revelaban, pocos años más tarde de su inicio, articuladas en proyectos y estrategias de realización diferentes y, finalmente distantes. Se fueron construyendo discursos y lenguajes que demostraban la existencia de perspectivas diferentes acerca de lo que la Reforma podía haber sido e interpretaciones contrapuestas acerca de la voluntad política que hubiera sido necesaria para llevarla a cabo en sus términos originales (F. Hernández, 1995).

Por un lado, la lectura que desde el posibilismo se hace de lo que la Reforma oficial finalmente ofrece al profesorado: “sigo pensando —dice C. Coll (Cuadernos de Pedagogía, 1994b: 90)— que la solución es equilibrada; es realista porque tiene en cuenta la tradición de la que venimos y la situación en la que nos encontramos; y apuesta claramente en una dirección: la de una mayor autonomía curricular de los centros y de los equipos docentes”.

Por otro lado, desde una interpretación diferente a la del posibilismo (que es el peor de los referentes a partir del que emprender una reforma como la proyectada), se advierte acerca de la confusión que se puede estar instalando entre el profesorado al colocarlo por detrás de la Reforma y al presentar a ésta como la obsesión principal de todo el sistema:

Todo esto es una mezcla de buenas intenciones, de academicismo, de ausencia en recuerdo de lo que fue la trayectoria del lenguaje pedagógico en la ley del 70, y de falta de consideración de cómo funciona la realidad de la práctica. (...) Los profesores ahora te preguntan por la terminología de la Reforma, no por problemas de siempre, como el fracaso escolar, la desmotivación de los alumnos, el autoritarismo en los centros, la escuela en relación a la cultura popular (...). Tenemos que hacer ahora esfuerzos para rescatar los problemas por encima de las modas: volver al sentido común. (Gimeno Sacristán entrevistado por Cuadernos de Pedagogía, 1994b).

Como síntesis podemos decir que en esta época se da, de hecho, una redistribución de papeles, cometidos y funciones que ha podido acabar por deteriorar la aceptación y grado de implicación del profesorado con respecto a la LOGSE. Mientras los planes, plazos y estrategias de la implantación de la Reforma siguen adelante, aunque con algunos atrasos sobre su calendario

previsto<sup>48</sup>, se elabora, por parte del MEC (con el ministro Suárez Pertierra), el *Programa de 77 medidas de calidad educativa* (Escuela Española, 1994). Posteriormente y con la misma filosofía y finalidad, el MEC elaboró la *Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes* (LOPEGC), presentada a la opinión pública en marzo de 1995 y aprobada en el mes de noviembre (B.OE. 21-XI-1995)<sup>49</sup>. Por el significado que tienen las *77 medidas* para el análisis que

---

<sup>48</sup>El ministro J. Solana (1989) señalaba las siguientes veinte medidas para implantar la Reforma en ocho cursos académicos: “Curso **1989-90**: Promulgación de la Ley que establezca la nueva ordenación del Sistema Educativo. Realización del debate sobre el Diseño Curricular Base. Curso **1990-91**: desarrollo reglamentario de la Ley. Financiación del Debate sobre el DCB y determinación de los contenidos curriculares básicos de cada una de las áreas de las distintas etapas. A lo largo de ambos cursos se tomarían las siguientes medidas:

- Publicación y puesta en marcha de un plan específico para la Reforma de la Formación Profesional.
- Implantación y desarrollo de un Programa de mejora de la enseñanza de Lenguas Extranjeras.
- Comienzo del Plan de Formación del Profesorado.
- Inicio del Plan Nacional de Investigación Educativa
- Creación de nuevos centros y obras de adaptación con el fin de ir adecuando la red a las nuevas necesidades.
- Intensificación del Plan de Extensión de la Educación Física.
- Incorporación progresiva en los actuales centros de EGB de los profesores especialistas de Educación Musical.
- Ampliación de los profesores de apoyo, de los departamentos de orientación y apoyo psicopedagógico en todos los centros educativos.
- Extensión de las licencias por estudio y de las ayudas a los proyectos de innovación educativa.
- Progresiva incorporación del aula de tecnología en los centros de Secundaria.
- Desarrollo del programa de Nuevas Tecnologías de la Información.
- Ampliación y fortalecimiento del Servicio Técnico de Inspección con el fin de garantizar una mejor evaluación del Sistema Educativo.
- Reforzamiento del papel de los equipos directivos de los centros.
- Impulso a los proyectos educativos de equipos de profesores que quieran iniciar la impartición de las nuevas etapas de Educación Infantil, Primaria o Secundaria.
- Desarrollo de las medidas específicas en Educación de Adultos.
- Implantación progresiva de la Garantía Social para jóvenes que han abandonado el Sistema Educativo sin una titulación básica o profesional suficiente.
- Apoyo a los profesores de EGB y a los maestros de taller para que puedan avanzar en su formación universitaria.
- Apertura de vías de promoción a niveles educativos superiores a los actuales profesores.
- Curso **1991-92**: Implantación del curso 1º y 6º de la nueva Enseñanza Primaria y de los modelos 2 y 3 de Formación Profesional.

Curso **1992-93**: Implantación del 2º de Primaria y del 1º y 2º de Secundaria. Curso **1993-94**: implantación del 3º de Primaria y del 3º de Secundaria. Curso **1994-95**: Implantación del 4º de Primaria y del 4º de Secundaria. Curso **1995-96**: Implantación del 5º de Primaria y del 1º de Bachillerato. Curso **1996-97**: Implantación del 2º de Bachillerato. Generalización de los módulos 3 a los que se accederá desde el nuevo Bachillerato”

<sup>49</sup> El Anteproyecto de esta Ley fue discutida en el Consejo Escolar del Estado el 9 de marzo de 1995. Dicho Anteproyecto se aprobó con 36 votos a favor, 23 en contra y 11 abstenciones. Todas las



venimos haciendo de la evolución de la concepción y el papel del profesorado dentro del sistema

---

organizaciones del profesorado ( los sindicatos y la Confederación de MRPs), sin excepción, votaron en contra. Las razones expuestas en un comunicado firmado por todos ellos fueron las siguientes: “1.- La falta de interés ministerial para que se realizara un auténtico debate social previo entre los distintos sectores que componen y representan a la Comunidad Educativa, máxime cuando no había sido presentado a los distintos órganos de representación y negociación; 2.- Bajo una aparente intención de mejorar el sistema educativo y fomentar la participación y la autonomía de los Centros, en realidad, estamos ante un Proyecto de Ley Orgánica *que retrocede en el modelo* de la enseñanza como servicio público, incrementa su privatización, jerarquiza la profesión docente e impulsa una gestión no democrática. Además otorga el principal papel evaluador a la Inspección educativa, apuesta por la fiscalización administrativa frente a la evaluación democrática y no aborda las auténticas prioridades del sistema educativo...; 3.- Las organizaciones firmantes se comprometen a iniciar un proceso de debate y discusión en el seno de la sociedad que desemboque en acciones unitarias frente a un Proyecto de Ley que consideran globalmente regresivo”.

Las razones esgrimidas son bastante similares, en líneas generales, a las conclusiones de los distintos MRPs en su análisis sobre la propuesta de las *77 medidas de calidad educativa* del MEC, como a continuación veremos.

educativo, es importante detenernos brevemente en la interpretación que de estas medidas hicieron las organizaciones de renovación del profesorado y las razones del Ministerio

Veamos en primer lugar la perspectiva del Ministerio. El documento tiene por finalidad desarrollar el título IV de la LOGSE sobre calidad de la enseñanza. Obedece, por lo tanto, a regular los cambios que la LOGSE introduce en la estructura y ordenación del sistema educativo, cambios justificados como instrumentos para la mejora de la calidad educativa. Señala C. Coll (Cuadernos de Pedagogía, 1994b) que el documento se justifica en esa finalidad de calidad y de llevar a cabo la autonomía de los centros y

...no sólo no constituyen una rectificación del rumbo de la Reforma, como han señalado tal vez con excesiva ligereza algunas voces, sino que son más bien una manifestación inequívoca de compromiso con la misma. Creo además, que esta manifestación, al producirse en un momento particularmente difícil de crisis económica nada propicio para la implantación de la Reforma, adquiere una particular relevancia y puede contribuir a neutralizar el posible efecto desmotivador producido por el retraso del calendario. (Pág.: 91)

El responsable del MEC señala también tres objetivos del documento: en primer lugar, “la voluntad de que el avance se produzca en el marco de un modelo de centro escolar asentado en los principios de participación y de gestión democrática”; segundo, “la convicción de que una mayor autonomía de los centros docentes sólo conducirá a una mejora real de la calidad de la enseñanza en la medida en que se garantice al mismo tiempo, por una parte, una mayor corresponsabilidad de los diferentes sectores de la comunidad educativa, y por otra, un mayor control social sobre su funcionamiento”; tercero, “la decisión de aplicar el principio de discriminación positiva a los centros docentes que acogen sectores del alumnado en una clara situación de desventaja, ya sea por razones de tipo personal, social o cultural, con el fin de que una mayor autonomía no conduzca a la postre, en estos casos, a un empobrecimiento de la oferta educativa y a una merma de la calidad de la enseñanza”(pág.: 91).

En cuanto el MEC hizo pública la propuesta de las *77 medidas de calidad educativa*, varias organizaciones de los MRPs realizaron su análisis, que son una nueva oportunidad para probar la existencia de un proyecto propio y bien articulado acerca de la educación (Acción Educativa, 1994;

Concejo Educativo de Castilla y León, 1994; M.R.P. de Cataluña 1994). Esta última organización, con la intención constructiva que la caracteriza, hace primero, en el documento referido, un análisis global de las 77 medidas y después revisa una a una las 77 medidas, estableciendo acuerdos y desacuerdos con cada una. De la lectura de dichos documentos vamos a destacar aquellos argumentos de interés para nuestro análisis sobre la evolución de la concepción del profesorado y su formación permanente.

La revisión del documento de las 77 medidas del Ministerio de Educación y los correspondientes valoraciones por parte de diversos MRPs, nos lleva a concluir que, con dicho documento, se confirma *la distancia* a la que nos venimos refiriendo, entre profesorado y Ministerio. Como veremos a continuación, el hecho evidente es que el debate al que el MEC convoca es acogido con enorme escepticismo por considerarse inoportuno, por tratar cuestiones de preocupación para el MEC al margen de los problemas que al profesorado le preocupan y por utilizar estrategias de debate consideradas equivocadas. Por ejemplo, *Acción Educativa* entiende que plantear un nuevo debate, cuando el profesorado no ha digerido la avalancha de propuestas de la LOGSE, propuestas que aún no se han hecho realidad en la mayor parte de los centros, hace “parecer que el Ministerio quiere tenernos en debate permanente, en lugar de asentar las medidas de la LOGSE (...) Convenciendo, no con las ideas sino con los hechos...”(Acción Educativa, 1994:1). El *M.R.P. de Cataluña* ve en la propuesta la necesidad que tiene el MEC de consenso para implantar la Reforma puesto que “es evidente que la administración sabe que ha perdido puntos en el consenso conseguido en el período anterior” (MRP de Cataluña, 1994:1) a la publicación del Ministerio del *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza*. Parece, dice el MRP de Cataluña, que el MEC trata de neutralizar las voces críticas al modelo de implantación que se está llevando a cabo con la Reforma. Implantación que, además, tiene dificultades económicas, en un momento de crisis, con una campaña por la Ley de Financiación (en forma de Iniciativa Legislativa Popular), por lo que “tiene, también, una interpretación fácil: ser una cortina de humo ante la imposibilidad de tener el conjunto de recursos necesarios para llevar a cabo la Reforma en toda su amplitud y profundidad”(MRP de Cataluña, 1994:1). Estos desencuentros en las posiciones mantenidas entre el Ministerio y las organizaciones del profesorado nos revelan el modo en el que se gesta y consolida la discrepancia, que luego afectará negativamente a los procesos de implantación de la Reforma y limitará su calado en la práctica escolar y en la formación permanente del profesorado.

Si para los MRP las intenciones y la oportunidad del debate en torno al documento de las *77 medidas*, no están claras, la estrategia que adopta el MEC para su discusión merece, igualmente, una crítica muy clara por considerarla equivocada. En este sentido, el MRP de Cataluña compara la estrategia del MEC con la adoptada por ellos mismos para discutir su propuesta, ya citada, de las *100 medidas para mejorar la enseñanza*. Mientras que el MEC, dicen los MRP de Cataluña, plantea:

Un debate cerrado sobre la conveniencia o no de tal o cual medida, con el fin de saber el grado de acuerdo o consenso social sobre determinadas actuaciones de la administración (no sobre todas), el debate que proponemos con el “*projecte 100 mesures*” es un debate que intenta recuperar la iniciativa de la comunidad educativa, con el fin de participar de forma real en la búsqueda de soluciones, desde la corresponsabilidad. (MRP de Cataluña, 1994:3).

El MEC no inicia un debate sobre la mejora de la calidad que incluya desde el comienzo perspectivas distintas, con ello no se pretende un debate sobre la calidad sino sobre las medidas que, a juicio del Ministerio, son necesarias introducir en el sistema para reconducir la implantación de la LOGSE. Ésta es una idea importante porque cierra las aportaciones, y la implicación de las partes, a los aspectos seleccionados previamente. En tal sentido, lo que al MEC le preocupa es la dinamización de las estructuras administrativas más que la implicación de los sectores afectados en un pacto para la calidad.

La preocupación del MEC por establecer líneas de actuación administrativa deja su huella en el documento, al definir de forma mucho más concreta y más desarrollada las medidas relativas a la gestión, la dirección de los centros y la concreción de los méritos individuales. Este grado de concreción contrasta con el escaso desarrollo, más allá de las generalidades, de las medidas referidas al desarrollo profesional y formación del profesorado o las referidas a la autonomía de los centros. Ello, dice el Concejo Educativo de Castilla y León (1994) “hace sospechar que lo que realmente se quiere llevar a la práctica son las medidas que ya vienen concretadas y que el resto puede ser una envoltura para posibilitar la aceptación social del documento en general”(pág.:1).

Con respecto a las medidas que se dedican a desarrollar la estructura administrativa de gestión y control del sistema y, especialmente las referidas a la dirección de los centros (39 a 47), las organizaciones del profesorado señalan que dichas medidas no apoyan las tareas cotidianas del profesorado en sus aulas y centros (Concejo Educativo de Castilla y León, 1994:2; M.R.P. de

Cataluña 1994:6) ni se ocupan de regular los Proyectos Educativos de Centro “como línea de intervención y consolidación de la Escuela Pública” (M.R.P. de Cataluña 1994:6). El documento “tiende a considerar algunas funciones no docentes, por encima de las propiamente docentes” (M.R.P. de Cataluña 1994:18) buscando tiempo, recursos e incentivos para los cargos unipersonales, por lo que se “sigue apostando por la filosofía de invitar al profesorado a abandonar el aula y el contacto con sus alumnos y alumnas..” (Acción Educativa, 1994:4; Concejo Educativo de Castilla y León, 1994:2), y se consolida de ese modo un sistema de méritos (Concejo Educativo de Castilla y León, 1994:2).

Por último, entre la larga lista de cuestiones señaladas por los MRPs, destacan las medidas propuestas acerca de la participación de los directores de los centros en las tareas y responsabilidades de las Direcciones Provinciales/Territoriales (medida 43), la consolidación del complemento retributivo de los directores (medida 45), la posibilidad de los directores de optar al traslado del centro en el que han ejercido esa función, una vez acabado el período de mandato (medida 46) o la consideración del ejercicio del cargo de dirección de centros como “mérito relevante para acceder a otros puestos de la Administración...”(medida 47). Todas ellas son muestras de la filosofía que sobre la gestión de los centros, le interesa potenciar al Ministerio de Educación. Se trata de una concepción centralizada de la gestión, que homogeniza la dirección de todos los centros, que lleva a que los directores dejen de considerarse como un miembro más de la Comunidad Educativa y sean, fundamentalmente, representantes de la Administración en los centros. Para ello se les asegura, por la vía de los incentivos, que sus intereses no están relacionados con el Proyecto Educativo del Centro sino con las preocupaciones de gestión administrativa y burocrática o con los planes políticos del MEC, vía Dirección Provincial. El mensaje que se envía al profesorado es que en *la carrera docente* “se progresa alejándose de la función docente”(M.R.P. de Cataluña 1994:19), es decir, adoptando la perspectiva que la Administración tiene acerca de los problemas y la calidad educativa, perspectiva que es legítima y necesaria, siempre que no se considere como la única existente y se imponga al resto de perspectivas igualmente legítimas y necesarias.

Aunque la lista de los aspectos de interés, analizados por los MRPs, con respecto a las 77 *medidas* del MEC, es mucho más larga (educación en valores, igualdad de oportunidades, autonomía de los centros, o evaluación e Inspección, etc.), baste lo señalado como ejemplos de relevancia para nuestro análisis acerca de las distintas concepciones que están en debate sobre el profesorado, su papel

en los proyectos de mejora y su formación. En este sentido es necesario destacar alguna de las conclusiones a las que podemos llegar, junto con los MRPs, a partir de los documentos analizados.

Al elaborar las *77 medidas*, parece estar en la preocupación del ministro Suárez Pertierra el control de un proceso de Reforma que, como hemos visto, ha perdido el consenso y el empuje social inicial. Y aquí nos tropezamos con dos conceptos relevantes: *control del proceso de reforma* y *consenso social por la calidad educativa* que, dadas las evidencias, resultan difíciles de conjugar. Para recuperar o mantener el control sobre la Reforma al ministro parece preocuparle más el conseguir no ser sobrepasado por la iniciativa de las organizaciones sociales (por ejemplo: Iniciativa Popular para una Ley de Financiación de la Reforma o las *Cien medidas para la mejora de la Enseñanza* de los MRPs de Cataluña), que llegar a un pacto social por la calidad educativa a través de un debate abierto e integrador.

Por otro lado, el significado de las medidas que se introducen para asegurar un sistema jerarquizado de gestión y dirección, en detrimento de los PEC y de los equipos directivos, indican, según mi punto de vista que, como ya hemos señalado en otro apartado de este capítulo, hay bastante de abandono/derrota de las ideas acerca de la gestión colegiada y compartida por los claustros y consejos escolares, que la propia LOGSE consagra. Desde la Administración se abandona el empeño por la profundización en la colaboración y corresponsabilidad necesaria para la mejora educativa, en favor de la implantación de la Reforma desde arriba hacia abajo. Esta observación no nos impide que veamos las dificultades prácticas de las direcciones colegiadas y la corresponsabilidad del profesorado a partir de los Proyectos Educativos y de la incentivación de equipos docentes, frente a la incentivación individualizada. Sin embargo, hay que señalar a continuación que son las dificultades que toda auténtica participación democrática implica y que nunca pueden ser excusa para emprender nuevos modelos de gestión sin haber agotado las posibles medidas de muy distinto tipo que podrían introducirse para generar implicación y responsabilización del profesorado y de las comunidades educativas.

Todos estos cambios se hacen a costa de principios establecidos a partir de la experiencia acumulada en la aplicación práctica de las innovaciones. Uno de ellos, quizás el más importante, indica que las transformaciones introducidas sin la participación, el conocimiento o la implicación del profesorado, están abocadas al fracaso, simplemente no funcionan:

Si las medidas son **exógenas** al mismo centro se ofrecen más resistencias. En este sentido, a menudo se olvida que la única fórmula para que la escuela mejore su calidad es que sea el propio centro quien tome conciencia de esta necesidad. (...) Los centros educativos son reacios a dejarse convencer. Una actuación exógena correcta es la que ayudará a promover en el propio centro la conciencia, la necesidad y la búsqueda de alternativas y propuestas. (...) Cuando los cambios que se proponen desde fuera son excesivamente ambiciosos la resistencia de los agentes que deben llevarlos a término también es mayor (M.R.P. de Cataluña 1994:4)

La elección de estrategias jerarquizadoras y burocráticas por parte de la Administración, bien conocidas por su incapacidad para generar las fuerzas transformadoras necesarias, no hace más que profundizar en la incomprensión y desorientación con que son recibidas las innovaciones por parte del profesorado. Es una situación perfectamente diagnosticada y ampliamente reconocida por su gravedad:

El fenómeno, observable en la actualidad y negativo en profundidad, de rechazo<sup>50</sup> a cualquier medida que provenga de la administración no es más que una degradación de esta desconfianza de los centros educativos respecto la administración, cansados, quizás, de que desde el exterior sólo lleguen exigencias y lecciones de «cómo hay que hacer las cosas», en vez de confianza, estímulos e incentivos al propio trabajo (M.R.P. de Cataluña 1994:4)

Desde nuestro punto de vista, cualquier iniciativa para la mejora de la calidad educativa, como es el documento del MEC que analizamos, debería tener como principal y primera intención concitar al mayor espectro posible de fuerzas sociales en torno a fines comunes de mejora. Sin embargo, basándonos en las evidencias mostradas, el documento de las *77 medidas* del Ministerio permite a las organizaciones del profesorado constatar que las preocupaciones del MEC están lejos de coincidir con la preocupación tradicional del profesorado acerca de la calidad educativa (preocupación claramente manifestada en el recorrido histórico que hemos realizado) y, por lo tanto, de las estrategias y programas a adoptar para hacer realidad esa mejora de la calidad. Las medidas que se toman refuerzan la formación individual (fundamentalmente las medidas 52, 53, 54 citadas) al incentivarla de forma individualizada<sup>51</sup> y, por ello, van en detrimento de la formación del profesorado en torno a los

---

<sup>50</sup>Este mismo diagnóstico fue recogido por los MRPs en las *Conclusiones del II Congreso* de Gandía (Movimientos de Renovación Pedagógica, 1989:39).

<sup>51</sup>Con respecto a la incentivación individualizada, los MRPs señalaban lo siguiente en las Conclusiones del IX Encuentro de Calvià (6-7 dic. 1986): “a) La incentivación no se manifestará nunca en la diferencia salarial.

problemas de su propia práctica. El aula y el contacto del profesorado con los alumnos y alumnas, nos recuerda *Acción Educativa*, es el lugar “en el que se produce la auténtica investigación, analizada en la acción, y por otro lado cualitativamente importante”(Acción Educativa, 1994:4-5).

Como apunte final del análisis de las *77 medidas para mejorar la calidad educativa*, cabe cuestionarse, una vez analizadas detenidamente, la dudosa relación entre las referidas medidas y su beneficio para la mejora de la calidad educativa. Esta duda es pertinente en lo que se refiere al contenido de las medidas más importantes y, sobre todo, a las estrategias adoptadas para su discusión por las partes implicadas y su aplicación generalizada a la práctica. El *Concejo Educativo de Castilla y León* (1994) se pregunta al respecto si con las *77 medidas* “¿Se fomentará la calidad de la enseñanza o se dará un paso más en la carrera docente que desde la Administración se ha ido creando? ¿Se fomentará el trabajo en equipo, ajustado a la realidad del alumnado o se impondrá un criterio de promoción personal?”(pág.:2)

---

Sino que la Administración destinará importantes partidas económicas para subvencionar proyectos educativos, investigaciones, becas, dietas, etc... para asistir a cursos, cursillos, simposium, etc... tanto en territorio nacional como internacional; b) Estos incentivos recaerán preferentemente sobre equipos pedagógicos sin descartar los casos individuales, pero en segundo lugar; c) La incentivación se hará también a los equipos de Escuelas Rurales que realicen trabajos en su zona, unitarias y de zonas marginales”.



La evolución de los hechos (gestos, medidas, informes, actitudes, voluntades, interpretaciones, intereses...) que se han ido acumulando en los 7 u 8 años que han transcurrido desde que se inició la Reforma, han terminado por situar a los profesores en un territorio indefinido y contradictorio, entre el apoyo a una reforma necesaria y la recuperación de sus propios criterios y referentes, presentes en la vieja agenda de los MRPs. Tras la ilusión de los primeros años ochenta, en los que se vislumbraba la posibilidad de que fuera el profesorado el que se situara en el centro del movimiento social para la transformación del sistema educativo, en los últimos años de esa misma década, se representa una nueva reedición de la vieja enfermedad endémica de la innovación educativa. Se consuma el alejamiento<sup>52</sup> de la planificación con respecto a la ejecución hasta revelarse, de nuevo y de hecho, como entidades distintas, sin conexión posible: la teoría frente a la práctica, la programación frente a la realización, los formadores frente a los formados, los planificadores frente a los prácticos; en suma, el distanciamiento entre el Ministerio y su profesorado:

Se nos agradecían los servicios prestados y pasábamos a la cátedra de Historia de la Educación, donde se estudiaba nuestra gran aportación a la pedagogía del período de final del franquismo y de los inicios de la democracia. Mas algunos nos resistimos. Convencidos de la necesidad de un movimiento social amplio; seguros de que mientras exista Administración y Estado es necesaria la existencia de organizaciones que reflexionen sobre la escuela, desde la escuela, y planteen formas alternativas de organización, formación, reflexión, debate, etc.... (Domènech y Viñas, 1992b:72)

---

<sup>52</sup> Llegados a esta conclusión, a partir de los datos que hemos exhibido, podríamos estirar el razonamiento bastante más allá de lo que lo hacemos en este texto. No sería gratuito, ni estaría de más responder a cuestiones como las que siguen, para obtener respuestas que dieran significado a lo que hacemos cuando actuamos como profesores en el desarrollo de nuestra profesión: ¿Cuáles son las variables que intervienen en la transformación de las estrategias de implantación de la Reforma?, ¿Se ha llegado a la conclusión de que el profesorado no tiene motivo, energías, interés o capacidad para liderar su propia reforma?, ¿A partir de qué criterios se llega a la conclusión de que a la calidad educativa se llega mejor por la vía de la jerarquización y no por el trabajo en equipo, la implicación, la colaboración?, ¿Quizá se entiende que la vía de la corresponsabilidad es un camino plagado de dificultades excesivas? ¿Quizá se debe a que la implicación lleva aparejada el desarrollo de la capacidad crítica?; o, en otro sentido, ¿tan fuertes son los condicionantes?, ¿tan débil es la voluntad política?, ¿tan superficial es el calado democrático de nuestro sistema que no puede soportar la tensión de la pluralidad, los puntos de vista críticos del profesorado?... Helen Simons (1995:220) dice al respecto: “Como educadora profesional, creo que debemos tener una visión alternativa, que conviene que sea insuficiente, y objetivos a largo plazo para la educación. No cabe duda de que, en la actualidad, no tenemos en Gran Bretaña la democracia en la que muchos creemos, pero eso no significa que no debamos continuar luchando por ella de todas formas, en todos los momentos y en todos los lugares que podamos”.

La cita precedente muestra que de la crisis previa ha salido fortalecida la convicción democrática de que para que la democracia tenga un calado práctico es necesaria la existencia de alternativas distintas y organizaciones sociales que representen y defiendan cada una de las perspectivas acerca de las cuestiones sociales que merecen la pena. En el terreno educativo, los MRPs no pueden confundirse con, ni ser fagocitados por los proyectos de la Administración, debido a que ambas partes responden a intereses, preocupaciones y perspectivas distintas. La confluencia de perspectivas genera nuevas ideas para mejorar, y eso es lo que necesitamos en educación. Por eso los MRPs deben de mantener a salvo su autonomía, libre de las constricciones, o la tentaciones antidemocráticas de hacerlos desaparecer ocupando, por ejemplo desde la Administración, el espacio, finalidades y cometidos que les son propios.

En un proceso paulatino de reinstalación en el nuevo panorama, las Escuelas de Verano, dicen José Antón, J. Cantarero, C. Delgado, *et al.* (1992:68) optaron por ir introduciendo modificaciones en su modelo de actividades y finalidades:

- Reducir el tiempo dedicado a cursillos y aumentar el tiempo dedicado a seminarios y grupos de trabajo;
- aumentar los esfuerzos dirigidos a recibir y ofrecer perspectivas de análisis de la Escuela con orientaciones teóricas, ideológicas y políticas alternativas a las que presentaba el poder desde la escuela tradicional o desde la nueva Administración educativa «socialista»;
- buscar más espacios y tiempos para la discusión colectiva sobre la práctica y la facilitación de canales de organización de maestros para la renovación pedagógica;
- y reforzar la relación y la confluencia con la lucha de otros movimientos sociales progresistas.

Se busca una nueva concepción de las Escuelas de Verano. Señalan José Antón et al. que “el análisis del contenido de las últimas Escuelas de Verano y la lectura de sus conclusiones, así como la de otros documentos producidos por los MRPs, nos muestran con bastante claridad el desarrollo de un conocimiento pedagógico, producto de la evolución que hemos señalado” (1992:68). Así, en las conclusiones del II Congreso de MRPs de Gandía (MRPs, 1989) quedó reflejada esta evolución al referirse a las finalidades de los MRPs:

- Analizamos, debatimos y hacemos propuestas enmarcadas en la Alternativa de la Escuela Pública.

- Proyectamos nuestro trabajo hacia el conjunto de la sociedad, particularmente hacia la comunidad educativa.
- Dinamizamos prácticas innovadoras coherente con los presupuestos anteriores.
- Incidimos sobre la política educativa fundamentalmente a través de una actuación en la base social.
- Definimos las condiciones pedagógicas y las confrontamos con las condiciones laborales, de infraestructura, recursos... suficientes y necesarios para llevarlas a cabo y así conseguir una coherencia entre los intereses y reivindicaciones como profesionales, y el modelo educativo que defendemos.

Se trata de conjugar, por un lado, el análisis crítico y la elaboración de alternativas para el trabajo innovador dentro del aula y de los centros con, por otro lado, el análisis crítico del sistema educativo (político, social e histórico), que es lo que permite entender las formas concretas y las limitaciones que adopta la actividad pedagógica dentro de las aulas.

### **2.1.5. Conclusión: ¿El profesorado centro de la acción transformadora o instrumento de la política educativa? ¿Colaboradores o colaboracionistas?**

Cinco años han transcurrido de 1983 a 1988. Un período de tiempo que por sí solo constituye todo un laboratorio digno de estudio, minucioso y atento, de teorías y estrategias de innovación. Un espacio de tiempo en el que el debate ha sido intenso y apasionado. Aunque, me temo que en ese debate no han participado más que sectores reducidos del profesorado mientras, posiblemente, el resto de la comunidad educativa ha permanecido como convidada de piedra, unas veces expectante y otras, escéptica. Una oportunidad perdida entre el apresuramiento y las urgencias de las innovaciones y reformas, por falta de espacios apropiados y de tiempo para el debate ordenado y sistemático.

Cinco años, decimos, en un viaje de ida y vuelta entre, en palabras ya citadas del ministro Maravall, el “colocar al profesorado en el centro de todas las actuaciones”, primero y, después, el paulatino alejamiento del proyecto de Reforma de la agenda de preocupaciones e intereses que el profesorado tiene cada día desde su aula y centro. Un recorrido que tiene sus antecedentes en la reciente historia de nuestro sistema educativo, en sus deficiencias crónicas, en sus condicionamientos, en su utilización como instrumento de hegemonía, pero también en la esperanza y en la lucha por superar todo ello. Por eso, nos hemos remontado, en un recorrido necesariamente apretado, hasta la Ley General de Educación de 1970 y aún más allá, a las primeras formas de organización autónoma y crítica del profesorado en los años sesenta. Un período de tiempo lo suficiente amplio, intenso y rico como para ver pasar ante nosotros interpretaciones diversas sobre el profesorado y su papel en el sistema educativo.

Hemos podido ver y oír en las voces de los ministros sucesivos, en los directores y directoras generales, en las normas legales de uno u otro rango, en los profesores, directamente o a través de sus organizaciones, y en las políticas realizadas y por realizar, cómo se reescribía una y otra vez el guión destinado a ser interpretado por los profesores y profesoras. Hemos observado el pasaje de un discurso que subrayaba la importancia del entusiasmo, la vocación y la voluntad del profesorado como base del éxito de las reformas elaboradas racionalmente por expertos y del que, desde una perspectiva tecnocrática de la educación, “se espera que [el profesorado] aprenda las difíciles lecciones de la

ciencia de la educación y las aplique en la práctica (¿cumpliendo órdenes?)” (S. Kemmis, 1996:27), a un “profesor como centro del movimiento para la Reforma”, en palabras del ministro Maravall, un profesor innovador e investigador desde la autonomía de su centro.... Hemos visto avances pero también retrocesos. Así, hemos podido observar en las páginas de la historia educativa que pasaban ante nosotros, la revisión de decisiones tomadas, el deshacer de paños ya tejidos acerca de lo que los profesores podían o debían hacer, acerca de la concepción de la función del profesorado. A causa de ese tejer y destejer, de ese ir y venir, hemos visto también cómo los MRPs recuperaban finalmente su propio discurso, su propia voz para renovar estilos de trabajo, capacidad crítica y, en suma, nuevos proyectos de transformación educativa.

Vamos a sistematizar finalmente las que, para el interés de nuestra investigación, constituyen las tres conclusiones más importantes acerca de la concepción del profesorado, acerca de su papel en las transformaciones y mejoras del sistema educativo y acerca de su formación a lo largo del período histórico que va desde la L.G.E. del ministro Villar Palasí a prácticamente nuestros días.

*Primera conclusión.* Destaca del período estudiado, la importancia de las condiciones sociales, políticas, económicas y el modo de gestión del sistema educativo en la configuración del desarrollo escolar. Si los condicionantes de este tipo para que se desarrolle de una u otra manera el sistema educativo y las dificultades en las que el profesorado desarrolla su trabajo diario, son siempre evidentes, lo son más en el rico período estudiado por los múltiples cambios que hemos podido observar en la sociedad española. Pocos momentos históricos están tan cargados de acontecimientos y transformaciones, lo que evidencia aún más la relación a la que nos referimos entre contexto político y configuración del sistema educativo.

Así, hemos asistido al cambio de un régimen dictatorial a uno democrático, la puesta en marcha de dos reformas generales del sistema y de múltiples reformas parciales; al largo, lento y contradictorio proceso de la adecuación del sistema educativo a las nuevas condiciones legales y demandas sociales (también hemos presenciado verdaderos atascos legislativos); la sucesión, a velocidad vertiginosa en algunos períodos, de ministros de educación; los problemas presupuestarios con la crisis económica como telón de fondo en distintos momentos históricos; las dificultades para superar el tradicional problema de la falta de plazas escolares, el sistema de contratación del

profesorado; los problemas de la Ley de Financiación del Sistema Educativo, con la dualidad escuela privada-escuela pública de fondo; la mentalidad tecnocrática en el modo de conducir el sistema, en general, y las reformas en particular; la transformación de los sistemas de formación permanente del profesorado y la importancia de la preocupación del mismo por la calidad educativa y su lucha por la participación en las decisiones políticas y administrativas a partir del mantenimiento de su propia autonomía.

*Segunda conclusión.* El recorrido histórico efectuado ilustra dos contradicciones que queremos señalar y que configuran el sistema educativo como una complejidad en la que pugnan perspectivas e intereses distintos. *Una* de las contradicciones que nos sugieren las evidencias analizadas de la evolución de nuestro sistema educativo, se refiere a la contraposición entre, por un lado, el discurso acerca del papel activo y protagonista del profesorado en las innovaciones y, por otro lado, la necesidad de que los docentes asuman como propia una Reforma (como reducción y síntesis oficial de todas las posibles iniciativas innovadoras) en la que, como hemos visto ya, no hay tiempo ni interés político en que el profesorado participe (es decir, el profesor nuevamente como instrumento pasivo). La concepción de un profesorado como receptor pasivo y reproductor de las reformas que el sistema juzga necesarias y de un profesorado que recibe formación (no configurada por él) pretendiendo capacitarlo desde un discurso aséptico de la profesionalidad (Martínez Bonafé, 1989:339), hace imposible la mejora del sistema por los déficits de implicación, es decir, de participación, con los que se va a encontrar esta práctica de la innovación asentada en el control. Frente a ello, la concepción y la práctica de un profesorado activo, creativo, implicado en proyectos propios de mejora diseñados a partir del análisis de las necesidades del propio medio social, cultural, económico y político en el que desarrolla su trabajo y, por lo tanto crítico, que el sistema parece dispuesto a incluir en su proyecto de Reforma, según hemos podido ver. Ésta es la antinomia de nuestro sistema educativo que se debate entre la reproducción y la mejora de la calidad a través de su transformación. Esta contradicción la expresa Martínez Bonafé (1989:340) del siguiente modo:

El desarrollo del curriculum –incluida «la reforma»– viene evidenciando que el discurso de la autonomía del profesor queda fuertemente constreñido por los códigos de reproducción y legitimación de un modelo escolar cada vez más alejado de las decisiones de quienes un día tras otro desarrollan su actividad en el interior de las aulas y escuelas. Las ideologías, entonces, del profesionalismo, asociada a la imagen liberal del individuo autónomo con capacidad para crear en su trabajo de un modo responsable y en relación

con los intereses comunitarios, enmascara, a mi modo de ver, la creciente pérdida de poder real y de control sobre las condiciones y los modos de producción de los trabajadores, incluidos los de la enseñanza.

La segunda contradicción a la que nos queríamos referir la señala Stephen Kemmis (1996) y viene dada desde el análisis epistemológico acerca del papel otorgado al profesorado en la producción y reproducción del conocimiento. Kemmis, refiriéndose a la teoría racionalista de la acción, señala que ésta privilegia la teoría sobre la práctica, predica la práctica basada en la teoría, justifica las relaciones de poder entre los que teorizan y dirigen de modo jerárquico a quienes desempeñan funciones prácticas, vacía de significado a la práctica y a los prácticos, etc. Este reparto de papeles acerca de la génesis del conocimiento de lo educativo implica una contradicción que, al igual que la contradicción señalada antes, es una representación de las propias contradicciones de nuestro sistema. Kemmis (1996:27) señala esta contradicción de la siguiente manera:

De esta perspectiva se deriva la consecuencia contradictoria de que considera a los prácticos como individuos no muy bien informados sobre la práctica, aunque la conozcan° “desde dentro”, al tiempo que considera que los teóricos están bien informados sobre la práctica, aunque la división del trabajo los aparte de ella.

*Tercera conclusión.* Todos los acontecimientos y transformaciones a los que nos hemos referido en la primera conclusión han configurado nuestro actual sistema educativo con sus correspondientes cambios en la concepción teórica y práctica del profesorado y su formación. La revisión efectuada en este apartado, de casi treinta años de nuestra reciente historia educativa, nos da cuenta de los elementos que han ido generando y transformando los conceptos sobre la escuela y el profesorado para adaptarlos a las circunstancias sociales y políticas. Estas transformaciones conceptuales acerca del profesorado las hemos agrupado en cinco categorías, a partir de las que revisaremos, en otro apartado de este capítulo (2.3.), los modelos de formación del profesorado:

1.- *Cambio de perspectiva acerca de la función profesional del profesorado* en los procesos de innovación. En el discurso oficial, y de forma unánime entre los investigadores de la educación, los profesores y profesoras pasan de ser “aplicadores” de los diseños elaborados por expertos a investigadores y constructores (reconstructores) de sus propias innovaciones (Clark y Peterson, 1989). Los profesores elaboran de forma activa un

conocimiento práctico profesional más allá del conocimiento académicamente recibido (D. Clandinin y F. Connelly, 1988; Connelly y Clandinin, 1988; Elbaz, 1983). Las prácticas del profesorado y la construcción de su conocimiento práctico están relacionados con las características de sus contextos de trabajo (K.M. Zeichner, 1985, 1993; Zeichner y Gore, 1990).

2.- *El profesorado debe ser la base de las innovaciones* centradas en las necesidades y peculiaridades del contexto social, cultural y económico en el que los centros educativos desarrollan su trabajo. Por lo tanto, los profesores deben ser capaces de investigar su propia práctica como origen de las transformaciones de calidad (L. Stenhouse, 1984b, 1987; J. Elliott, 1990, 1991, 1992a, 1993).

3.- *Los centros* y su comunidad educativa devienen en unidad de cambio. Las necesidades de formación deben surgir de los centros involucrados en su propia mejora (A. Lieberman y L. Miller, 1986; M. Skilbeck, 1988). Lo que ocurre en las aulas es producto de la cultura de los centros e instituciones: estilos de trabajo, tradiciones, costumbres, normas, conflictos, relaciones, mentalidades e intereses que facilitan las mejoras o se resisten a ellas (Ball, S.J., 1989; Hargreaves, A., 1996).

4.- *La descentralización* administrativa de las reformas. Como veíamos en el primer apartado de este capítulo, la tendencia de la descentralización es un proceso contradictorio en el que, en palabras de J. Barroso (1995), la tendencia de los estados, es el desprenderse de la responsabilidad “educadora” que habían asumido con el proyecto de la modernidad, para retener el papel de evaluador para el control de los procesos. Así, dice J. Barroso (1995:18), “con el estado evaluador, el Estado devuelve las tácticas, pero retiene las estrategias”. Las medidas de descentralización, cuando suponen la desburocratización y el acercamiento de las decisiones a los contextos específicos, son demandadas y bien recibidas por el profesorado (Acción Educativa, 1994) por lo que suponen de avance en la corresponsabilidad de las partes implicadas en la mejora de la calidad educativa. Ahora bien, a fin de que la descentralización sirva para implicar al profesorado y no se realice en el vacío, y acabe desmotivando, es necesario que tenga contenido sobre el que ejercer las decisiones y esto es



lo que no está claro: “para desarrollar la autonomía hay que tener algo que gestionar, es decir, tener acceso real a créditos de obras y de adquisición de bienes, tener posibilidades reales de mejorar la plantilla (no sólo con el director para suprimir plazas o recortar plantillas). No se es autónomo cuando no se gestiona nada o se gestionan unos recursos que ya están agotados antes de recibirlos” (Acción Educativa, 1994:4).

5.- Todo ello implica un *cambio en la concepción acerca del modelo de innovación*. El fracaso con el que, en general, se han saldado las innovaciones y las reformas educativas no se debe a la simple falta de información dada a los ejecutores prácticos de las innovaciones por parte de los planificadores como, por ejemplo veíamos en la explicación que daba Ricardo Díez Hochleitner como justificación del fracaso de la Ley General de Educación: “todo ello muestra desde luego, también un insuficiente esfuerzo de comunicación pedagógica sobre la reforma...”; (Cuadernos de Pedagogía, 1983b). Las innovaciones fracasan cuando no consideran adecuadamente los complejos contextos y procesos educativos, culturales y políticos de los centros, las aulas, los profesores y los alumnos en los que éstas deben de aplicarse (House,1988).

## **2.2. Formación Permanente del Profesorado y "cultura profesional".**

En los apartados anteriores de este capítulo aparecía el profesorado, considerado individualmente o como grupo, como un ente social, político e ideológico con identidad propia frente o junto a los intentos de hegemonización del campo educativo por parte de políticos, administradores y teóricos que toman lo educativo como un campo inerte sobre el que aplicar teorías, normativas, regulaciones u ordenamientos con fines parciales. Asimismo, hemos mostrado que no es posible, a riesgo de deformar la realidad, teorizar en torno al problema de la calidad educativa o sobre la evolución del concepto de profesorado, sin tener muy en cuenta la presencia y el papel social y educativo del propio profesorado. El sistema educativo, tal y como está configurado en la actualidad se explica, en buena parte, por lo que el profesorado ha hecho dentro y fuera de la escuela ante los cambios políticos, sociales y educativos (las diferentes reformas) que se han sucedido.

Como hemos visto anteriormente, la relevancia que actualmente se le reconoce al profesorado, al menos teóricamente, como elemento clave de cualquier innovación educativa no siempre ha estado presente en el foco de atención de las "tradiciones de reforma de la formación del profesorado" (Liston y Zeichner, 1993:31 y sig.). El profesorado (sus intereses, necesidades profesionales, contextos en los que se desarrolla la relación educativa) ha aparecido difuminado en los intentos de reforma. Así, la formación del profesorado, basada en el llamado paradigma proceso-producto (Imbernón, 1989) se ha centrado en las competencias (destrezas y conductas) necesarias para lograr el rendimiento de los alumnos. Se ha subrayado la importancia del conocimiento elaborado, que el profesorado debe dominar y aplicar como base para la solución de los problemas educativos, en detrimento de la capacidad del profesorado para identificar y definir los dilemas relacionados con la práctica cotidiana. Es, dice Imbernón (1989:27), "una versión eficientista de la enseñanza y de la formación de profesores". La formación del profesorado ha quedado reducida, tradicionalmente, a la transmisión de contenidos culturales.

Es en los años 60 cuando, debido a la insatisfacción producida por los resultados obtenidos en la formación del profesorado, se comienzan a revisar los modelos de formación (que analizaremos en el siguiente apartado de este capítulo) y a cambiar de tendencia. Junto al auge del constructivismo aparece la preocupación acerca de la forma en la que los profesores reelaboran la información pedagógica de la que disponen. El profesorado se convierte en foco de atención al revelarse evidente que si la formación no es capaz de afectar a los esquemas de elaboración del profesorado, el modelo de formación y, con ello la mejora profesional, fracasa. Se resalta entonces la capacidad del profesorado para sistematizar, analizar y tomar decisiones. El profesor no es un ente pasivo sino activo intermediario y traductor de las innovaciones de acuerdo con las necesidades de su práctica.

Más tarde, con el *paradigma contextual* o ecológico (Imbernón, 1989) se revela la importancia de atender a la comprensión del medio pedagógico en el que se desarrolla la actividad docente. Veremos en el apartado siguiente la importancia que la aparición de este elemento tendrá para la elaboración de estrategias de formación de un profesorado que, por un lado, deberá ser capaz de interpretar la complejidad y singularidad de las situaciones en las que desarrolla su profesionalidad (Schön, 1992) y, por otro lado, deberá conectar críticamente con la realidad social que le circunda. Ésta es, por ejemplo, la finalidad y singularidad del *modelo reflexivo de reconstrucción social* que

desarrollan Liston y Zeichner (1993) en su obra *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, o las propuestas de investigación-acción de Elliott (1990; 1993).

Sin embargo, a pesar de las evidencias que apuntan a favor del protagonismo del profesorado como requisito para el éxito de las reformas ( Fullan, 1972, 1991; McLaughlin, 1987), en buena parte de los diseños de cursos de formación del profesorado y en el papel que se sigue dando a los profesores, éstos siguen siendo relegados a meros ejecutores, pasivos y reproductores de las innovaciones “imaginadas” en instancias alejadas de la práctica. Como señala Zeichner (1995), en muchas partes del mundo sigue siendo un negocio la venta de soluciones y artilugios educativos.

Dada la diversidad de diagnósticos de la situación profesional de los docentes, así como la variedad de alternativas y puntos de vista acerca de las transformaciones a introducir en la formación del profesorado, es necesario que, como base firme desde la que diseñar las propuestas de formación, se reconozca la existencia muy importante de la llamada *cultura pedagógica* del profesorado (Editorial de Cuadernos de Pedagogía, 1991), *cultura profesional* (Imbernón, 1994), *cultura de la escuela* ( Beare, Caldwell y Millikan, 1992), *cultura profesional de los docentes* (Elliott, 1993), *cultura escolar* (Giroux y McLaren 1990) o las *culturas de los profesores* (A. Hargreaves, 1996).

Beare, Caldwell, y Millikan (1992:225) definen la cultura, desde un punto de vista antropológico/sociológico como "ese sistema de significados, conocimientos, símbolos y experiencias que se comparten y se expresan en los comportamientos y prácticas de los miembros de un grupo afiliado ("una tribu") y que les dan una definición social y un sentido de asociación"<sup>53</sup>. En el ámbito escolar A. Hargreaves (1996:189) señala que

las *culturas de la enseñanza* comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años.

---

<sup>53</sup> Para una mayor profundización sobre el concepto de cultura, en J.S. Kahn (1975) encontramos una recopilación de textos clásicos y un análisis de la evolución de la definición de cultura: E.B. Tylor (1871) "La ciencia de la cultura"; A.L. Kroeber (1917) "Lo superorgánico"; B. Malinowski (1931) "La cultura"; L.A. White (1959) "El concepto de cultura"; W.H. Goodenough (1971) "Cultura, lenguaje y sociedad".

Según dicho autor, se genera, de ese modo, un marco de referencia para el aprendizaje, históricamente determinado, que hace diferente a cada escuela. En el mismo sentido Beare, Caldwell, y Millikan (1992:229) señalan que "artísticamente, académicamente y estéticamente, cada escuela será fenomenológicamente única" en los términos siguientes:

- la amplitud, contenido y énfasis de su oferta escolar y sus actividades extraescolares;
- los conocimientos y experiencias artísticas aparentes, latentes y expresivos de todo el personal;
- la naturaleza y grado de su apoyo cultural y sus interacciones patrocinadas dentro de sus comunidades inmediata y externa;
- la expresión externa y visible de la cultura de la escuela a través de las actividades de ésta dentro de su comunidad y con ella.

La explicación por la que el profesorado hace lo que hace y cómo lo hace hay que buscarla en esta cultura de trabajo de la que es partícipe activo (A. Hargreaves, 1996:190). El profesorado en la soledad de su aula, trabajando con otros compañeros del centro, presionado por las estructuras educativas externas o por el modo en el que está organizado su trabajo, se apoya en las culturas de la enseñanza que dan sentido a su trabajo. Señala Elliott (1993: 139) que "las culturas profesionales de los docentes constituyen recursos de conocimiento que utilizan para interpretar las situaciones de clase y para tomar decisiones en ellas".

Lo que aquí nos interesa considerar son las formas que adquieren las culturas docentes y el modo en que éstas frenan o aceleran el desarrollo de las innovaciones. Este conocimiento es de gran importancia para analizar las características de las estrategias propuestas para la formación del profesorado. Como señalan Giroux y McLaren (1990:220) "Lo decisivo aquí es el reconocimiento de que las escuelas son instituciones históricas y culturales que siempre encarnan intereses políticos e ideológicos" desde los que se establecen las condiciones que hacen posible un modo determinado de vida profesional.

La cultura profesional de los enseñantes no tiene su origen en la experiencia pasiva y reproductora de conocimientos formales elaborados fuera de la escena educativa. Al contrario, no es

la práctica en sí misma, sino la reflexión sobre la práctica desarrollada en cada contexto lo que posibilita que el conocimiento docente se estructure como cultura propia. Ésta es la dificultad que las estrategias de formación deben afrontar. El profesorado es socializado en instituciones, cuyas estructuras de trabajo pueden conducir a lo que Gutmann denomina "osificación burocrática" (cit. por Liston y Zeichner, 1993:116) que impide la autonomía docente necesaria para la acumulación reflexiva de experiencia sobre su trabajo. La imposibilidad de reflexión del profesorado, por las condiciones de trabajo, la falta de tiempo, etc. colabora a que se creen frecuentemente, entre los docentes, concepciones pedagógicas acríticas y rutinas de trabajo refractarias al análisis crítico de los factores que impiden las mejoras educativas. Por ello Elliott (1993:135) diferencia entre "*conocimiento artesanal*", que no tiene por qué implicar la práctica reflexiva, y "*cultura profesional reflexiva*" en la que "las estrategias de enseñanza se consideran como potencialmente problemáticas y, por lo tanto, objeto de deliberación reflexiva en contextos concretos".

Por lo tanto, cuando desde la teoría acerca de la formación del profesorado se considera la necesidad de partir del conocimiento de las interacciones que se producen, consciente o inconscientemente entre los individuos, en una determinada institución escolar, y que determinan los modos de pensar, sentir y actuar, es decir, su cultura institucional (Goodman, 1992, cit. por Pérez Gómez, 1995:370), se distingue entre aquellas creencias que alienan el trabajo docente y los componentes de la cultura docente producto de la reflexión crítica acerca de las circunstancias y contextos concretos que potencian la profesionalidad. Aun reconociendo que la cultura docente, toda ella, se debe a contextos y condicionantes determinados, no todas sus características y tradiciones son útiles para la elaboración teórica y práctica de la profesionalidad docente. La formación del profesorado debe, por ello, facilitar la revisión de las tradiciones y prácticas docentes para reelaborar una cultura docente reflexiva.

A esta revisión de la cultura docente es a lo que A. Hargreaves (1996:281) denomina *reculturización de la escuela*. Reculturización que, como hemos señalado, no confunde entre lo que significa el respeto a las creencias y perspectivas de los profesores y la mistificación de todo lo que proceda del profesorado. Por ello, este mismo autor diferencia cuatro formas principales de cultura producidas por el profesorado. Cada una de ellas, señala dicho autor, tiene consecuencias distintas para el trabajo docente y la innovación. Estas culturas son el *individualismo*, la *colaboración*, la

*colegialidad artificial y la balcanización.*

El problema que entonces se debe de plantear la teoría sobre la formación del profesorado al proponer estrategias de formación, es, en la terminología utilizada por J. Elliott, cómo pasar del "*conocimiento artesanal*" ("un «saber cómo hacer» encapsulado en repertorios conductuales" — Elliott, 1993:135) a la "*cultura profesional reflexiva*". O, dicho de otro modo, cómo revisar la cultura docente para eliminar las rutinas que esclerotizan la práctica, y sustituirlas por teorías que interpreten racionalmente la realidad y la transforme.

Volveremos a retomar este problema en el próximo apartado cuando revisemos el modo en el que los distintos modelos de formación resuelven la reflexión del profesorado. Sin embargo, considerando la complejidad del concepto de cultura profesional del profesorado, las estrategias de formación no pueden limitarse ni a la transmisión de información y teorías preelaboradas para que sean aplicadas a la práctica, ni, desde una concepción reducida de la reflexión docente, circunscribir el ejercicio de crítica del profesorado a los límites del aula<sup>54</sup>. Ampliar el foco de atención de la formación significa que el análisis reflexivo debe incluir la preocupación por la revisión de las estructuras e intereses existentes más allá del aula y el centro. Es decir, no dejar de lado el contexto político y económico en el que se desarrolla la educación en su conjunto y que hegemoniza y determina las condiciones y estructuras de trabajo, a partir de las que se modela la cultura docente.(Giroux y McLaren, 1990; Apple, 1993; Elliott, 1993)

Llegados a este punto, se plantea una cuestión que puede tener relevancia para la definición del modelo de formación del profesorado y, en general, para las estrategias a utilizar con el fin de incidir en la transformación crítica de la cultura docente. Nos referimos al debate, sobre el que merece la pena detenernos brevemente, acerca del grado de determinación de la función docente por parte de las estructuras institucionales que tienden a socializar al profesorado en la reproducción y perpetuación de estrategias pedagógicas que, por rutinarias, "niegan el valor de la interacción teoría-práctica a través

---

<sup>54</sup> Ésta es, por ejemplo, la crítica que Liston y Zeichner (1993) señalan al revisar los aspectos (que ellos denominan "cuatro `constantes´ de reflexión") sobre los que Schön propone centrar la investigación reflexiva del profesorado en formación.

de la experimentación, la reflexión y la indagación" (Pérez Gómez, 1995:368). La cuestión que se plantea es si realmente se puede esperar, sin caer en la ingenuidad, que el profesorado, venciendo las presiones estructurales que determinan su trabajo y su cultura, desarrolle sus propias perspectivas educativas a través de contextos de formación y autoformación que potencien la reflexión crítica.

La teoría de la *reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1970; Bowles y Gintis, 1976; Althusser, 1977) basa su análisis del sistema educativo en la relación determinante entre base y superestructura, por lo que según esta teoría la forma y el contenido cultural están totalmente determinados por las formas económicas (Apple, 1987). El papel de la escuela es inculcar una conciencia ideológica que ayuda a reproducir la división social del trabajo. Llevada esta teoría al extremo, los profesores serían meros reproductores pasivos sin capacidad para elaborar resistencias. Según esta interpretación, el espacio que le queda al profesorado para *producir* ideología contrahegemónica (Giroux y McLaren, 1990:213), es nulo. La consecuencia sería que los modelos de formación del profesorado basados en la potenciación de la reflexión crítica y en la estructuración coherente de una cultura profesional basada en la racionalidad, son idealistas.

La teoría de la reproducción infunde una actitud fatalista entre el profesorado que impide que éstos desarrollen "un lenguaje programático posibilista con el que poder teorizar con respecto a las escuelas" (Giroux y MaClaren, 1990:211) y construir alternativas de mejora. Los mismos autores señalan que ésta es la causa por la que "los educadores fracasan a la hora de aprovechar las posibilidades de que disponen para replantear alternativas democráticas y patrocinar nuevos ideales liberadores" (pág.: 211). Frente a la teoría determinista de la reproducción señala Apple que:

En conjunto, los profesores nunca han limitado sus actividades a las de simples "instructores" dependientes de lo que otros decidieran que tenían que enseñar. Muchos profesores han sido planificadores curriculares, dirigentes y organizadores comunitarios y activistas políticos en movimientos a favor de una sociedad más justa. (Apple 1993:16)

Por lo tanto, donde hay reproducción siempre aparecen formas de resistencia, unas veces más abiertas y elaboradas y otras veces con formas sutiles, contradictorias e interesantes para ser estudiadas (Apple, 1978).

La conclusión que los autores de la perspectiva crítica extraen para elaborar estrategias de

formación del profesorado, es que los contenidos de formación deben incluir, para su análisis crítico, todos aquellos elementos que determinan las estructuras de trabajo y coartan el desarrollo de una cultura autónoma de los docentes. Así lo señala Apple (1993:16) cuando afirma que "toda propuesta de formación de profesorado que no se base en la comprensión crítica de las condiciones sociales y educativas de su vida carece casi de sentido".

Una perspectiva diferente es la propuesta de investigación-acción de Elliott. Este autor señala el peligro de vaciar de contenido la actividad crítica del profesorado si, tal y como se afirma por parte de algunos autores de la perspectiva crítica, los profesores necesitan de la teoría crítica, no elaborada por ellos, para que logren entender correctamente y sin error las condiciones de hegemonía en las que se desarrolla el trabajo docente. Un error, en el que, según Elliott (1993), incurren los teóricos radicales de la educación, es considerar que las prácticas cotidianas de los docentes están determinadas por estructuras ideológicas, que se derivan de la historia y de la tradición (teoría antropológica de la cognición) más que de la experiencia y que impiden que las personas sean conscientes de sus intereses reales. J. Elliott concluye de ahí, que los teóricos de la perspectiva crítica "niegan la posibilidad de que la autocomprensión que los profesores tengan de sus prácticas pueda constituir, por sí sola, una fuente de autorreflexión crítica y de acción emancipadora" (pág.: 141); "sostengo, en cambio -dice Elliott-, que es posible una pedagogía crítica autogeneradora en cuanto forma de oposición creativa frente a la hegemonía del Estado".

Mi punto de vista acerca de todo ello es que para que el profesorado tenga la oportunidad de desarrollar una cultura profesional propia y constructiva, se necesita lo que Hargreaves (1996) denomina "estrategias políticas de apoyo". Estrategias dedicadas a introducir cambios en la estructura de trabajo docente, posibilitando fundamentalmente tiempo para trabajar y planificar cooperativamente, etc. Como el mismo autor señala al respecto, y éste es un elemento sobre el que insistir, el perfeccionamiento del profesorado "depende de más aspectos que los correspondientes a la simple virtud moral" (del profesorado). Y añade:

Las culturas no operan en el vacío. Están constituidas dentro de unas estructuras determinadas que las enmarcan. Estas estructuras no son neutrales. Pueden ser útiles o dañinas. Pueden reunir a los profesores o separarlos. Pueden dar oportunidades para la interacción y el aprendizaje o elevar barreras que impidan esas oportunidades. (A.



Hargreaves, 1996:281)

Las decisiones posibilitadoras corresponden a instancias que generalmente están fuera de los centros docentes. El hecho de que la vida cotidiana del centro esté conformada principalmente desde fuera, genera entre el profesorado la creencia de que es una condición profesional que no puede ser contestada. Entiendo, en este sentido, que el conformismo que entre el profesorado genera esta situación, considerada como indiscutible y fatal, hace que difícilmente se vea por parte de los docentes la relación de causa efecto existente entre las condiciones de trabajo en los centros y aulas, y las decisiones que se toman fuera de los centros sobre política educativa. Ello convierte en muy difícil, según mi punto de vista, que, tal como Elliott pretende, el profesorado generalice su análisis crítico a los intentos de hegemonía de la administración (que se manifiestan en circulares, tareas impuestas desde fuera, continuas demandas, diseños preelaborados por expertos distintos al profesorado, evaluaciones, estadísticas, etc)<sup>55</sup>. Afirmo, en este sentido, que, como señala Apple (citado más arriba), para que la revisión crítica que el profesorado debe generar (Elliott) de su propio trabajo encuentre su explicación última y decisiva en las decisiones políticas y administrativas, necesariamente deben estar éstas presentes explícitamente en la agenda de los docentes para su revisión y evaluación. Dicho de otra manera, para que el profesorado llegue a analizar y diferenciar críticamente como intereses distintos, por un lado, la lógica, las necesidades y la perspectiva de políticos, teóricos externos a los centros y administradores educativos y, por otro, su propia lógica, intereses<sup>56</sup> y necesidades, es preciso que aquellos intereses y perspectivas externas a los centros estén incluidos explícitamente entre los temas a revisar críticamente por el profesorado en las actividades de formación y autorreflexión. Liston y Zeichner (1993:107) expresan estas últimas idea de forma más clara:

...Parece que estos profesores tendrán que conocer y ser capaces de analizar y, en su caso, modificar determinadas normas institucionales de enseñanza y condiciones de trabajo. Asimismo, deben ser capaces de actuar de acuerdo con otros profesores y

---

<sup>55</sup> La *generalización* de la revisión crítica a la que nos referimos (del micro al macroanálisis), por parte del profesorado, es posible en momentos de conflicto abierto con las autoridades administrativas. Esto es lo que nos señala la historia de los conflictos en educación. Granados (1994:183) ejemplifica esta cuestión cuando relata el caso de un centro que desarrolla un proyecto de Formación Centrada en la Escuela y acaba enfrentándose a la Delegación de Educación por negarse a elaborar el Proyecto Educativo de Centro de forma burocrática y, por lo tanto, contradiciendo su propia concepción acerca del significado del PEC.

<sup>56</sup> Para una teoría de las necesidades ver Agnes Heller (1996).

miembros de la comunidad para modificar ciertas dinámicas sociales y políticas significativas. En resumen, parece conveniente que los futuros profesores comprendan cómo el contexto social e institucional en general facilita o dificulta sus metas educativas.

Las distintas perspectivas a las que nos hemos referido nos remiten a un nuevo problema como es la cuestión del carácter profesional de la función docente y su conceptualización como profesión. Imbernón (1994) recoge distintas clasificaciones acerca del carácter de la profesión docente: trabajador, artesano, artista, profesional, etc. Las posibles clasificaciones de la conceptualización profesional tiene importancia porque las propuestas de formación del profesorado están determinadas por el modo de considerar la profesión docente y su función social. Aun cuando no vamos a detenernos en el tema<sup>57</sup>, sí es necesario señalar que aunque la reactivación del discurso profesionalizador pretende resolver los males de la educación simplemente asimilando la profesión docente a las características de las profesiones tradicionales, hay, al menos tras una parte de dicho discurso profesionalizador, una preocupación legítima por los problemas de la calidad de la educación. Así, G. Sikes (1992) propone una concepción profesional que evita algunos de los males del poder adquirido por las profesiones liberales tradicionales y enmarca su propuesta en la democracia, la igualdad y la diversidad cultural. Sin embargo, como señalan Burbules y Densmore (1992b):

Desde la perspectiva de un plan político de actuación es esencial moderar el entusiasmo por las nuevas ideas con una apreciación realista de la forma que adoptarían estas ideas realmente si fueran llevadas a la práctica. (Pág.: 98)

Así, por ejemplo, nada garantiza que una política de reformas bajo la idea de la profesionalidad, como desarrollo del *status* profesional privilegiado, no vaya a suponer un retroceso educativo en aspectos como la atención a las minorías, el ascenso de un sector pequeño de docentes,

---

<sup>57</sup> Para hacer un seguimiento del debate con respecto a la profesionalidad docente, ver Fernández Enguita (1992b), G. Sikes (1992), Burbules y Densmore (1992a y 1992b), F. Ortega (1992), A. Guerrero (1992); F. Imbernón (1994) y J. Martínez Bonafé (1989).

la pérdida de la idea de participación democrática de los sectores afectados por la educación, o la configuración de un poder profesional que aliene a los padres y sectores marginados. Es decir, se corre el peligro de que junto al discurso por la calidad educativa (como vimos en el primer apartado de este capítulo), se introduzca asociada una imagen distorsionada del profesor como individuo autónomo capaz de controlar su trabajo al margen de las condiciones que determinan la estructura de su puesto de trabajo (Martínez Bonafé, 1989). Ello enmascara, según Martínez Bonafé, "la creciente pérdida de poder real y de control sobre las condiciones y los modos de producción de los trabajadores, incluidos los de la enseñanza" (pág.:338).

El desarrollo de una profesionalidad que pretenda potenciar al profesorado al margen del reconocimiento de los factores que determinan y limitan su trabajo, impide que el mismo elabore una cultura contrahegemónica que contrarreste y quizá supere dichas condiciones adversas. Por otro lado, la expansión de una profesionalización dominada por la preocupación del logro de poder gremialista, acabaría desvirtuando el proyecto de vertebración social que el concepto de educación incluye y que no debe perder. Burbules y Densmore (1992a:83) señalan al respecto que:

Más que confiar en un concepto antidemocrático que connota privilegio, *status* especial y la superioridad del trabajo mental sobre el manual, los profesores deberían considerar otras bases de organización. Una estrategia progresista subrayaría los propósitos comunes y compromisos con la educación que debemos construir en una democracia y plantearía de una forma directa en el dominio público, no en las asociaciones profesionales de una élite ocupacional. (Burbules y Densmore, 1992a: 83)

En el apartado que sigue vamos a repasar los modelos de formación del profesorado, para examinar la respuesta que dan a las necesidades de desarrollar una cultura docente con las características hasta aquí tratadas. Evidentemente, aceptar la peculiaridad de los contextos en los que los profesores deben desarrollar las dimensiones prácticas y reflexivas, debe iluminar los programas de formación y, en general, las estrategias que se le propongan a los docentes y a los centros.

### 2.3. Modelos conceptuales de formación del profesorado

Hemos acabado el punto anterior afirmando que el proceso que configura el rol de la profesión docente es un proceso de socialización en las diferentes culturas profesionales y que estas culturas están configuradas por los "intentos de hegemonía por parte del Estado" (Elliott, 1993:141) y la fuerza socializadora de las instituciones (Berger y Luckmann, 1986). Hemos afirmado también que ello debe quedar reflejado en las estrategias de formación del profesorado. A partir de esta referencia pretendo revisar ahora brevemente, puesto que son sobradamente conocidos, la forma en que los distintos modelos de formación del profesorado contemplan las afirmaciones precedentes.

#### Aspectos a considerar para el análisis de los modelos

Cuando K.M. Zeichner (1983) analizaba las distintas alternativas en la formación del profesorado en el conocido *Alternative Paradigms of Teacher Education*, señalaba que la finalidad de tal propuesta pretendía establecer "un mecanismo heurístico para organizar la discusión sobre prácticas deseables de la formación del profesorado" (pág.: 3). La finalidad de este apartado es, en el mismo sentido que señala Zeichner, recuperar algunos esquemas teóricos que centren la revisión de la práctica en los aspectos prioritarios (como propósitos y metas) y que permitan analizar las ofertas de formación que se hacen al profesorado. Para establecer las diferencias entre programas, Zeichner señala tres aspectos en los que centrar el análisis: el sentido/significado de la habilidad técnica, la investigación y el desarrollo del profesor. Cada paradigma fija claramente sus prioridades con respecto a esas tres cuestiones aunque "las categorías [resultantes del análisis] no son mutuamente exclusivas y en alguna medida todos estos intereses son abordados dentro de cada método" (Zeichner, 1983:7).

Por otro lado, Imbernón (1994:67) señala los aspectos prioritarios a tener en cuenta para describir y analizar los modelos de formación:

- La orientación, es decir, los *fundamentos teóricos* y *el estado de la investigación* del desarrollo de la formación.
- La intervención, es decir, la aplicación en *programas concretos*.
- *La evaluación de los resultados*. Investigar los resultados de la aplicación del modelo

en la práctica y buscar evidencias que indiquen cambios o diferencias en la realidad educativa institucional.

- La organización de la gestión del proceso: ¿Se trata de modelos "dirigistas" y controlados, mas o menos, sutilmente por la administración o se trata de modelos participativos en los que el profesorado tiene la oportunidad de intervenir en todo el proceso?.

Los puntos indicados por Imbernón centran, a nuestro juicio de forma adecuada, el análisis necesario de la formación ofertada al profesorado. Se incluye en dichos aspectos tanto las "intenciones" de los programas de formación como su realización en la puesta en práctica y, lo que no es menos importante, las intenciones de la política educativa y los espacios que ésta deja al profesorado para desarrollar la profesionalidad docente como elemento de calidad imprescindible en los programas de formación.

Una vez superada la escasez de formación permanente institucional que caracterizó los años setenta y anteriores, el examen de la formación se centra en su calidad. Como vimos en el apartado 2.1 de este capítulo, desde la década de los ochenta se viene haciendo un esfuerzo generalizado en inversión de recursos para la formación permanente. La LOGSE ha elevado a rango de ley la relación entre calidad educativa y formación permanente del profesorado, que, pienso, no hace falta justificar aquí. Por medio de la que las Administraciones se comprometen a ofertar actividades de formación diversas, suficientes y gratuitas (art.56.4). La obligación adquirida por la administración se ha traducido en la organización de una denominada "red de formación" con 627 centros y su correspondiente plantilla, miles de millones de pesetas invertidos y miles de inscripciones en actividades que han cubierto más del 75% de las necesidades de formación de la plantilla total del profesorado (R. Yus Ramos, 1993). Como señala Yus Ramos, merece ahora la pena detenerse a analizar los logros obtenidos y hacia dónde se dirigen los planes de formación. Señala igualmente dicho profesor que es necesario, para el análisis de la formación, contrastar la visión de políticos y administradores, por un lado, con la de los sectores renovadores del profesorado, por otro, puesto que, no son idénticas al respecto. Entiendo que ésta es una idea muy importante a tener en cuenta puesto que, mientras para los primeros, señala el citado autor, el incremento cuantitativo justifica por sí sólo el esfuerzo, para el profesorado renovador, la dirección de este enorme esfuerzo puede estar desvirtuando y pervirtiendo los objetivos de la formación permanente y, por lo tanto, la calidad puede estar desatendida (R. Yus Ramos, 1993).

Para terminar de dibujar el cuadro a partir del que hace su análisis, Yus Ramos se pregunta finalmente, si "es posible compaginar los enfoques cuantitativos o expansivos con los cualitativos o intensivos" (pág.: 64).

### **Los modelos**

Una vez establecidos los elementos a considerar, nos vamos a detener en la caracterización de los modelos que los tres autores mencionados proponen para el análisis de las ofertas de formación permanente del profesorado.

Señala Zeichner (1983) en el referido trabajo, que parecen existir, al menos, cuatro grandes prácticas a las que denomina *paradigmas* ("*conductista*", "*personalista*", "*tradicional*" y "*orientada a la investigación*") que a continuación resumiremos brevemente.

*1) Formación conductista de profesores* (Behavioristic Teacher Education). Para Zeichner, éste es el más extendido de los enfoques de formación del profesorado, aunque aparezca identificado bajo distintas formas y perspectivas. Descansa este enfoque sobre una epistemología positivista y una psicología conductista que enfatiza el desarrollo de habilidades de enseñanza específicas y observables. Aunque hay una enorme variedad de enfoques y prácticas bajo este modelo, existe, a juicio de Zeichner, "un hilo conductor común que une todas las variaciones de las muchas existentes, que distingue este paradigma de aquellos que serán discutidos más adelante" (pág.: 5). Los conocimientos, habilidades y competencias a transmitir están especificados previamente y son aquellos que se creen relevantes para que el profesorado cumpla con su rol de enseñante. Los criterios por los que se medirá el éxito del aprendizaje se hacen explícitos y la ejecución de dominio del profesorado se asume como la medición más válida de la competencia alcanzada. Por lo tanto, señala Zeichner que, para este paradigma de formación, no son intereses prioritarios los motivos por los que la conducta del profesorado pueda estar condicionada; el desarrollo como persona del profesorado, por encima de las habilidades de enseñanza y los contenidos; y la importancia de la reflexión crítica del profesorado sobre los fines y consecuencias de su trabajo para la continuidad o la transformación social.

Este enfoque se basa en una concepción de la enseñanza como ciencia aplicada y en una visión del profesorado como "ejecutor" de leyes y principios educativos no controlados por él. Al

docente se le ve como "recipiente pasivo de este conocimiento profesional y desempeña un papel pequeño en cuanto a determinar la sustancia y dirección de su programa de preparación" (pág.: 5). Las aplicaciones de este enfoque caen, según Zeichner, dentro de la tradición técnica de la formación del profesorado en la que el interés está en promover el desarrollo de la habilidad en la ejecución. No son consideraciones importantes el que la tarea merezca pedagógicamente la pena y que el contexto sea apropiado. Ello quiere decir que el contexto en el que se desarrolla lo educativo y el profesorado, es aceptado acríticamente tal y como se da.

2) El segundo modelo que señala Zeichner es el basado en la *formación personalista* (Personalistic Teacher Education). Este método de formación utiliza la metáfora del "crecimiento" (Kliebard, 1972, cit. por Zeichner, 1983). Se basa en la epistemología fenomenológica y en la psicología perceptual y de desarrollo. Zeichner incluye en este paradigma estrategias de formación como la "Educación para Profesores Humanistas" (Combs, Blume, Newman y Wass, 1974), "Formación del profesorado Personalizada" (Fuller, 1974), "Educación Psicológica Deliberada" (Sprinthall y Thies-Sprinthall, 1983), y otras estrategias basadas en los principios de la "educación abierta" (Crook, 1974). Cada uno de estas estrategias plantean fundamentos diferentes entre sí. Así, la "Formación del profesorado Personalizada" plantean la necesidad de que los programas de formación del profesorado estén basados en las necesidades e intereses autopercebidos por él mismo (Fuller, 1972). Desde lo que Zeichner denomina la "Formación Psicológica Deliberada" se han aplicado las teorías de desarrollo-cognitivas al diseño de programas de formación de profesores y sitúan sus metas en tal sentido sobre la base de las características de las etapas más avanzadas de una o más teorías de desarrollo cognitivo (Glassberg y Sprinthall, 1980). Por último, desde la "Formación Humanista del Profesorado" se pone el acento en la elaboración de los fines de la formación sobre los principios de la psicología perceptual y buscan desarrollar "la personalidad" (o el yo) del profesor de una manera coherente con los hallazgos empíricos relacionados con los sistemas de creencias (Combs et al, 1974).

A pesar de las diferencias señaladas por Zeichner, todas estas estrategias mantienen en común el enfoque de formación sobre las tareas de enseñanza y sobre los profesores. Todas ellas, a juicio de Zeichner, buscan promover la *madurez psicológica* de los futuros profesores y enfatizan la reorganización de percepciones y creencias sobre el dominio de conductas específicas, habilidades y conocimientos de contenido. Como consecuencia, los conocimientos y habilidades que el profesorado

ha de dominar son raramente definidos con anterioridad, tal y como ocurre en los enfoques "conductistas".

Según el modelo de formación personalista, las conductas y los ambientes en los que trabajan los profesores están determinados por el sentido y los propósitos que los mismos establecen, por lo que la imposición, por parte de los programas de formación, de las conductas que los profesores deben de dominar va contra su dignidad de personas adultas y competentes. Por ello, este enfoque subraya en sus programas el interés por la calidad de la experiencia y el significado que cada profesor da a sus conductas. Conductas similares pueden tener significados muy distintos y hay que atender a esa diversidad de significados.

El problema central, en este paradigma, es, según Zeichner (1983:5), cómo provocar cambios apropiados en las percepciones y en los propósitos en lugar de promover meramente el dominio de un conjunto predefinido de conductas y de conocimientos de contenidos. Todos estos métodos intentan responder a las necesidades de aprendizaje definidas por los futuros profesores y se les ve como agentes activos capaces de determinar el contenido y la dirección de su propia formación. Sin embargo, señala Zeichner, al igual que ocurre con el paradigma conductista, también en este enfoque la formación del profesorado está definida dentro de un contexto educativo y social que en gran medida es aceptado tal y como se da. El éxito dentro de la orientación personalista, indica Zeichner, se mide principalmente en términos de efectos sobre los individuos y no en términos de efectos sobre los sistemas sociales.

3) El tercero de los paradigmas que distingue Zeichner es el de la *Formación del profesorado como arte/oficio tradicional* (Traditional-Craft Teacher Education). Se basa en la concepción de la enseñanza como un arte y de los profesores como artistas o artesanos. Se afronta la formación del profesorado como un proceso lento de aprendizaje, similar al aprendizaje de los aprendices de los oficios tradicionales. El predominio de los programas conductuales y la codificación de los conocimientos profesionales, a partir de las prácticas consideradas como efectivas, ha hecho que este enfoque sea muy minoritario. Para este paradigma, el conocimiento sobre la enseñanza se acumula mediante el ensayo y el error, por lo que la experiencia es muy importante para acumular "sabiduría" sobre el oficio de enseñante (Floden y Lanier, 1979, cit. por Zeichner, 1983). Ello quiere decir que el conocimiento, que se acumula sólo a través de la experiencia, es tácito y no puede ser codificado ni



tratado tal como se hace desde la perspectiva conductista.

Las habilidades técnicas se consideran necesarias pero no suficientes. Al respecto señala Scheffler (1960) que:

La aplicación de secuencias rutinizadas de habilidades a problemas prácticos puede fracasar en cuanto a ocasionar los resultados deseados. Puesto que las estructuras de reglas son inexhaustivas, juzgar lo que debería hacerse mediante un análisis cuidadoso de la situación inmediata es de importancia clave como lo es la capacidad de llevar a cabo cualquier plan de acción que el análisis indique tiene más probabilidades de triunfar. (Scheffler, citado por Zeichner, 1983:5)

Según lo anterior, el todo es más que la suma de las partes, y el dominio de un repertorio de habilidades técnicas de enseñanza no garantiza que el inexperto aprendiz sea capaz de hacer juicios apropiados sobre lo que debería hacerse en una situación concreta. Señala Zeichner que el problema central de la formación del profesorado desde este enfoque, consiste en aportar los conocimientos subsidiarios que constituyen una buena práctica. La relación maestro-aprendiz se ve como el vehículo apropiado para transmitir el "conocimiento cultural" poseído por los buenos profesores. Ello significa, a juicio de Zeichner, que se ve a los profesores como recipientes pasivos de este tipo de conocimiento, jugando éstos un pequeño papel, limitado a determinar el contenido y la dirección de los programas de formación. Y, por otro lado, igual que ocurría con los paradigmas anteriores de formación del profesorado, los programas están definidos dentro de un contexto educativo y social que se acepta tal como es.

**4) La *Formación del profesorado orientada a la investigación*** (Inquiry-Oriented Teacher Education) es la cuarta y última de las perspectivas en que Zeichner clasifica los enfoques de formación. Los programas incluidos bajo esta perspectiva priorizan el desarrollo de la investigación sobre la enseñanza y sobre los contextos en los que la enseñanza se lleva a cabo. No significa esto que las habilidades técnicas de enseñanza se consideren poco importantes. Por el contrario, las habilidades técnicas han de considerarse como un elemento importante, constitutivo de la formación docente pero no tomadas como un fin en sí mismo, sin justificación de su uso y aplicación, sino como un medio para promover los fines deseados por el profesorado. Lo que la investigación crítica debe indagar es la finalidad de las prácticas.

Dentro de la tradición de la formación Zeichner señala, como ejemplos de programas que pretenden el desarrollo de los "hábitos de investigación", las propuestas para el desarrollo de "innovadores de profesores" (Joyce, 1972), "especialistas/estudiantes de profesores" (Stratemeyer, 1956), "profesores como investigadores" (Bagenstos, 1975), "profesores como investigadores de acción" (Corey, 1953), "profesores como observadores participantes" (Salzillo y Van Fleet, 1977), y "profesores automonitorizados" (Elliott, 1976-77). Y también las propuestas de Cohn, 1979; Feiman, 1979; Tom, 1981; Wright, 1978; Zeichner, 1981; Zeichner y Teitelbaum, 1982.

El punto de vista de Feiman es que cuanto más conocimientos tenga el profesor sobre los orígenes y consecuencias de sus acciones y de las realidades que limitan estas acciones, mayor probabilidad existe de que pueda controlar y cambiar tanto las acciones como las limitaciones. Los programas bajo esta perspectiva tienen muy en cuenta las limitaciones tanto internas a la propia institución o centro educativo como externas (administrativas, políticas, sociales, etc.), y por ello ponen hincapié en que los programas de formación deben ayudar al profesorado a asumir un rol más amplio que les permita llegar a modelar la dirección de los entornos educativos, según los propósitos dictados por su propia conciencia; los propósitos que puedan ser justificados en términos morales y éticos así como instrumentales. Zeichner encuentra que tras este enfoque subyace la metáfora de la liberación, según la cual, una persona liberada es alguien que "está libre del control injustificado de creencias no justificadas, actitudes no defendibles y de la escasez de capacidades que puede impedir a esa persona hacerse cargo por completo de su vida" (Siegel, 1980:16, cit. por Zeichner, 1983:6).

Señala Zeichner que, tal y como hemos desarrollado en otros apartados de este capítulo, las instituciones tratan de controlar la acción humana con patrones predefinidos. Esas restricciones institucionales coartan/condicionan la posibilidad de experimentar estructuras alternativas de organización y funcionamiento. Por ello, los profesores pierden de vista, introducidos en esas instituciones restrictivas, el hecho de que la realidad existente es únicamente una de las muchas posibles alternativas que podrían existir. Por lo tanto, la formación del profesorado consistirá en procesos de investigación que representen como problemático aquello que a menudo se da por consustancial al rol del profesor, las tareas de la enseñanza y la escolarización en general. Cuestiones como las siguientes, señaladas por Zeichner (1983), deben estar presentes en el proceso de revisión: ¿Qué conocimientos

deberían ser enseñados y a quién/quienes?. ¿Cómo debería un profesor distribuir el tiempo y los recursos entre los diferentes niños?. ¿En qué medida debería el conocimiento personal que los niños traen a la escuela ser considerado una parte legítima del curriculum de la escuela?. ¿Cuánto control ejercen los profesores (y deberían) en determinar lo que se enseña, cómo ha de enseñarse y cómo ha de ser evaluado?.

Con respecto a las prácticas de formación permanente del profesorado, Imbernón (1994), a partir del estudio de Sparks y Loucks-Horsley (1990), encuentra los seis modelos que a continuación describimos y cuya distinción nos resulta útil para los propósitos de nuestra investigación.

1) **Formación orientada individualmente.** Este modelo se caracteriza, según Imbernón, por procesos en los que el propio profesor es el que planifica y sigue las actividades de formación que cree pueden satisfacer sus necesidades. Parte de la idea de que el profesorado aprende por sí mismo, a través de lecturas, conversaciones con colegas, prueba de nuevas estrategias de enseñanza, la confrontación con la práctica, su propia experiencia personal, etc. Por lo tanto el profesor no necesita la presencia de un programa formal y organizado de formación permanente. Los planes de formación, bajo este modelo, los planifica cada profesor determinando, cada profesor, los objetivos, los contenidos, las actividades de formación, a la carta, etc. Imbernón resume las concepciones de este modelo en las siguientes:

- a) Los individuos pueden por sí mismos orientar y dirigir su propio aprendizaje, así como valorar sus propias necesidades y realizar una valoración de los resultados obtenidos.
- b) Los adultos aprenden de forma más eficaz cuando ellos mismos planifican su propio aprendizaje y no cuando siguen unas actividades que tienen menos relevancia que las que ellos mismos puedan diseñar.
- c) Los individuos están más motivados para aprender cuando seleccionan unos objetivos y unas modalidades de formación que responden a sus necesidades.

Para Imbernón, estas concepciones se fundamentan en las investigaciones sobre los procesos de aprendizaje de los adultos. Dichas investigaciones señalan que las diferencias individuales explican las diferencias en el desarrollo, los estilos de aprendizaje y los procesos de cambio. El interés aumenta

si se estimula el aprendizaje con problemas y tareas de la vida real. Las diferencias individuales en el modo de percibir y procesar la información implica que el diseño de los programas de formación permanente debe incluir las estrategias necesarias para que el profesorado encuentre respuestas a problemas que ellos mismos plantean.

2) **Modelo de observación/evaluación.** Los programas bajo esta perspectiva tratan de responder a la necesidad que el profesorado tiene de recibir información y criterios que le permita revisar el modo en el que él está afrontando la práctica diaria. Se apoya este modelo en la premisa de que la reflexión y el análisis son medios fundamentales para el desarrollo profesional, por lo que la observación y la valoración de la enseñanza facilita datos para mejorar la práctica. Compartir las observaciones con otros compañeros puede brindar al profesorado una perspectiva diferente de cómo se actúa en clase. La dificultad con la que se enfrenta el modelo que comentamos son las rutinas institucionales y los hábitos de trabajo del profesorado, caracterizados por el aislamiento en las aulas. Por ello, el profesorado puede ver este enfoque como una evaluación estricta no exenta de amenazas. Si el profesorado llega a aceptar que la observación compartida es una ayuda para su propia mejora, irá viendo que el cambio es posible.

La teoría sobre la que se apoya el modelo de observación/evaluación procede de las investigaciones sobre la formación del profesorado a través del entrenamiento (*coaching*), realizadas por Showers, Joyce y Bennet (1987). Las fases que Imbernón señala como propias de este modelo de formación, son las siguientes:

- a) Una reunión antes de la observación en la que se establecen los objetivos, el tema o el problema que se revisará. En ella se decide el sistema de observación que se va a utilizar y se establece la previsión de los problemas que se puedan encontrar.
- b) La observación, de acuerdo con lo establecido previamente, se puede centrar tanto en los alumnos como en el profesor, y puede ser focalizada sobre una cuestión particular o de carácter general.
- c) En el análisis de lo observado participan tanto el observador como el profesor, y se hace referencia a los objetivos antes mencionados; con ello se trata de evidenciar los aspectos relevantes encontrados durante la sesión (y también los no esperados ni previstos en los

- objetivos, si ello se acuerda con anterioridad).
- d) Una reunión de post-observación, en la que tanto el observador como el profesor reflexionen sobre lo que ha pasado, compartiendo los datos recogidos.
  - e) En algunas ocasiones se puede realizar un análisis del proceso de observación/evaluación, que facilita una nueva oportunidad para reflexionar sobre el valor del proceso seguido y discutir las modificaciones que podrían realizarse en futuros procesos de formación.

3) *Modelo de desarrollo y mejora*. Para Imbernón, el citado modelo se da en la formación permanente cuando los docentes están implicados en tareas de desarrollo curricular, diseño de programas o, en general, mejora de la institución educativa mediante proyectos didácticos u organizativos y tratan de resolver situaciones problemáticas generales o específicas relacionadas con la enseñanza en su contexto. Pero a su vez, este modelo incluye la necesidad de utilizar estrategias diversas de formación: lecturas, discusión, formación específica, etc. Lo que justifica el uso de distintas estrategias de formación es la detección previa de necesidades de formación por parte del profesorado implicado en un contexto determinado. El proceso de poner en marcha un proyecto de este tipo ya produce un aprendizaje difícil de prever con antelación.

La fundamentación del modelo descrito se basa en las estrategias de formación de adultos, los cuales aprenden de forma más eficaz cuando tienen necesidad de conocer algo concreto o han de resolver algún problema de tipo práctico. Desde este enfoque se tiene la convicción de que si al profesorado se le da la oportunidad, puede desarrollar propuestas que mejoren los centros y la enseñanza.

Los pasos que recorre este modelo en la práctica son los siguientes:

- a) Se comienza con la identificación de una situación problemática específica, que sea una necesidad sentida por parte de un grupo de profesores y no una imposición burocrática.
- b) Después de identificar la necesidad, se plantea darle respuesta. Esta respuesta puede establecerse de manera formal o informal.
- c) A partir de este momento, el plan de formación se pone en marcha. Este proceso puede necesitar algunos días, meses o incluso años.

- d) Como última etapa, se valora si el esfuerzo efectuado ha obtenido los resultados esperados. Si el profesorado no está satisfecho con los resultados obtenidos se vuelve a la fase inicial y se repite el proceso.

Los indicadores de éxito que señala Imbernón para este modelo de formación son los siguientes:

- a) La presencia de un acuerdo inicial en seguir el proceso de formación por parte del centro educativo y la administración, lo que implica reconocer la experiencia y facilitar recursos al equipo docente para que realice sus propósitos.
- b) Que el profesorado participante reciba una formación que le permita adquirir los conocimientos y las estrategias necesarias para llevar a cabo sus propósitos.
- c) Que el profesorado tenga tiempo para reunirse, reflexionar y desarrollar el proyecto.
- d) Que el equipo disponga de recursos económicos para adquirir materiales, visitar otros centros, recurrir a asesores para consultar las decisiones que toman y el proceso que siguen.
- e) Que el proyecto tenga una dirección que oriente y guíe el proceso, pero que las decisiones significativas sean tomadas por todo el profesorado participante.

Señala Imbernón que cuando los factores mencionados están presentes, la investigación sobre el impacto de este modelo de formación demuestra que los resultados obtenidos son satisfactorios y coinciden con las expectativas iniciales.

4) **Modelo de entrenamiento o institucional.** A este modelo pertenecen la mayoría de actividades de formación ofertadas al profesorado con formatos de curso y seminario en los que el ponente actúa como experto, estableciendo el contenido y el desarrollo de las actividades. Los objetivos y los resultados pretendidos en esta propuesta de formación están claramente especificados.

Según los resultados que se espere obtener, el entrenamiento puede incluir exploración de la teoría, demostración de estrategias, prácticas de las estrategias en situaciones simuladas y devolución sobre la actuación y asesoría en el lugar de trabajo. Sparks (1983, cit. por Imbernón) se refiere a la importancia que tiene la discusión y la observación entre iguales en las actividades de formación por

entrenamiento. Esta técnica es utilizada cuando se aplican nuevos conceptos a la práctica, como resolución de problemas, y como comprobación de nuevas estrategias pedagógicas. Igualmente señala Sparks que el primer paso debería ser el diagnóstico del profesorado en clase, mediante series de observaciones. Tras el aprendizaje mediante entrenamiento es importante el seguimiento mediante la observación de los compañeros o de los formadores, para garantizar el traspaso de las estrategias de enseñanza que tienen más dificultad.

5) *Modelo de investigación o indagativo*. Según Imbernón, este modelo requiere que el profesorado identifique un área de interés, recoja información y, a partir de la interpretación de la información recopilada, planifique los cambios a introducir en la enseñanza. En la práctica este modelo adopta formas diferentes. Puede consistir en una indagación individual, hacerse por un grupo pequeño del claustro o incluir en el proceso a todo un claustro de un centro. Puede ser un proceso formal o informal y tener lugar en un aula, en un ciclo o seminario, o hacerse en un Centro del Profesorado (CEP).

El modelo de investigación o indagativo se fundamenta en la capacidad del profesorado para formular cuestiones válidas sobre su propia práctica, marcarse objetivos que traten de responder a tales cuestiones y realizar una indagación. Imbernón se refiere a los elementos que según Loucks-Horsley y otros (1987) fundamentan este enfoque:

- a) El profesorado es inteligente y puede plantearse una investigación de forma competente y basada en su experiencia.
- b) Los profesores tienden a buscar datos para responder a cuestiones relevantes y reflexionar sobre estos datos para obtener respuestas a los problemas de la enseñanza.
- c) Los profesores desarrollan nuevas formas de comprensión cuando ellos mismos contribuyen a formular sus propios interrogantes sobre la práctica y recogen sus propios datos para darles respuesta.

Las bases de este modelo de formación se encuentran en la formulación de Dewey (1989) acerca de la necesidad de que el profesorado desarrollara la "acción reflexiva" para su mejora. También

señala Imbernón que, a partir de la mitad de los ochenta se promueve la necesidad de que los investigadores y quienes desarrollan propuestas curriculares colaboren con el profesorado en la búsqueda de respuestas a los problemas de los centros y de la clase. Por ello, dice el citado autor, la investigación-acción se presenta como una perspectiva eficaz que puede ayudar al propio profesorado a encontrar alternativas a los problemas de la práctica y llena el espacio entre la teoría y la práctica.

Aunque el modelo puede desarrollarse bajo diferentes formas, se pueden señalar los pasos siguientes como característicos de su fundamentación:

- a) De manera individual o en grupo, los profesores identifican una situación problemática o un tema que sea de su interés a partir de una observación o una conversación reflexiva.
- b) Plantean formas diferentes de recogida de información sobre el tema inicial, que puede implicar tanto un estudio bibliográfico como un análisis a partir de los datos obtenidos en la clase o en la escuela.
- c) Estos datos se analizan individualmente o en grupo.
- d) Se realizan los cambios pertinentes.
- e) Se vuelven a obtener nuevos datos e ideas para analizar los efectos de la intervención que se ha realizado y continuar con el proceso de formación desde la práctica.

Este proceso no excluye la ayuda externa que puede consistir en formación específica sobre el tema de investigación, en metodología de investigación o sobre cualquier otro aspecto. Lo importante es que la información externa responde a necesidades previamente establecidas por el profesorado en torno a un tema de investigación.

Desde otro punto de vista, Yus Ramos (1993), por su experiencia como profesor-asesor en un CEP, hace una descripción de modelos de formación más centrada en el análisis concreto de las ofertas prácticas de formación. Este autor ve cuatro grandes modelos de formación: el modelo *transmisivo*, modelo *implicativo*, modelo *autónomo* y modelo de *equipo docente*. Nos detendremos brevemente en los cuatro modelos que describe, por el evidente interés que dicha descripción tiene para los propósitos de nuestra investigación.

1) El *modelo transmisivo* consiste en la transmisión de información a través de los cursillos



con formato tradicional y comunicación vertical. Según el autor, están incluidos en este modelo una enorme multitud de cursos desarrollados en los CEPs, programas institucionales organizados por las universidades (como los de Especialización, Formación de Formadores, y Actualización Tecnológica), Formación de Profesores de Lenguas Autónomas, formación en Idiomas Modernos (como los cursos de Formación Complementaria, en el territorio MEC; formación en países extranjeros y el programa LINGUA)

El éxito de esta modalidad de formación, señala Yus Ramos, se debe a lo fácil que es organizarlos, a que se llega fácilmente a un gran número y un amplio abanico de profesores y contenidos, a que son rápidos y, sobre todo, a la conexión que esta modalidad tiene con una visión tradicional del conocimiento y de la formación del profesorado. Por el contrario, el inconveniente que esta modalidad de formación tiene es que la cultura docente, tal y como la hemos definido, queda marginada y favorece la ruptura entre teoría y práctica.

2) El *modelo implicativo* surge, según el autor, como alternativa al modelo transmisivo. En las actividades de formación se introduce la reflexión del profesorado sobre su práctica. Se exige que el docente introduzca en su aula la innovación adquirida de forma presencial, para lo que el diseño de formación cuenta con una parte no presencial. En general, este modelo de actividades tratan de adaptar las estrategias de la investigación en la acción, sin embargo, a juicio del autor no lo consiguen dada la masificación de estos cursos. Los cursos de esta modalidad son más largos en su duración y necesitan el concurso de mayor número de profesores para impartir cada una de las fases de que se componen.

Ejemplos de este modelo de formación son los programas de Actualización Científica y Didáctica (ACD) que iniciados por el MEC se extendieron al resto de Comunidades Autónomas y se realizaron, del 1987 a 1992, 3.646 actividades que involucraron a 72.971 profesores y profesoras. Uno de los problemas de esta modalidad que señala Yus Ramos, es que para asegurar la calidad de las actividades se han formalizado convenios de colaboración con las universidades; ello ha dado lugar a una mezcla de lecciones magistrales, de corte universitario, que nada tienen que ver con la intención inicial de conectar con los intereses de los profesores y profesoras que reciben los cursos. Entre los aciertos se señala la iniciativa de unir en las mismas actividades de formación al profesorado de EGB y de Enseñanzas Medias. Como valoración general considera Yus Ramos que el rendimiento de estos

cursos, en cuanto a la implicación del profesorado y los efectos "en cascada" que teóricamente deberían conseguirse, no se producen debido a que "el artefacto *curso*", por las propias limitaciones de este formato de actividad, impide el desarrollo en el sentido señalado.

3) El tercero de los modelos que distingue Yus Ramos es el *modelo autónomo*. Las actividades de formación que el autor incluye en esta modelidad subrayan la *autoformación*, ya sea por iniciativa individual o incorporándose el profesorado a las actividades tradicionales de los MRPs y otros grupos de trabajo, más o menos desvinculados de la política educativa de la Administración. En el modelo autónomo se evita que las actividades de formación estén dirigidas por personas o instituciones distintas a las que promueven la autoformación. Ello no excluye que en momentos puntuales se busque asesoramiento e información en personas expertas o instituciones de formación. Esta modalidad conecta mejor con las características propias de la profesión docente en cuanto a las relaciones entre iguales, de comunicación horizontal, ya que tiene presente, como referente, la experiencia personal de los docentes. Las distintas administraciones han retomado esta modalidad de formación para dinamizar a los docentes mediante ayudas económicas a proyectos elaborados por el propio profesorado.

4) El *modelo de equipo docente* es el último de los señalados por Yus Ramos. Se caracteriza porque el motivo de la formación reside en los problemas comunes de un determinado centro educativo. Los claustros de los centros, una vez que detectan un tema de mejora como necesidad del centro, inician un proceso de formación inspirado en la investigación-acción. Es un modelo similar a la Formación Centrada en la Escuela. Desde una perspectiva colegida y con la finalidad señalada, este sistema puede incluir alguna de las otras modalidades de formación descritas. Según el autor, las condiciones actuales dificultan el desarrollo del modelo de equipo docente. Aunque la Administración ha creado un programa de formación bajo esta modalidad (Programa de Formación en Centros) iniciado en el territorio MEC y generalizado al resto de Comunidades, el balance que hace Yus Ramos (1993), tras examinar las experiencias de varios CEPs que han impulsado este modelo de formación, "habla de la, una vez más, innecesaria e inoportuna intervención de la Administración desde el Boletín Oficial" (pág.: 68).

Las iniciativas de formación que responden a la citada modalidad han estado orientadas al

desarrollo de los Proyectos Educativos de Centro con dos ideas básicas:

- Las actividades de perfeccionamiento son planificadas para dar respuesta a las necesidades de formación identificadas en el propio centro educativo.
- Establece un trabajo asociado de colaboración entre los profesores del centro y los asesores implicados en el proyecto, en sus diferentes fases (planificación, desarrollo, evaluación).

Hasta aquí la síntesis de tres clasificaciones distintas acerca de las características de las ofertas y prácticas de formación. Las tres propuestas, aun siendo distintas, atienden a criterios básicamente similares y por ello pueden complementarse mutuamente para enriquecer el "debate normativo", tan necesario, sobre la formación del profesorado, al que se refiere Zeichner (1983). Para que la revisión de la formación sea fructífera se deberá tener en cuenta que los programas de formación atienden a una realidad concreta y que esa realidad es difícilmente encasillable en un esquema previo.

Por ello, el análisis deberá considerar que, por un lado, como advierte Zeichner (1983: 3), cada paradigma de formación del profesorado es en sí mismo muy diverso y las diferencias dentro de los paradigmas no son intrascendentes; y, por otro lado, hay que tener igualmente en cuenta que, como señala Yus Ramos (1993), el análisis debe atender a la "intencionalidad" de la globalidad y a las prioridades del plan objeto de análisis, puesto que es muy frecuente que en un mismo modelo se integren prácticas propias de otros modelos. La misma idea es señalada por Zeichner (1983:7) cuando se refiere a que:

El patrón más común parece ser uno ecléctico que incorpora elementos de dos o más orientaciones generales dentro de un único programa (...) incluso cuando un programa está diseñado para articular un énfasis específico basado en las asunciones de uno de los paradigmas, el programa real a menudo refleja una combinación de orientaciones como resultado de las diversas perspectivas de los individuos específicos involucrados en el plan instructivo.

Con respecto a este último aspecto ocurre que, por ejemplo, dice Yus Ramos, las actividades de formación de los MRPs (en sus debates y estudios internos) corresponderían al *modelo autónomo* y, sin embargo, en sus ofertas públicas reproducen frecuentemente el *modelo transmisivo* de la clasificación señalada por el propio autor.

Nos hemos referido a que el análisis debe atender a la "intencionalidad" de los programas de formación más que a su encasillamiento en uno u otro paradigma de formación. Para Yus Ramos, y como síntesis esquematizadora de los distintos modelos de formación que hemos descrito, existen dos grandes tendencias en cuanto a la "intencionalidad" de la formación permanente del profesorado:

1.- *La tendencia a la renovación*: implica una evolución del profesorado en un trayecto de formación hacia modelos cada vez más comprometidos y ligados al conjunto de problemas escolares. Se pone el énfasis en la calidad, en los grupos reducidos de formación, en los procesos deliberativos dentro de un clima de cooperación, buscando siempre esa mutua relación entre teoría y práctica. El profesorado bajo esta tendencia suele tener una motivación en la que domina el componente intrínseco, el sentido de la profesionalidad.

2.- *La tendencia a la reproducción*: marcada por una afinidad del profesorado hacia modelos de formación poco comprometidos, de carácter esencialmente informativo y no conectados con su práctica docente cotidiana. Los modelos bajo esta categoría ponen el énfasis en la cantidad, en el consumo de horas, en los enfoques mesológicos o tecnológicos, cubriendo una exigencia de corte individualista. El profesorado bajo esta tendencia, suele tener una motivación en la que domina el componente extrínseco, animado por los incentivos, etc.

#### **2.4. Resumen: los componentes de la Formación Permanente del Profesorado. Criterios para el análisis de programas de Formación Permanente del Profesorado.**

R. Goldhammer (1981) señala que aunque la formación del profesorado ha estado dominada por el deseo de tener enfoques unitarios y que aunque todos los programas parecen iguales, la ambigüedad es la nota que caracteriza este campo de estudio debido a la falta de definición acerca de la función y finalidad de las escuelas. Como hemos argumentado ampliamente en el primer apartado de este capítulo, es impensable que se puedan llegar a unificar los enfoques de formación del profesorado en una sociedad cada vez más parcializada y pluralista en la que los contextos particulares determinan intereses y necesidades. Por ello, el profesorado y los programas de formación deberían comenzar por reconocer esta situación para pasar a poner todo el énfasis en la diversidad, renunciando a la búsqueda forzada de soluciones simplistas para problemas cuya singularidad los hace complejos.

Como resultado de la diversidad de perspectivas, cada modelo, enfoque o paradigma de formación del profesorado diseña los programas de formación poniendo el acento en una dirección determinada y resaltando aquellos aspectos distintos de la propuesta. Vamos a ver, a continuación, algunas propuestas de componentes de la formación del profesorado, desde distintas perspectivas.

Schuttenberg (1983), desde la psicología personalista, propone, como constitutivas de la formación de un "profesor educado", las tres "dimensiones" siguientes: *comprensión académica*, *comprensión instructiva* y *comprensión del desarrollo*. Según el autor, su propuesta de formación aporta como novedad el tercero de los aspectos, puesto que las dimensiones de comprensión académica e instructiva son aspectos familiares en los programas de formación del profesorado. Los objetivos de esta tercera dimensión (comprensión del desarrollo) revelan la perspectiva de la propuesta y la orientación en la que se pone el acento para la dirección de los programas. Son los siguientes:

1. Comprender los conceptos del ego, la moral y el desarrollo conceptual humanos.
2. Tener un autoconcepto realista y saludable.
3. Admitir los propios defectos y virtudes y establecer metas de desarrollo.
4. Expresar sentimientos e ideas propias de forma cuidadosa.
5. Ver a la gente y a las cosas desde múltiples perspectivas.

6. Relacionarse de forma eficaz con una gran variedad de gente.

La inclusión de los contenidos propuestos por Schuttenberg responden no sólo a la preocupación por el *qué* y el *cómo* de la enseñanza (Cadenhead, 1985) sino que "busca respuestas a las importantes preguntas del *por qué* del desarrollo y el aprendizaje humanos" (Schuttenberg).

Desde otra perspectiva, las propuestas de los programas de formación del profesorado orientan su atención y prioridades hacia los componentes de los programas relacionados con los problemas, resistencias, impedimentos<sup>58</sup> y requisitos de formación necesarios para llevar a cabo las innovaciones en los centros. Lieberman y Miller (1986) señalan que:

Todas las comisiones, informes y estudios proporcionan sus propios, y a menudo contradictorios, diseños para las escuelas pero no proporcionan mucho en el sentido de sugerencias prácticas sobre cómo llegar allí. Aunque no creemos que necesitemos itinerarios detallados, creemos que necesitamos mapas para guiar nuestros esfuerzos hacia las escuelas mejoradas.

Por lo que concluyen su análisis sobre los procesos para "la mejora de la escuela", elaborando una relación de cuestiones de desarrollo profesional del profesorado con dimensiones necesarias para guiar las prácticas en las que se produce la mejora. Son, por lo tanto, componentes constitutivos de la formación del profesorado que subrayan y orientan la formación hacia las cuestiones relacionadas con el cambio educativo desde la perspectiva de las necesidades del profesorado. Transcribimos los componentes en el mismo orden que lo hacen los autores:

- Trabajar con la gente en lugar de trabajar sobre la gente.
- Reconocer la complejidad y naturaleza artesanal del trabajo del profesor.
- Comprender que existen diferencias culturales únicas en cada escuela y cómo éstas afectan los esfuerzos de desarrollo.

---

<sup>58</sup> Como ejemplo del carácter de las resistencias con las que las mejoras educativas se encuentran en la práctica, Nolan (1985) señala que en un estudio de caso sobre la reforma de la formación de profesores, en una universidad que no identifica, se señalaron cinco obstáculos para llevar a cabo las transformaciones planificadas: 1. Falta de tiempo; 2. Distintos grados de compromiso personal; 3. Falta de recompensa por parte de la Universidad; 4. La tradición del profesor aislado; 5. Falta de confrontación durante el desarrollo del curriculum.

- Proporcionar tiempo para aprender.
- Edificar la colaboración y la cooperación implicando los planes para que la gente haga cosa juntos, hablen juntos, compartan preocupaciones o intereses.
- Comenzar donde la gente está no donde estás tú.
- Hacer público el conocimiento privado teniendo en cuenta los efectos del aislamiento del profesor y el poder del ensayo y el error.
- Resistirse a las soluciones simplistas a problemas complejos.
- Apreciar que existen muchas variantes de esfuerzos de desarrollo; no existe una única manera correcta.
- Utilizar el conocimiento como una forma de ayudar a la gente a crecer en lugar de utilizarlo para señalar sus déficits.
- Apoyar esfuerzos de desarrollo mediante el proteger ideas, anunciar expectativas, poner bases para los recursos necesarios.
- Compartir funciones de liderazgo como un equipo, de manera que la gente pueda proporcionar habilidades complementarias y obtener experiencia en la toma de roles.
- Organizar esfuerzos de desarrollo alrededor de un punto de interés concreto.
- Entender que tanto el contenido como el proceso son esenciales, que no puedes tener el uno sin el otro.
- Ser consciente de y sensible a las diferencias en los mundos de los profesores y de los otros actores, dentro o fuera del marco de la escuela.

Los elementos que proponen Lieberman y Miller (1986), y que acabamos de reseñar, señalan la importancia que para las propuestas de innovación y formación del profesorado, tiene la atención hacia los impedimentos procedentes de dentro de la cultura del centro educativo. Así, además de indicar, entre otras cuestiones, lo importante que es partir de los problemas en vez de aplicar soluciones estandarizadas fuera de la singularidad de las situaciones; buscar la colaboración e implicación del profesorado, desde sus propios niveles, más que la búsqueda de resultados muy elevados; o partir de intereses comunes, ellos se refieren a la búsqueda de tiempo de trabajo común del profesorado para aprender juntos (intercambiar puntos de vista e intereses comunes) y la necesidad de compartir el liderazgo en estructuras no jerárquicas. Los autores nos remiten a los problemas de organización de las estructuras de los centros educativos que facilitan o dificultan el desarrollo en su seno de la cultura

docente.

Como vemos en el listado de aspectos a ser tenidos en cuenta en los procesos de innovación desgranados por Lieberman y Miller (1986), el análisis crítico de las condiciones que impone la organización debe ser incluido en los diseños de formación del profesorado. Si no se tienen en cuenta o se descuidan en la formación, se puede transmitir al profesorado la idea de que las razones del fracaso de las innovaciones en sus centros son debidas a ellos mismos y no a las condiciones en las que trabajan. Sin embargo, no basta con estudiar las modificaciones que la organización de los centros necesita para poder acomodar las innovaciones en su interior. Esta cuestión nos remite a su vez al análisis de los condicionantes que, procedentes del exterior de los centros educativos, tanto de Enseñanza Primaria como de Secundaria, orientan su evolución en un sentido establecido desde fuera del propio centro. En un sistema educativo como el nuestro, en el que los centros educativos no han alcanzado un *status* de autonomía que les permita adaptarse a sus propias necesidades, su iniciativa está, en buena parte, determinada por la política educativa y las decisiones que se manifiestan en las órdenes legales y en las circulares de principio de curso que regulan toda la vida de los centros. En este sentido, la propuesta de Lieberman y Miller olvida la necesidad de que el profesorado analice el contexto externo al centro en el que se desarrollan las innovaciones. Para Zeichner (1983), como hemos visto, un criterio definitivo al determinar el carácter y la intencionalidad de un programa de formación del profesorado es que tenga muy en cuenta el análisis de las limitaciones tanto internas al centro educativo como externas (administrativas, políticas, sociales...). Por ello Zeichner hace hincapié en que los programas de formación deben ayudar al profesorado a asumir un rol más amplio y activo que le permita llegar a transformar los entornos educativos según los propósitos dictados por la propia conciencia de los profesores. Para Zeichner, las cuestiones a tener en cuenta como criterios para el análisis de los programas de formación son las siguientes:

(a) ¿En qué medida debería, el curriculum de un programa de formación del profesorado, estar determinado previamente y sobre qué bases? (b) ¿En qué medida debería el curriculum de un programa de formación del profesorado responder a las necesidades e intereses autopercebidos de los futuros profesores? (c) ¿En qué medida deberían, los programas de formación del profesorado, reflejar una aceptación de la forma institucional y del contexto social de la educación? (d) ¿En qué medida deberían los educadores de profesores, buscar influir sobre los valores, actitudes y asunciones subyacentes y constructos que poseen los futuros profesores? o ¿deberían los educadores de profesores limitarse a intentos por influir conductas ostensibles en el aula? (e) ¿Qué conductas y



actitudes específicas deberían los educadores de profesores intentar influir y en qué dirección? (1983:8)

La misma ausencia de análisis del contexto externo a los centros lo encontramos, por ejemplo, en la propuesta (por otro lado muy interesante) que hace Marcelo García (1994) acerca los componentes de la formación del profesorado dignos de ser evaluados y que a continuación reseñamos. Marcelo García (1994), citando a Villar Angulo (1992), hace una propuesta integrada sobre los componentes y variables a incluir en el análisis de programas y actividades de formación del profesorado. La propuesta, además de incluir seis tipos de cuestiones que orientan la evaluación de programas, añade dos componentes más, los referidos al *desarrollo profesional* y a la *gestión y mejora escolar*. Según este autor, en el primer componente de desarrollo profesional se secuencian los siguientes seis conceptos que se deben observar/investigar en el proceso de formación permanente del profesorado:

***Componente referido al Desarrollo profesional:***

1. Satisfacción profesional/incentivación.
2. Calidad del programa: variables de entrenamiento en planes.
3. Contenido de los programas: tipos e innovación/rutina
4. Procesos de cambio: actitudes, conocimientos, autopercepciones/pensamientos de profesores.
5. Actividades/materiales de desarrollo.
6. Necesidades formativas / conclusiones de la evaluación interna.

El último componente, según Marcelo García, hace referencia a seis conceptos que afectan a la organización en el interior de los centros involucrados en proceso de formación permanente. Son los siguientes:

***Componente referido a la Gestión y mejora escolar:***

1. Clima y cultura organizativos de centros docentes.
2. Resultados de aprendizaje de alumnos.
3. Organización/investigación curricular: centro, etapa, ciclo, área o materia.

4. Estructuras organizativas y regímenes de enseñanza.
5. Características de clase y evaluación docente.
6. Control *vs.* colaboración/compromiso en centros.

En la propuesta resulta evidente la ausencia señalada. Por lo tanto, a los componentes desglosados se añadiría uno nuevo referido al análisis de los factores administrativos, legales, burocráticos, políticos o sociológicos que determinan desde el exterior el clima y la cultura organizativa de los centros. En el apartado 2.2. de este capítulo señalábamos con A. Hargreaves (1996) que el cambio se produce cuando se actúa sobre la cultura y que no es posible, en muchos casos, establecer una cultura escolar productiva sin que antes no se introduzcan cambios en las estructuras, de tal modo que el trabajo significativo entre profesores aumente. Es por ello, un criterio distintivo de los programas de formación del profesorado la existencia o ausencia del análisis de las condiciones en las que se quiere introducir las innovaciones. Para Zeichner, los programas de formación que incluyen la reflexión por parte del profesorado, se desvirtúan con respecto a su cometido inicial cuando la práctica de la reflexión se considera como finalidad en sí misma "desconectada de cuestiones más generales sobre la educación en las sociedades democráticas" (1995:387). El análisis del uso de los conceptos de "reflexión" y "profesional reflexivo", en los programas de formación, lleva a Zeichner a concluir que tienen poco que ver con la promoción del desarrollo del profesorado y que, por el contrario, su uso deformado "crea con frecuencia una ilusión de desarrollo del profesorado que mantiene de manera sutil la posición subordinada del docente en relación con quienes no trabajan en clase"(pág.: 387). Este autor distingue cuatro formas insuficientes del uso del concepto de *enseñanza reflexiva* en la práctica de los programas de formación. Por la importancia que tienen como criterios de análisis de la formación *reflexiva* del profesorado, las resumimos con una extensa cita de su autor:

1) El interés por ayudar a los profesores a que repitan mejor las prácticas indicadas por las investigaciones llevadas a cabo por terceros y la omisión de las teorías y la maestría incluidas en las prácticas de los docentes; 2) un pensamiento que se desarrolla desde los medios a los fines y limita la sustancia de las reflexiones de los profesores a cuestiones relativas a técnicas de enseñanza y a la organización interna del aula, dejando de lado las cuestiones curriculares; 3) la promoción de las reflexiones de los profesores sobre su propio ejercicio docente, pasando por alto el contexto social e instruccional en el que tiene lugar la enseñanza, y 4) el interés por la ayuda a los profesores para que reflexionen de forma individual. Todas estas prácticas contribuyen a crear una situación en la que sólo se produce una ilusión de desarrollo del profesor y de su autonomía. (1995:392)

Para que los programas de formación del profesorado no refuercen la posición subordinada de los docentes, las actividades de reflexión del profesorado deben centrarse, a juicio de Zeichner (1995), tanto en los fines como en los medios de instrucción, en las condiciones sociales de la enseñanza y en la enseñanza misma.

En la misma línea, Liston y Zeichner (1993) resumen en seis los elementos constitutivos de la perspectiva de formación reconstruccionista que ellos proponen como una tradición existente dentro de la formación del profesorado. Estos seis elementos son criterios claros para el análisis de los planes y actividades de formación. Los elementos a los que nos referimos han sido detectados en las prácticas de formación analizadas por los autores. Son los siguientes:

**1<sup>er</sup> elemento** se refiere al ámbito de los cambios que se pretenden introducir. Para Liston y Zeichner, los cambios intentados dentro de la tradición reconstruccionista han abarcado los contenidos de las asignaturas, la pedagogía y las relaciones sociales dentro de los cursos y en la estructura y organización de los programas. Señalan que los proyectos de formación "deben establecer la consistencia y la coherencia entre los contenidos y la pedagogía del curso y crear una situación en la que los formadores de profesores procuren que lo que sus alumnos tengan que aprender se manifieste en todos los aspectos del curso o programa" (1993:195).

**2<sup>o</sup> elemento** clave es la preocupación por crear una situación de formación que reconozca la relación interactiva entre la teoría y la práctica. Se trata de establecer las interrelaciones entre pensamiento y acción.

**3<sup>o</sup> elemento** presente en las prácticas de orientación reconstruccionista lo constituye la creencia en que las estructuras del conocimiento y de la escuela son, en parte, entidades socialmente constituidas e históricamente fijadas, configuradas por la sociedad en la que existen, sobre la que, a su vez, influyen. Un ejemplo de ello se manifiesta en la importancia que los proyectos estudiados por los autores dan a que los programas de formación ayuden al profesorado a examinar las condiciones de la escuela y de la comunidad local, que facilitan y obstaculizan la realización de sus objetivos. Por lo tanto, la reflexión sobre la enseñanza, desde esta perspectiva, se dirige a la vez hacia el pensamiento y la actuación de los profesores, y hacia las situaciones en las que ellos se encuentran (Kemmis, 1985;

cit. por Liston y Zeichner, 1993:198).

**4º elemento** consiste en la atención dedicada a las formas cooperativas de aprendizaje. Los formadores de profesores, dicen Liston y Zeichner, tratan de impulsar "*comunidades de aprendizaje*" en las que los alumnos y profesores puedan apoyarse y mantener el crecimiento de los demás. Este criterio implica intentar crear una pedagogía más interactiva en las aulas de formación del profesorado, y el deseo de los formadores de conjugar el dominio de la razón con el de los sentimientos y emociones.

**5º elemento** consiste en garantizar que el contenido curricular de la formación del profesorado refleje las perspectivas de diversas tradiciones y disciplinas intelectuales, y de grupos que, por regla general, no suelen estar bien representados en el curriculum de la escuela ni de la universidad.

**6º elemento**, y último, consiste en el reconocimiento del carácter fundamentalmente político de la enseñanza y de la formación del profesorado, y en la importancia que se otorga deliberadamente a los cursos y a la supervisión de las experiencias de campo en cuestiones y prácticas, que pongan de manifiesto factores de injusticia y desigualdad para someterlos a examen.

Hasta aquí hemos indagando en la teoría en busca de criterios para el análisis de la formación del profesorado. Hemos argumentado acerca de tres componentes de los programas de formación permanente del profesorado: *saber hacer en la práctica*, la *fundamentación y justificación* argumentada de la práctica en función de valores e ideas que la sustentan, y el *análisis de los condicionantes del contexto*, tanto internos como externos al centro, que ayudan o impiden la mejora de la práctica (J. Torres, 1995). Tres componentes que no son compartimentos independientes, sino que están estrecha e indisolublemente interconectados.

Para terminar este apartado dedicado a la búsqueda de criterios para el análisis de los componentes de la formación del profesorado, quiero concretar el tercero de los componentes referido a los condicionantes del contexto. Con Jaume Martínez Bonafé (1995) podemos elaborar un esquema para la interpretación crítica acerca de lo que él denomina "la estructura del puesto de trabajo del profesorado". La propuesta de estructura concreta, de forma muy clara, los elementos sobre los que es necesario centrar el análisis. La formación del profesorado exige, como explica el autor citado, "identificar el conjunto de factores que inciden sobre la estructuración de la práctica, y averiguar las

relaciones que se establecen entre ellos" (1995:313). Se impone indagar más allá de las elaboraciones y modelos teóricos para llegar a analizar lo que ocurre (y lo que se impide que ocurra) diariamente en las aulas y los centros, y buscar explicación a interrogantes como los siguientes: ¿Qué se pide al profesorado y qué es lo que éste puede ofrecer? ¿Qué determinaciones sufre actualmente el trabajo de los profesores y profesoras? ¿Con qué legitimada autoridad toman en sus manos los profesores la responsabilidad de la calidad de su trabajo? (Martínez Bonafé, 1995:312).

El concepto de "estructura del puesto de trabajo" del profesorado es utilizado con frecuencia en la literatura pedagógica (por ejemplo J. Torres, 1995:34) aunque muchas veces queda sin definir. Martínez Bonafé utiliza el concepto para referirse al "conjunto de condiciones que regulan directamente las prácticas de la enseñanza". No se refiere sólo a las condiciones sociales y económicas sino a todas aquellas que configuran — no de forma determinista— las pautas del trabajo cotidiano. Para ello le interesa al autor distinguir entre una mera identificación estructural de los condicionantes del contexto y, cosa distinta pero relacionada, *el modo de uso social* de la estructura laboral. Me parece importante señalar ahora que, como el *modo de uso social* de la estructura de trabajo es una construcción histórica y social, ese "uso social" se configurará de una u otra forma, con un carácter cultural y político o de otro signo y en una u otra dirección, dependiendo del grado de desarrollo a que haya llegado la cultura pedagógica (o, en plural, culturas pedagógicas) de los docentes, tal y como la venimos caracterizando en este capítulo, como una perspectiva social más a tener en cuenta en la dialéctica del juego de los diferentes intereses sociales.

Martínez Bonafé (1995) sugiere, como primera tarea, identificar el conjunto de "*claves de interpretación*" a partir de los que aproximarnos al análisis. A continuación reseñamos las ocho claves propuestas por el autor:

■ **Las prácticas.** Es el núcleo de análisis sobre el que se cruzarán los restantes factores.

Identificación del conjunto de funciones y tareas de la actividad docente, diferenciando el ámbito descriptivo del ámbito normativo.

### 1. **Las políticas**

Política administrativa:

– prescripciones y orientaciones en diferentes

contextos de regulación

## **2. Los discursos**

La expresión legitimadora de la apropiación social de la práctica:

- discurso técnico-administrativo
- discurso deliberativo

## **3. Las agencias**

Instancias organizativas de determinación en los diferentes niveles de concreción curricular:

- administración y control
- elaboración y comercialización de material curricular
- producción del conocimiento pedagógico especializado, etc.

## **4. Los escenarios**

El contexto espacio-temporal de la representación y las significaciones subjetivas con que se dota ese contexto

## **5. Las culturas**

Significados específicos que se producen en relación con la práctica de la enseñanza; creencias, mentalidades, asunciones, etc., arraigadas en los distintos agentes de la comunidad educativa

## **6. El mercado**

El control sobre la fuerza de trabajo y las fluctuaciones, y el valor desigual de cambio en relación con las gradaciones y diferencias en el proceso productivo en la escuela

## **7. Las resistencias**

Las formas de contestación a la hegemonía desde el interior del sector docente.

Para acabar el capítulo merece la pena hacer referencia, a modo de *síntesis* final de lo hasta aquí expuesto como criterios de referencia para el análisis de los programas de formación del profesorado, los cuatro planos en los que, según S. Kemmis (1996), los profesores pueden encontrar el sentido y el significado de su práctica. Quiere ello decir que esos "cuatro planos", en cuanto a los criterios para el análisis, deben estar presentes en la reflexión crítica que el profesorado realice con el apoyo de los programas de formación. Son, resumidamente, los siguientes:

*Primero.* No podemos comprender adecuadamente el sentido y la significación de la práctica

sin referirnos a las *intenciones* del profesional. Buena parte de la actividad práctica adquiere su significado por la intencionalidad que el docente le da. Señala Kemmis que salvo que el observador conozca lo que el docente pretende y su forma de ver la situación de la clase, no es fácil que resulte obvio el sentido de la práctica.

*Segundo.* El sentido y la significación de una práctica se construye en *el plano social*. No sólo los *interpreta* el agente, sino también los demás.

*Tercero.* El sentido y la significación de una práctica se construye en *el plano histórico*. Es decir, la práctica debe interpretarse en relación con el origen histórico de esta situación. Por otro lado, en un nivel más elevado, las prácticas educativas concretas del profesorado tienen sentido y significado en relación con unas tradiciones más profundas de práctica educativa, acuñadas, dice Kemmis, a lo largo del tiempo: "¿Acaso estoy tratando de llevar a la práctica unos ideales liberales y progresistas en los que el niño ocupa un papel central? ¿Estoy transmitiendo las destrezas o la elevada cultura de nuestra sociedad de un modo más clásico y humanista? ¿O estoy luchando para crear unas condiciones democráticas para el discurso en clase, de acuerdo con unos ideales más críticos y radicales, incluso?" (1996:24).

*Cuarto.* El sentido y la significación de una práctica se construye en *el plano político*. Las decisiones que se toman en la práctica educativa configuran una micropolítica donde lo que sucede puede quedar caracterizado por la dominación y el sometimiento, o por un discurso y un proceso de decisión abiertos y democráticos. Además, más allá del carácter de la micropolítica, la práctica, dice Kemmis, también está determinada por factores sociales, materiales e históricos que trascienden el control del profesorado (aunque, para el autor, las escuelas no son un reflejo exacto de las estructuras externas). Acaba señalando Kemmis que "sin referencia a estas estructuras generales y su carácter ideológico, carecemos de una comprensión crítica del sentido y la significación de la práctica educativa (1996).



## CAPITULO II

### LOS CENTROS DEL PROFESORADO (CEPs.)

*Nos falta saber qué hacer con las cosas que tenemos.*

**Emilio Lledó**

#### **Introducción**

En este capítulo vamos a analizar las características de los Centros del Profesorado como instituciones singulares para la formación permanente del profesorado. A partir del concepto de calidad defendido en el capítulo I y de la revisión de los modelos de formación que mejor se ajustan a dicho concepto, repasamos el contexto de origen, la estructura y el funcionamiento de los Teacher's Centers británicos, las críticas recibidas por este modelo de formación, el modo en el que han sido implantados en otros ambientes culturales, los requisitos estructurales que estas instituciones demandan para su éxito, su implantación en nuestro contexto, los procesos de redefinición y reorientación que han experimentado estas instituciones y su situación actual. Finalmente, a modo de conclusión, discutimos la función práctica de los CEPs, determinada por estar situados entre la referencia idealizada de su concepción original, las necesidades de desarrollo reflexivo y crítico del profesorado, y las prioridades de la política educativa de la administración.



## 1. Origen de los CEPs: Los T.C. de Inglaterra y Gales.

### 1.1. Contexto

En palabras de D. Burrell (1976) “los Centros de Profesores son uno de los movimientos más emocionantes en la educación británica”. Para contextualizar su aparición y desarrollo, John Jennings (1997) se remonta a los años 50. Años en los que, para los profesores, había, según el mencionado autor, pocas oportunidades de participar en el desarrollo profesional. En esa época, al profesorado se le ofrecían cursos de corta duración, siendo los más valorados los organizados por el cuerpo de inspectores (Her Majesty’s Inspectors -HMI). El HMI había sido creado por el gobierno central pero estaban orgullosos de mantenerse independientes del mismo.

Como decimos, los cursos ofertados al profesorado inglés en los años 50 se caracterizaban por no ser motivadores, estar dominados por un formato rígido (generalmente conferencias), muy alejados de los intereses del profesorado, que “se sentía intimidado” ante ellos, dice Jennings. La atención se centraba en el curriculum y en su filosofía, no en la enseñanza. También los sindicatos, por su parte, hacían actividades de formación pero lo que ofrecían era de baja calidad. Además, entre las entidades que en esos años organizaban actividades de formación se encontraban algunas asociaciones de área, como por ejemplo, la Asociación Nacional para la Enseñanza del Inglés, que mantenían encuentros y conferencias anuales. En general, estas excepciones en la oferta de formación de la época tuvo poca incidencia en la realidad de las escuelas.

A finales de la década de los 50, dice Jennings (1997), "creció la ansiedad". Las críticas se dirigían hacia la tradición elitista de las Grammal Schools y el modo en el que los alumnos y alumnas eran seleccionados, a través del uso generalizado de tests que determinaban un curriculum estrecho, con lo que la autonomía del profesorado se veía constreñida al desarrollo del curriculum prescrito y, por lo tanto, resulta afectada. Estas escuelas, basadas en un curriculum por asignaturas, señala John Elliott (1989: 78), representaban la visión victoriana de la transmisión de valores de una sociedad que ya había dejado de existir: "Las disciplinas ya no eran las transmisoras de los valores importantes de la vida, eran transmisoras de un conocimiento teórico e imparcial"(Elliott, 1989: 70). Por ello, el

movimiento de reforma de aquellos años apuntaba hacia la revisión del modelo de escuela: "las Grammal Schools debían ser abolidas" afirma Jennings. Por su parte, las LEA (Autoridades Educativas Municipales) habían comenzado a hacer oposición política al gobierno central y, haciendo uso de sus competencias en educación, comenzaron a eliminar los sistemas de selección de los alumnos y alumnas. El efecto más destacado que produjo la eliminación de la presión sobre el curriculum y, por lo tanto, sobre el profesorado, "fue la irrupción de energía pedagógica creativa, liberada en las escuelas primarias, que habría de durar treinta años" (Jennings, 1997: en prensa).

Las aulas comenzaron a transformarse de forma rápida: desaparecieron las filas de pupitres, apareció entre los maestros el constructivismo piagetiano, las aulas se abrieron a sistemas abiertos de enseñanza; se trabajaba por "rincones" decorados y atractivos de biblioteca y lectura, de nuevos recursos para matemáticas e investigación, de ciencia práctica, tejido y arte creativo, etc. "Las escuelas se convirtieron en centros de magia y maravilla en un país que aún se estaba recuperando de la gris austeridad de la posguerra. La naturaleza contagiosa de los cambios se extendió a algunas escuelas de Secundaria" (Jennings, 1997: en prensa). Los maestros comenzaron a reunirse en grupos locales informales en los cuales se intercambiaban ideas, se examinaban materiales, se discutían métodos y se evaluaban resultados. Estos grupos de autoformación se reunían en locales situados generalmente fuera de los centros educativos o en casas particulares (A. Bartz, 1979).

Las primeras iniciativas estatales de innovación fueron promovidas por el profesorado de ciencias y matemáticas, y subvencionadas por una fundación independiente, la Fundación Nuffield. Se elaboraron materiales que fueron probados en la práctica, evaluados, modificados y finalmente publicados en editoriales comerciales. Los grupos de profesores y profesoras, de carácter local aumentaron en número y actividades de innovación. Se creó un organismo central, independiente del gobierno, puesto que no era una agencia gubernamental (Elliott, 1989), que estaba controlado democráticamente (Jennings, 1997) y trataba de dar respuesta rápida y apropiada a las demandas de cambio que se producían de forma efervescente. Este organismo central, denominado School Council (Consejo de Escuelas), tuvo por interés, durante largo tiempo,

mantener el principio de que cada escuela debería tener, en la mayor medida posible, la responsabilidad de su propio trabajo, con sus propios métodos de curriculum y enseñanza

basados en las necesidades de sus propios alumnos y desarrollados por su propio personal (Lockwood, 1964: 38)

Este organismo nació “con la tarea concreta de estimular a los 400.000 profesores del país para que revisasen sus prácticas y hacerles disponibles los currícula alternativos generados por el School Council” (B. MacDonald, 1984: 2). Para Jennings (1997), la aparición de este organismo central hizo temer que su actuación condicionara el movimiento innovador tratando de encauzarlo, desconfiando de la capacidad del propio profesorado y, en suma, convirtiéndose en un obstáculo, más que en un apoyo, al tratar de predecir la dirección del progreso educativo, para reorientarlo. Esta idea es importante puesto que la sensibilidad necesaria para apoyar, sin determinar, los procesos de reforma es la base del éxito de las mejoras educativas conducidas por el propio profesorado.

El School Council apoyó una buena cantidad de proyectos de investigación y desarrollo, 160 en diez años (Jennings, 1979), que el profesorado, ya activo y ávido de nuevas ideas, asumió para probarlos en su práctica.

En este contexto, en el que la preocupación por la mejora de la calidad educativa fue iniciada por los *insiders* (los maestros), hacen su aparición los Teacher’s Centers. Estamos a mediados de la década de los años 60 (Kahn, 1982; Thornbury, 1976; Burrel, 1976; Caldwell, 1978 y 1979). Desde que se abrió el primero, en 1964, se crearon, a lo largo de una década, entre 600 y 700 centros (Burrel, 1976).

Los Teacher’s Centers estaban ligados al movimiento de la reforma curricular, iniciado, dice Elliott (1992b: 56), por los maestros en la década de los 60 y 70, con el deseo de mejorar la calidad del curriculum previsto para la gran mayoría de los niños del país. De ese movimiento es de donde surge la “investigación-acción” y la “autoevaluación”, como prácticas de reflexión realizadas desde dentro de la profesión docente, con la intención de mejorar la calidad de la enseñanza en las escuelas. Muchos maestros pusieron en marcha el proyecto de transformarse profesionalmente desde una “cultura de oficio” (Elliott, 1992b:57) hacia otra que pusiera el énfasis en los juicios reflexivos como base para mejorar tanto la calidad de la enseñanza como la del aprendizaje. El profesorado innovador comenzó a implicar a otros sectores sociales en un diálogo activo sobre la forma que debía tener el

curriculum y como un sistema democrático de autocontrol escolar:

Incluso empezaron a manifestar a los *outsiders* -alumnos, padres, directores y empresarios- la realidad de sus prácticas y a comprometerles en el diálogo acerca de la calidad. Un diálogo que fue considerándose cada vez más como un aspecto significativo del autocontrol interno, es decir, una aportación importante a la mejora de la calidad de los juicios y decisiones profesionales. (Elliott, 1992b: 58)

Más tarde, a finales de los 70 y comienzos de los 80, el autodesarrollo, entre la profesión docente, de una cultura profesional reflexiva se puso de manifiesto en el gran número de evaluaciones y desarrollos curriculares de las propias escuelas.

Por lo tanto, el origen del modelo de los Teacher's Centers está relacionado con el apoyo a la reforma del curriculum en los centros y la elaboración y difusión de materiales que se producían en los diferentes proyectos y experiencias. Es decir, se trataba de apoyar al profesorado en lo que éstos ya estaban haciendo. En el fondo estaba la idea de que el cambio educativo depende de la práctica reflexiva de los profesores. Se le daba un impulso a los profesores como investigadores puesto que "no puede haber desarrollo del curriculum sin desarrollo del profesor y que no puede darse el cambio si la gente que va a llevarlo a cabo no siente como propia la innovación que va a realizar" (Elliott, 1989: 76). La idea era que no podían darse cambios de calidad si las estructuras establecidas para la reforma estaban basadas en la jerarquización.

Elliott (1989) señala como un valor importante del movimiento innovador, su contenido democrático más allá de las estructuras formales de participación. Un movimiento en el que el profesorado animaba la implicación de amplios sectores sociales en el diseño de un curriculum de la diversidad, adaptado a las necesidades de los alumnos y alumnas, no academicista, orientado hacia el desarrollo de destrezas para la vida, de habilidades, de capacidades y "que fuera más pertinente para enfrentarse al trabajo y a la vida" (pág.: 79). Unas prácticas democráticas en las que la revisión y la autoevaluación están necesariamente presentes.

## **1.2. Descripción de los Teacher's Centers: Filosofía, objetivos y finalidades**

Una definición de Teacher's Centers que se ha hecho popular es la establecida por Patricia Zigarmi (1978). En ella se señala que estos centros están constituidos tanto por aspectos concretos como por un componente filosófico y teórico importante:

Un Centro de Profesores es tanto un lugar como un concepto. Es un lugar donde los profesores intercambian ideas, hablan sobre problemas, adquieren habilidades y tienen acceso a recursos que pueden utilizar y adaptar a sus propias situaciones de aula. Un Centro de Profesores es un entorno sensible, de apoyo, no amenazante que promueve el compartir y un sentido de comunidad, modelo de nuevas posibilidades, promueve la exploración activa de materiales y enfatiza el estudio del aprendizaje de los niños como la base para el desarrollo profesional de los profesores.(pág.: 3)

Por la diversidad de las características que los Teacher's Centers tienen en la práctica, es difícil sintetizar sus componentes comunes, más allá de las señas de identidad ya apuntadas. Para conseguir la síntesis que pretendemos nos apoyaremos en el trabajo de Harry Kahn (1982). Este autor explica cómo, en mayo de 1982, el Secretariado de Educación de la Commonwealth reunió en Auckland (Nueva Zelanda) a un grupo de expertos para analizar los servicios de apoyo a los profesores. A uno de los dos grupos de participantes se le encargó preparar el primer borrador de un "Manual sobre Centros de Recursos de Profesores" para su posterior publicación. La finalidad de este manual sobre Centros de Profesores era "...que el manual fuese aplicable para aquellos que estuviesen estableciendo o desarrollando Centros de Profesores en condiciones sociales, económicas y educativas ampliamente diversas" (Commonwealth Secretariat, 1982; cit. por H. Kahn, 1982:75). Los contenidos del Manual abarcan una gama amplia de temas relacionadas con estos Centros, desde su filosofía y posibles funciones hasta el control de la organización y administración. Señala H. Kahn (1982: 78) que no todos los centros tenían como objetivos todos los que a continuación se señalan. Cada centro efectuaba una selección de los mismos, según las condiciones locales y las necesidades de los maestros de cada área. La filosofía, las intenciones y objetivos, y el funcionamiento cotidiano de los centros son los aspectos que H. Kahn considera al sintetizar los incluidos en el Manual de la Commonwealth.

Con respecto a *la filosofía* de los Centros de Profesores, H. Kahn señala las siguientes características:

1.- *Los maestros como profesionales*. Destaca el autor, la importancia de los cambios

producidos en las relaciones entre profesorado y alumnado y, fundamentalmente, entre el profesorado y los inspectores, orientadores, directores de educación y "cualquier nombre que se le dé a aquellos que tienen el poder en el sistema educativo"(pág. 78). En las formas cooperativas de aprendizaje el maestro ya no es la fuente autoritaria de toda la información. Esto, junto a las demandas, cada día mayores, de participación social, afecta a las relaciones entre alumnado y profesorado, y entre profesorado y administración educativa. En este sentido, es ampliamente reconocido que los profesores son profesionales capaces de contribuir a la mejora del sistema educativo. La finalidad de los Teacher's Centers (T.C.) es reconocer a los profesores como profesionales y apoyarlos.

2.- *Un lugar y un concepto.* Los T.C. son un lugar donde las habilidades de los profesores son mejoradas y las innovaciones educativas compartidas. Es también un concepto acerca de lo profesional en el que se valora el trabajo de cada profesor. Debe responder a las necesidades de los profesores y ampliar su desarrollo profesional de una forma positiva y constructiva. En los T.C. se pone especial hincapié en el método activo de aprendizaje y en una atmósfera informal, alentando la atención entre los participantes y construyendo la autoconfianza y el conocimiento. La función de apoyo al profesorado ha sido, según H. Kahn, el motivo del éxito de los T.C. allí donde se han implantado. Señala que "los Centros son realmente de los profesores, dirigidos por los profesores, para los profesores tal como queda implícito en su propio nombre de Centros DE PROFESORES" y que es:

Fundamental para la metodología de los T.C., la creencia de que la mejor forma de obtener el tipo de aprendizaje que los maestros necesitan y quieren es creando una atmósfera atractiva, acogedora, de apoyo y no evaluativa.(p.76)

3.- *Rompiendo el aislamiento de los maestros y otras barreras.* Los T.C. se proponen como un lugar de encuentro entre profesorado de distintos niveles educativos y con roles distintos en el sistema. El encuentro entre el profesorado de distintos centros que comparten intereses y necesidades comunes, y el intercambio de experiencias contribuye a la mejora del sistema educativo y del trabajo en cada aula.

4.- *Apoyo para los profesores.* Señala H. Kahn que la tarea principal de los T.C., tanto si su trabajo lo desarrolla en una población pequeña como si lo desarrolla en una población grande y

dispersa, es dar a los profesores el apoyo que sea relevante para ellos y para su trabajo cotidiano en el aula. La adaptación de los T.C. a las peculiaridades de las necesidades y demandas del profesorado conlleva que cada T.C. tenga unas características que *lo hace diferente frente al resto de Centros*. En algunos casos, el apoyo principal se basará en ofertar distintos recursos, en otros casos las demandas del profesorado exigirá actividades de formación como talleres y cursos prácticos, en otra zona la forma adecuada de apoyo puede ser la intervención más estructurada por la falta de información del profesorado, etc.

5.- **Neutralidad**. Los T.C. deben ser un terreno neutral de encuentro en el que el profesorado no se sienta evaluado y juzgado sino apoyado por los intercambios mutuos entre iguales. Todo el profesorado, independientemente del rol que desempeñe en el sistema, debe sentirse libre para exponer sus deficiencias y sus puntos fuertes en una búsqueda en colaboración para mejorar.

6.- **Relevancia**. Los servicios y apoyo que el Centro ofrece deberían ser relevantes para las necesidades prácticas de los profesores y profesoras que trabajan en las aulas y para sus respectivos alumnos y alumnas. Una condición importante que señala H. Kahn para que la colaboración entre los T.C. y los profesores sea fructífera, es que las actividades deberían tener lugar cuando los propios profesores las consideren relevantes, “y no sólo porque alguien de arriba sienta que sería bueno para los maestros”.

7.- **Flexibilidad**. El programa de cursos, talleres y otros tipos de recursos que el T.C. ofrezca al profesorado debería ser siempre lo bastante flexible como para afrontar una "demanda inmediata de ayuda" y reflejar las necesidades cambiantes de los maestros y el sistema educativo. El T.C. y su personal deben ser sensibles a las necesidades de los maestros a los que sirven y ser conscientes en todo momento del peligro de que la burocracia puede fácilmente eliminar la flexibilidad de cualquier organización.

8.- **Formación, no “entrenamiento”**. Si reconocemos a los profesores y profesoras como profesionales, entonces, desde los T.C. no se les puede considerar como meros empleados que deben de ser *entrenados* señalándoles lo que deben hacer y cómo hacerlo, y esperar que lleven a cabo

ciegamente la instrucción recibida en el entrenamiento. Por el contrario, los profesionales deben ser *formados*. Ello quiere decir que se les debe de dotar de las herramientas que su trabajo exige, para que las apliquen con creatividad. Además, los docentes aportarán al proceso de aprendizaje, la experiencia y los problemas de sus aulas y centros educativos..

9.- *Los maestros como suministradores tanto como consumidores*. Se desprende claramente de lo anterior que si los profesores son reconocidos como profesionales, no sólo buscarán la formación práctica y el apoyo para su propio trabajo sino que un buen número de ellos también serán capaces de actuar como líderes de talleres, grupos de trabajo y cursos. En un momento concreto cada uno podría compartir con sus colegas sus experiencias prácticas, mientras que en otras ocasiones se beneficiarán de la experiencia de estos mismos colegas en temas diferentes. Ello no quiere decir que se excluya el concurso de un experto externo para tratar temas nuevos o enfoques diferentes (tutor colega, orientador, inspector, conferenciante, etc.).

10.- *De centrarse en las soluciones a centrarse en los problemas*. En las tecnologías y relaciones, rápidamente cambiantes, de la presente era, dice H. Kahn, es casi imposible encontrar soluciones que puedan ser impartidas a los profesores prácticos y que sean universalmente aplicables. Así que el T.C. debería cambiar de un método centrado en las soluciones, donde los expertos llegan con su solución preempaquetada para transmitirla a sus oyentes, al método centrado en el problema, con el énfasis en diagnosticar y estudiar problemas compartiendo experiencias, demandando recursos externos y, de este modo, encontrar soluciones apropiadas para la situación real.

11.- *Atmósfera profesional*. Los elementos de la filosofía anteriormente descritos demandan que se ponga el mayor énfasis posible en crear una atmósfera profesional en el T.C. Ello debe afectar tanto a lo que concierne al edificio, espacios y mobiliario, como en lo referente a las relaciones establecidas, por parte del personal del centro, con los profesores y profesoras usuarias. Se requiere, por una parte, un edificio no institucional y, por otra, un director "abierto" que haya sido no hace demasiado tiempo, un maestro de aula con éxito, que lleve al personal del centro, tanto si es pequeño como si es grande, como un equipo que se relacione fácilmente con los maestros y educadores que buscan su apoyo.



12.- *Desde comienzos pequeños...* La relevancia no se mide únicamente en términos de contenido sino también de forma. Un centro que disponga de lujosas instalaciones y equipamiento, en contraste con un trasfondo de escuelas que luchan por satisfacer las necesidades cotidianas, tendrá pocas probabilidades de triunfar en cuanto a parecer relevante al maestro de aula. Por el contrario, un Centro de Profesores que comience de forma modesta pero aportando apoyo a las necesidades reales de los maestros, atraiga una clientela creciente y expanda sus recursos, tanto materiales como humanas, para mantener un ritmo de crecimiento, será contemplado como una institución racional y realista, y como tal obtendrá credibilidad ante el profesorado y la comunidad.

13.- *Carácter local.* Para que los profesores y profesoras puedan participar en las actividades del Centro de Profesores y acudan a él en búsqueda de apoyo, debería estar situado al alcance o bien de los lugares de trabajo, o bien de los hogares de los maestros a los que sirve. Esto permite también estar en contacto más estrecho con las necesidades cambiantes de la población de profesores y las escuelas. Cuando por razones geográficas no sea posible, un centro principal con "satélites" podría ser una solución alternativa para hacer que las instalaciones del Centro estén disponibles para los maestros. Las redes informáticas podrían llegar a ser otro método de contacto entre maestros distantes y su Centro de Profesores.

14.- *Democracia.* H. Kahn señala la democracia de los Centros de Profesores como uno de los elementos importantes constitutivos de su filosofía. Debería concretarse en la regulación orgánica de la participación del profesorado, por ejemplo, a través de "un comité orientador o directivo del centro que tenga responsabilidad general para la política y esté constituido por una mayoría de miembros que sean profesores". Los orientadores, los inspectores y Departamentos de educación deberían estar, según H. Kahn, claramente representados. También los órganos que se encargan de la programación de las actividades del Centro de Profesores deberían estar constituidos en la misma proporción de representación de los distintos sectores de la comunidad educativa. Esto facilitaría, según H. Kahn, la aceptación por parte de los profesores de la gestión que los Centros hagan y la forma en que lo hacen; verían igualmente que los centros son verdaderamente DE los PROFESORES.

Estos doce rasgos que caracterizan la filosofía de los Teacher's Centers se concretan en las distintas actividades que se realizan en ellos. Un ejemplo de dichas actividades se recoge en el cuadro 1.

En segundo lugar, en cuanto a las *finalidades y objetivos de los T.C.*, H. Kahn señala que la meta general de los T.C. es mejorar el trabajo profesional del maestro en el aula y, de este modo, mejorar la calidad de la educación que se oferta a los alumnos y alumnas. Para ello los T.C. tratan de potenciar la autoformación del profesorado, el apoyo en su trabajo, actualizando su conocimiento y mejorando los programas y materiales educativos disponibles. Esto se concreta en los siguientes objetivos de los T.C. propuestos por la Comisión de expertos reunidos en Auckland:

Sobre el *desarrollo profesional del profesorado*:

1. Referirse al profesorado como profesionales implicándolos como suministradores de su propia educación práctica así como consumidores de la misma.
2. Proporcionar un apoyo en el proceso mismo para los maestros que trabajan en las escuelas, mediante todos los métodos disponibles.

*ACTIVIDADES QUE REALIZAN LOS TEACHERS' CENTERS*

*A. Actividades diseñadas para promover el perfeccionamiento del profesorado*

1. Fomento de la convivencia de los profesores a partir de la cual se puede producir un enriquecedor intercambio profesional que rompa la soledad y el aislamiento de los enseñantes.
2. Desarrollo de encuentros formales y discusiones entre los profesores.
3. Organización de jornadas, simposios, conferencias y exposiciones.
4. Fomento del intercambio del trabajo realizado en los centros escolares de la demarcación del CEP
5. Organización de cursos y cursillos específicos de perfeccionamiento.
6. Difusión y coordinación de la información sobre proyectos curriculares nacionales, impulsando la participación local en los mismos.
7. Mantenimiento de una seleccionada pero variada biblioteca para los profesores.
8. Organización de un "servicio" de documentación (imprimiendo, p.e., bibliografías, resúmenes, referencias, etc. sobre temas particulares).
9. Apoyo a la investigación desarrollada por los profesores (incluyendo el estudio personal, la investigación de problemas locales, la participación en investigaciones nacionales, la investigación operativa a nivel de aula).
10. Edición de un periódico o revista que, además de la información y opiniones locales, puede incluir la reimpresión de artículos procedentes de varias fuentes.
11. Facilitar el asesoramiento específico a los profesores que lo requieran a través de un "especialista" (que muy bien puede ser otro profesor de la localidad), así como posibilitar el intercambio profesional entre los profesores y los de las Facultades,

inspectores, administradores de la educación local, etc.

12. Provisión de un asesoramiento profesional continuo (p.e., gabinete psicopedagógico) al sistema educativo local, o a una escuela o centro en particular.
13. Apoyo cualitativo a las prácticas de enseñanza que los aspirantes a ser profesores mantienen bajo la supervisión de profesores de los centros de enseñanza de la localidad.
14. Apoyo continuo al perfeccionamiento del profesorado que está en situación "de prácticas", antes de la obtención de un contrato o nombramiento definitivo.
15. Apoyo del perfeccionamiento de los profesores a través del mantenimiento de correspondencia particular con los mismos, o usando otros medios.

*B. Actividades que promueven el desarrollo curricular a nivel local como un poderoso instrumento de perfeccionamiento del profesorado.*

16. Canalizar la contribución que grupos globales pueden hacer a los proyectos curriculares nacionales.
17. Promover la adaptación de los programas nacionales a las circunstancias locales.
18. Alentar el desarrollo y confección de materiales curriculares que responden a iniciativas locales y para uso también local.
19. Mantenimiento de un "banco" local de recursos didácticos.
20. Evaluación de las innovaciones introducidas, o que se piensen introducir, en los centros de enseñanza.

*C. Servicios técnicos de apoyo para los centros de enseñanza (frecuente, pero necesariamente, usados para apoyar el desarrollo curricular a nivel local).*

21. Creación y desarrollo de "talleres" específicos para el uso de los profesores.

22. Mantenimiento del "centro reprográfico".

23. Facilitación de la asistencia técnica adecuada para la producción de materiales curriculares.

24. Mantenimiento de un servicio de préstamos de materiales de equipos.

25. Mantenimiento de un depósito de materiales curriculares para su venta.

26. Préstamo directo o facilitar el acceso a la asistencia técnica y didáctica para el mantenimiento de los materiales y equipos de los centros de enseñanza de la localidad (generalmente, aunque no de forma exclusiva, de sus equipos audiovisuales).

27. Actuación como centro de grabación y reproducción de, por ejemplo, programas de TV y radio.

*D. Servicios ofrecidos a los alumnos, familias y comunidad para apoyar el trabajo de los profesores.*

28. Promoción de la cooperación de los padres con los centros de enseñanza, ofreciendo a través del CEP un foro adecuado para discutir e intercambiar ideas sobre la educación y los problemas educativos de la comunidad.

29. Apoyo a grupos sociales marginados (p.e., inmigrantes y minorías raciales).

30. Ayuda a los alumnos de la comunidad a quienes les es imposible asistir a clase.

31. Provisión de un servicio de información para padres y la comunidad sobre el curriculum desarrollado en los centros de enseñanza locales, así como sobre los nuevos desarrollos e innovaciones curriculares.

32. Mantenimiento de un servicio psicopedagógico para la evaluación, orientación y terapia de alumnos y niños y/o adultos de la comunidad.

**Cuadro 1: Actividades que realizan los Teacher's Centers (Tomado de Pereyra, 1984)**

3. Facilitar la introducción, dentro de la profesión, al profesorado recién graduado ofreciéndoles apoyo en los primeros años de su docencia.

4. Asegurar que existe la oportunidad para los maestros de estar constantemente al día sobre nuevos desarrollos en la teoría y en la práctica.
5. Implicar a los maestros en el desarrollo del curriculum, tanto mediante innovaciones locales como mediante la adaptación de curriculum nacionales a las necesidades locales.
6. Facilitar el intercambio profesional entre maestros, facultades de educación, conferenciantes, inspectores, orientadores y administradores educativos y colaboradores.
7. Permitir que los maestros puedan elevar su grado de conocimiento en las materias individuales del curriculum que ellos enseñan.
8. Proporcionar facilidades al profesorado para producir sus propios recursos materiales para la utilización en el aula y, cuando sea necesario, hacer que éstos estén ampliamente disponibles para otros maestros de esa área.

Objetivos sobre *servicios de apoyo para el profesorado*:

1. Proporcionar "las herramientas para el trabajo" que pueden no estar disponibles en las escuelas para permitir al profesorado hacer y reproducir materiales impresos para su uso en el aula.
2. Proporcionar instalaciones de taller para la producción de materiales no impresos, es decir, arte y manualidades, fotográfico, audiovisual, etc.
3. Proporcionar un servicio de reparación y/o préstamo para maquinaria (proyectores, equipamiento electrónico de grabación y receptores de radio y de televisión, cámaras, etc) y para software (diapositivas, películas, cartas, carteles, etc).

Objetivos para la *producción y distribución de recursos de enseñanza*:

1. Proporcionar un "Banco de Recursos" con software impreso y no impreso (libros, películas, diapositivas, juegos, videocassettes, etc) incluyendo nuevos materiales de curriculum en exhibición y para su préstamo.
2. Implicar al profesorado en la producción y desarrollo de recursos.
3. Alentar la producción de proyectos locales de curriculum y la adaptación de materiales

nacionales y regionales a las necesidades locales.

4. Facilitar la distribución de nuevos materiales entre maestros y escuelas del área y asegurar que los practicantes de aula se mantienen al día con respecto a los materiales de reciente evolución.

Objetivos referidos a *servicios sociales y recreativos para el profesorado*:

1. Romper el aislamiento del profesorado en el aula, en las escuelas, etc.
2. Proporcionar alojamiento adecuado para las actividades de los maestros, que sea confortable, no institucional, etc.
3. Proporcionar las instalaciones de respaldo necesarias en cuanto a refrigerios, alojamiento residencial con catering, etc. para permitir que las actividades cortas de mediana duración y más largas tengan lugar.
4. Ofrecer un punto de reunión o de encuentro para todos aquellos implicados en la educación.
5. Facilitar las actividades recreativas del profesorado.

Objetivos para *implicar a la comunidad* en la educación:

1. Proporcionar un forum para que los educadores y los grupos de educación de la comunidad intercambien ideas.
2. Proporcionar un servicio de información para padres y la comunidad sobre el curriculum en las escuelas locales y nuevos desarrollos curriculares.
3. Ofrecer un servicio orientador a la comunidad sobre todos los temas relacionados con el contenido y organización de la educación local.

Por último, y en tercer lugar, H. Kahn se refiere al *funcionamiento cotidiano de los centros*. Cualquier institución, por muy relevante que sea su filosofía para las necesidades de su zona de atención y por muy bien que se interprete esta filosofía dentro de sus objetivos y metas, se mantendrá como institución o sucumbirá como tal, según el estilo y atmósfera que genere en los contactos cotidianos con su clientela. Es, incluso más relevante para las necesidades de un Centro de Profesores, asegurar la

coincidencia entre sus metas declaradas y la forma en que busca aplicar éstas en sus contactos cotidianos con los maestros. Únicamente en una atmósfera acogedora, cuidada, receptiva y abierta pueden ser aplicados los principios señalados anteriormente.

Las ideas planteadas por los expertos de la Commonwealth vienen precedidas de una advertencia en el sentido de que, aunque no es fácil prescribir cómo debe hacerse el trabajo en los Teacher's Centers, existen ciertas asunciones básicas que hay que tener muy presentes. Una muestra de dichas asunciones son las siguientes:

- El centro estará abierto en horarios convenientes para los maestros y otros usuarios locales, los cuales habrán sido acordados con ellos. Cuando el Director no esté presente, el Director sustituto dará la bienvenida a los visitantes y hablará con ellos aportando cualquier ayuda de la que el centro pueda disponer.
- Los procesos de toma de decisiones del centro tendrán cuidadosamente en cuenta las opiniones y necesidades de los maestros locales y otros a los que sirva el centro.
- La atmósfera y las partes componentes del centro: áreas de trabajo, decoración, programa de personal, etc., indicarán los altos estándares que pretende. Mantenerse en estos estándares atraerá a la gente al centro. Fracasar en su mantenimiento puede hacer que la gente se vaya. Un Centro de Profesores debería, por lo tanto, ser un lugar de trabajo interesante y animado o correrá el riesgo de quedarse vacío.
- Los aparatos estarán en su lugar señalado y estarán disponibles para su uso.
- Los trabajos destacados realizados por alumnos y maestros serán expuestos de manera prominente. Dichas exposiciones se cambiarán frecuentemente.
- Existen cualidades menos obvias que asegurarán el desarrollo del centro, a saber: el recibimiento cuidadoso de los visitantes, la utilización del tiempo disponible y el uso sensato de personas preparadas para ayudar a los maestros con sus preguntas y problemas. Éstos promoverán una clara conciencia de las prioridades del centro. Con esta conciencia, la contribución del centro y de su director se volverán manifiestas y establecerán su postura como catalizadores para el progreso.
- El intercambio cotidiano de pensamientos entre el personal del centro que trabaja como un equipo agudizará su apreciación de las necesidades y el entusiasmo y la ayuda para modelar la política del centro.
- Las visitas sistemáticas a las escuelas por parte del director y el personal del centro, así como la correspondencia con los maestros, promoverá la credibilidad del centro a sus ojos.
- Los talleres cuyo énfasis es cuidadosamente elegido y cuyo desenvolvimiento está claramente organizado, ofrecerá a los maestros la ayuda profesional que ellos necesitan. Dichos talleres se identificarán con escuelas que tengan necesidades especiales y utilizarán los conocimientos de aquéllos que hayan efectuado progresos destacados.
- Se establecerán grupos de trabajo para permitir a los maestros analizar temas relevantes del curriculum, de la organización de clase, exámenes, evaluación, etc. que necesite reexamen en un punto concreto en el tiempo. Estos grupos de trabajo permitirán a los maestros hacer una contribución máxima desde su experiencia práctica a la vez que recuperando estímulos adicionales por parte de otros expertos en el campo.
- El Centro elaborará listas y dará la bienvenida a toda la ayuda disponible por parte de orientadores

educativos e instituciones a nivel local, regional y nacional, a saber: orientadores, inspectores, conferenciantes de educación, personal de la universidad, industria y servicios.

- El personal orientador, los inspectores y los administradores educativos contribuirán con sus propios métodos y conocimientos en el centro. Ellos participarán también en los procesos de toma de decisiones del mismo.
- El T.C. introducirá estas diversas agencias educativas y la, apenas aprovechada, experiencia de la fuerza de enseñanza, dentro de sus propios patrones democráticos a través de sus comités, su estilo cooperativo de trabajo y su empatía con sus clientes. De manera que su trabajo ganará la confianza de la Admón. y la confianza de los maestros y de la comunidad. De este modo, el Centro ganará para sí mismo un lugar influyente en la evolución del avance educativo.

Los objetivos que acabamos de enumerar parecen fijar los parámetros entre los que los diversos Teacher's Centres se han desarrollado, a pesar de las diferencias entre unos centros y otros. Sin embargo, John Jennings (1987) se pregunta si "¿existe un modelo clásico de Centro de Profesores?". Basándose en una amplia revisión bibliográfica llega a la conclusión de que tres características son evidentes: **a)** La mayoría de Centros de Profesores tienen un ambiente social aunque no siempre está estipulado de forma específica; **b)** tienen materiales de curriculum y recursos, entre los que a menudo incluyen una biblioteca e instalaciones de exposición; y **c)** lo más importante es que los centros están interesados en la innovación del curriculum y en el cambio que va de mano del desarrollo del profesorado. Esta caracterización coincide con la que hace Caldwell (1978; 1979) en la que este autor enfatiza la preparación del profesorado para la práctica:

Hoy en día los centros británicos tienen tres propósitos básicos: 1) preparación en la práctica que aumentará el crecimiento de conocimientos fundamentales y relevantes para problemas educativos, 2) reunión e interacción social, y 3) desarrollo del curriculum. La función de desarrollo del curriculum es particularmente importante y está generada por tres bases principales: proyectos nacionales de curriculum, universidades y colleges y los profesores mismos. (Caldwell, 1979: 15)

Por otro lado, Burrell (1976) señala que los Centros de Profesores tienen en general cuatro funciones principales:

La *primera* es proporcionar una base para el desarrollo de curriculum y actividades de educación en la práctica. El contenido de estas actividades variará de uno a otro centro puesto que se

pretende que cada uno refleje las necesidades expresadas por los profesores locales. Las actividades principales incluyen la difusión, consideración y adaptación de materiales producidos a nivel nacional, la producción de materiales de curriculum con significado local, grupos de estudio (sobre desarrollo de lenguaje y enseñanza de capacidad mixta, por ejemplo) y cursos dirigidos por los mismos profesores o por los orientadores del L.E.A. Un añadido importante al programa de curso en años recientes, han sido las actividades de introducción para profesores en su primer año de práctica de enseñanza.

La *segunda* función es actuar como un centro de información para escuelas y profesores dentro del área geográfica servida por el centro. A veces forman parte de un servicio más amplio de información regional.

Su *tercera* función es suministrar una gama de servicios e instalaciones para respaldar y completar los recursos de las escuelas. Este servicio es más necesario para las escuelas de primaria y pequeñas de secundaria que para las mayores de secundaria, pero todas se benefician del acceso a los servicios de reprografía de los centros, de los servicios de equipamiento (préstamo, reparación y mantenimiento), instalaciones de biblioteca y de las colecciones de materiales curriculares.

Finalmente, la *cuarta* señala que los T.C. pueden actuar como un centro social valioso y lugar informal de encuentro para profesores dentro de la zona, aunque existe alguna evidencia de que los contactos sociales surgen a partir de otras actividades y son de importancia secundaria.

Por lo tanto Jennings, Caldwell y Burrell coinciden en dos de las funciones de los Centros de Profesores: sirven para el desarrollo del curriculum y como centro de reunión o social, informal y de encuentro del profesorado. Muchos otros son los autores (p.e.: Parsons, 1972; Orlosky, 1978; Zigarmi y Zigarmi, 1978) que describen, según sus puntos de vista particulares, las funciones de los Teacher's Centers. Cada autor pone el énfasis en unos u otros aspectos pero básicamente siempre se mencionan las mismas funciones. Como señala Parsons (1972), algunos docentes ven en los Centros de Profesores una plataforma para desarrollar la acción política a favor del profesorado; otros los ven como "un centro de recursos" a los que los profesores y los centros acuden en busca de materiales; otros consideran los T.C. como meros institutos de formación; otros, en fin, definen un T.C. como un "lugar"



al cual los profesores pueden acudir para "hacer sus propias cosas", desde la simple lectura a la organización de talleres "ad hoc" para cualquiera que pudiera aparecer por allí.

Parsons, por ejemplo, pone el acento en que los Centros del Profesorado tienen que fomentar el trabajo colaborativo entre los docentes, entre profesores y padres y madres de alumnos, y la incorporación de otros sectores sociales como profesiones de ámbitos diferentes a la enseñanza. Señala las siguientes funciones que sólo enumeramos a título indicativo:

1. Como una agencia para la difusión de información, materiales, recursos y talento. Ésta es una de las funciones más importantes según el autor puesto que sirve:
  - a) para difundir nuevas ideas y procedimientos.
  - b) para proporcionar a los maestros una comunicación más estrecha entre ellos mientras mejora su sentido individual de orientación profesional; y por lo tanto
  - c) para reducir el sentido de anonimato, falta de poder [impotencia] y soledad que caracteriza a tantos maestros en las escuelas hoy en día, y,
  - d) para mejorar la utilización del talento local haciéndolo accesible a maestros y otras personas a que las sirve el centro. La función de agencia de información presupone el desarrollo de un lenguaje común entre aquellos a quienes el centro sirve.
2. Como un vehículo para que los profesores se reúnan para trabajar cooperativamente sobre soluciones de problemas comunes .
3. Como un vehículo para que los maestros expresen identidad PROFESIONAL mediante esfuerzos centrados en los problemas de la práctica profesional, en contraposición a los problemas de su situación económica.
4. Como centro de formación tanto para los maestros futuros como para los que ya ejercen.
5. Como un vehículo para que los profesores y no profesores (p.e.: hombres de negocios, científicos, artesanos y otros miembros de la comunidad) se unan y trabajen cooperativamente en el desarrollo de programas educativos.
6. Como un vehículo para la coordinación de las actividades de desarrollo de profesores con programas de padres, diseñados para facilitar el aprendizaje efectivo y el desarrollo socio-emocional de los niños.

Jennings (1987) encuentra tres categorías amplias en las que encuadrar los distintos Teacher's Centers: a) el "*modelo británico clásico*", informal en estilo y democrático en el funcionamiento; b) lo que él llama "*el centro agencia*" que servía como vehículo de cursos, conferencias y talleres para suministradores de formación permanente más formal; y, c) el *centro de evaluación* de profesores. Los centros variaban, dice Jennings, desde "la tradición clásica" a los centros que eran utilizados por el profesorado para su propia promoción o ascenso, hasta los centros implicados en el examen de la competencia de los profesores como parte de procedimientos de renovación de contratos. Para dicho autor los modelos de agencia y de evaluación son "*aberraciones de la tradición clásica*".

Jennings (1987) caracteriza los Teacher's Centers considerando otros aspectos, no suficientemente resaltados en la relación que H. Kahn (1982) extrae del documento elaborado en Auckland por el Secretariado de Educación de la Commonwealth. Jennings revisa la literatura y documentos de los propios Teacher's Centers y extrae las siguientes 12 categorías:

1. ***Aprendizaje entre compañeros***. Los maestros aprenden mejor unos de otros en actividades colaborativas, diseñando éstas en respuesta a las necesidades que sienten. Las agendas y acontecimientos son decididos y guiados de manera cooperativa.

2. ***Resolución de problemas***. Los seminarios y talleres sobre curriculum y aulas surgen de las experiencias de los maestros a través de la comunidad de su centro. Las soluciones son buscadas mediante el compartir experiencias, la orientación interpersonal y el cuestionamiento carente de juicios.

3. ***Implicación en el proceso***. Los maestros asisten porque consideran que unirse a la acción es intrínsecamente satisfactorio y no un instrumento para obtener un producto o recompensa.

4. ***Apoyo interpersonal***. El respeto y la confianza son productos naturales de la naturaleza participativa de los centros, con un deseo consiguiente de escuchar y un crecimiento de la comprensión interpersonal.

5. ***Neutralidad***. Los centros son accesibles, no amenazadores, acogedores y no exclusivos.

Sirven para múltiples propósitos, comprensivos en su tratamiento de los currícula y abiertos en su consideración de los temas. También para D. Orlosky (1978) la formación del profesorado debe realizarse en lo que el denomina "terreno neutral", de manera, dice, que ni la universidad, ni la administración dominen los programas de formación con sus intereses. Se pretende la colaboración entre las diferentes visiones de lo educativo.

6. **Cambio estructural.** El cambio tiene capacidad de penetración, es un fenómeno cultural. El individuo, el grupo, el entorno del curriculum están inexorablemente ligados. Esta noción comprensiva puede conducir a una estrategia para la búsqueda de estructuras subyacentes en el aprendizaje.

7. **Continuidad.** Los centros están convenientemente emplazados siempre con puertas abiertas. Esta regularidad y fiabilidad promueve la innovación, la apertura al consejo u orientación por parte de los compañeros, la autoconciencia, la autoevaluación y las respuestas interactivas a las necesidades.

8. **Investigación.** La investigación contribuye no sólo a la comprensión sino que es un método de investigación para la enseñanza que lleva a la autorrenovación de los maestros..

9. **Liderazgo.** Las características de los centros son defendidas y desarrolladas mediante un liderazgo capaz. Es un estilo de liderazgo necesario para todos aquellos que se unen a las actividades del centro y es también reconocido y protegido ampliamente por parte de la comunidad educativa local.

10. **Independencia e integración.** Existe un equilibrio sutil entre libertad y responsabilidad. Dicho equilibrio promueve nuevas relaciones y permite el acceso directo al conocimiento. Protege la confianza y comunica información. Sugiere sensibilidad y desafía las asunciones. Es tanto el punto de encuentro para el compromiso como el catalizador de la acción.

Las dos últimas categorías encontradas por Jennings aparecían, según él, señaladas con menos fuerza que las anteriores:

11. *Competencia*, valorada de forma un tanto ambivalente en un régimen, por otra parte, de status libre. Aunque a menudo era la competencia de los maestros lo que se consideraba como el recurso principal.

12. La *motivación* que era considerada una cuestión interesante para la conjetura y el estudio. ¿Por qué tantos maestros emplean una proporción tan grande de su tiempo libre y de su energía en los Centros de Profesores sin tener recompensas monetarias, reconocimientos o, a menudo, ni siquiera las gracias?.

### 1.3. Estructura y funcionamiento de los Teacher's Centers.

Hemos señalado, con Jennings (1987) y Orlosky (1978), la neutralidad como una de las características ideales de los Teacher's Centers. Para el éxito de los Centros de Profesores es necesario tejer y establecer un delicado equilibrio entre los deseos y motivos de las autoridades externas, que al fin y al cabo los financian (los T.C. son mantenidos por las LEA, quienes sufragan el espacio, el personal, las instalaciones, el material y el equipo —Rosner, 1972—), y la gestión e intereses del propio profesorado. Según las finalidades y características de los Teacher's Centers británicos, la difícil relación entre puntos de vista no siempre coincidentes debe salvaguardar la autonomía de los centros. En este sentido, los Centros de Profesores son un contrato a largo plazo entre la autoridad educativa y los profesores para la mejora educativa (Hernán, 1986: 69). Dicho equilibrio implica que la administración asegure que los Centros de Profesores tengan los recursos materiales y personales apropiados. A su vez los Centros de Profesores deben ser capaces de establecer sistemas de comunicación y participación fluida entre el T.C., los profesores y la administración y, por su parte, los profesores y profesoras deben influir en la toma de decisiones del T.C. para asegurarse que el mismo responde a sus necesidades profesionales.

Debido a la enorme diversidad de los Centros de Profesores británicos es difícil referirnos a una estructura organizativa única. Como resultado de su origen, ligado estrechamente a la voluntad e interés del profesorado, los centros británicos no responden a una misma estructura ni atienden a los mismos contenidos y áreas educativas. Hernán (1986: 70) pone como ejemplo la tipología de los 50

Teacher's Centers existentes en la LEA de Londres. De ellos 28 son específicos y el resto multivalentes. Los 28 específicos tienen las siguientes especialidades o áreas educativas:

<i>Matemáticas</i>	5	<i>Música</i>	1
<i>Ciencias para Escuelas Primarias</i>	1	<i>Idiomas modernos</i>	1
<i>Ciencias para formación preparatoria de profesores</i>	1	<i>Educación sanitaria</i>	1
<i>Estudios de biología</i>	1	<i>Dificultades de aprendizaje (diagnóstico)</i>	1
<i>Ciencia</i>	1	<i>Educación física</i>	1
<i>Lengua</i>	2	<i>Dirección de Escuelas Primarias</i>	1
<i>Economía doméstica</i>	2	<i>Educación religiosa</i>	1
<i>Diseño y tecnología</i>	2	<i>Educación especial</i>	1
<i>Geografía y estudios del entorno</i>	1	<i>Estudios educativos urbanos</i>	1
<i>Historia y ciencias sociales</i>	1	<i>Textil</i>	1
<i>Teatro</i>	1		

Por lo tanto, los centros específicos dedican toda su atención a las disciplinas para las que están designados. La tabla muestra ciertas tendencias en las prioridades del profesorado. No todas las materias tienen un Centro de Profesores dedicado a ellas. Por su parte, los centros polivalentes, aunque suelen organizar actividades dedicadas a materias específicas (matemáticas, lengua, tecnología, ciencias, etc) tienen una dedicación preferente al resto del curriculum, a actividades como la formación en dirección escolar y a otras no directamente escolares y conectadas con el entorno en el que el Teachers' Center está ubicado (Hernán, 1986).

Con respecto al personal y a los cargos o roles del profesorado de los Teacher's Centers, ocurre lo mismo que señalábamos en cuanto a su diversidad. Como indica Rosner (1972) normalmente el personal de un centro incluye un Director a tiempo completo, un secretario a tiempo completo o parcial, un director suplente a tiempo completo o parcial y los servicios a tiempo parcial del personal no docente, de custodia y mantenimiento. Algunos centros están apoyados por profesores a tiempo completo o parcial, y por técnicos audiovisuales, etc. Hernán prefiere utilizar ejemplos para mostrar la variedad de personal y medios en dos centros distintos, uno polivalente y el otro específico.

***Ejemplo 1:*** Centro Polivalente "City and Tower Hamlets Teacher's Center"

*Personal:*     Director  
                   Vicedirector

Encargado de recursos y equipamiento

Dos secretarios a tiempo completo

*Presupuesto anual:* 12.000 libras para gastos del centro sin incluir personal, calefacción, electricidad, teléfono. Estos gastos son pagados por la LEA correspondiente. El presupuesto se ve aumentado con ayudas para tareas específicas, como por ejemplo, programa especial de preparación de profesores de Primaria y Secundaria en su primer año de servicio.

**Ejemplo 2:** Centro Específico "Abbey Wood Mathematics Centre"

*Personal:* Director

Vicedirector

Secretaria a tiempo completo

3 asesores a tiempo completo en el centro

14 *Group Consultants* (Asesores en materias específicas)

*Presupuesto anual:* 3.600 libras a las que hay que añadir las ayudas específicas con lo que el presupuesto efectivo llega a las 6.200 libras.

La figura del director del centro, como líder pedagógico, es, en general, considerada como eje central para el éxito de los Teacher's Centers. Acerca de esta idea hay unanimidad entre los distintos autores, por ejemplo: Rosner, 1972; Burrell, 1976; Bartz, 1979; Caldwell, 1979; Hernán, 1986. Este último autor afirma que:

Hay evidencias que muestran que el éxito de un Teacher's Center está ampliamente determinado por su director. Se ha podido apreciar que el director está implicado en casi todos los aspectos del centro. (Hernán, 1986: 88)

Los directores tienen una función distinta a la determinada por esquemas jerárquicos de funcionamiento por lo que su papel es de animadores, coordinadores o "facilitadores". Para impedir que los directores se desconecten de la práctica y de la visión de los docentes, se les asigna la función de trabajar constantemente con los profesores en sus áreas de responsabilidad, determinar las necesidades de los profesores y responder con presteza a las necesidades detectadas (Bartz, 1978). De este modo se asegura la adaptación de los centros al profesorado y la flexibilidad en el contacto con las escuelas

y los problemas a los que ellas se enfrentan en la práctica. Según Hernán, los directores no se ven a sí mismos como representantes administrativos en un rol distinto al del propio profesorado. Señalan también que no es lo mismo ser director de un T.C. que serlo de una escuela Primaria o Secundaria. Aquéllos tienen mayor variedad de asuntos que atender, deben cuidar del equilibrio entre profesorado, Teacher's Center y autoridades educativas, a la vez que desarrollar una perspectiva independiente e innovadora. Ante el carácter de tal empresa no es extraño que experiencia, conocimiento, personalidad, diplomacia y dedicación sean señaladas como las aptitudes propias de un buen director de Teacher's Center (Barzt, 1979).

Implantar con éxito un Teacher's Center en el tejido educativo exige de sus responsables, y especialmente de su director, como hemos indicado, la capacidad de mantener un delicado equilibrio entre la multitud de tareas, funciones y dependencias administrativas que en muchos casos son, en principio, contradictorias: desarrollar innovaciones sin condicionarlas, animar sin presionar, liderar sin imponer, organizar sin controlar, criticar sin destruir, hacer compatible la participación y la discusión con la eficacia, etc. Para concluir este apartado, reseñaré las cuatros resistencias que Parsons (1972) ha identificado y que los T.C. deberán sortear para alcanzar el éxito en su gestión ante el profesorado:

1. En primer lugar, la económica. Por diversas causas los T.C. se han movido siempre en medio de recursos económicos escasos, lo que ha obligado a compensar la penuria económica con el voluntarismo del profesorado colaborador. Esta situación ha hecho más necesaria la selección de prioridades y que los programas desarrollados hayan estado presionados, acerca de su rentabilidad en términos de transformación de las conductas profesionales del profesorado, etc.
2. La segunda dificultad hace referencia a las resistencias de los centros docentes a incorporarse a programas de innovación cuando éstos vienen de fuera. Necesariamente la organización de los centros docentes se verá modificada, pero esto, dice Parsons, no debe ser a causa de la intervención del T.C. sino una consecuencia desarrollada por la innovación una vez asumida por los centros. Los T.C. no deben de promover cambios organizativos en los centros si su necesidad no es asumida por los propios profesores.

3. La tercera se refiere a las dificultades que los profesores y profesoras tienen para hacer uso de los T.C. La tradición de no implicación, el aislamiento en sus aulas y el exceso de trabajo son impedimentos para el logro del éxito de los Teacher's Centers. Los Centros de Profesores deberán ofrecer programas que atiendan a las necesidades del profesorado, que se responda a las expectativas que ellos mismos crean entre los profesores, que las discusiones y sesiones de trabajo no sean estériles para los problemas que las escuelas afrontan. Los Centros de Profesores deberán intervenir planificadamente allí donde profesores y profesoras se encuentran, en las aulas y los centros.
  
4. La última resistencia que los T.C. deben resolver la generan los propios Centros de Profesores al hacer ofertas de actividades sólo a los docentes más motivados y voluntaristas. Los T.C., dice Parsons, deben atender al mayor número posible de profesores, deben dar servicios y oportunidades a todos ellos, independientemente de sus características profesionales. El T.C., dice Parsons, que deje toda la iniciativa al deseo del profesor individual, que se ocupe sólo del que está geográficamente más cerca al T.C., o del profesor que cede su propio tiempo para formarse profesionalmente, sólo alcanzará a un pequeño porcentaje de los maestros potenciales. Esto quiere decir que los T.C. tienen que tener un plan de acción y unas ofertas especialmente diseñadas para los profesores más resistentes, con menos tiempo, más alejados. Estas propuestas de actividades de formación deberán llevarse a los propios centros y aulas en los que trabajan dichas tipologías de docentes.



#### 1.4. Las críticas

Como señala Burrell (1976), sería erróneo caer en la euforia acrítica y no asumir que existen problemas y puntos débiles en el modelo de Teacher's Centers que son necesarios afrontar y examinar con cuidado. Aunque entiendo que el análisis crítico más interesante es el que se elabora a partir de la revisión de la práctica concreta de cada Centro de Profesores, en contraposición a lo que se manifiesta en las siempre buenas intenciones programáticas, baste, por el momento, con hacernos eco de los problemas y reparos que desde la teoría se han planteado hacia el modelo británico de Centros de Profesores. La investigación de la que da cuenta este trabajo nos permitirá identificar diferencias sutiles que se revelan trascendentales, y comparar entre prácticas e intenciones, entre modelos y realidades, entre discursos y resistencias, entre diseño hipotético y cotidianidad.

Algunos autores, que a continuación citaremos, han identificado puntos problemáticos que de no atenderse adecuadamente pueden producir muy fácilmente que una magnífica idea, en su origen, degenera hasta devenir en una institución más de formación del profesorado, en mayor o menor grado burocratizada y, en consecuencia, infunde desinterés entre el profesorado. Los problemas que sobre los Centros de Profesores se señalan a continuación, nos advierten que estas instituciones no son como supermercados —idea que en la práctica está más vigente de lo que quisiéramos creer— en los que los profesores se surten de forma voluntaria, individualmente y bajo su propio criterio, de una amplia oferta de diseños curriculares preestablecidos y otros productos educativos.

Una importante fuente de dificultades para los Centros de Profesores se refiere a la forma en la que éstos intervienen en los centros y las estrategias utilizadas para incorporar al profesorado a proyectos de innovación. Orlosky (1978) identifica siete categorías de efectos provocados en el profesorado por una intervención poco cuidadosa (a menudo se trata de una auténtica irrupción brusca en las rutinas de los centros). Estas categorías son las siguientes:

1. Desilusión del profesorado, desmoralización y cinismo hacia cualquier futuro esfuerzo por mejorar la calidad de la enseñanza.
2. Depreciación de prácticas ya existentes y bien establecidas.

3. Desarrollo de actitudes indeseables hacia los propósitos y procesos de planificar y evaluar el cambio educativo.
4. Cambio no deseado por el profesorado, de metas y finalidades.
5. Conducta poco ética.
6. Deterioro de las relaciones entre los que practican la educación y los investigadores y entre representantes de grupos y organismos financiadores.
7. Derroche de recursos y de dinero.

Todo proyecto de mejora educativa, sea cual sea su naturaleza y estrategias, supone para los centros educativos una irrupción en sus rutinas cotidianas, en su cultura y en su modo de organizarse y trabajar. Cuando estos proyectos, además, necesitan ser evaluados e indagar acerca de la actuación del profesorado y de los alumnos y alumnas, se crea tensión y muy a menudo deterioro de las relaciones del profesorado entre sí y del profesorado con el personal de los Centros de Profesores. El Centro de Profesores deberá examinar todos estos efectos y establecer estrategias para mejorar el programa y no para hacer retroceder o deteriorar la estructura de la institución educativa en la que se interviene. La evaluación, dice Orlosky, no debe de criticar la actuación del profesorado que trabaja en el centro docente, sino utilizar la información recogida para mejorar el programa de innovación. Todos estos factores deben ser tenidos en cuenta al planificar, realizar y evaluar las iniciativas que lleve a cabo el Centro de Profesores.

Por su parte, Burrell (1976), aun mostrando una entusiasta simpatía por los Centros de Profesores, no elude los problemas teóricos con los que estos centros, su modelo de formación y su filosofía, deben de enfrentarse. El citado autor plantea nueve aspectos problemáticos en forma de pregunta para analizar los Centros de Profesores. Las nueve cuestiones acerca de los Centros de Profesores son un auténtico *mapa* muy útil para recorrer la geografía de los T.C. y hacer su evaluación y, por otro lado, son también de enorme utilidad para ser aplicadas a la particularidad de nuestro contexto:

1. *¿Cuál es la naturaleza y características de las actividades en los Centros?* El autor citado llega a la conclusión de que a pesar de la retórica sobre los T.C. los programas que en ellos se

desarrollan recurren al “curso tradicional” como actividad principal. Los cursos se realizan en el contexto de los centros, son de corta duración y dirigidos a un nivel de demanda muy práctico, centrado en los problemas inmediatos y cotidianos que los profesores encuentran en las aulas. Estos cursos, según el autor, no van más allá del “consejo para profesores”.

Aunque ésta es la tónica general de los programas de los T.C., Burrell también encuentra claras excepciones en los casos en los que se desarrolla el curriculum y el apoyo a la innovación en las escuelas.

**2. ¿Cuál es el beneficio indirecto para un individuo o una escuela por la participación en un curso que tiene lugar fuera del entorno inmediato de la escuela?** Burrell señala que la planificación de la formación del profesorado está, en la práctica, dominada por el concepto de que lo que el profesorado puede aprender en los cursos que se realizan de forma individual y fuera del contexto de los centros, puede ser llevado con éxito a la práctica escolar.

La aplicación en los centros de lo aprendido en los cursos, incluso cuando éstos se realizan en los propios centros, tiene muchas dificultades por el nivel de generalización de los cursos. Señala Burrell (1976) que:

Es extremadamente difícil para un profesor individual (o incluso un grupo de profesores dentro de una escuela) relacionar las ideas obtenidas para su institución concreta, especialmente puesto que muchos dentro del centro pueden no compartir el entusiasmo o haber sido estimulados de la misma manera.(pág.: 7)

Ello quiere decir que el diseño de actividades de formación debe estudiar detenidamente estos problemas de aplicación e incluirlos entre sus preocupaciones. Los problemas son debidos a que la asistencia a los cursos, por mucho éxito que tengan y por alto que sea el compromiso logrado entre los asistentes para adoptar en su práctica los contenidos de los cursos, no significa que el cambio se vaya a efectuar realmente en los centros y en las aulas.

**3. ¿En qué medida son, o verdaderamente puede ser utilizada en beneficio de otros participantes la experiencia y pericia/maestría que los profesores aportan a las actividades de**

*formación en la práctica?*. Burrell analiza con esta cuestión, las dificultades que entrañan las actividades de formación realizadas por profesores para otros profesores. Esta modalidad se propone como sistema para la difusión en los centros de lo tratado en los cursos realizados fuera de los mismos. Aunque estas actividades son útiles para informar a un número importante de profesores acerca de experiencias realizadas por otros, es difícil que muchos profesores pasen de ese nivel de partida. Para el éxito de este tipo de modalidades, dice Burrell, son necesarias “habilidades de liderazgo, tiempo para la reflexión y el análisis y, sobre todo, aceptación por parte de todos los implicados de que la recompensa (los beneficios) no siempre es inmediata y, en algunos casos, ni siquiera es identificable”(pág.: 11).

El problema, señala, está relacionado con la cuestión más amplia acerca del papel que juega la teoría educativa en la práctica de la educación. Se mantiene por parte de los profesores que la teoría que no está relacionada con la práctica es árida e irrelevante. Por ello, se está aceptando de manera creciente, dice Burrell, que es mejor introducir a los profesores en disciplinas tales como psicología, filosofía y sociología cuando ya han tenido algo de experiencia en el aula. El contacto con la teoría a partir de los problemas prácticos, dará a los docentes las herramientas necesarias para un análisis apropiado de su práctica en el aula y un contexto más amplio para la reevaluación de esa práctica.

4. *¿En qué medida son capaces los profesores de delinear sus propias necesidades?, ¿En qué medida son capaces de distinguir entre necesidades "agudas" inmediatas y necesidades a más largo plazo?*. Burrell entiende que a los profesores y profesoras que buscan ayuda para los problemas de sus aulas, hay que darles un apoyo adecuado a sus demandas. Sin embargo, advierte el autor, no hay que perder de vista que los problemas inmediatos, identificados por los profesores y profesoras, “son únicamente sintomáticos de problemas mucho más básicos y de más largo alcance”(pág.: 12). Estos problemas pueden ser tratados sólo mediante estudio y trabajo intensivo en el aula y en el centro. Requieren, igualmente, “una gran cantidad de compromiso, tiempo, habilidades de liderazgo y apoyo orientativo”(pág.: 12).

5. *¿Es posible producir un programa de actividades que al mismo tiempo esté diseñado para satisfacer las necesidades inmediatas de los profesores, expresadas por ellos mismos y que*

*sea también de desarrollo durante un período?*. El autor está de acuerdo con que las actividades de formación conjuguen las previsiones de innovación a largo plazo y la flexibilidad a corto plazo. Pero, dice, existe el peligro de que los programas producidos en los centros se hagan improvisadamente cada año, o, incluso, cada trimestre, sin una visión general de sus necesidades a largo plazo. Ese tipo de planificación no contribuye, a juicio del autor, a la mejora del conocimiento de los profesores. Resulta, por ello, necesario que se evite las incoherencias y la improvisación entre los planes a largo plazo y las necesidades concretas de los centros. Es un trabajo difícil que hay que realizar para lograr un continuum entre las planificaciones “macro” y los planes de cada institución local.

6. *¿Hasta qué punto es realista hablar de un programa basado en las necesidades expresadas por los profesores a la luz de la postura del L.E.A. en relación a los centros?*. Según Burrell, el programa de la mayoría de los Centros de Profesores es decidido por el comité de programas, en el cual los profesores forman una mayoría. Sin embargo, existen evidencias de la importante influencia que ejercen los orientadores o consejeros al decidir las actividades. Este hecho hace que surjan preguntas acerca de en qué medida los Centros de Profesores pueden realmente ser considerados como agencias libres, o deberían verdaderamente serlo, cuando el LEA proporciona, y por tanto controla, las instalaciones, finanzas, etc.

7. *¿Deberían los Centros servir únicamente a los profesores?*. Muchos Centros de Profesores sirven como plataformas de actuación a diversos colectivos y profesionales distintos de los docentes: trabajadores sociales, doctores, trabajadores de la juventud, educadores de adultos. En muchos casos, dice Burrell, grupos interprofesionales se han puesto a estudiar juntos problemas concretos. Esta ampliación de los T.C. a otros sectores sociales y profesionales es considerado por algunos sectores del profesorado como una desvirtuación de estos centros por el peligro que se corre de que al final acaben por desatender las necesidades docentes. Existe también una sensación entre los directores de que los Centros en la actualidad enfrentan suficientes problemas con los compromisos que ya tienen<sup>59</sup>.

---

1 Esta sensación o sentimiento fue expresado en una carta enviada al Suplemento Educativo del Times (28.11.75) por el director del Centro de Profesores de Manchester, citada por Burrell: "Bien puede ser que los centros eventualmente puedan ofrecer algo de valor a directores, gobernadores y padres pero en la actualidad, la mayoría de ellos tienen trabajo más que suficiente con ocuparse de las necesidades declaradas de los profesores, por no decir las enormes necesidades implícitas en el desarrollo moderno de personal"

Sin embargo, señala Burrel, se está acercando el momento en que los centros deberían ser vistos como un lugar para el intercambio de ideas y de experiencias entre padres y todos los sectores comprometidos o interesados en problemas relacionados con la educación.

8. *¿Cómo deberían ser evaluadas las actividades del Centro de Profesores?*. Burrel dice desconocer la respuesta a esta pregunta. Lo que sí está claro para nuestro autor, es que los Centros de Profesores y todos los demás organismos e instituciones educativas necesitan desarrollar algunos procedimientos claros para la evaluación de sus actividades. Sugiere ir más allá de las ideas simplistas en evaluación como los informes, cuestionarios de seguimiento e informes por parte de los directivos (*head-counting*).

9. *¿Cuál debería ser la relación de los Centros de Profesores con otras instituciones de formación del profesorado?*. Resulta fácil, señala Burrel, teorizar sobre la necesidad de establecer entramados de instituciones y actividades y contemplar el campo completo de servicios a los profesores como un todo coordinado pero los problemas prácticos son enormes.

Burrel entiende que las instituciones dedicadas a la formación del profesorado basadas en la Universidad<sup>60</sup> han fracasado en proporcionar una base aceptable para la coordinación regional. Cuando se discute acerca de la forma de establecer la coordinación y el papel de cada una de las instituciones, sigue diciendo, se focaliza el debate en la estructura que debe tener más que en su propósito. No se concede suficiente atención a la necesidad acuciante de facilitar la flexibilidad e igualdad de status entre todas las agencias en el campo de educación en la práctica. Los Centros de Profesores han proporcionado una lección, según Burrel, acerca de la no jerarquización de las estructuras y la consideración de todas las instituciones dedicadas a la formación en un plano de igualdad para la colaboración.

Hasta aquí las cuestiones que Burrel se plantea para el análisis de la realidad de los Teacher's Centers más allá de los tópicos creados acerca de su naturaleza. Efectivamente, sobre los Teacher's

---

2 Llamadas Institutos de Educación en unos casos y Escuelas de Educación en otros.

Centers británicos se han extendido dos tópicos en torno a su filosofía, comúnmente aceptados. El primero es que estos centros son dirigidos por los propios profesores. El segundo tópico es que a ellos acuden los profesores de forma voluntaria y en enormes cantidades. Para Caldwell (1978), estas creencias son mitos que merecen ser analizados para poder adaptar adecuadamente la misma fórmula a otros contextos como el estadounidense, al que hace referencia. En sus observaciones de los centros británicos, el citado autor encuentra diferencias entre las creencias referidas y la realidad.

Con respecto al primero de los mitos, el control de los Centros de Profesores por parte de los propios profesores, Caldwell encuentra que aunque hay áreas que son dirigidas por los profesores, también lo hacen los directores, los miembros administrativos e incluso las facultades universitarias. Es verdad, según este autor, que los centros reclaman de los profesores y las escuelas las necesidades de formación que tienen y desde los Teacher's Centers se responde a esas necesidades; también constata que los profesores participan en los consejos consultivos de los T.C. y en las decisiones acerca de la planificación y la evaluación. A esto se reduciría la participación formal formal del profesorado.

Sin embargo, la "administración real" de estos centros está determinada por el estilo del director y por la LEA correspondiente. Caldwell no parece estar en desacuerdo con esta tendencia de muchos centros, tanto en Gran Bretaña como en nuestro contexto, porque a continuación afirma que los T.C. británicos, que han alcanzado mayor éxito, deben su desarrollo a tres factores en una línea de intervención desde el exterior hacia el interior de los centros: **1º**, están ligados a un proyecto nacional de curriculum que les da una visión clara y les ayuda a transmitir credibilidad; **2º**, tienen un liderazgo fuerte de un director esforzado; y **3º**, reciben apoyo activo por parte de sus correspondientes LEA o de la universidad. Aunque, como hemos señalado más arriba, depende del equilibrio que se establezca entre los profesores, el T.C. y los demás organismos externos, y aunque depende también de la concreción práctica que adquiera el grado de intromisión o imposición desde el exterior, esta idea, tomada como principio general para los Centros de Profesores, revisa radicalmente la filosofía, que Caldwell dice compartir, de que los Centros de Profesores fueron creados para que el profesorado pudiera desarrollar su autoformación y, de ese modo, responder a sus propias necesidades profesionales. Dejaremos para más adelante la profundización en estas diferentes visiones.

El segundo de los mitos existentes en torno a los Centros de Profesores británicos, a los que se refiere Caldwell (1979), y que él dice no constatar en su observación directa, trata sobre la creencia de que los profesores acuden a ellos voluntariamente y en masa. Este autor sólo ve en el interés del profesorado por su formación, el deseo de promoción personal y el disfrutar de las pequeñas ventajas de asistir a actividades de formación, como son el tener los gastos pagados o el disfrutar de tiempo libre, fuera del aula. Una muestra de los esfuerzos que los Centros de Profesores tienen que hacer para atraer y mantener la atención del profesorado es la enorme variedad de estrategias que despliegan para lograrlo: cartas con invitaciones personales, información constante, exhibición de material curricular, etc. Otro indicador de lo mismo es la crítica hecha a los Centros de Profesores en el sentido de que estos centros sólo sirven para motivar a los profesores ya motivados, que son una minoría, y por lo tanto, la superficie del problema total de la formación. En este sentido, se dice, los Centros de Profesores no tienen ventajas sobre otros sistemas de formación e innovación en cuanto a su limitada incidencia entre el profesorado apático.

Más importante que las anteriores es la crítica al modelo de T.C. británico, de la que también se hace eco Caldwell, en el sentido de que los profesores, haciendo uso de la autonomía que les brinda la capacidad de tomar decisiones acerca de su propia formación, no han avanzado demasiado en la definición de sus propios objetivos, el desarrollo de procedimientos propios de experimentación o el desarrollo de nuevos currícula. Desde esta perspectiva se entiende que el modelo clásico de formación a través de los Centros de Profesores subestima la complejidad del desarrollo del curriculum y de los procedimientos para evaluar. Estos procesos, se dice, exigen la ayuda experta, tiempo del que no dispone el profesorado y el abandono de lo que los profesores creen rutinas prioritarias; por lo que el desarrollo del curriculum se convierte simplemente en una carga más para su apretado horario. Pocos profesores, se añade, desean el trabajo tedioso y complicado de diseñar las innovaciones, desarrollarlas en sus aulas y evaluarlas.

Estas crítica, que en realidad se dirigen al profesorado y no al modelo de T.C., me parecen de gran importancia e interés porque apuntan hacia una de las líneas de investigación más interesantes, interesada en las causas por las que el profesorado se implica menos de lo esperado y no desarrolla sus propias teorías acerca de la práctica educativa. Entiendo que las razones son múltiples y complejas



puesto que tienen su origen en la organización del trabajo docente, en las estructuras de participación democrática o en la propia formación del profesorado. Creo que el citado trabajo de Caldwell simplifica innecesariamente este complejo problema que merece mayor atención y del que nos volveremos a ocupar para analizarlo con mayor profundidad. En cualquier caso, entiendo que la indagación acerca de las causas apuntadas, y de otras, debe servir para avanzar en la mejora práctica de los Centros de Profesores y no para abandonar o desvirtuar un modelo sobre el que hay un consenso unánime acerca de su utilidad como instrumento para la mejora de la calidad educativa. Además, las estrategias que propone tácitamente Caldwell (intervención exterior en los T.C., incentivos individuales para el profesorado, etc.) para incidir en el profesorado apático o para desarrollar el curriculum de manera más eficaz a como lo hace el profesorado desde los T.C., son estrategias propias de otras instituciones y otros modelos de formación distintos y ajenos al modelo clásico de Teacher's Center. Precisamente los Centros de Profesores y, lo que es más importante, el modelo de formación en ellos desarrollado, aparecieron como alternativa a las estrategias de innovación basadas en una relación unidireccional jerarquizada. Esto último, dice Elliott (1989: 76), "sencillamente, no funciona".

Como muestra la naturaleza de los problemas señalados, problemas que los Centros de Profesores deberán considerar cuidadosamente para diseñar su actuación, la finísima línea que separa una acción bien planificada de otra destructiva del tejido educativo es del mismo grosor que la línea que separa a un Centro de Profesores, que responde a la sensibilidad del modelo clásico de Teacher's Center, de un T.C. que ha devenido en institución burocrática de formación del profesorado, alejada de los problemas docentes y hacia la que los profesores no tendrán ningún interés.

## 2. La adopción del modelo de los Teacher's Centers por otros países del área occidental.

Los Centros de Profesores británicos crecieron rápidamente en cantidad, popularidad e influencia. En una investigación de ámbito nacional realizada por Weindling, Reid y Davis (1983) y citada por Jennings (1997), sus autores llegaban a la conclusión de que casi todos los maestros estaban contribuyendo de alguna forma con su Centro de Profesores correspondiente y que el 85% de los maestros de Primaria lo hacían regularmente. Por otro lado, en el mismo estudio se concluía que

De los maestros que decían necesitar algún tipo de formación continua, el 80% deseaban que el que se la proporcionara fuese su Centro de Profesores. Ninguna otra institución dedicada a la formación del profesorado recibió algo parecido a tal grado de aceptación. (En prensa)

Estos porcentajes acerca de la implicación del profesorado y de su aceptación de los Teacher's Centers en los años setenta son, desde todo punto de vista, sorprendentes. La sorpresa es mayor si contrastamos dichos datos con la crítica a los T.C., recogida más arriba, acerca de que estos centros sólo son un buen medio de formación para una minoría de profesores que ya están interesados y motivados previamente. Por otro lado, en los datos encontramos también una posible explicación del, a veces, excesivo "optimismo pedagógico" que transmite al lector la literatura de algunos autores en su defensa de los Centros del Profesorado. Más adelante quisiera examinar estas ideas más detenidamente a partir de los datos obtenidos en nuestra investigación.

Sea como fuere, lo que parece evidente en la literatura examinada es que en la fórmula de los Teacher's Centers se vio, en general, una novedosa y prometedora estructura para la formación permanente del profesorado y, lo que es más importante, para implicar a los docentes en la mejora de la calidad. Así, por ejemplo, Burrell (1976: 1) señalaba que "la mayoría de las LEA consideran plenamente a los Teacher's Centers como un bien valioso a ser mantenido incluso en tiempos de dificultades económicas".

El éxito de los Teacher's Centers animó al profesorado, a las universidades y a las

administraciones educativas de muchos países de la órbita occidental<sup>61</sup> a transplantar el modelo, bajo una u otra denominación, a sus respectivos contextos. Muchos investigadores de otros países se trasladaron a Gran Bretaña a estudiar *in situ* el fenómeno, con la intención de analizar el modo de adaptarlos a las características de sus propios sistemas educativos y establecer las diferencias con los de los países que ya los habían puesto en marcha. Como producto de esas estancias, más o menos prolongadas, se elaboraron una buena cantidad de informes entre los que, a título de ejemplo, citamos los de Benjamín Rosner (1972), Paul S. Pilcher (1973), Arline Julius (1976), Marilyn Hopgood (1975) y Robert M. Caldwell (1978; 1979) para los Estados Unidos; el de H. Brügelmann (1978) para la antigua Alemania Federal o el de Francisco Hernán (1986) para nuestro contexto.

Un análisis comparado sobre la forma en que la idea nuclear de los Teacher's Centers británicos ha sido adaptada y transformada a otros contextos educativos, los esfuerzos realizados para ello y las condiciones específicas de cada sistema sobre las que han sido adaptados los mismos, nos ayudará a comprender los requisitos contextuales que estos centros demandan para su éxito. En este sentido, Caldwell (1978) señala que lo que debería de someterse a un análisis crítico de los Centros de Profesores son los *propósitos*, la *estructura*, la *administración* y, sobre todo, *el impacto* que realmente tienen en cuanto a la mejora de la calidad educativa. Trataremos de extraer conclusiones acerca de los requisitos contextualizadores de los Centros de Profesores que coadyuvan a su éxito.

A pesar de la variedad de contextos y las peculiaridades de cada sistema educativo a los que los Centros de Profesores se han adaptado, las ideas acerca de los mismos, que han funcionado como

---

3 El informe de la OCDE, realizado por R. Bolam y publicado en 1985, en el que se da cuenta de la investigación realizada durante más de seis años sobre la formación permanente del profesorado en distintos países, contiene una relación de los documentos e informes internacionales en las que se basó dicha investigación. Entre esos informes, los referidos a la formación en Centros de Profesores son los de los siguientes autores y países: K. Devaney (1978) y K. Howey (1980) sobre Estados Unidos; B. Fallon (1978) y L. Ingvarson (1980) sobre Australia; A. Forrest (1980) sobre Nueva Zelanda; M. Fullan (1980) sobre Canadá; A. Griggs y J. Gregory sobre Gran Bretaña; B. Groenhagen (1978) sobre los Países Bajos y M. Vicentini (1978) sobre Italia.

síntesis facilitadora y también simplificadora de un modelo de formación, hacen referencia a su núcleo idealizado, central e invariable: los profesores como expertos profesionales capaces de asumir la responsabilidad de su autoformación; los Centros de Profesores deben ser gestionados por los propios profesores; la investigación para la innovación en las aulas y los centros como lugares de formación y de cambio. Este núcleo central es el que, a pesar de las matizaciones, parece ser la noción transferible a cualquier contexto, al margen del grado posterior de realización real.

Sin embargo, como señala Brügelmann (1978), una abstracción idealizada, además de facilitar su difusión y adopción, puede también perderse fácilmente entre las tradiciones, las culturas, las inercias y las características propias del entramado y estructuras de las instituciones educativas que adoptan dicha abstracción idealizada, en este caso, de los Centros de Profesores. Un ejemplo de dispersión de la idea de Centros de Profesores parece haber sido la adaptación realizada en los Estados Unidos. Caldwell (1979) señala que existían T.C. gestionados cooperativamente por distintos centros escolares mientras que otros constituían una simple prolongación de programas universitarios y otros, en fin, eran administrados de forma independiente por distritos escolares pero que raramente eran gestionados por profesores de aula y estaban supeditados a los intereses de la instancia que los financiaba. Ante la desviación que esta realidad suponía con respecto a la idea original, que señala que si los profesores no gestionan su propia formación, las innovaciones no funcionan, la administración estadounidense intentó rectificar esta situación de dispersión a través de la modificación legal de los centros. Las Enmiendas de Educación de 1976 (Sección 532 de la Ley Pública 94-482) trataban de establecer los propósitos de todos los Centros de Profesores bajo gestión y financiación central. En dicha ley se pone el acento en que estos Centros de Profesores deben responder a las necesidades del profesorado:

...El término "Centro de Profesores" significa cualquier lugar operado por una agencia local educativa (o combinación de dichas agencias) que sirve a los profesores desde escuelas públicas y no públicas de un estado o un área o comunidad dentro de un estado, en el cual los profesores, con la ayuda de los consejeros y expertos que puedan ser necesarios, puede

(A) desarrollar y producir curriculum diseñados para responder a las necesidades educativas de las personas en la comunidad, área o estado al cual se sirva, incluyendo la utilización de hallazgos de investigación educativa o métodos nuevos o mejorados, prácticas y técnicas en el desarrollo de dichos currícula... (y)

(B) proporcionar entrenamiento para mejorar las habilidades de los profesores para capacitar a los mismos para responder a las necesidades especiales educativas de las personas que dichos profesores sirven mejor y familiarizar a dichos profesores con desarrollos en desarrollo de curriculum e investigación educativa, incluyendo la manera en la cual la investigación puede ser utilizada para mejorar sus habilidades de enseñanza. (cit.

por Caldwell, 1978)

El texto de la ley citada ilustra la confianza que las administraciones educativas depositaron en el profesorado y en un modelo de formación basado en la autonomía de los Centros de Profesores. La ley ilustra igualmente, a modo de ejemplo, la influencia que la idea de T.C. llegó a ejercer sobre la política educativa en muchos países.

En el proceso de adaptación del modelo de Teacher's Centers a los diferentes contextos nacionales, además de la ya señalada preocupación por conservar las características de la idea central del modelo, destacan algunos aspectos que merecen especial atención en el análisis acerca de la transferibilidad del modelo. A continuación los explicamos.

El primer aspecto, que aparece con insistencia en varios de los autores antes mencionados, se refiere al hecho de que los Centros de Profesores británicos se configuraron como modelo de formación para el profesorado en servicio y no para el profesorado en formación. Ello ha sido debido a la práctica inexistencia, previa a su creación, de sistemas de formación del profesorado en ejercicio, con lo que al tener que introducir reformas en profundidad (como ya hemos visto), el sistema encontró un vacío que vino a ser ocupado por los Centros de Profesores ya en marcha. Al respecto Rosner (1972: 21) señala que "la formación inglesa de profesores no ha desarrollado ni estructuras institucionales para la formación en la práctica, ni tiene centros de formación e institutos universitarios que orienten sus programas de acuerdo a las demandas laborales del profesorado en ejercicio". Estas circunstancias le han dado a los centros británicos una peculiaridad muy específica y vienen a explicar la enorme importancia que han alcanzado.

Quiere decir que, en los países en los que el profesorado en ejercicio ya esté atendido por medio de una u otra fórmula, la adopción por parte del profesorado y el cometido de los Centros de Profesores cambiará sustancialmente en la práctica. Más allá de la filosofía o las intenciones que se proclamen, su práctica estará determinada por el hecho de que estos centros no vendrán a llenar un vacío existente en la formación del profesorado sino a cambiar el modelo de formación, lo cual es, evidentemente, mucho más complejo. Un ejemplo de esto último lo constituye la implantación de los Centros de Profesores en los Estados Unidos. Allí la tradición de formación está basada en que tras

la licenciatura, el profesorado ha seguido programas de formación que "han satisfecho con efectividad las necesidades de la formación práctica del profesorado de aula" (Rosner, 1972: 26). Las universidades, según Rosner, han estado implicadas en esa formación permanente, por lo que los Centros de Profesores tienen más dificultades para acomodarse en esa estructura de formación ya existente.

Acomodarse a una estructura ya existente incluye la dificultad, no carente de importancia, de tener que reorganizar la distribución de los recursos disponibles para formación del profesorado. En los Estados Unidos, la adopción del modelo de formación a través de los Centros de Profesores, canalizándose la formación directamente en los centros escolares por medio de las estructuras de los distritos locales, planteó, según Rosner, la siguiente disyuntiva: o se seguía financiando la formación a través de los centros universitarios, o se hacía potenciando la formación directamente en la práctica por medio de los distritos locales vía Centros de Profesores. "Quizá —dice este autor—, una solución razonable para el problema es la distribución de fondos a los distritos locales para el establecimiento de Centros de Profesores, servicios administrativos, materiales y equipamiento y la distribución de fondos a colegios y universidades para el suministro de servicios instructivos" (Rosner, 1972: 28). Abrir un espacio entre las estructuras y los presupuestos ya existentes, para que los Centros de Profesores puedan desarrollarse, es un esfuerzo que necesariamente debe de contar con un consenso social y un contrato entre los distintos sectores implicados: escuelas, universidades, administración, sindicatos, etc.

Un segundo elemento a tener en cuenta y que se ve sometido a revisión, al adoptar el modelo de Centros de Profesores, es el que se refiere a las concepciones que acerca de la educación, los centros escolares, el currículum y el profesorado tienen la administración, las universidades, los distintos sectores sociales o el propio profesorado. Como más arriba ha quedado señalado, al citar a J. Elliott, los Teacher's Centers son parte de un movimiento de revisión del currículum, del papel del profesorado y de las estrategias de su formación. Por ello, el modelo de los Centros de Profesores tendrá graves dificultades allí donde la concepción del currículum no sea revisada a través de los propios Centros de Profesores.

Al respecto, Brügelmann (1978) analiza lúcidamente el caso de Alemania Federal en cuanto

a las contradicciones que la introducción del modelo de los Centros de Profesores (allí denominados "Centros Regionales de Formación del Profesorado") planteó en lo que él denomina "la ideología del curriculum" previamente existente:

En Alemania Occidental, la idea de los T.C. ha tenido un impacto considerable sobre el pensamiento y la práctica en áreas tan diferentes como las políticas de curriculum, la formación práctica y la evaluación de curriculum. En este sentido más amplio de "transferencia intercultural", nos ha beneficiado enormemente la experiencia británica. (Brügelmann, 1978: 30)

Señala este autor que los conceptos americanos sobre la innovación y el curriculum que se importaron a Alemania a finales de los años 60, crearon algunas barreras para el movimiento de los Centros de Profesores. Se creó en aquellos años una amalgama entre la burocracia de la administración prusiana, procedente de la reforma de 1818, y el optimismo tecnológico del positivismo.

Entre los últimos años de la década de los 60 y los primeros 70, se sustituyó en Alemania un modelo de desarrollo curricular por otro: el procedente de la influencia americana, por el modelo inglés del curriculum centrado en la escuela. El primero de ellos, señala Brügelmann, unido a nociones tales como "currícula a prueba de profesores", "modelo de centro-periferia", "aprendizaje programado", conceptos todos ellos que descuidan la complejidad que implica trasladar ideas de un escenario a otro. El segundo, aunque parte de referencias generales para la enseñanza y el aprendizaje, éstas no pasan de ser hipótesis para la investigación en la práctica, el desarrollo del curriculum y la enseñanza. De este análisis, que aquí se sintetiza quizá excesivamente, saca el autor citado:

Una lección importante que aprender a partir de contrastar estos dos modelos de desarrollo de curriculum. Sea cual fuera la concepción inicial de un T.C. su trabajo real e impacto dependerá del contexto normativo e institucional dentro del cual esté situado. (Brügelmann, 1978: 33)

El tercer elemento a tener en cuenta al analizar los T.C. se refiere a las transformaciones que se deben introducir en el diseño de la política, la práctica y la investigación educativas, para que estos centros tengan éxito en su cometido. Lo que importa, señala Brügelmann, no es el T.C. como institución y, por lo tanto, el número de centros que se crean en un tiempo determinado sino las condiciones del contexto organizativo, ideológico, político y educativo en el que los mismos tienen que desarrollarse y

que posibilita o impide:

El cambio de actitudes y de expectativas de roles, de formas de cooperación y estrategias de trabajo, de toma de decisiones y de recursos concedidos al trabajo basado en la escuela. Las oportunidades para la participación en el nivel de base, para la toma de decisiones experimentales y la cooperación no jerárquica en educación, pueden ser proporcionadas de formas bastante diferentes y deberían llegar a ser asumidas por la institución siempre que sea posible. Únicamente en este contexto pueden los T.C. florecer como institución. (Brügelmann, 1978: 51)

El cuarto aspecto a tener en cuenta para que los Centros de Profesores tengan la oportunidad de desarrollarse adecuadamente, se refiere al papel que deben de adoptar la administración o las instituciones que controlen los Centros de Profesores. Es totalmente determinante para que los Centros del Profesorado se desarrollen, de acuerdo con la filosofía a la que aquí venimos haciendo referencia reiterativamente, que este movimiento sea liderado por las administraciones correspondientes (Rauschel, 1978). El profesorado, por sí mismo, no puede introducir en el sistema las transformaciones necesarias que acabamos de ver. La adopción del modelo de T.C. es toda "una innovación social compleja" (Brügelmann, 1978: 49) que hay que instalar en las estructuras existentes sin desvirtuar su idea original. El problema consiste en establecer el modo y los límites de esa intervención institucional en los T.C. La administración debe de dar apoyo continuo a los Centros de Profesores pero, a la vez debe abstenerse de controlar y determinar las líneas de formación de los centros, puesto que éstos dependen de la iniciativa e implicación del profesorado usuario. La administración debe pasar de prescribir a los Centros de Profesores qué y cómo hacer la formación del profesorado, a garantizar un marco de apoyo normativo y económico dentro del que se pueda desarrollar una pluralidad de iniciativas e investigaciones de tipo práctico desde las aulas (Brügelmann, 1978; Elliott, 1989).

Una de las formas encubiertas de condicionar los Centros de Profesores es demandar de ellos tareas o sobrecargarlos con cometidos, funciones o programas que no les corresponde, y que deben realizar otras instituciones, según la naturaleza de la sobrecarga: universidad, inspección, equipos de asesoramiento externo, etc. Los T.C., dice Brügelmann, no son la panacea para todos los problemas educativos, se deben de limitar a realizar la labor especial que tienen encomendada: dar apoyo y facilitar el trabajo cotidiano del profesorado. Según nuestro punto de vista ésta es la función fundamental sobre la que la evaluación de los CEPs deberá interesarse especialmente.



Por último, el quinto aspecto que merece la pena señalar, presente en la literatura que analiza la implantación de los Centros de Profesores y las repercusiones de dicha implantación, se refiere a que los programas desarrollados en ellos no deben tener una base, un diseño experimentalista (Brügelmann, 1878: 50). Por el contrario, los Centros del Profesorado deben de caracterizarse por la flexibilidad propia de los programas cuyo cometido fundamental es adaptarse a contextos educativos, a los intereses y las preocupaciones profesionales cambiantes. Por lo tanto, los efectos más importantes de la acción de mejora educativa de los T.C. no van a ser inmediatos. Los Centros de Profesores no pueden convertirse en una nueva fuente de problemas para los centros educativos y el profesorado, ni constituirse en el núcleo de un modelo "centro-periferia", trasladado ahora al nivel de lo local. Ello quiere decir que no se puede esperar de los Centros del Profesorado —ni por parte de la administración, ni por parte del profesorado que trabaja en el T.C., ni por parte de los centros—, resultados perfectamente previsibles que den solución a todos los problemas educativos. Los Centros del Profesorado necesitan tiempo para encontrar su propia identidad, sus propios criterios y sus propios cometidos adaptados al contexto local en el que están inscritos. Como señala Rosner (1972: 21):

Se puede argumentar que el modelo no fue concebido para servir a las necesidades de un programa previo y completamente articulado de formación continua y en la práctica, sino más bien para involucrar a los profesores en las actividades de formación en la práctica, esenciales para la reforma del curriculum.

El concepto sobre los T.C., al que nos acabamos de referir, cuesta ser asumido principalmente por los sistemas educativos fuertemente centralizados e influenciados por el modelo de innovación denominado "centro-periferia". También, la incompreensión de este concepto y su repercusión práctica está frecuentemente arraigado entre el profesorado, entre los asesores que trabajan en los CEPs y entre sus equipos directivos. La existencia de distintas perspectivas contrapuestas y la focalización parcializada de las finalidades de los CEPs acaba por desvirtuar el modelo de formación y dificulta enormemente, si no impide en gran medida, el proceso de detección, valoración y priorización de necesidades, el diseño y desarrollo de programas y planes de acción y, sobre todo, el diseño y desarrollo de la evaluación.

### 3. La introducción de los Centros de Profesores en el Estado Español.

#### 3.1. Contexto

No será necesario repetir aquí el análisis que en el apartado 2.1 del primer capítulo se hizo acerca de la evolución que ha experimentado tanto el concepto de docente como su papel en nuestro sistema educativo, durante los últimos veinte años. El análisis que se realizaba en aquel apartado, desde la Ley General de Educación hasta los años 90, tenía muy en cuenta la estrecha vinculación existente entre los cambios sociales, económicos, políticos y culturales que experimenta nuestra sociedad en ese período, con las transformaciones educativas que la sociedad demanda de su sistema educativo y, por lo tanto, del profesorado. Con ello se dibujaba un amplio panorama del contexto en el que hicieron su aparición, en el campo de la formación permanente, los Centros de Profesores, hace ya 12 años. Por lo tanto, bastará aquí con recordar las características contextuales que, en buena medida, van a explicar algunas de las formas que en la práctica han ido adquiriendo estos centros:

- Ni la Ley General de Educación, decíamos en aquel análisis, ni los ICE lograron conectar con las necesidades de formación ni con las ansias de cambio de los sectores más dinámicos del magisterio.
- El carácter tecnocrático, que domina en las políticas educativas desarrolladas en buena parte del período analizado, situaban al profesorado al margen de toda decisión, consulta o participación democrática.
- La preocupación por la calidad educativa y la ausencia de una formación permanente que respondiera a las necesidades de la práctica docente, son los motivos que impulsaron al profesorado a crear sus propias estructuras, al margen del sistema, y con las características de funcionamiento que el sistema negaba: participación, autonomía, democracia, autorresponsabilidad.
- Por parte del profesorado se reclama una formación permanente que facilite la actualización constante, que los equipos docentes estén en condiciones de llevar a cabo su trabajo con calidad, que el profesorado pueda tomar sus propias decisiones a partir de un conocimiento apropiado, que ponga en relación la teoría con la reflexión práctica, que posibilite a los

centros el logro de los objetivos que se proponen, que contribuya a que los docentes entiendan la importancia que tiene la formación permanente para el desarrollo de su profesión.

- Indicábamos también que los MRPs, desde su perspectiva, definen el perfil que el docente debe tener para hacer frente a las nuevas tareas exigidas por el sistema educativo en transformación: investigador, capaz de trabajar en colaboración, con una concepción global de la escuela, que sea capaz de establecer la relación entre teoría y práctica, creativo, motivador, participativo y solidario.
- Señalábamos que en este contexto aparece la Reforma del Sistema Educativo, primero como experimentación entre el profesorado, luego como Proyecto del propio MEC (marzo de 1988) y, por fin, como Ley Orgánica (3 de octubre de 1990). Estas fechas establecen dos períodos que, como veremos, van a ser determinantes para la evolución del carácter de los Centros de Profesores.
- Veíamos que la Reforma viene a asumir el discurso innovador instalado entre el profesorado con gran fuerza.
- Igualmente, la Reforma asume las estrategias de formación desarrolladas por el profesorado.
- La experiencia del fracaso de la Ley General de Educación enseñó muy claramente a la nueva Reforma que las reformas hay que realizarlas con el profesorado y desde la experiencia de las innovaciones ya realizadas por él. Ésta era la principal seña de identidad de la Reforma iniciada en 1983, en cuanto a estrategias de difusión y asunción de la misma por parte del profesorado. Por ello, es preciso señalar como elemento importante en el análisis de los CEPs, que la historia de las relaciones entre Reforma y profesorado, entre organizaciones del profesorado y MEC es una historia de encuentros y desencuentros, aproximaciones y distanciamientos. Todo ello va a determinar enormemente la marcha de la Reforma y, en cuanto a lo que a nosotros nos interesa ahora, la evolución de los CEPs.

Éstos eran los rasgos principales del contexto educativo, en apretada síntesis, cuando el PSOE gana las elecciones (octubre 1982). En este contexto aparecen los Centros de Profesores como una pieza clave en la ambiciosa política educativa que el partido ganador traía bajo el brazo. Como modelo de formación, los Centros de Profesores estaban ya funcionando en numerosos países, lo cual facilitaba

la concreción de una fórmula que, aunque en cierto modo idealizada, era, sobre todo, novedosa en nuestro contexto. Por otro lado, llenaría el vacío existente en cuanto a formación permanente institucionalizada y a la vez, respondería a las exigencias que el profesorado venía haciendo a la administración en ese sentido. Además, los CEPs prometían ser un medio útil para la difusión y apoyo de las reformas que inmediatamente se iban a abordar. Por último, con los CEPs se pretendía incorporar a los procesos de renovación a sectores amplios del profesorado y, fundamentalmente, iba a ser una fórmula de organización de la formación permanente a la que los sectores más dinámicos del profesorado se incorporarían por ser una fórmula muy atractiva para esos sectores que ya venían formándose de forma autónoma.

Entre las dificultades para su implantación se señalaban (Pereyra, 1984: 22), en primer lugar, la falta de tradición de gestión democrática de las instituciones. Es difícil de cambiar la inercia de un sistema burocrático, centralizado y jerárquico que impone la sumisión y la subordinación como rasgos de las relaciones profesionales. Estas características del sistema educativo son contrarias a la idea de los Centros de Profesores en la que el protagonismo del profesorado es indispensable para el éxito del modelo.

La segunda dificultad para la implantación del modelo de CEPs se refiere a la falta de tradición en la práctica de la evaluación. Los CEPs necesitan la sustitución del control burocrático y jerárquico por la práctica de la evaluación, tanto desde dentro de los propios centros —dirigida a potenciar la autorresponsabilidad—, como desde fuera —dirigida a rendir cuentas de forma pública y democrática.

La tercera dificultad se refiere las restricciones económicas, con las que la implantación de estos centros se van a encontrar debido a la crisis económica.

La cuarta y última de las dificultades hace referencia al error que puede suponer creer que la formación, por sí sola, soluciona todos los problemas educativos. El modelo de formación basado en los CEPs necesita del apoyo de un conjunto de medidas sin las que será imposible incentivar al profesorado: tiempo, sistemas de participación real, formación que dé respuesta a las necesidades prácticas, etc.

### 3.2. Descripción de los Centros de Profesores: filosofía, objetivos y finalidades.

La promulgación del Real Decreto 2112/1984 de 14 de noviembre de 1984, da existencia legal a los Centros del Profesorado. En el mismo Decreto se justifica, de forma general, su creación por la necesidad de establecer un sistema de formación permanente del profesorado que responda a las reiteradas demandas del propio profesorado en este sentido y lo adapte a las nuevas necesidades educativas de la sociedad. Se señala también que con la creación de estos centros se trataba de superar el modelo de formación de los ICEs, desconectados de las necesidades y métodos de formación del profesorado, y, por otro lado, incorporar las iniciativas de los MRPs a los sistemas institucionalizados de formación. Se decía textualmente que se pretendía:

Conciliar y superar las dos vías por las que discurría el perfeccionamiento del profesorado, una, en la iniciativa autónoma de diversos grupos de docentes preocupados por la calidad de la educación y constituida, la otra, por programas institucionales no siempre sensibles a aquellas inquietudes: dos vías paralelas, pero inconexas y disociadas en cuanto a objetivos y métodos (R.D. 2112/1984)

Por lo tanto, los CEPs se presentan como el modelo que debe ser capaz de incorporar al profesorado a las reformas del sistema educativo que "la nueva ideología educativa" (Morgenstern y Martín Rodríguez, 1992) trae consigo. Por otro lado, la propuesta tiene una de sus bases en la crítica a los ICEs, ya analizados en el capítulo I de este trabajo. En el ya citado *Informe sobre la formación permanente del profesorado*, del Ministerio de Educación y Ciencia (1986), se señalaba, con respecto a la concepción de formación del profesorado de los ICEs, que había

que cuestionar seriamente si un modelo tecnológico de innovación educativa, y al mismo tiempo de formación permanente del profesorado como los Institutos de Ciencias de la Educación, surgidos de un régimen autoritario bajo la inspiración de la filosofía educativa de acentuado marchamo tecnocrático, era un modelo idóneo para una época muy diferente marcada por la democratización plena de las instituciones públicas y de las propias relaciones sociales así como por la demanda de cambios e innovaciones que democratizaran su aparato administrativo excesivamente rígido y burocratizado (p.41)

En esta crítica al modelo de formación precedente se tienen en cuenta, además de los evidentes planteamiento políticos, las cuestiones pedagógicas referidas a la concepción que acerca de la formación del profesorado se tenía en los ICEs.

Entre las reacciones iniciales que el proyecto suscitó están por un lado, las provenientes de sectores del profesorado universitario vinculado a la estructura de los ICEs, que veían en estas instituciones una competencia que, sin la cualificación académica requerida a tal fin, iba a ocuparse de buena parte de la formación del profesorado (Morgenstern y Martín Rodríguez, 1992; Morgenstern, 1993). Los MRPs, por su parte, vieron la aparición de los CEPs, por un lado, como una materialización de sus demandas por cuanto la administración se comprometía con la formación permanente, y, por otro lado, como un peligro de burocratización al institucionalizarse el modelo de formación por ellos propugnado y como una posible pérdida de su autonomía frente a la administración.

En el citado informe sobre la formación permanente del profesorado (MEC, 1986: 49-51) se perfilan las características del modelo de formación que se institucionaliza en los Centros de Profesores. Cinco son las características que se enumeran:

1. La formación permanente del profesorado debe realizarse lo más cerca posible del lugar de trabajo. Los CEPs deberán revitalizar el trabajo que se lleva a cabo en los centros docentes.
2. Los CEPs favorecerán "la *difusión* de la experiencia acumulada y la preparación desarrollada en el aula constituyendo verdaderos núcleos dinamizadores de la innovación educativa y de la investigación aplicada".
3. Fomentarán la participación, de los profesores y otras instituciones y organismos locales con competencias en la ordenación de la vida social y cultural de las localidades donde aquellos se ubican.
4. La gestión de los CEPs se hará por los propios enseñantes, que serán los que propongan los nombramientos de los cargos unipersonales y colegiados.
5. Los CEPs serán el medio por el que profesores de enseñanza media y primaria establezcan un diálogo y comprensión mutua para el desarrollo conjunto de su profesionalidad.

Estos rasgos, que informan del carácter al menos inicial de los CEPs, son como hemos visto en apartados anteriores, semejantes a las características de los Teacher's Centers británicos (Morgenstern y Martín Rodríguez, 1992; Prats, 1991; Yus Ramos, 1991). Las claves de la idea inicial que la Administración quiere conseguir con la creación de los CEPs son: descentralización de la formación, autonomía y participación del profesorado. Con ello introduce un giro radical en cuanto al papel del profesorado dentro del sistema educativo y en cuanto a su profesionalidad. Como señala Pérez Más (Cuadernos de Pedagogía, 1985b), primera Subdirectora General de Formación del Profesorado de la etapa socialista:

Al instaurar el modelo de Centros de Profesores, la administración educativa supera la tradicional concepción del docente: estos centros son ante todo, lugares de participación y de desarrollo del perfeccionamiento y la investigación (...). La premisa, pues, sería una gestión democrática y participativa cercana al profesor y al medio social en que se desarrolla su función, propiciando la combinación entre reflexión teórica y práctica educativa. (...) Por encima de cualquier consideración, son Centros de Innovación y de intercambio de experiencias y, todos lo sabemos, éstas son cosas que sólo surgen en libertad. (Pág.: 61)

Y en la misma entrevista añadía más adelante que:

El papel de la administración es enorme en todo este modelo, *pero el CEP será en buena medida lo que hagan de él los enseñantes*: depende de su esfuerzo, del feed-back necesario con los centros educativos, de la interacción con el medio social... Sin docentes no hay CEP, y ésta es precisamente su mayor credibilidad. (Pág.: 62)

Estas declaraciones parecen dibujar un esquema idealizado de la formación en el que la administración ofrece apoyo y financiación como marco posibilitador de la formación permanente, que la iniciativa autónoma del profesorado deberá rellenar con proyectos y modelos de formación adaptados a sus necesidades, evaluables, etc..

Por su parte, el citado Decreto de creación de los CEPs, en su artículo 5º, especifica más prosaicamente esta filosofía en cinco funciones asignadas a estos centros. Citamos textualmente:

Art. 5 Los Centros de Profesores tendrán, además de otras que puedan encomendárseles, las siguientes funciones:

1. Ejecutar los planes de perfeccionamiento del profesorado aprobados por la administración educativa.
2. Realizar actividades de participación, discusión y difusión de las reformas educativas propuestas por la administración.
3. Desarrollar las iniciativas de perfeccionamiento y actualización propuestas por el profesorado adscrito al Centro.
4. Promover la equilibrada adecuación de los contenidos de los planes y programas de estudios a las particularidades del medio.
5. Promover el desarrollo de investigaciones aplicadas dirigidas al mejor conocimiento de la realidad educativa y de los recursos pedagógicos y didácticos disponibles.

Morgenstern y Martín Rodríguez (1992) señalan al respecto que las funciones 1 y 2 que se les asignan, ligan estrechamente y directamente a estos centros con las decisiones que la administración tome. Los CEPs se encargarán, por lo tanto, de hacer realidad la política educativa de la administración. Luego se deja un margen a la iniciativa de los propios centros. Por lo tanto, la iniciativa del profesorado y los intereses de la Administración, en cuanto a política educativa, serán, desde el principio, dos de los elementos que, en precario equilibrio unas veces y abiertamente enfrentados otras, van a configurar las características de los CEPs en su evolución.

Como veremos posteriormente, es más fácil explicar en qué consiste el equilibrio entre intereses que plasmarlo en la actuación práctica de los CEPs y de la administración. A este equilibrio se refiere Joaquín Prats (1991: 164) como elemento, según él, importante y factible en la función de los CEPs:

El modelo intenta crear un sistema donde institucionalmente se llegue a un punto de equilibrio entre las necesidades formativas sentidas por el profesorado y las prioridades que la administración considere en cada momento. (...) [se] intenta hacer compatible lo que podría denominarse intereses generales del sistema y los intereses sentidos por el profesorado.

El mismo autor añade que los CEPs están en la mejor posición para realizar la síntesis de intereses y necesidades, y que la reforma del sistema es el marco idóneo a partir del que diseñar líneas de formación que concilien los intereses prácticos de los profesores y las necesidades de la administración determinadas por los objetivos generales de transformación del sistema.



En esta lógica, expuesta por Prats, aparece la reforma del sistema educativo como elemento crucial a tener en cuenta para entender la trayectoria seguida por los CEPs. La función que se les asigna a estos centros es la de hacer compatibles las demandas de formación que el profesorado y los centros hagan —procedencia horizontal—, con las que jerárquicamente vengan determinadas por los programas de formación institucional —procedencia vertical— (Yus Ramos, 1991). Como decimos, la síntesis práctica de ambas corrientes, vertical y horizontal, no está exenta de conflictos y contradicciones. El juego de poderes, presiones, sistemas de control o los problemas de participación democrática que se ponen en marcha, no son fácilmente resolubles si la finalidad última es incorporar al profesorado al proceso constante de mejora educativa. Todo ello va a determinar finalmente el modelo de CEP.

Así, por ejemplo, los cambios de estrategias adoptados por la administración para implantar la Reforma no ha dejado al margen a los CEPs puesto que, como hemos visto, desde el principio (Decreto de creación) estos centros han sido ligados estrechamente a la política educativa de la administración. En el análisis que hacíamos en el apartado 2.1 del capítulo I de este trabajo, decíamos que se pasa de un primer período en el que la experimentación de la Reforma suscita lo que denominábamos "entusiasmo innovador" entre amplios sectores del profesorado, a un segundo momento de escepticismo ante el rumbo no esperado que, según esos mismos sectores, se le estaba dando a la Reforma desde la administración en su obsesión por implantarla de forma jerárquica. Esos dos modos distintos de hacer Reforma han dejado en los CEPs una huella muy honda. La misma repercusión sobre el modelo de CEP ha tenido el giro, que el Ministerio ha dado en cuanto a la gestión del sistema educativo, hacia posiciones jerarquizadoras, al imponer medidas como el *Programa de 77 medidas de calidad educativa* (Escuela Española, 1994) y que analizábamos extensamente en aquellas mismas páginas.

Con respecto a los órganos unipersonales que regirán los CEPs, el Decreto de su creación, en su artículo 7º, señala que el director o directora será nombrado por la administración a propuesta del Consejo del Centro y su mandato durará tres años prorrogables a otros tres. Se le señalan las siguientes funciones (artículo 8º):

1. Ostentar la representación del Centro.
2. Coordinar y dar publicidad al plan de actuación del Centro.
3. Convocar y presidir el Consejo.
4. Velar por el cumplimiento de los acuerdos del Consejo.
5. Autorizar los gastos del Centro y ordenar los pagos.
6. Visar las certificaciones y demás documentos oficiales del Centro.
7. Cuantas otras le atribuya el Reglamento de Régimen Interior del Centro.

En el artículo 9º del citado Decreto se especifican las siguientes funciones del Consejo del Centro:

1. Elaborar los planes anuales de actividades del Centro, impulsar y supervisar su realización y evaluar sus resultados.
2. Elaborar y aprobar el presupuesto del Centro, así como controlar su ejecución.
3. Proponer el nombramiento del Director del Centro.
4. Elaborar el Reglamento de Régimen Interior del Centro.
5. Establecer relaciones de colaboración con otros Centros de Profesores y con centros docentes a efectos del cumplimiento de sus fines, así como determinar los criterios para su participación en actividades culturales y de otra índole.
6. Cuantas otras le atribuya el Reglamento de Régimen Interior del Centro.

El Consejo es un órgano colegiado presidido por el Director o Directora del CEP y constituido por el profesorado elegido por los docentes adscritos al Centro. El Consejo se renovará cada dos años (art. 7º).

El Decreto de creación de los CEPs se complementa, a lo largo de los años 80 con una serie de órdenes que concretan la normativa reguladora del funcionamiento de estos centros. Así, una publicación del Ministerio en 1986 describe los servicios y actividades que debe de incluirse en la actividad de los CEPs. Se señalan las siguientes:

- Sede de grupos y seminarios de trabajo.

- Apoyo técnico y material a trabajos de investigación aplicada.
- Difusión y discusión de experiencias docentes.
- Vía de consulta y difusión de los cambios y reformas educativas.
- Biblioteca, hemeroteca, banco de datos.
- Banco local de recursos didácticos.
- Servicio de préstamos de recursos audiovisuales y de tecnología educativa en general.
- Organización de encuentros, jornadas, conferencias, exposiciones de material y trabajos de alumnos.
- Servicio de documentación bibliográfica.
- Edición de un boletín o revista.
- Asesoramiento de especialistas: profesores universitarios, psicólogos, pedagogos, médicos...
- Servicio de reprografía.
- Actividades que un solo centro no pueda costear.
- Lugar de encuentro y convivencia entre profesores. (MEC, 1986: 15)

Cuando en su momento describíamos las características de los Teacher´s Centers británicos tomábamos de Pereyra (1984) un listado de actividades desarrolladas en aquellos centros. Comparando dicho listado con el que acabamos de citar, referido a los Centros de Profesores diseñados por el MEC, encontramos que la mayor parte de las funciones son similares aunque el peso que se le da en los centros británicos a la relación con la comunidad, a través de las LEA, es mucho mayor que en nuestro caso, por la distinta tradición que al respecto existe en uno y otro contexto.

Igualmente la orden del 22 de mayo de 1986 (BOE, 2-VI-1986) establece los procedimientos de elección de los miembros de órganos unipersonales y colegiados. Se clasifica, en dicha orden, a los CEPs en tres tipos, en función del número de profesorado adscrito a su ámbito: en el módulo 1 se incluye a los CEPs que tienen hasta 599 profesores y profesoras; el módulo 2 desde 600 hasta 1.499 y el módulo tres a los que incluyen a más de 1.500 profesores y profesoras. Esta tipología es utilizada para establecer el número de profesores pertenecientes al Consejo de CEPs: 5 para los CEPs del 1er.

módulo, 7 para el módulo 2 y 9 para los del 3er. módulo.

Otro órgano que, aunque no regulado por la norma legal hasta 1992, tiene una enorme importancia en el desarrollo de los CEPs es el Equipo Pedagógico, formado por el profesorado asesor de formación permanente y adscrito al CEP por un período de dos años prorrogable a otros dos. En la primera convocatoria de plazas de asesores de CEPs (BOE, 16-IX-85) se explicitan las condiciones requeridas para optar a dichas plazas: ser funcionario de carrera en activo en alguno de los cuerpos docentes de la enseñanza no universitaria; contar con cinco años de servicio en el cuerpo o escala al que corresponde la vacante y estar destinado con carácter definitivo o provisional en la provincia del CEP en el que se solicita plaza.

### **3.3. La implantación de los CEPs**

En la política ya descrita de formación permanente del profesorado, de acercar la formación a los centros docentes a través de los CEPs, durante el primer año de su creación, el MEC crea los primeros 56 CEPs (BOE, 6-II-85; 20-II-85; 18-IV-85; 31-V-85), de los que 35 se ubican en las capitales de provincia y 21 en localidades de esas provincias. En los años sucesivos la red de centros se amplía hasta llegar, en 1989 a 113 CEPs.

Los locales en los que los CEPs se instalan son, en algunos casos, dependencias de centros docentes o locales cedidos por los ayuntamientos, en convenio con el MEC. A la vez que se crean, los CEPs son dotados de infraestructura y personal. Con respecto a los recursos humanos, se dota a los CEPs de profesorado, según el módulo al que cada centro pertenece: a los CEPs de tipo A (más de 3.000 profesores) se les asignan 8 asesores (4 de EGB y 4 de EEMM); a los CEP de tipo B (entre 1501 y 3000 profesores) se les asigna 6 asesores (3 de EGB y 3 de EEMM); a los CEPs de tipo C (entre 601 y 1500 profesores) se les asigna 4 asesores (dos de EGB y 2 de EEMM); y a los CEPs de tipo D (hasta 600 profesores adscritos) se les asigna 2 asesores (1 de EGB y 1 de EEMM) (BOE, 16-IX-85).

Esta composición de los CEPs se modifica en 1990 (BOE, 5-V-1990) del siguiente modo:

- *Los CEPs del módulo A* tendrán 11 asesores o asesoras que se distribuirán el asesoramiento del siguiente modo:
- 1 de Educación Primaria con experiencia en Ciclo Inicial, Ciclo Medio o centros incompletos;
  - 1 de Educación Infantil;
  - 1 de Educación Primaria con experiencia en integración de alumnos con necesidades educativas especiales o profesor especializado en educación especial;
  - 1 de Lengua y Literatura Española o Lenguas Clásicas;
  - 1 de Lenguas Extranjeras o idiomas.
  - 1 de Geografía e Historia o Filosofía o Ciencias Sociales o Formación Humanística;
  - 1 de Música o Educación Física o Dibujo o Expresión Artística o Enseñanzas Aplicadas y Oficios Artísticos;
  - 1 de Tecnología Básica; 1 de Enseñanza Técnico-Profesional;
  - 1 de Matemáticas o Ciencias; 1 de Física y Química o Ciencias Naturales o Ciencias.
- *Los CEPs del módulo B* tendrán 9 asesores o asesoras con la misma composición que la anterior, exceptuando que uno de ellos atenderá el asesoramiento de Lengua y Literatura Española o Lenguas Clásicas a la vez que el de las Lenguas Extranjeras o Idiomas y otro asesor atenderá la Tecnología Básica y Enseñanza Técnico Profesional.
- *Los CEPs del módulo C* tendrán 6 asesores o asesoras. La reducción se hace agrupando las siguientes asesorías:
- 1 asesor de Lengua y Literatura Española o Lenguas Clásicas y Lenguas Extranjeras o Idiomas;
  - 1 asesor de Geografía e Historia o Filosofía o Ciencias Sociales o Formación Humanística, Música o Educación Física o Dibujo o Expresión Artística o Enseñanzas Aplicadas y Oficios Artísticos, Tecnología Básica y Enseñanzas Técnico-Profesionales;

- 1 asesor de Matemáticas o Ciencias y Física y Química o Ciencias Naturales o Ciencias.
- *Los CEPs del módulo D* tendrán 4 asesores o asesoras con las siguientes agrupaciones de asesorías:
- 1 asesor de Educación Infantil o Educación Primaria con experiencia en integración de alumnos con necesidades educativas especiales o profesor especializado en Educación Especial;
  - 1 asesor de Lengua y Literatura Española o Lenguas Clásicas, Lenguas Extranjeras e Idiomas, Geografía e Historia o Filosofía o Dibujo o Expresión Artística o Enseñanzas Aplicadas y Oficios Artísticos, Tecnología Básica y Enseñanza Técnico-Profesional;
  - 1 asesor de Matemáticas o Ciencias y Física y Química o Ciencias Naturales o Ciencias.

Además de esta dotación de personal, todos los CEPs han tenido un asesor o asesora de los Proyectos Atenea y Mercurio desde que estos programas se crearon.

### **3.4. Segundo período: Redefinición de los Centros de Profesores.**

Como hemos visto en el apartado precedente, desde finales de los años 80 se produce paulatinamente una concreción legal y normativa de los Centros de Profesores que explicitan todos y cada uno de los aspectos de funcionamiento y competencias que en el Decreto de 1984 habían quedado sin definir. Este proceso de cada vez mayor regulación e institucionalización de los CEPs culmina con el Real Decreto de 27 de marzo de 1992 (B.O.E., 3-IV-92) por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores. Cuando en el siguiente apartado analicemos la evolución de los CEPs, se revelará el sentido y la importancia de estos cambios legales que comentamos. Baste por ahora enumerar las novedades que introducen en la ordenación de los Centros:

En primer lugar, en el artículo 5º se introducen cambios en las funciones de estos centros. Dicho

artículo recoge las siguientes funciones:

1. Promover la adecuación de los contenidos de los Planes y Programas Generales y provinciales a las particularidades de su entorno así como canalizar y elevar las propuestas del profesorado respecto a su formación.
2. Llevar a cabo acciones en los centros docentes que den lugar a una mayor participación de las actividades promovidas, motiven la innovación en el aula y posibiliten la interrelación del profesorado.
3. Recoger las iniciativas de actualización, formación e innovación propuestas por los centros docentes.
4. Promover el desarrollo, la difusión y el intercambio de experiencias e investigaciones educativas aplicadas.
5. Ofrecer servicios técnicos de apoyo y recursos pedagógicos a los centros docentes.
6. Favorecer las experiencias en el campo de la organización escolar e investigación educativa comunes a varios centros y promover su coordinación.

En él se precisan las funciones de los CEPs, prioriza al centro como destinatario de la formación y fuente de las demandas de formación permanente en lugar de considerar a los profesores individualizadamente, como se hacía en el Decreto de 1984, y, más importante todavía, en el apartado 1 se establece que las actuaciones de formación del CEP tendrán como marco de referencia los Planes y Programas Generales y Provinciales. Quiere decir que los planes de los CEPs deberán tomar como criterio las prioridades de formación establecidas por el MEC a través de los Planes Provinciales.

En segundo lugar, se reconoce legalmente y por primera vez al Equipo Pedagógico de los CEPs. Los Equipos Pedagógicos no tenían entidad legal y, por lo tanto, sus competencias estaban sin delimitar. El equipo formado por los asesores y asesoras constituye la parte más determinante de los CEPs puesto que de ellos depende la interpretación de las necesidades del profesorado desde la práctica, ejecución de los planes de formación y la elección de la metodología adecuada en su trabajo de apoyo a los centros, en los procesos de innovación. Yus Ramos (1991: 63) señala con respecto a su importancia que:

Si es importante la función del Consejo de Dirección, como órgano de máxima decisión de un CEP, no podemos pasar por alto la función del Equipo de Coordinación o plantilla del CEP. Tal es así, que actualmente, y más con la reciente llegada de los asesores, el termómetro que marca el buen funcionamiento de un CEP es precisamente este órgano colegiado, no siempre respetado ni impulsado por todos los CEPs.

En la práctica, el modelo de formación de los CEPs se concreta en la relación del CEP con los centros y los profesores y profesoras a él adscritos, y esto se hace exclusivamente a través de los asesores y asesoras del CEP. Es por ello difícil de entender la desatención legal que ha recibido la definición de las funciones y competencias del Equipo Pedagógico. Hasta 1989 no aparece explicitado en ningún documento oficial la existencia de este órgano colegiado de los CEPs.

Señalan Morgenstern y Martín Rodríguez (1992: 32) que el hecho de que los equipos no tuvieran entidad legal mientras que el consejo de CEP tuviera claramente explicitadas sus funciones era fuente de contradicciones en la práctica del desarrollo de su trabajo al no estar delimitadas las competencias de ambos. Hasta el Decreto de 1992 los equipos pedagógicos se veían condicionados técnicamente por los consejos, al recaer en éstos las competencias plenas en la elaboración, dinamización y evaluación de los planes anuales de los CEPs. Por lo tanto, mientras que en la práctica real eran los equipos pedagógicos los que elaboraban y ejecutaban los planes de formación, en el plano estrictamente legal tenían que condicionar su actividad a un órgano de participación democrática del profesorado. Esta contradicción vino a resolverse, al menos legalmente, con el Decreto de 1992 que fija, en el artículo 9º, las siguientes funciones para el Equipo Pedagógico:

- a) Elegir de entre sus miembros a quienes les representen en el consejo del Centro de Profesores;
- b) Elaborar el proyecto del plan anual de formación concretando las líneas de actuación del mismo y su estructura organizativa de acuerdo con las directrices del MEC;
- c) Ejecutar el plan anual de formación una vez aprobado el mismo por la administración educativa;
- d) Realizar la evaluación del plan anual de formación y la memoria final del curso;
- e) Elaborar el proyecto de presupuesto del centro;
- f) Detectar necesidades e intereses del profesorado de la zona;
- g) Cuantas otras le atribuyen el reglamento de régimen interior del Centro o los órganos competentes del MEC.

El mismo artículo 9º señala las siguientes funciones del Consejo de CEP:

- a) Promover el nombramiento del Director actuando previamente como comisión evaluadora en el proceso de selección de acuerdo con lo previsto en el artículo 7º apartado 3.2.
- b) Proponer el proyecto de presupuesto del centro, tramitarlo para su autorización por la dirección provincial y controlar su ejecución.



- c) Elaborar y aprobar el proyecto de reglamento de régimen interior del Centro y elevarlo para su autorización a la Dirección General de Renovación Pedagógica.
- d) Determinar las necesidades formativas del profesorado de la zona.
- e) Aprobar el proyecto de plan anual de formación del centro teniendo en cuenta las directrices del MEC.
- f) Aprobar la Memoria Anual de Actividades y la situación general del Centro.
- g) Informar sobre las propuestas de nombramiento del vicedirector y del secretario del CEP.
- h) Supervisar la actividad general del Centro en los aspectos administrativos y académicos.
- i) Cuantas otras le atribuya el reglamento de régimen interior del Centro.

Se establece de este modo que el Equipo de Pedagógico es quien elabora, lleva a cabo y evalúa el plan anual de formación, la memoria del curso y los presupuestos del CEP. Al Consejo del Centro se le asignan las funciones de aprobar, supervisar e impulsar los planes de formación, la memoria anual, el proyecto de presupuesto y establecer las necesidades formativas del profesorado de la zona. De no reconocerse la existencia del Equipo Pedagógico, se pasa, con un solo golpe de Decreto, a otorgarle todas las competencias fundamentales mientras que el órgano que representa al profesorado pasa a ser poco menos que convidado de piedra. Ha quedado resuelta una contradicción práctica por la vía de la normativa legal. Que la lógica de la realidad es más compleja que su solución legal lo veremos en el siguiente apartado cuando analicemos este mismo asunto desde el punto de vista de los CEPs.

En tercer lugar, otra de las novedades del Decreto reside en el cambio en el modo de elección del director o directora del CEP. El sistema de elección democrática, establecida en el Decreto de 1984, se sustituye por un concurso de méritos en el que el Consejo es la comisión de selección y es quien propone el nombramiento.

En cuarto lugar, se crea la figura de vicedirector y de secretario cuyo nombramiento lo hace el delegado provincial correspondiente, a propuesta del director o directora del CEP. El período de comisión de servicio en el CEP es de tres años, prorrogable a un solo período más de la misma duración.

### **3.5. Evolución y situación actual**

Hasta aquí hemos hecho un seguimiento de los Centros de Profesores desde su aparición en

Gran Bretaña hasta su adaptación a nuestro sistema educativo. Hemos examinado el contexto educativo de su aparición, su generalización a otros países, los problemas relacionados con su adopción y, finalmente, las características del contexto educativo de nuestro sistema en el momento de ser trasplantados al mismo y la legislación elaborada para su regulación. También hemos recorrido las características y filosofía que distingue a estos centros de cualquier otro sistema o institución, a pesar de la diversidad de formas concretas y contextos de implantación. Se trata de centros que pretenden integrar al profesorado en las corrientes de innovación para mejorar la calidad educativa; que son instrumentos para la descentralización de la formación, que ofrecen al profesorado un ambiente estimulante para la colaboración, el apoyo y el intercambio de experiencias y en ellos los profesores no se sienten examinados. La autonomía y la participación amplia del profesorado sobre una base democrática de funcionamiento son las claves para que las reformas educativas se realicen desde el protagonismo de los propios enseñantes.

Por el giro tan rotundo que las características de los CEPs exigen en la concepción de la profesionalidad docente, en las relaciones jerárquicas dentro del sistema, en el enfoque de la práctica y su investigación o en el nuevo papel que debe de jugar el profesorado en las innovaciones, es fácil comprender la complejidad de la empresa asumida por el MEC al adoptar el modelo de CEPs como el instrumento fundamental, no el único, de la política de formación permanente del profesorado. Las dificultades que el modelo de CEPs debía superar para implantarse en nuestro sistema, sin modificar lo esencial de sus señas identificativas, las señalábamos citando a Pereyra (1984). Entre las más difíciles de vencer estaban la falta de tradición democrática en el funcionamiento del sistema educativo, la falta de tradición en la práctica de la evaluación y la superación de la idea de que la formación puede ser la solución a todos los problemas de nuestra educación.

Si a la inercia de un sistema centralista y jerárquico, poco dado a confiar en la capacidad del profesorado, habituado a controlar sin dejar espacio a la autonomía y carente de mecanismos de evaluación que potencien la responsabilidad en los distintos niveles del sistema, añadimos la presión que introduce en el sistema la implantación de la Reforma y las prisas de la administración por lograr resultados inmediatos tras las inversiones en formación del profesorado, tenemos los ingredientes apropiados para que las estrategias de la administración, por un lado, y las que requieren los procesos

de innovación, por otro, se muestren su contradicción allí donde tienen oportunidad de encontrarse. Los CEPs constituyen uno de esos lugares, no el único, en el que se encuentran los planes de formación de la administración y los intereses que provienen de los centros educativos y de los profesores.

Veámos al respecto el modo en el que en la legislación acerca de los CEPs se trataba de definir el equilibrio compatible entre ambos intereses. Yus Ramos (1991), en un análisis clave para entender esta cuestión, plantea la contradicción que, para un sistema que reproduce el modelo empresarial, en el que el flujo de las decisiones es unidireccional y vertical, supone el que aparezca, en un punto determinado de esa verticalidad, los Centros de Profesores que, como modelo se caracterizan por la horizontalidad (democracia) de sus decisiones en todo el proceso de definición de necesidades, elaboración de planes de acción, ejecución y evaluación. Lo señala del siguiente modo:

...resulta un tanto chocante que en una porción de la cadena de decisiones el flujo sea de tendencia vertical y, llegado al extremo de esa cadena, dichos flujos se reconviertan en tendencias horizontales. (Pág.: 62)

La administración preveía este difícil equilibrio, como lo demuestran las palabras citadas de Joaquín Prats (1991). El equilibrio se logrará, decía el responsable del MEC, si el peso de la administración no es mayor que el peso del profesorado. No parece que esto se haya logrado. Se ha optado por huir del conflicto y de la complejidad que supone siempre la participación democrática, en la que hay que conjugar una variedad enorme de puntos de vista, ideologías, problemas prácticos e intereses diversos. Es un camino difícil, que da resultados no evidentes y a largo plazo, y que se ha evitado en aras de la efectividad y del resultado inmediato.

Según esta perspectiva crítica, se ha impuesto la lógica administrativa recurriendo a los Decretos para fortalecer la figura del director a través de su elección por concurso de méritos o dando la iniciativa al Equipo Pedagógico en detrimento del Consejo del CEP, como hemos visto cuando repasábamos la legislación elaborada para estos centros. Pero también se ha ido introduciendo la lógica institucional y administrativa por otras vías como, por ejemplo, saturando a los CEPs con demandas y funciones relacionadas con el apoyo a la Reforma. De ese modo los Centros del Profesorado han ido quedando reducidos a una especie de avanzadilla de la administración en las zonas geográficas en

las que están ubicados y convertidos en divulgadores (de una versión vulgarizada) de la Reforma y, por su parte, los asesores (antes de 1989 denominados "profesores de apoyo" de acuerdo a la idea original de su función transitoria) en funcionarios técnicos encomendados a ejecutar las disposiciones administrativas.

De la misma opinión es Sara Morgenstern —coautora de la única evaluación realizada hasta ahora sobre los CEPs, para lo que fue toma una muestra amplia de de estos centros (Morgenstern y Martín Rodríguez 1992)— al señalar que los CEPs han sido saturados por la administración con cursos de corta duración y dando un peso excesivo a los programas institucionales de formación, como por ejemplo. los programas Atenea y Mercurio de Nuevas Tecnologías sobre los que se han concentrado recursos en detrimento de otros programas y modelos de formación. Todo ello, según la autora citada, ha "desequilibrado" a estos centros hasta distorsionar el modelo de CEPs. Por lo tanto, concluye, que:

En muchos sentidos, el desarrollo de los CEPs ha decepcionado a quienes tenían justificadas expectativas de que se abrían alternativas serias y democráticas para estimular la profesionalidad de los docentes.

Aunque duela decirlo, algunos hechos como los apuntados anteriormente muestran que existen fuertes tendencias a la burocratización, el credencialismo y especialmente a la improvisación". (Morgenstern, 1993: 80)

Para ilustrar lo que venimos diciendo tomaremos como ejemplo el análisis que Yus Ramos (1991) hace del conflicto entre *horizontalidad* y *verticalidad* (a las que ya nos hemos referido) en el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (PAFPP). El Plan tiene tres niveles administrativos de desarrollo: la comunidad autónoma, la provincia y la comarca. La Consejería de Educación, las Delegaciones Provinciales (a través de sus Servicios de Ordenación Educativa, SOEs) y los Centros de Profesores son respectivamente las instituciones encargadas del PAFPP en cada uno de los tres niveles administrativos mencionados. Lo que está en discusión, en torno a este tema, es el grado de participación y capacidad que a los CEPs se les da para elaborar el diseño de los planes de formación.

Los planes a los que nos referimos son elaborados por la Consejería de Educación. Como Yus Ramos señala, es una competencia política que les corresponde y en la cual los CEPs no tienen ningún poder. Estos centros participaron en su discusión y, por su parte, se le dio el apoyo general al plan aunque también se señalaron los problemas y contradicciones que incluía. Las propuestas de mejora

no fueron atendidas por la administración.

Lo ocurrido con la participación de los CEPs en la elaboración del PAFPP es, a juicio de Yus Ramos, una muestra de lo que ocurre con este tipo de consultas. La Administración llama al debate de sus propuestas pero se reserva el derecho de no atender las sugerencias de mejora que parten de quienes luego deberán ejecutar su política. Esta conducta resulta más sorprendente todavía en los casos de aquellos CEPs cuya finalidad es lograr la participación del profesorado. Si los CEPs son el lugar en el que construir el equilibrio entre intereses acerca de la formación del profesorado (verticalidad y horizontalidad), habría que articular sistemas, resortes organizativos y prácticas que aseguraran la participación más allá de la consulta formal.

Por otro lado, a la señalada falta de coordinación y entendimiento entre Consejería y CEPs se añade, como una interferencia más en la construcción de la autonomía de estos, las competencias que en materia de formación del profesorado tiene cada una de las Delegaciones Provinciales. A través de los SOEs se ocupan de la ejecución de los planes institucionales y de la coordinación provincial. Muchas veces, dice Yus Ramos, los CEPs han tratado de aplicar una versión rígida y literal de lo dispuesto por la Consejería, aun a costa de una desvirtuación de las intenciones y fines inicialmente formuladas en los programas y órdenes. Los distintos escalafones administrativos a través de los que se interpretan y reinterpretan los programas originales acaban por hacer imposible una planificación racional entendible y asumible por todos. La coordinación entre CEPs sería suficiente para llevar a cabo los planes de formación, pero para ello la administración debería potenciar la coordinación y las colaboración en sustitución de las estructuras burocráticas verticales, más interesadas en demostrar poder y control administrativo que en lograr la comunicación y el compromiso.

La importancia de este hecho no estriba en que un CEP deba o pueda oponerse a programas institucionales, sino a la falta de suficiente autonomía para la creación del marco propicio para desarrollarlos. (Yus Ramos, 1991: 64)

Lo que se debate es el papel que los CEPs juegan en el proceso de configuración de los programas de formación. En ese debate la administración debe optar claramente por la defensa del modelo de CEPs. Sin embargo, que se señale a la administración como principal responsable de la

ordenación del sistema, puesto que es ella la que establece las reglas generales que ordenan el juego, no excluye la responsabilidad que los CEPs tienen en la elaboración de planes de acción que no queden aislados, que estén coordinados, que respondan a las necesidades prácticas y que sean evaluados con transparencia.

Al igual que Sara Morgenstern, Yus Ramos (1991: 64) llega a una conclusión desesperanzada acerca de la trayectoria y futuro de los CEPs:

En relación con todo ello, habría que destacar la nueva orientación que va tomando la institución CEP. Los que asistimos año tras año a su implantación y evolución, advertimos en qué medida se va orientando la institución hacia derroteros mucho más cercanos a los programas emanados de la administración central.

El proceso descrito, por el que pasa el PAFPP desde la propuesta de la administración hasta que llega como oferta al profesorado, es revelador de los sutiles mecanismos por los que se introduce en los CEPs, de modo imperceptible, la lógica administrativista y burocrática, la transmisión e implantación jerárquica de la Reforma a través de ellos, el cambio de función en los profesores y profesoras que temporalmente desempeñan su trabajo en estos centros y, en definitiva la apatía del profesorado como resultado de las dificultades que encuentra para hacer de la participación, ya reconocida legalmente, una realidad concreta en los CEPs.

La evolución sufrida por los CEPs, algunas de cuyas claves han quedado explicadas en lo que llevamos escrito en este apartado, ha llevado a Yus Ramos (1997) a distinguir claramente dos modelos diferentes de CEPs. Este autor, en un trabajo que creemos muy útil para el análisis de las prácticas de formación de los CEPs y sobre el que vamos a detenernos brevemente, extrae una tipología teórica, síntesis de la amplia diversidad de prácticas de estos centros. Para ello elabora previamente 11 dimensiones como claves para el análisis. Además, como puede observarse en el cuadro 2 (incluido al final de este apartado), en el análisis incluye a los ICEs como institución dedicada a la formación permanente y anterior a los CEPs, y, por último, propone una alternativa a los Centros de Profesores actuales, alternativa que denomina Centros de Desarrollo Profesional (CDPs) y que igualmente describe siguiendo las mismas dimensiones tomadas para el análisis de los ICEs y los CEPs. Veamos resumidas las dimensiones (y la explicación correspondiente) que Yus Ramos elige para el análisis que pretende:

- a. **Tipo de institución:** hace mención al tipo de estructura que administra el perfeccionamiento del profesorado, el tipo de docente que imparte o se responsabiliza de esta formación (universitario, no universitario, asesor o formador de formadores, etc.), su grado de estabilidad en dicho puesto (eventual o de plantilla) y en torno a qué proceso institucional (formación permanente, renovación pedagógica, reforma educativa, etc.) se justifica.
- b. **Claves culturales:** tomadas del análisis realizado por Hargreaves (1996), hace referencia a los grandes paradigmas culturales y sociales que dominan en la concepción del mundo, del hecho educativo, de la Escuela como institución y del papel del profesorado. En el trabajo citado se tienen en cuenta los paradigmas de la modernidad y la postmodernidad.
- c. **Claves políticas:** han sido tomadas de Angulo Rasco (1992b). Estas claves comprenden los siguientes elementos:
1. **Formas de poder:** hace referencia al poder social de una institución. El poder se puede administrar de dos modos: cediendo parte de "poder", lo que incluye pérdida de poder por parte de quien lo cede, o dando "autoridad", lo que implica que el que la recibe la detenta pasivamente y está limitado a reclamar el cumplimiento de las decisiones tomadas por el auténtico poder.
  2. **Formas de acción legislativa:** sólo el que detenta el poder puede crear política, diseñar y exigir cumplimiento de propuestas políticas en su ámbito competencial. En cambio, las instituciones con simple autoridad, sólo tienen poder de ejecución: ejecutar o hacer ejecutar las propuestas políticas emanadas de las instituciones con poder de creación.
  3. **Formas de acción democrática:** se distinguen dos prácticas: la democracia como mecanismo, basada en la representatividad, sufragio y demás aspectos formales en las que se subraya el poder de las instituciones centrales, y la democracia como autonomía, basada en el reconocimiento de la capacidad de autogobierno, la importancia de las

instituciones locales, etc.

4. **Formas de sensibilidad:** en relación con las necesidades y demandas de la sociedad, destaca dos tipos de instituciones: centrales, alejadas de los contextos sociales, insensibles a las necesidades sociales y locales, próximas a los contextos sociales y sensibles a los problemas y demandas sociales.
  5. **Formas de discurso:** utilizado para apoyar una determinada política. Se destacan dos discursos opuestos: el técnico-administrativo: experto, formalista, eficientista, pretendidamente neutral, objetivo y apolítico; y el deliberativo: heterogéneo, menos científicista, más intuitivo y menos burocrático, con apreciación holista y cualitativa.
  6. **Formas de definición legislativa:** se refiere a las directrices curriculares por parte del poder central, distinguiéndose entre directrices convergentes, que restringen, a través de normativas, la capacidad de decisión y creación curricular periférica; y directrices divergentes, que admiten diversidad curricular, la proliferación de alternativas a veces conflictivas, aunque sin negar la necesidad de un curriculum común para todo el Estado.
- d. **Modelos de perfeccionamiento:** se consideran las diferentes tipologías de actividades de perfeccionamiento que se han venido practicando en los últimos años en torno a los CEPs: considerando el tipo de énfasis (calidad/cantidad), tipo de motivación (intrínseca/extrínseca), relación teoría/práctica, enfoque de desarrollo y fomento de la individualidad/colegialidad.
- e. **Valor profesional:** se analiza teniendo en cuenta la evolución experimentada por estos centros (Morgenstern, 1993 y Morgenstern y Martín Rodríguez; 1992) y tomando como clave el "valor" de mercado de la oferta de formación de los CEPs (Sánchez Martín et al., 1992): *valor de uso*, por la utilidad que tiene para el trabajo del profesor, y *valor de cambio*, por lo que la institución le da a cambio de su esfuerzo personal, en términos económicos o de promoción.
- f. **Cultura profesional:** se toma como referencia de análisis el debate de la profesionalidad



en la profesión docente, el tipo de cultura profesional, su condición de semiprofesional, profesional proletarizado o ficción de profesionalidad, sobre la base de ciertos rasgos distintivos y a veces enmascaradores como la autonomía, la competencia y la neutralidad, responsables del individualismo o la falta de colegialidad.

Como hemos señalado, Yus Ramos distingue cuatro modelos de formación (ver cuadro 2 incluido al final de este apartado), a partir de estas 11 dimensiones. Para abreviar la exposición, y dado que ya nos hemos referido a las características de los ICEs en anteriores apartados, nos centraremos ahora solamente en los dos tipos de CEPs que el autor distingue. Ello no quiere decir que debamos despreocuparnos de las características del modelo de formación "tipo ICE" como si se tratara de un sistema de formación definitivamente superado. Las características contenidas en el "modelo tipo ICE" siguen siendo actualmente una tentación simplificadora y jerarquizadora de la compleja realidad de la formación del profesorado, que ejerce un enorme atractivo para cualquier administración.

Centrándonos ya en el análisis de las características de los CEPs, el autor identifica dos períodos de tiempo que determinan dos modelos de CEPs distintos. El cambio de una etapa a otra, como ya hemos indicado anteriormente, coincide con la implantación de la Reforma del sistema educativo y con la consiguiente presión que este hecho significa para la administración en su búsqueda de éxitos a corto plazo. Veamos como son descritos por Yus Ramos (1997) cada uno de los dos modelos de CEPs.

La primera tipología es la denominada por el autor "**MODELO DE CEPS PARA LA RENOVACIÓN**". Corresponde al período inmediato a la creación de estos centros. En ese primer momento los Centros de Profesores se abren y dan cabida a las tradicionales formas de organización y de actividades de formación de los MRPs y otros sectores innovadores del profesorado. Por su parte, los MRPs y, en general, el profesorado más innovador, vieron en el modelo de CEPs una estructura muy útil para materializar las reivindicaciones largamente reclamadas en cuanto a apoyo a la autoformación por parte de la administración. La implicación de estos sectores docentes en la puesta en marcha y potenciación de los CEPs fue muy decisiva. Como ya explicamos detenidamente en el capítulo I, en los primeros años de la década de los 80 los MRPs pierden buena parte de su autonomía

y su discurso innovador al ser asumido por la nueva ideología educativa del partido socialista. Lo mismo ocurre con profesores y profesoras que pasan a realizar sus actividades de renovación, de organización y de gestión, de los MRPs a los recién creados Centros de Profesores. Ante esta situación de pérdida de identidad propia y autonomía, en la que tuvo mucho que ver la creación de los CEPs, los MRPs no reaccionan hasta el II Congreso de MRPs de Gandía (Valencia), 1989 en. Esta reacción quedó explícitamente manifestada en el enunciado de uno de los objetivos del Congreso: "conseguir una plena autonomía para ampliar el marco de decisiones" (MRPs, 1989).

Las condiciones descritas moldearon el *tipo de institución* de este modelo de CEP. Gestionados en gran parte por profesorado renovador, con experiencia en la autoformación permanente, reproducen los modelos de actividades de las Escuelas de Verano: dominio de los talleres, énfasis en la educación integral, el cooperativismo, etc. La organizativa se basaba en una estructura abierta, muy participativa, con Consejos de Dirección asamblearios, baja balcanización, dada la exigua plantilla (formada por personal de recursos, informática y gestores) y la ausencia de la figura de los asesores.

El asesoramiento se articulaba a través del propio profesorado en ejercicio, brindando oportunidades de una comunicación horizontal con marcado carácter práctico y que en algunos CEPs constituiría una red vinculada a la institución en calidad de "profesores consultores". Este carácter del asesoramiento ejercido por el propio profesorado de los centros, junto a unos CEPs con poco personal que se ve obligado a no especializarse y a apoyarse en los centros de la zona, nos recuerda a la situación original de los Centros de Profesores Británicos. Además, la Reforma estaba en fase de experimentación por lo que no existía la presión que posteriormente su implantación ejercería sobre los CEPs. Éstos tenían espacio suficiente para desarrollar su propia dinámica de renovación. Se trataba de incorporar al profesorado a los procesos de cambio pedagógico por lo que la estrategia era de "abajo a arriba", de tal modo que las propuestas que surgían del profesorado y los centros es atendida y asumida por los CEPs.

En cuanto a las *claves culturales* (ver cuadro 2) de esta fase de los CEPs, están determinadas, según Yus Ramos, por unas pautas propias de la premodernidad: estructuras muy

abiertas y asamblearias en las que subyacía el mito de la comunidad, el consenso y la colaboración, donde lo pequeño es hermoso y las amistades y la lealtad vinculaban a los profesores en torno a metas y objetivos comunes (Hargreaves, 1996). En este período parece posible conjugar la diversidad de "voces" profesionales, la diversidad de "visiones" existentes sobre la escuela sin la necesidad de implantar una "visión común", un único punto de vista como, posteriormente ocurrirá con la implantación de la Reforma. La apertura que permitía, en sus primeros momentos, la ausencia de legislación y objetivos políticos por parte de la administración, favorecía la configuración de estructuras muy diversas en los CEPs. En unos lugares cristalizaba en dinámicas extremadamente participativas, con consejos de dirección asamblearios, mientras que en otras, con menor tradición democrática, se favorecía cierto nepotismo y el uso de la institución como plataforma de lanzamiento para otros fines. Precisamente, uno de los defectos de este modelo es el no haber sabido solucionar los efectos de la "balcanización" (Hargreaves, 1996) entre elementos renovadores y conservadores o incluso entre niveles básicos y medios de la enseñanza.

Eran instituciones en las que se resaltaban las relaciones, la asunción de responsabilidades compartidas más que las acciones en sí, en términos de eficiencia o resultados, lo que permitía una mayor capacidad para manejar situaciones diversas o cambiantes, sin despegarse de las demandas del contexto. Se buscan formas de relación que potencien la cooperación más que "la carrera docente". Al carecer de valor de cambio, las actividades de formación no sirven para la promoción y el mantenimiento de jerarquías en el sistema educativo. Por otra parte, se establecen organigramas horizontales en los que, por ejemplo, se comparten las responsabilidades de gestión y dirección entre dos cuerpos clásicamente balcanizados y jerarquizados como son la EGB y las EEMM.

Con respecto a la *dimensión política*, en esta etapa/modelo de CEP domina la descentralización, con escasas normativas de funcionamiento, en gran parte debido a la ausencia de una política de implantación de la Reforma, cuyo nacimiento marcará la siguiente etapa. Por lo tanto, hay una cierta cesión de poder político, lo que potencia la capacidad de creación, permitiendo la introducción de innovaciones organizativas, predominio de planteamientos horizontales y, también, una gran diversidad entre los CEPs. Otra característica es el dominio de los planteamientos democráticos, a veces alcanzando el asamblearismo, permitiéndose cierta autonomía. La adaptación de cada CEP a

las necesidades educativas locales propicia las aportaciones de grupos innovadores y centros. El discurso dominante, señala Yus Ramos, en estas instituciones era principalmente deliberativo, aunque el peso de la formación tecnológica hacía que se entremezclara con un barniz cientificista lo que posibilitaba la aceptación acrítica de gran parte de las últimas aportaciones de la academia. Por otro lado, la administración educativa se limitaba a dar órdenes reguladoras muy generales y directrices curriculares muy flexibles que permitían amplios márgenes para la experimentación de muy diversas innovaciones. En este contexto, los CEPs aparecían como instituciones destinadas a potenciar dicha diversidad y como tales instituciones se vieron también beneficiadas de la laxitud reglamentadora de la administración.

Lo anterior quiere decir que los *modelos de perfeccionamiento* eran muy diversos. En el desarrollo de los modelos de formación tienen mucha influencia los colectivos de renovación tanto como organizadores, ponentes o asistentes. Por la tradición de estos sectores del profesorado en la autoformación, el "modelo autónomo de perfeccionamiento" es, en general, el que domina: autoformación horizontal, grupos de trabajo, seminarios permanentes, proyectos de innovación, etc. Sin embargo, los CEPs recurrieron también al modelo de formación "transmisivo o expositivo" tradicional, tipo cursillo, con la finalidad de atender las demandas de sectores del profesorado más familiarizados con los enfoques tecnológicos o de corte universitario. El contenido de las actividades de perfeccionamiento, seleccionado a través de encuestas abiertas a todo el profesorado, era el que se precisaba en aquellos momentos, diversificándose según los niveles educativos. El ambiente "catártico", dice Yus Ramos, de los grupos de trabajo era ideal para alcanzar una conciencia colectiva de los problemas comunes, de dónde empieza y dónde acaba la responsabilidad del docente, y buscar soluciones posibles que se sometían a experimentación, convirtiendo a este modelo de autoformación en el mecanismo básico para retomar el protagonismo y crear una conciencia profesional colectiva.

Con respecto al *valor profesional*, las actividades de perfeccionamiento, tomadas en sí mismas tenían un valor de uso frecuentemente tecnológico más que profesional, ya que se buscaba sobre todo el eficientismo técnico y el equipamiento de recursos. Sin embargo, el señalado peso de la presencia de grupos renovadores, junto al hecho de que el uso de los CEPs no estaba implantado todavía entre la generalidad del profesorado, hacía posible la existencia en ellos de un discurso crítico

o, cuanto menos, deliberativo, en correspondencia con el discurso de los sectores innovadores del profesorado y su tradición. Por todo ello, dice Yus Ramos, el perfeccionamiento obedecía más a motivaciones intrínsecas, lo que favorecía el despliegue de una dinámica voluntarista, que permitía superar los obstáculos, la precariedad de medios y el dispendio de tiempo libre para este tipo de actividades. Esta dinámica no se puede entender en clave sindicalista, sino por lo que de atractivo tienen para amplios sectores del profesorado lo creativo, lo artístico, la satisfacción social y el reconocimiento público.

Por último, en lo que se refiere al análisis de la *cultura profesional*, en esta etapa se inicia una reconstrucción, y por lo tanto, una reformulación del significado de profesionalización docente. La separación de los Centros del Profesorado con respecto a la universidad permitió la irrupción del pensamiento práctico del profesorado, el dominio de planteamientos inductivos desatendidos por las metateorías en boga. Los modelos horizontales de formación ponen en primer plano la experiencia práctica del profesorado, convirtiéndose en elemento comunicable y potenciado desde los CEPs. Se potencia la colegialidad, si bien restringida a los grupos de concordancia ideológica, es decir, una colegialidad en un contexto balcanizado, que sólo en casos muy raros se ampliaba a todo el claustro de los centros docentes. Con todo, el desarrollo profesional es incipiente, de manera que el concepto de vocación está aún presente, aunque de manera solapada, en la imagen que tenía de sí mismo el profesorado.

El primer modelo de CEPs da paso al que Yus Ramos (1997) denomina "*CEPS PARA LA IMPLANTACIÓN*". En esta segunda etapa acaba la experimentación. La administración ya tiene elaborada en todos sus extremos la Reforma que quiere implantar. Desde la perspectiva de la administración, la primera etapa a la que nos hemos referido ha logrado que amplios sectores del profesorado se impliquen a través de las estructuras de hecho controladas por ella, y los MRPs, en cierto modo, han sido rebasados debido a los amplios recursos con los que la administración cuenta. A partir de ahora se trata de implantar la Reforma evitando la complejidad y el conflicto inherente a todo debate democrático y a la participación del profesorado. Por ello, como hemos visto en el repaso legislativo sobre los CEPs, la administración entra en un proceso de reglamentación, consolidación y generalización de estos centros en todo el ámbito estatal.

En esta etapa, los CEPs como *institución* adquieren una orientación distinta a la etapa/modelo anterior. Un persistente proceso de cambios administrativos y legislativos encauzan los CEPs hacia su inserción en el conjunto de estructuras de la administración educativa por lo que son sometidos a la misma reglamentación que define el procedimiento administrativo de las burocracias altamente jerarquizadas. Los CEPs dejaban de ser instituciones semiautónomas para convertirse en instrumento de los planes de la administración. Se modifica la estructura administrativa para, unificando Direcciones Generales o creando los Institutos de Formación (caso andaluz) unir en una misma función y en unas mismas estrategias dos conceptos, hasta entonces separados, que se hacen burocráticamente sinónimos: renovación pedagógica y reforma educativa. Se destacan en los CEPs equipos centrales de expertos, con el asesoramiento de la Universidad, que facilitan la regulación de los más sencillos detalles de la actividad. Se desconfía en la capacidad y el criterio de los CEPs para llevar a cabo la renovación. Con la misma finalidad de hacer cumplir las prescripciones centrales se crearon Comisiones Técnicas Provinciales a las que ya nos hemos referido anteriormente. Por otro lado, los recursos económicos atienden preferentemente los planes ideados por la administración o que están en la misma línea de la reforma oficial. Se revisan las normas por las que son elegidos los profesores y directores de los CEPs para asegurar su estabilidad. La diversidad es sustituida por la visión unificada de la Reforma:

Es en este momento cuando los CEPs adoptan el *status* de "instituciones bisagras", al situarse en el punto de cruce de las exigencias de los cambios curriculares, impulsados bajo la estrategia de "arriba a abajo" y las resistencias al cambio por parte del profesorado, cumpliendo su papel de amortiguación de conflictos, empezando a ser concebidos tanto por unos como por otros como meras extensiones del poder administrativo central. (Yus Ramos, 1997: en prensa)

El retroceso de este modelo de CEP con respecto al anterior se traduce, en cuanto a la *dimensión cultural*, en la reinstalación de la cultura de modernidad destilada por el aparato burocrático de la administración educativa que tiende a la reproducción de un patrón estandarizador y homogeneizador del sistema, incluidos los CEPs. Estos centros son destinados a asegurar la transmisión del discurso técnico-administrativo. Mientras se transforman los CEPs, el discurso que se hace desde la administración se refiere a su descentralización y a la profesionalización docente, con lo que se da apariencia de continuidad respecto al período anterior. La modernidad, como nota característica de la cultura de este período, es una modernidad oculta bajo una práctica de colegialidad

participativa pero artificial de la gestión. Se acentúan los procesos de balcanización en función de la situación de los grupos en la jerarquía administrativa: directores, asesores, etc.; en función del modo diferente de acceder al CEP: por elección, por concurso; en función de la especialidad: recursos didácticos, informática, áreas curriculares, etc; en función de la filiación político-sindical, la posición frente a la renovación pedagógica, la posición frente a la implantación curricular, etc. Así, mientras formal y orgánicamente se asegura la participación y el trabajo cooperativo, la extrema reglamentación que aparece en este período y la balcanización comentada hace que se viva una colegialidad artificial y burocrática destinada a asegurar que se cumpla lo regulado legislativamente. El barniz participativo encubre el autoritarismo administrativista:

Frente a una concepción policrónica o flexible, característica de la etapa anterior, reaparece una concepción monocrónica o inflexible del tiempo, tendente a asegurar una sucesión lineal entre la planificación (en contextos centrales) y la acción (en contextos periféricos) y por tanto, más sensible a los deseos del legislador que de las necesidades, naturalmente diversas, del trabajador, reinstalando la razón instrumental como mecanismo que asegura el efficientismo que demanda una concepción tecnológica o productiva del sistema educativo. (Yus Ramos, 1997: en prensa)

Esta transformación de la cultura de los CEPs es consecuencia de la transformación *política*. De cierta cesión del poder político de la etapa anterior, se evoluciona hacia un proceso encaminado a recuperar ese poder que ahora pasa a manos de los organismos centrales (por ejemplo: Institutos de Formación). La capacidad decisoria se traslada a la Comisión Técnica Provincial quedando los CEPs encargados de ejecutar los planes que ellos no diseñan. En este esquema, subyace una concepción de la democracia como mecanismo formal que finalmente sólo sirve para dar un refrendo democrático a una decisión ya tomada en otros niveles administrativos. Se da la paradoja de que mientras la estructura formal de formación del profesorado es la más descentralizada de la historia, esta estructura no va a servir para aumentar la sensibilidad hacia los problemas y necesidades locales de la Escuela, sino para asegurar que las decisiones centrales lleguen a las instituciones locales lo más fielmente posible. Es el dominio de la razón instrumental que articula una planificación lineal y rígida, en la que no sólo proliferan las directrices curriculares centrales, con un discurso científicista y técnico-administrativo supuestamente neutral e incuestionable, propio de las burocracias administrativas, sino todo un aparato burocrático y jerarquizado que, empezando por el órgano central, se conecta con las Comisiones Técnicas Provinciales, y éstas con los CEPs comarcales, a las que se otorga el poder de la creación de planes

de formación.

Con respecto a los *modelos de perfeccionamiento* de esta etapa, se multiplica su tipología pero no con la finalidad de adaptarse a las demandas del profesorado y a sus necesidades profesionales, sino que la diversificación atiende a una política expansiva determinada por la implantación de la Reforma que exige (a veces de acuerdo con los sindicatos) el cumplimiento de la LOGSE, de llevar el perfeccionamiento a todo el profesorado. La administración promueve e incentiva las actividades de formación, con lo que se incrementa enormemente la asistencia masiva del profesorado, muy por encima de la capacidad real de los CEPs. Estos centros se ven desbordados y asisten pasivamente al desequilibrio de los planes de formación en favor de los planteamientos cuantitativos, expositivos, transmisivos. Por otra parte, proliferan los grupos de trabajo (seminarios, proyectos, etc.) como medio a través del que lograr los incentivos prometidos de carrera docente. La multiplicación de los grupos de trabajo impide a los CEPs desarrollar sistemas coherentes de apoyo y seguimiento. Todo ello distorsiona y pervierte el modelo de formación autónoma del profesorado.

En la misma línea, en este período, la administración adopta el discurso de la formación en centros (modelo de equipo docente). Igual que ocurre con el resto de actividades de formación y modelos que impulsa la administración, la formación en centros está subordinada, y condicionado su apoyo económico, a los aspectos relacionados directamente con la Reforma. El modelo de formación en centros se convierte en un sistema para asegurar que el discurso de la ortodoxia curricular llegue a claustros completos. Es una perversión del modelo que va de la mano con la colegialidad artificial o democracia formal que crea el artificio de los niveles de concreción curricular (DCB, PEC, PCC, etc.). A menudo, en este planteamiento de la formación en centros se ha tendido a sacrificar la individualidad del profesor, en nombre de la superación de la cultura individualista, anulando su criterio y haciéndolo asumir acríticamente el lenguaje técnico-administrativo. Este modelo también consigue apropiarse de las "áreas cerradas" (Hargreaves, 1996) del tiempo discrecional que dispone el profesorado en los centros, para implicarlo en una política concebida en otros contextos administrativos, produciendo no sólo una "intensificación" de su trabajo, sino una usurpación de la discrecionalidad de su tiempo de trabajo.



Como se ha señalado ya, el contenido de las actividades de formación versa fundamentalmente sobre aspectos relacionados con la Reforma. Ello se aseguraba con un programa de actividades priorizado por las instituciones centrales y con la asignación de partidas económicas sustanciosas que se administraban, condicionadamente, desde las Comisiones Técnicas Provinciales. Las encuestas al profesorado dejan de ser abiertas para dar paso a encuestas semicerradas en las que se incluye un pequeño espacio para "otras opciones". El profesorado se inscribe a estas actividades porque los temas tratados en sus contenidos interesan y preocupan debido a la ansiedad introducida de forma artificial por la implantación de la Reforma y los cambios que la acompañan. El interés del profesorado está motivado igualmente por los mayores recursos de todo tipo con que están dotadas las actividades organizadas por la administración.

El *valor profesional* de las actividades de formación de esta etapa está dominado por la sustitución del valor de uso por un valor de cambio. Según la LOGSE, la administración debe asegurar la formación del profesorado por lo que se asegura la asistencia del mismo sustituyendo el voluntarismo por la incentivación de la asistencia a las actividades de los CEPs. Se da un valor de cambio a las actividades organizadas, considerándolas a las mismas en los baremos de concursos de méritos para promoción.

Por otro lado, las exigencias sindicales de equiparación salarial con el resto de los funcionarios proporciona una salida a la problemática de la extensión de la formación durante la implantación de la LOGSE: se trataba de condicionar dicha equiparación salarial a la demostración de un número determinado de horas dedicadas a actividades de formación en tiempo libre (sexenios). A juicio de Yus Ramos, la implantación del sistema de sexenios quizá sea la medida que mayores efectos negativos ha producido en la cultura profesional del profesorado, tímidamente iniciada en la primera etapa. Se produce una sustitución de la motivación intrínseca o profesional (en principio minoritaria) por la motivación extrínseca (más aceptable para amplios sectores del profesorado) que facilita un planteamiento extensivo o de incidencia mayoritaria. Siendo una dinámica que es consciente de la escasa implantación en el aula, preocupa menos la configuración de una ética de valor profesional que una estética de lo cuantitativo, de las masas, en definitiva más de la "apariencia de eficiencia" que de la eficiencia en sí. De este modo, al introducirse el cambio curricular de arriba a abajo, y cercenarse con

ello la creatividad y sensualidad de la innovación protagonizada, más propia del artista, se introduce una visión ejecutiva y funcionarial, más propia del técnico.

Por lo expuesto hasta aquí, queda claro que la *cultura profesional* que se incentiva en este período de los CEPs es la cultura del "profesionalismo". Bajo el discurso de la competencia y la neutralidad, lo que finalmente se logra es una especie de ficción de profesionalidad que en la práctica sigue fomentando el individualismo de la tradición profesional del docente y el retorno a su status de proletarización debido a que se le expropia de su saber práctico, y de sus posibilidades y poder de creación. Bajo el discurso del profesionalismo en realidad se halla la imagen del "técnico" que, como el término sugiere, supone un modelo profesional basado en la ejecución de programas de actuación generados en instancias externas. Según Rivas (1991. citado por Yus Ramos), esta cultura se mantendrá mientras no cambie el conjunto de condiciones profesionales, que dan un margen escaso a la autodeterminación profesional. Las condiciones que en este período modelan la formación permanente del profesorado propician el carácter individualista de la profesión, con una actividad escolar centrada básicamente en la actuación docente y con una temporalización altamente estructurada, donde se desarrollan modelos profesionales basados en la mera ejecución de paquetes curriculares elaborados o de conjuntos desordenados y difícilmente vinculables, de actividades escolares. Todo ello quiere decir que la cultura profesional se mantendrá siempre que no se cuestionen las condiciones profesionales. Condiciones que se corresponden con el modo de pensar de la sociedad acerca de lo que debe hacer y conseguir la Escuela y que a su vez forma parte del mismo pensamiento del profesorado. Se establece un círculo vicioso que se perpetúa con modelos de formación permanente y cambio curricular como los que actualmente dominan en nuestro contexto.

Hasta aquí el sistema de análisis que Yus Ramos (1997) articula para examinar la evolución de los CEPs como modelo permanente de formación del profesorado. Como señalábamos al principio, el autor completa su análisis de los modelos de formación permanente con una propuesta (Centros de Desarrollo Profesional — CDPs) superadora del modelo racionalista de la modernidad de los ICEs y CEPs (segundo período) y del modelo de CEPs (primer período) de la premodernidad. Para no alargar la exposición de este apartado no vamos a detenernos en el resumen de las características que el autor propone para estos Centros de Desarrollo Profesional. Recomendamos la lectura del trabajo citado

(ver cuadro 2). Sin embargo, la propuesta tiene un valor práctico indudable puesto que, como modelo ideal que es, constituye un referente muy útil para el diseño y la evaluación de prácticas de formación que quieran partir de las necesidades del profesorado y de su implicación en la mejora de la calidad como profesionales autorizados.

**CAPÍTULO II: LOS CENTROS DEL PROFESORADO (CEPs)**

		MODELO A Tipo ICE	MODELO B: Tipo CEP		MODELO C Tipo CDP
			B1	B2	
<b>Tipo de Institución</b>		Universidad (ICEs) Profesorado universitario (estables: plantilla) Estudios postgrado	CEPs(1) Profesorado renovador (no estables: consultores) Renovación Pedagógica	CEPs(2) Profesorado de plantilla (estables: asesores) Reforma Educativa	CDPs Profesorado diverso (no estables: consultores) Desarrollo profesional
<b>Claves culturales</b>		Modernidad clásica Estructuras balcanizadas Individualismo Autoritarismo Monocronismo-Rigidez Prima la Institución Jerarquización aceptada	Premodernidad Balcanización atenuada Asamblearismo Paternalismo-Nepotismo Policronismo-Flexibilidad Prima la calidad de relación Jerarquización criticada	Modernidad encubierta Estructuras balcanizadas Colegialidad artificial Autoritarismo legislativo Monocronismo-Rigidez Prima la Institución Jerarquización aceptada	Postmodernidad Estructuras flexibles Colegialidad real Corresponsabilización Policronismo-Flexibilidad Prima la calidad de relación Cuerpo Único
<b>Claves políticas</b>	<b>Formas de poder</b>	Autoridad política total	Poder político parcial	Autoridad política parcial	Poder político total local
	<b>Formas de acción legislativa</b>	Poder de creación total central	Poder de creación parcial	Poder de ejecución	Poder de creación total local
	<b>Formas de acción democrática</b>	Autoritarismo	Democracia como autonomía parcial	Democracia como mecanismo	Democracia como autonomía total local
	<b>Formas de sensibilidad</b>	Instituciones centrales Insensibilidad a lo local	Instituciones locales Sensibilidad a lo local	Instituciones locales Insensibilidad a lo local	Instituciones locales Sensibles a lo local
	<b>Formas de discurso</b>	Cientificista Academicista	Deliberativo Barniz científicista	Cientificista Técnico-Administrativo	Deliberativo Holístico-Cualitativo
	<b>Formas de definición legislativa</b>	Ausencia de directrices Convergencia académica	Directrices generales Divergencia controlada	Directrices centrales Convergencia encubierta	Directrices generales Divergencia abierta
<b>Modelos de perfeccionamiento</b>		Enfoques tecnológicos Modelos transmisivos Microenseñanza	Enfoque Escuela de Verano Poca diversidad de enfoques Dominio de modelo autónomo sobre modelo transmisivo.	Diversidad de enfoques Perfeccionamiento a la carta Dominio modelo transmisivo Falso modelo equipo docente	Enfoques deliberativos Diversidad de modelos Dominio modelos colegiados (autónomo-equipo docente)
<b>Valor profesional</b>		Valor de cambio Voluntariedad-Motiv.extrínseca Minoritario-Dominio estético	Valor de uso tecnológico Voluntarismo-Motiv.intrínseca Mayoritario-Dominio ético	Valor de cambio promocional Voluntariedad incentivada Mayoritario-Dominio estético	Valor de uso profesional Voluntariedad facilitada Mayoritario-Dominio ético

<b>Cultura profesional</b>	Proletarización-Vocacionalidad Individualismo	Inicio de reprofesionalización Colegialidad restringida	Ficción de profesionalidad Competencia-Neutralidad	Profesionalidad compartida Comunidades críticas
----------------------------	--	--	---	--

**Cuadro 2: Distintos modelos de CEPs. (Tomado de Yus Ramos, 1997)**

#### **4. Los Centros del Profesorado en Canarias.**

La decisión del MEC de importar el modelo de CEPs como sistema de formación del profesorado, aunque no como único sistema articulado para tal fin, no fue asumido de la misma forma por todas las comunidades autónomas ni, en aquellas autonomías en las que fueron creados, el modelo de CEP fue similar. Así por ejemplo, Cataluña decidió no crear estos centros y optó por apoyarse en una estructura de formación ya existente, compuesta por las Escuelas de Verano, las universidades y sus ICEs, los Institutos Municipales de Educación y las instituciones creadas por la administración. Otras comunidades aplicaron de modo diferentes el modelo de CEP, por ejemplo, Andalucía basó su implantación inicial en los MRPs (Yus Ramos, 1997) de abajo arriba mientras que Canarias no los llegó a democratizar hasta 1994<sup>62</sup>. Sin embargo, a pesar de los contextos diferentes, las propuestas de política educativa del MEC han ejercido un enorme peso en las comunidades autónomas, aun en aquellos casos, como es el de la Comunidad Autónoma de Canarias, en los que las competencias educativas han sido totalmente transferidas.

##### **4.1. Creación de los CEPs en Canarias: Objetivos y finalidades que los originaron.**

Las coordenadas generales sobre las que se ha desarrollado la política educativa en Canarias, en los últimos 30 años, no son muy diferentes a las analizadas en el primer capítulo para todo el Estado. La misma política centralista se desarrolló en todo el Estado hasta la instauración de la democracia y del denominado "Estado de las autonomías". El fracaso de la LGE o la errática política educativa seguida por el gobierno central durante la transición son algunas de sus claves ya señaladas. Con respecto al tema que aquí nos ocupa, en Canarias, al igual que en el resto de las autonomías, la ausencia total de una política de formación permanente del profesorado condujo a los docentes a

---

4 Para obtener una visión general sobre las estructuras adoptadas por cada comunidad autónoma para la formación permanente del profesorado puede consultarse la obra que coordina L.M. Villar Angulo (1996).

articular sistemas autónomos de formación como las Escuelas de Verano, que respondieran a los nuevas y crecientes demandas sociales.

Pero si éstos son los rasgos comunes de la política educativa que Canarias compartió con el resto del Estado, durante el período estudiado, (ver cuadro 3 sobre los cambios políticos y los hechos más importantes en educación), es necesario también señalar las características propias que en esta materia se dieron en el archipiélago<sup>63</sup>. Señalaremos muy brevemente sólo las notas más sobresalientes para los propósitos de nuestra investigación.

Un hecho que va a tener enorme importancia en la concreción de la política educativa de los primeros años de la autonomía es la gran explosión demográfica que se dio en el archipiélago en los años setenta. En 1985, cuando la autonomía educativa comienza a andar, el 30 por 100 de la población tiene menos de 15 años. Este porcentaje se eleva al 50 por 100 si se considera la población menor de 25 años (Moreno Becerra, 1985). El desempleo de aquellos años es del 24 por 100, sólo superado por Andalucía y Extremadura. El propio profesorado está afectado por ese enorme porcentaje de paro. La renta *per cápita* sitúa al archipiélago en el decimocuarto lugar de la cola de las Comunidades Autónomas, a lo que se añade una caída paralela de las rentas salariales en los sectores básicos. El analfabetismo es del 11 por 100, la quinta tasa más alta de todo el Estado. Con estos datos, dice Moreno Becerra, la administración central no debió jugar años atrás su papel promotor y redistribuidor con demasiada eficacia. A todo esto hay que añadir que la infraestructura educativa tenía todavía en el año 85 unas gravísimas deficiencias en el archipiélago (como señalaba Luis Balbuena Castellano, primer Consejero de Educación en la cita recogida en el primer capítulo) por lo que la primera y casi

---

5 En 1983 la Comunidad Autónoma de Canarias recibe las transferencias educativas: Real Decreto 2091/1983 de 28 de julio —BOE de 6 de agosto— recogía y aprobaba el acuerdo al que había llegado la Comisión Mixta de Transferencias de la Comunidad Autónoma de Canarias, sobre el traspaso de funciones y servicios de la administración del Estado en materia educativa no universitaria. El contenido principal de las funciones asumidas por la C.A. de Canarias:

- Las competencias, funciones y servicios ejercidos por las actuales Direcciones Provinciales de Educación de Las Palmas y Sta. Cruz de Tenerife.
- Inspecciones Provinciales de EGB (incluidas los servicios de orientación escolar, vocacional, familiar, y Equipos Multiprofesionales de Educación Especial), F.P. y Bachillerato.
- La dependencia, la titularidad administrativa y la propiedad y demás derechos reales que el Estado ostenta sobre los edificios.... etc, etc, etc. ver Moreno Becerra *C. de P.* N° 122 pp. 49-55

única prioridad del Gobierno Autónomo en esta materia fue la construcción de nuevos centros en aquellas zonas en las que, debido a la fuerte inmigración interior de los años precedentes y al deterioro físico de los centros, era habitual turnos dobles, desescolarización, etc.

El movimiento de maestros, que apareció con enorme fuerza en aquellos años, tomó gran conciencia del estado general descrito. Se organizó masivamente en torno a la Escuela de Verano en la busca de alternativas pedagógicas negadas por el sistema. Ese mismo movimiento organizó una poderosa plataforma de reivindicación en defensa de la escuela pública y como muestra de ello, por ejemplo, a finales de los años 70 se organizó un importante boicot a las oposiciones. El peso que este movimiento tuvo a lo largo de los años de la transición y década de los 80 explica buena parte de la política educativa de la Comunidad Autónoma. Así, por ejemplo, en esa década de los 80 se logran reivindicaciones inexistentes en el resto del Estado: jornada continua, homologación, estabilidad laboral de los interinos, etc. El recelo hacia ese movimiento del profesorado aparece como telón de fondo de la decisión de la administración de no democratizar los CEPs hasta el año 94, tras el consiguiente cambio de ejecutivo, o el hecho de que actualmente, mientras en el resto del Estado se recortan de forma muy severa los presupuestos y personal de los CEPs (territorio MEC, Valencia...) en Canarias se siguen abriendo nuevos centros.



**LOS CENTROS DEL PROFESORADO (CEPs.): EVALUACIÓN Y CAMBIO EDUCATIVO.**

FECHA	PARTIDO/COALICIÓN EN EL GOBIERNO AUTÓNOMO	CONSEJERO DE EDUCACIÓN	HECHOS MÁS NOTABLES EN EDUCACIÓN.
Junio 83	Primer Gobierno Autónomo: Presidente Jerónimo Saavedra Acevedo (PSOE)	Luis Balbuena	
28/7/83			Transferencias competencias en personal, en Formación del Profesorado y en experimentación e investigación educativa.
7/12/84			Decreto de creación de los CEPs.
14/2/85			Creación CEPs de Tenerife, Gran Canaria, La Palma y Lanzarote
85/86			Autonomía Universitaria (LRU)
13/7/85	<b>Nuevo Gobierno. Pacto de Progreso:</b> PSOE-ICU-AM. La negociación sobre la integración en la CEE como telón de fondo de la crisis.	Luis Balbuena	Desarrollo de la LODE: elección de los Consejos Escolares.
21/3/86	Elecciones autonómicas y formación del Pacto Canario: CDS-AIC-AP-AHI.	Fdez. Caldas	La Consejería recibe resto de competencias
10/6/87	Presidente Fernando Fernández (3/Agost/87)		Curso 87-88 conflictivo: retraso en el comienzo de curso, deficiencias en la dotación de medios en los centros de EEMM y FP, los asesores de la experimentación de la Reforma crean un gabinete paralelo. STEC gana las elecciones por amplísima mayoría. En diciembre son expedientados los directores de los centros que habían implantado la jornada continua. En respuesta se produce una Huelga General en la enseñanza que afectó a 200.00 escolares. Conflicto sobre la reivindicación de la nueva Universidad de Las Palmas.
18/3/88	Cesa el Presidente Fernando Hernández y ocupa su cargo Lorenzo Olarte (CDS)	García Ramos	Creación CEP Fuerteventura
3/1/89			El profesorado logra la homologación de retribuciones (29/abril/91)
10/5/90	Nuevas elecciones		Creación CEPs Gáldar, Sta. Lucía de Tirajana, Icod y Granadilla
17/7/91	<b>Pacto de Estabilidad:</b> PSOE-AIC-AM. Jerónimo Saavedra Pres. Manuel Hermoso Vicepres(AIC). Moción de censura del Vicepresidente Manuel Hermoso (AIC) contra el el Presidente Jerónimo Saavedra (PSOE) <b>Se forma el "Pacto Nacionalista"</b>	García Déniz	Alta conflictividad educativa debido a reivindicaciones como: jornada continua, estabilidad laboral interinos, profesores asociados de la Universidad, deficiencias económicas para la implantación LOGSE
1993 Abril		José Mendoza	Democratización de los CEPs (Decreto 82/1994, 13 de mayo)

**Cuadro 3: Cambios políticos y hechos más importantes en educación.**

El Decreto de creación de los CEPs —782/1984— tiene fecha de 7 de diciembre de 1984 (BOCAC, 1984). Es decir, un mes escaso después del Decreto del MEC —14/11/84 — por el que

se crean los CEPs en el territorio de su competencia. Pasará año y medio hasta que los primeros centros abran sus puertas al profesorado. El Decreto canario de CEPs es muy similar al del propio Ministerio aunque se aprecian algunas particularidades importantes.

En el artículo segundo se les asignan las siguientes funciones:

- a) Intercambiar y difundir experiencias llevadas a cabo por profesores, colectivos o grupos de renovación pedagógica.
- b) Poner a disposición del profesorado medios de consulta, difusión y asesoramiento.
- c) Favorecer la creación de equipos, seminarios de área o nivel y facilitar la conexión entre el profesorado de los distintos niveles educativos.
- d) Ofrecer la infraestructura necesaria para llevar a cabo los planes de perfeccionamiento e innovación educativa, que la administración considere necesarios para un mejor desarrollo de la política educativa.
- e) Facilitar los medios y recursos necesarios para llevar a cabo el desarrollo de los programas, adaptándolo a las peculiaridades de la zona.
- f) Cualesquiera otras que tiendan a mejorar su eficacia y que reglamentariamente le sean asignadas.

Comparando estas funciones con las asignadas a los CEPs por parte del MEC, se aprecia, como señalaba Suárez (1986), que ha desaparecido la función señalada por aquél (del art. 5º, apartado 3), por las que los CEPs deben de desarrollar las iniciativas propuestas por el profesorado ("desarrollar las iniciativas de perfeccionamiento y actualización propuestas por el profesorado adscrito al Centro"). En el Decreto canario se indican funciones de "intercambio ", "poner medios de consulta, difusión y asesoramiento", "la conexión entre el profesorado...", "facilitar los medios y recursos..." ... que hacen de los CEPs centros de recursos más que de potenciación de la investigación y la innovación a partir de las iniciativas del profesorado. Por otro, lado la función de "llevar a cabo los planes de perfeccionamiento e innovación educativa, que la administración considere necesarios para un mejor desarrollo de la política educativa", si no se equilibra con la función de potenciar las iniciativas del profesorado (inexistente en este Decreto) conforma unos CEPs instrumentos de la administración en

los que los docentes son sujetos pasivos.

Las funciones que el artículo cuarto señala para el director o directora de los CEPs, son las siguientes:

- 1.- Ostentar la representación del Centro.
- 2.- Coordinar y dar publicidad al plan de acción del Centro.
- 3.- Convocar y presidir el Consejo.
- 4.- Velar por el cumplimiento de los acuerdos del Consejo.
- 5.- Proponer los gastos del Centro dentro de los créditos que le sean asignados.
- 6.- Visar las certificaciones y demás documentos oficiales del Centro.
- 7.- Cuantas otras le atribuya el Reglamento de Régimen Interior del Centro.

Con respecto al Decreto del MEC, el director de los CEPs de Canarias pierde la facultad de "autorizar los gastos del Centro y ordenar los pagos" (apartado 5 del art.8º del Decreto del MEC) y se limita su función a "proponer los gastos" a partir de unos presupuestos ya asignados por la administración.

Mientras que el director pierde competencias en cuanto a la regulación de los gastos, aparece el cargo de gerente, no contemplado por el MEC. En el artículo quinto se le asigna a esta figura las funciones siguientes:

- 1.- Realizar la gestión económica, llevando la contabilidad del Centro y el Control de inventario del material existente.
- 2.- Llevar la gestión administrativa.
- 3.- Expedir las certificaciones y demás documentos oficiales.
- 4.- Ser miembro del Consejo, actuando como Secretario del mismo.

El gerente, que será nombrado por la administración entre sus funcionarios, asumirá el cargo de director el primer año de funcionamiento del CEP (art. 3º, apartado 3). Como señala Suárez (1986), el primer año es decisivo si de lo que se trata con estos centros es incorporar al profesorado

al proceso de renovación y mejora educativa. Estaba claro desde la aparición del Decreto que la administración no iba a apoyar su implantación entre el profesorado con experiencia en la renovación pedagógica. Desde el primer momento se aseguró una estructura de CEPs muy alejada al modelo original de Teacher's Centers a los que se decía imitaban los Centros de Profesores. Por el contrario, la democratización de los CEPs, legislada en el artículo tercero (apartado 1), no se realizó, como ya hemos señalado, hasta 1994.

En la misma línea que comentamos están los cambios introducidos en las funciones del Consejo del Centro por el Decreto de CEPs canarios con respecto al del MEC. Las funciones que a este órgano colegiado se le asignan, son las siguientes:

- 1.- Elaborar los planes anuales de actividades del Centro, impulsar y supervisar su realización y evaluar sus resultados.
- 2.- Elaborar y elevar al Director General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica la previsión de gastos así como realizar el seguimiento del uso de las asignaciones.
- 3.- Proponer el nombramiento del Director del Centro.
- 4.- Elaborar el Reglamento de Régimen Interior del Centro, correspondiendo su aprobación al Director General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica.
- 5.- Establecer relaciones de colaboración con otros Centros de Profesores y Centros Docentes, a efectos del cumplimiento de sus fines así como determinar los criterios para su participación en actividades culturales y de otra índole.
- 6.- Cuantas otras le atribuya el Reglamento de Régimen Interior del Centro.

Mientras que el MEC asignaba al Consejo del Centro (art. 9º) el "elaborar y aprobar el presupuesto del Centro, así como controlar su ejecución", los Consejos del Centro de los CEPs de Canarias elaboran los presupuestos de los gastos pero son supervisados y aprobador por el Director General correspondiente. El mismo Director General es quien aprueba el Reglamento de Régimen Interior del Centro elaborado por el Consejo del Centro. Es decir, se diseñan unos CEPs para el profesorado pero sin el profesorado.

En este Decreto no aparece como órgano colegiado de los CEPs, el Equipo Pedagógico. Como ya señalamos al analizar el Decreto de CEPs del MEC, esta ausencia estaba también en aquel Decreto. En el caso de Canarias este órgano colegiado no aparecerá regulado hasta la publicación del nuevo Decreto de 1994 que regula los CEPs (BOC, 1994) y que posteriormente analizaremos.

El modelo de CEPs diseñado por la Consejería fue recibido por el profesorado con importantes críticas de los sectores más comprometidos con la renovación. Los colectivos de Renovación Pedagógica hicieron una propuesta (M.R.P. Tamonante, 1986) a la Consejería sobre modelo de CEPs, a la que ésta no respondió nunca. En la propuesta se expresa la desconfianza de los MRPs hacia la iniciativa de la administración al considerar que a través de los CEPs, tal y como fueron diseñados, la administración intentaba "asumir parte de las funciones que se han venido desarrollando hasta ahora de forma autónoma por distintos colectivos (Sociedades, Escuelas de Verano...)"(pág.: 15). Igualmente consideraban que su autonomía estaba en peligro debido a lo que ellos consideraban una "cada vez mayor dependencia que se ha ido creando hacia la administración (proyectos de trabajo, subvenciones, permisos para jornadas...)"; ello hacía necesario "un replanteamiento tendente a garantizar la total independencia de los colectivos y MRPs con respecto a la administración"(pág.: 15).

Por otro lado, los MRPs reclaman en la misma propuesta la gestión de los CEPs para el propio profesorado puesto que "si los CEPs están dirigidos al perfeccionamiento del profesorado, debe ser el propio profesorado quien gestione dichos centros"(pág.: 18). Para ello proponen:

- Que el órgano de decisión sea el conjunto del profesorado (Asamblea) bajo el área de influencia del CEP.
- El CEP deberá regirse por un Órgano Colegiado, elegido democráticamente.
- Que los órganos unipersonales sean también elegidos democráticamente, incluso el primer año.
- Que al CEP se le dote de competencias máximas, y la administración no ejerza su censura sobre la actuación de dicho CEP.
- Que el personal docente "liberado" para los CEPs, —exceptuando el Director— lo sea a tiempo parcial, para coordinar el trabajo (coordinadores, monitores), de

carácter pedagógico, sin perder totalmente el contacto con la enseñanza, y que no se dedique a tareas administrativas.

Nada más lejos de lo que es el Decreto de creación de los CEPs y de lo que será la posterior trayectoria de estos centros hasta, al menos, el año 1994. Las posiciones están claras, por ambos lados, y los recelos sobre quién controla los CEPs también. Este desencuentro entre profesorado renovador y administración, con respecto a los CEPs, tiene su representación escenográfica en la inauguración del primer CEP, el de La Laguna, en 1986. La administración invitó al profesorado a un pequeño acto de apertura en el que hubo algún discurso y canapés. El profesorado hizo acto de presencia con una pancarta en la que se pedía la democratización de estos centros. Nada más lejos del espíritu original de los CEPs que, creados para incorporar al profesorado al proceso de innovación, al menos como discurso oficial, finalmente se convertía en, entre otros, el elemento de conflicto entre profesorado y administración. Es un ejemplo de cómo, una buena idea para la mejora educativa puede degenerar, al ser llevada a la práctica de forma descuidada, en todo lo contrario a sus pretensiones iniciales.

Por lo tanto, los CEPs se van a desarrollar, durante la primera etapa (hasta el año 1990) como una estructura más de la administración integrada perfectamente en su organigrama de formación del profesorado. No discurrirán separadamente de los planes educativos de la Consejería para evolucionar paralela y complementariamente a ellos, desde su propia autonomía. Por lo tanto, los CEPs de esta época no potencian la iniciativa del profesorado ni su autonomía y, en consecuencia, tampoco su coordinación en líneas de trabajo concurrentes. Son los distintos colectivos de renovación pedagógica los que deben preservar su autonomía y sus iniciativas para lo que no cuentan con el CEP. Fundamentalmente los profesores recurren a los CEPs de forma individual, como el espacio físico en el que se realizan las actividades de formación de carácter transmisivo.

Las actividades que los CEPs realizan obedecen a los planes y modelos de formación de la administración. Las características del esquema de formación seguido por la administración *hasta el año 1990*, se basaba en cuatro líneas de actuación:

1. Es el profesorado y los colectivos los que proponen proyectos de innovación a título particular directamente a la Dirección General de Innovación Educativa sin que los CEPs tengan ninguna intervención. Estos proyectos tienen una duración anual. Al final del curso se elabora una memoria que es entregada a la Dirección General.

Los temas que estos proyectos tratan son: la actualización de métodos y técnicas educativas; la profundización y adaptación de contenidos; la apertura de métodos y programas al entorno social y cultural de la realidad canaria; el desarrollo de una política activa que impulse la renovación de las actividades, los valores y los hábitos, tomados en su conjunto; el desarrollo de un sistema de participación educativa y autonómica personal; la renovación al servicio de los valores de dignidad personal, tolerancia, respeto, diálogo y solidaridad, buscando una enseñanza basada en la reflexión y la crítica, frente al dogmatismo escolar; la investigación y experimentación de nuevos sistemas de elaboración, distribución y utilización de material didáctico; la organización y funcionamiento de centros (Consejería de Educación Cultura y Deportes, inédito: 263).

2. En el curso 1988-89 se convoca un programa de Desarrollo de la Investigación Educativa, Innovación Educativa, para los niveles no universitarios. Ese año se seleccionan 149 proyectos.
3. Hasta el curso 90-91 se desarrolla el programa *Ábaco-Canarias* para la aplicación de la informática a la docencia. Este programa incluye formación del profesorado, que se realiza en los CEPs y potencia seminarios e intercambios de experiencias; creación y difusión de programas educativos (unidades didácticas); organiza un catálogo de software educativo. El seguimiento del programa se realiza mediante seminarios y reuniones.
4. Financiación de actividades de colectivos de Renovación Pedagógica como Escuelas de Verano, congresos, simposios, seminarios permanentes, cursos, etc.

Podemos distinguir una *segunda etapa* en la política de formación del profesorado a partir de la elaboración del *Plan de Perfeccionamiento Permanente del Profesorado* de la Consejería de

Educación (Consejería de Educación ,1990). En esta segunda etapa, los CEPs siguen formando parte de una estructura administrativa de formación destinada a implantar las prioridades de la política educativa de la Consejería.

El Ministerio de Educación y Ciencia elabora en 1989 el *Plan Marco de formación del Profesorado* dentro del *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*, (MEC: 1989). El diseño de esos planes por parte del MEC influye en la decisión de autonomías como la andaluza y la canaria para que elaboren sus propios planes en la misma línea que la del MEC. Ya vimos la influencia que ejerció el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado sobre el desarrollo de los CEPs.

Los Objetivos del Plan (Consejería de Educación, 1990) están fundamentalmente orientados al desarrollo de la Reforma, el desarrollo del curriculum y articulación de las estructuras que colaboren en la formación. Se señalaban los siguientes objetivos, semejantes, por otro lado, a los objetivos del Plan Marco del MEC (1989: 131-134):

1. Ampliar y actualizar la formación que poseen los miembros del colectivo docente, de manera que sean capaces de elaborar y llevar a cabo proyectos curriculares, de investigación y de innovación educativa.
2. Propiciar el que los procesos de Formación Permanente lleven consigo la implantación de las metodologías didácticas más eficaces, para lograr los objetivos fijados en cada etapa y ciclo.
3. Potenciar la adecuación de los profesores encargados de la E.S.O. a las específicas características que definen esta nueva etapa: Su heterogeneidad, su obligatoriedad y su función orientadora.
4. Formar al profesorado para que, a la hora de intentar aplicar el curriculum al aula, sea capaz de determinar y desarrollar los niveles concretos que dicha actividad requiere.
5. Fomentar el intercambio de experiencias entre los docentes.
6. Hacer partícipe al centro educativo del proceso formativo de su propio



profesorado.

7. Apoyar a los CEPs para que dentro de sus funciones colaboren eficazmente en la Formación del Profesorado.
8. Crear una estructura con profesionales que sean capaces de orientar, dinamizar, coordinar e impulsar los procesos de perfeccionamiento del profesorado.

El Plan distingue entre sus líneas de actuación las modalidades de cursos, proyectos de investigación e innovación, fomento de actividades de colectivos de profesores y bolsas de viaje (Consejería de Educación, 1990). El papel que se le asigna a los CEPs en el Plan es poco más que el de espacios, "con los que la Consejería cuenta", en los que se pueden desarrollar muchas de las actividades previstas por el Plan de Formación de la Consejería.

El *Plan de Perfeccionamiento Permanente del Profesorado* de Canarias cierra también una primera etapa de los Centros del Profesorado en la que el carácter general de las normas que los regulaba permitía a cada centro elaborar sus propias iniciativas. Sin embargo, la falta de una estructura democrática que diera participación al profesorado impidió que recibieran el impulso creativo y organizativo de los centros y los docentes, justo en un período de tiempo en el que el interés y la motivación por la renovación y el reciclaje estaba en uno de sus mejores momentos. Los Centros de Profesores, en esta época, se limitaban poco menos que a ofertar los espacios, para que el profesorado pudiera realizar sus actividades y cursos, generalmente de corta duración, y recursos de material didáctico (biblioteca, materiales de laboratorio, videoteca, reprografía...).

Asimismo, en la primera etapa de los CEPs, el asesoramiento al profesorado y a los centros estaba desvinculado de ellos. Durante la década de los 80 el asesoramiento al profesorado estuvo relacionado primero, con la adaptación a Canarias del diseño curricular de las distintas etapas de EGB, después, con la experimentación de la Reforma y finalmente, con la aplicación a los centros experimentales de los diseños curriculares de la Reforma, una vez elaborados. Era en los equipos de apoyo a la Reforma (bajo sucesivas denominaciones: "Gabinete Técnico de la Reforma", "Equipo de Apoyo a la Reforma y Perfeccionamiento del Profesorado" —91/92—, y "Unidad Técnica Pedagógica" —92/93—) sobre los que recaía el asesoramiento a centros y profesores.

Con la elaboración del mencionado *Plan de Perfeccionamiento Permanente del Profesorado* por parte de la Consejería de Educación, la formación del profesorado comienza a dar un importante giro en la línea señalada en el apartado anterior, al analizar el segundo modelo de CEPs en el llamado "territorio MEC". Durante los primeros años de los 90, la Unidad Técnica Pedagógica ya ha terminado de elaborar los diseños de la Reforma para Canarias, la experimentación ha acabado, se trata ahora de pasar a implantar la Reforma.

La preocupación máxima que a partir de ahora va a tener la administración es evitar que en el largo proceso que se abre de reestructuración del sistema (tremendamente conflictivo para el profesorado que deberá cambiar de lugar de destino, de especialidades, etc), el profesorado no se sienta desorientado, sin, al menos, información. La administración quiere estar allí donde la desorientación y el desconcierto puede surgir debido al cambio metodológico que la Reforma implica, pero fundamentalmente debido a la reestructuración del sistema. La inseguridad y el conflicto irán apareciendo sucesivamente en los distintos tramos educativos en los que se vaya aplicando paulatinamente los cambios (didácticos y estructurales) que implica la Reforma. A la red de CEPs se le va a asignar el cumplimiento de esa función de apoyo y colaboración en todo el proceso de cambio.

A partir del curso 1992-93, los CEPs se dotan de plazas de coordinadores de área y ciclo para dedicarse al asesoramiento del profesorado demandante de las ofertas de formación de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa (Seminarios Permanentes y Grupos Estables). A finales del año 1993, con un cambio de Gobierno Autónomo por medio (ver cuadro 3), desaparece la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) y los profesores que la componían pasan a los CEPs. Desde la perspectiva de la administración, y una vez acabada la elaboración de los materiales curriculares oficiales, la función de asesoramiento al profesorado para la implantación de la Reforma estaba duplicada en los CEPs y en la UTP. Por lo tanto, la formación y asesoramiento para la implantación de la Reforma pasa a ser tarea de los CEPs:

Una de las funciones encomendadas a los asesores de CEPs, es el seguimiento de los proyectos de innovación surgidos en los centros educativos, que durante el curso anterior fueron asesorados por la Unidad Técnica Pedagógica. (Consejería de Educación, 1994a: 8)

Este cambio de contenidos y funciones de los CEPs coincide con lo que veíamos en el análisis de la evolución de los CEPs del MEC cuando, citando a Yus Ramos (1997), este autor distinguía entre los "*CEPs para la renovación*" del primer período y los "*CEPs para la implantación*" de la Reforma del segundo período. En un trabajo de análisis realizado en 1991 por profesores y profesoras que trabajaban en los CEPs y en la Unidad Técnica Pedagógica, detectan esta transformación de los CEPs. Señalan que:

Los CEPs han sido creados única y exclusivamente como centros de perfeccionamiento, y esto, desde nuestro punto de vista, burocratiza excesivamente su función. Nuestro planteamiento quiere volver a considerar algunos aspectos de la idea original de los Teacher's Centers ingleses (Varela, M.; Suárez, P.; Mora, A.L. *et al.*, 1991:3)

A la Consejería de Educación, desde una perspectiva administrativista y burocrática del organigrama de formación, esta readaptación de los CEPs hacia las necesidades de la implantación de la Reforma, le parece del todo lógica. Impone en los CEPs lo que a partir de aquí se denominará "atención preferente a los Centros LOGSE" (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1994a: 8). En un documento de análisis de los CEPs, elaborado por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1994a: 6) se señala que:

Los equipos pedagógicos de cada CEP comienzan el proceso de elaboración de un Plan de CEP con el fin de concretar las diversas actuaciones de formación del profesorado en cada zona. Así se inicia *por primera vez* desde las instituciones educativas canarias la formación del profesorado con el objeto de propiciar su acercamiento al perfil profesional que emana de la LOGSE. (...) Para el desarrollo de estas funciones se contaba en los diferentes CEPs con un cuadro de noventa coordinadores/as.

En el mes de mayo de 1994, la Consejería de Educación (del Gobierno que inicia su andadura en abril de 1993) publica en el Boletín Oficial de Canarias el Decreto por el que se regulan la creación, organización y funcionamiento de los Centros del Profesorado (Decreto 82/1994. Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1994c). La principal finalidad y novedad de este Decreto es la tan esperada democratización de los CEPs. La fórmula que en él se adopta para dar una estructura representativa a los CEPs, es discutida ampliamente con las organizaciones del profesorado. El nuevo Decreto deroga el Decreto 45/1993, de 26 de marzo, sobre CEPs (B.O.C., 12/4/1993) que el anterior Gobierno Autónomo aprobó a escasos días de abandonar sus cargos para dejar paso al actual. Por la escasa vigencia que ese Decreto tuvo no es necesario que lo analicemos. Baste con decir que las

líneas maestras son idénticas al Real Decreto de 27 de marzo de 1992 (B.O.E., 3-IV-92) del MEC, que ya fue analizado detenidamente al tratar sobre la trayectoria de los CEPs del territorio MEC. Igual que en aquel Decreto del MEC, como ya hemos visto, en el de la Consejería de Educación se ratificaban las modificaciones para la readaptación de los CEPs a las necesidades de implantación de la LOGSE. La otra “aportación” que aquel Decreto hacía a los CEPs, copia del decreto del MEC, era la perseverancia en no democratizar los CEPs de Canarias. Para ello modificaba el Decreto de creación de los CEPs del año 1984, en el que los directores eran elegidos democráticamente, aunque, como hemos visto, en diez años de CEPs nunca se llevó a la práctica, para decretar que :

El Director será nombrado por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de entre el personal docente no universitario por un período de tres años, a propuesta del Consejo del Centro de Profesores que actuará como Comisión Evaluadora. (Art. 8, apartado 1; BOC,12/3/93)

Por el contrario, la principal finalidad del Decreto de 1994, actualmente en vigencia, es, como se señala en el preámbulo del citado Decreto, articular el sistema de participación del profesorado en los CEPs:

De tal modo que exista una real participación por parte de los enseñantes en el funcionamiento y en el diseño de las actividades de los CEP. Por ello se hace preciso encuadrar esta cooperación en el marco de unos órganos de gobierno plenamente democráticos, como son el Consejo General y el Consejo de Dirección, que garanticen, de una parte, la integración de todos los agentes educativos en el Centro, y de otra, el conocimiento de la realidad en la que se realizará la labor docente, de modo que se evite el peligro de una actuación descontextualizada. (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1994c: 73)

Entre las funciones que se asigna a los CEPs en el citado decreto de 1994 de la Consejería de Educación (art. 4, apartado 1) están, además de la de desarrollar los planes de la administración, la de recoger, elaborar y desarrollar las iniciativas del profesorado, función que había desaparecido del Decreto de 1994, con respecto al del MEC del mismo año; y, la consideración de los centros docentes como foco de atención para la mejora. Las funciones de los CEPs se explicitan del siguiente modo en el Decreto:

- a) Desarrollar los planes e iniciativas de perfeccionamiento aprobados por la administración educativa.
- b) Recoger, elaborar y desarrollar iniciativas de perfeccionamiento del profesorado, previo estudio

- de las necesidades y 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 centros docentes de su ámbito de influencia.
  - d) Establecer y propiciar cauces de coordinación con los servicios educativos 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 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 facilitarles un foro en el que puedan intercambiar y discutir los diferentes puntos de vista, experiencias y proyectos de las respectivas prácticas docentes y, además, se les proporcione la necesaria información que afecte a la vida profesional, y se les posibilite el uso de dependencias en las que puedan organizarse actividades culturales y de ocio.
  - k) Cualesquiera otras que tiendan a mejorar su eficacia y que reglamentariamente les sean asignadas.

En el artículo 3 del Decreto se proclama explícitamente el control de los CEPs por parte de la administración. En él, la administración se reserva para "...la planificación , creación y supresión de los Centros del Profesorado, así como garantizar su coordinación en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma de Canarias". Aunque, en general considero que la concreción práctica es más importante que lo que se expresa en la letra, el artículo 3, junto a la excesiva presencia y control de la Administración en los CEPs, como veremos, manifiesta una concepción acerca de los mismos en contradicción con la democratización de estos centros que el decreto inicia. Como veremos al analizar la perspectiva y los puntos de vista de sectores importantes del profesorado acerca de las prácticas de los CEPs, esta contradicción en la letra, a la que nos referimos, va a acabar cristalizando también en la vida práctica de estos centros.

Los órganos de gobiernos con que se dota a los CEPs son (art.7) unipersonales: Director o Directora, Vicedirector o Vicedirectora, dependiendo del tipo de CEP y Administrador o Administradora, dependiendo igualmente del tipo de CEP; y colegiados: Consejo General del Centro del Profesorado, el Consejo de Dirección del Centro y el Equipo Pedagógico. Aquí las novedades

importantes, en la línea de la democratización de las estructuras, son la aparición del Consejo General, de nueva creación, y el reconocimiento de las funciones y el papel fundamental del Equipo Pedagógico para el Centro.

Las funciones que se señalan para el Director o Directora son las siguientes (Artículo 8):

- a) Ostentar oficialmente la representación del Centro.
- b) Ostentar la Presidencia del Consejo General y del Consejo de Dirección.
- c) Dirigir el trabajo del Equipo Pedagógico y participar en las tareas de asesoramiento.
- d) Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones.
- e) Dirigir, dinamizar y coordinar todas las actividades del Centro del Profesorado encaminadas a promover el perfeccionamiento permanente y la renovación pedagógica del profesorado, sin perjuicio de las competencias del Consejo de Dirección.
- f) Cumplir y hacer cumplir los planes e iniciativas de perfeccionamiento y formación del profesorado aprobados por la administración educativa.
- g) Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de los órganos colegiados.
- h) Cumplir y hacer cumplir los acuerdos de los órganos colegiados, en el ámbito de su competencia.
- i) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al Centro del Profesorado.
- j) Autorizar los gastos y ordenar los pagos, de acuerdo con el presupuesto del Centro.
- k) Elaborar con los demás miembros del Equipo Pedagógico, la programación Anual de Actividades del Centro, que han de ser aprobadas por el Consejo de Dirección y ratificados por el Consejo General, de acuerdo con los criterios fijados por el Consejo General, el Consejo de Dirección y la administración educativa.
- l) Elevar una Memoria Anual a los servicios correspondientes de la administración educativa sobre las actividades y situación general del Centro.
- m) Facilitar la adecuada coordinación con el resto de los Centros del Profesorado, servicios concurrentes de la zona y Centros educativos, así como suministrar la información que les sea requerida por las instancias educativas competentes.
- n) Proponer el nombramiento del Vicedirector/a del Centro.
- ñ) Visar las certificaciones y demás documentos oficiales del Centro.
- o) Formar parte de la comisión de evaluación de los miembros del Equipo Pedagógico
- p) Cuantas otras le atribuya el Reglamento de Régimen Interior del Centro o sean establecidas por los órganos competentes de la administración Educativa.

El Consejo General es el órgano novedoso en el Decreto, a través del que el profesorado de la zona del CEP es representado en él. Está constituido por los/las coordinadores/as de Formación de los centros públicos y privados concertados elegidos por sus respectivos Claustros. Las funciones que se le señalan al Consejo General son las siguientes:

- a) Elegir al/la Director/a del Centro y, en su caso, proponer su revocación de conformidad en el artículo 9.2 (letra c) del presente Decreto.
- b) Fijar criterios para la elaboración de la Programación Anual de Actividades y ratificarla, una vez

aprobada por el Consejo de Dirección. En el caso de no haberse tenido en cuenta los criterios fijados con anterioridad, se remitirá dicha programación al Consejo de Dirección para subsanar las observaciones efectuadas al respecto.

- c) Constituir Comisiones de trabajo con capacidad de ejercer el enlace entre el profesorado del ámbito de adscripción y el Equipo Pedagógico del Centro.
- d) Ratificar el Reglamento de Régimen Interior propuesto por el Consejo de Dirección, que se elevará a la administración educativa para su aprobación definitiva.
- e) Detectar y concretar necesidades formativas del profesorado de la zona y trasladarlas al Consejo de Dirección para que sean contempladas por el Equipo Pedagógico.
- f) Ratificar la Memoria final de la Programación Anual de Actividades.
- g) Cuantas otras le atribuya el Reglamento Interior o los órganos competentes de la administración Educativa.

El Decreto, en su artículo 18, reconoce, por primera vez , la importancia del Equipo Pedagógico. A nuestro juicio, y una vez observado el funcionamiento de los CEPs en la práctica, mientras que el Consejo General tiene la representación formal del profesorado, y por ello, el poder legal dentro del CEP, el Equipo Pedagógico tiene el "poder fáctico" puesto que es el órgano que tiene capacidad y dispone de tiempo para elaborar los Planes del CEP, organizar las actividades de formación, interpretar las necesidades del profesorado y traducirlas a la práctica, o la capacidad de determinar en la práctica el modo en el que se realizará el asesoramiento a los Centros y a las agrupaciones del profesorado. Es el auténtico motor del CEP y por lo tanto, debe ser objeto de un análisis muy especial de su práctica.

El Equipo Pedagógico está formado por el Director o Directora del CEP y el personal docente de asesoramiento pedagógico destinado en el Centro (artículo 19). Sus funciones son las siguientes (art.18):

- a) Participar en la elaboración del Proyecto de la Programación Anual de Actividades del centro, concretando las líneas de actuación del mismo y su estructura organizativa, de acuerdo con los criterios fijados por el Consejo General, el Consejo de Dirección y la administración educativa.
- b) Desarrollar los planes e iniciativas de perfeccionamiento y formación del profesorado elaborados por la Consejería de la administración educativa.
- c) Establecer y ejecutar un Plan de Actividades de asesoramiento a los centros educativos.
- d) Cumplir y desarrollar la programación Anual de Actividades.
- e) Dinamizar y asesorar procesos de formación en los centros educativos del ámbito de influencia del CEP.
- f) Asesorar en el área, especialidad o ámbito, según el perfil de la plaza, en los centros educativos, así como propiciar el intercambio de experiencias intercentros.
- g) Realizar el seguimiento de las agrupaciones de profesores/as y asesorar en las mismas.
- h) Coordinarse con los Servicios Educativos concurrentes en la zona y Programas Educativos.
- i) Realizar la evaluación de la Programación Anual de actividades y elaborar la memoria final del

- curso.
- j) Detectar recursos y necesidades de formación en los centros educativos y en la zona del ámbito del CEP.
  - k) Cuantas otras le atribuya el Reglamento de Régimen Interior o los órganos competentes de la administración educativa.

La Comisión de Evaluación de los miembros del Equipo Pedagógico es "convocada y nombrada por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa" (Artículo 20.3) y está compuesta por el Director o Directora del CEP, un representante del Consejo de Dirección, dos miembros del Consejo General, designados por la administración y un representante de la Dirección General de Ordenación Educativa.

Hemos denominado al Decreto que acabamos de comentar (Decreto 82/1994) como el "Decreto de la democratización de los CEPs". Efectivamente, por primera vez en su historia y durante los meses de septiembre y octubre del mismo año 1994 en que se publica el citado Decreto, se realizan las elecciones a los Centros del Profesorado de Canarias. El proceso de elección es regulado por la Orden de 1 de agosto de 1994 (BOC, 2/9/94). El proceso es el siguiente:

- 13 de Septiembre: los centros de Infantil/Primaria eligen, en sesión de Claustro, su coordinador de formación que los representará en el Consejo General del CEP.
- 15 de Septiembre: los coordinadores de formación de los centros de Infantil/Primaria de menos de 16 unidades e incompletos elegirán sus representantes en el Consejo General del CEP.
- 16 de Septiembre: cada agrupación de Escuelas Unitarias y Centros de Apoyo y Recursos elegirán su representante en el Consejo General de CEP.
- 16 de Septiembre: los centros de Secundaria elegirán, en sesión de Claustro, su coordinador de formación.
- 20 de Septiembre: constitución de los Consejos Generales de CEP.
- 4 de Octubre: tendrá lugar en el seno del Consejo General la votación para elección de Director.
- 14 de Octubre: el conjunto del profesorado de cada zona elegirá a sus representantes en el Consejo de Dirección entre aquellos miembros del Consejo General que hayan presentado su candidatura.



- 19 Octubre: los Movimientos de Renovación Pedagógica y las Asociaciones de Profesores elegirán sus representantes en el Consejo de Dirección.
- Del 17 al 21 de Octubre: el Equipo Pedagógico de cada CEP elegirá sus representantes en el Consejo de Dirección.

Según señala la propia Consejería, se trata de devolver a los CEPs su autonomía después de un período en los que, debido a la falta de regulación democrática se "convirtieron en instrumentos de la administración para el desarrollo de su política educativa" (Consejería de Educación Cultura y Deportes, 1994b: 9). El mismo documento citado define a los CEPs como democráticos, autónomos, plurales, descentralizados, participativos y representativos.

La Consejería de Educación (1994a: 8 y sig.) establece las siguientes líneas de actuación, entre las que los CEPs deberán elaborar y desarrollar sus planes de trabajo:

1. *Formación en Centros Educativos*. Se señala en el documento de la administración educativa que las propuestas de formación deben de partir y dirigirse a las necesidades concretas del aula y a la formación de docentes reflexivos, autónomos y colaborativos en su propia práctica. Se señala que para asegurar la vinculación del CEP a los centros educativos, se ha creado la figura de Coordinador/a de Formación con la finalidad de detectar, dinamizar y canalizar las demandas de formación y asesoramiento del profesorado.
2. *Acción preferente a Centros LOGSE*. Claramente se señala, por parte de la Consejería de Educación, a los CEPs como el medio preferente para responder a las necesidades metodológicas y didácticas que reclama la LOGSE del profesorado y los centros: "...son los CEPs los llamados a cubrir dicha función de asesoramiento" (Consejería de Educación, 1994a: 8).

Con la implantación de la LOGSE como primera preocupación, la Consejería va a ir orientando los CEPs hacia el asesoramiento de los distintos ciclos y etapas educativas sobre las que se va aplicando paulatinamente la Reforma. Así, en este documento elaborado en

febrero de 1994 se señala que:

En el presente curso, ante la implantación de dos ciclos de Educación Primaria y la anticipación en cuarenta centros de tres años de Educación Infantil y veintiún centros de Secundaria, se ha orientado el trabajo de los asesores/as [de los CEPs] a la atención preferente hacia estos centros. (Op. cit., pág. 8)

Dentro de la lógica de la Administración, ello significa que los CEPs no actúen de forma independiente a partir de los mecanismos de gestión con los que han sido dotados sino que se incardinan en la estructura administrativa de formación del profesorado:

Ello implica un grado de coordinación con los Servicios complementarios y concurrentes de la Consejería de Educación, especialmente con la Inspección Educativa, incluido en su Plan Anual de actuación, de cara a unificar los criterios de asesoramiento externo. (Op. cit. pág. 8)

3. *Especial atención a la Formación Profesional.* En la Formación Profesional es igualmente la implantación de la Reforma la que determina el tipo de especialistas asesores en los CEPs. Éstos son nombrados por la Consejería de Educación:

En el presente curso y derivado de la implantación de los ciclos formativos de nuestra Formación Profesional Específica, así como el desarrollo de los Módulos Profesionales, se atiende a las necesidades de formación técnica y científica del profesorado de este nivel, contemplándose ya en los CEPs la plaza de Coordinación de Formación Profesional, con carácter insular. (Op. cit., pág. 8)

4. *Atención a las modalidades de formación.* Se distinguen en el documento las siguientes modalidades

· ***Equipos de Centro:*** Al desaparecer la Unidad Técnica Pedagógica es a los CEPs a los que se les encomienda la función de asesorar y hacer el seguimiento de los proyectos de innovación surgidos en los centros educativos.

· ***Grupos Estables:*** Al ser agrupaciones que pueden desarrollar el trabajo de innovación e

investigación educativa con un cierto grado de autonomía, por el nivel de formación de sus componentes, los asesores de CEP realizan un seguimiento periódico y la canalización de las demandas específicas, a través del Plan de CEP.

Las líneas generales de la formación permanente del profesorado que la Consejería de Educación va a seguir desde el curso 1993/94 en adelante, y en las que los CEPs van a estar integrados, están enmarcadas en los objetivos siguientes (Consejería de Educación, Cultura y deportes, 1995a: 10 y sig.):

1. Facilitar formación general, actualización didáctica, tecnológica y científica, así como especialización y recualificación del profesorado, vinculada a la aplicación de la Reforma Educativa.
2. Desarrollar líneas de actuación que promuevan la formación de las y los docentes en el propio centro educativo.
3. Potenciar vías de innovación y autoformación para el profesorado.
4. Promover y consolidar estructuras de coordinación y apoyo a la formación del profesorado.
5. Formar a responsables pedagógicos y de organización de centros.
6. Promover la formación que potencie el aprendizaje de idiomas.
7. Favorecer el uso de los contenidos canarios en el currículo.
8. Generar y promover la creación de materiales curriculares.
9. Evaluación del Plan de Formación.

Asimismo, en el documento citado se trazan las líneas de actuación para la formación. Extraemos a continuación los aspectos que mayor repercusión tienen para los Centros del Profesorado de Canarias:

*a) Formación general para la implantación y anticipación del nuevo sistema educativo.*

Está justificada por los “cambios que vive la enseñanza” lo que implica cambios en las pautas docentes por lo que la administración tiene la obligación de apoyar dichos cambios con una oferta plural de actividades. Esta línea de actuación incluye:

- Seminarios Permanentes de Formación.
- Cursos con carácter general convocados por los CEPs.
- Jornadas para el profesorado de los centros vinculados a la anticipación de la Reforma.
- Jornadas y Congresos sobre temas específicos (transversales, proyectos de

innovación, etc.).

*b) Actualización didáctica, tecnológica y científica del profesorado en cada una de las etapas educativas.* La necesidad de la actualización se justifica, según el documento, porque la implantación de la Reforma Educativa “conlleva la profundización y el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje” (p. 21). Los contenidos de estos cursos son:

- Elaboración del Proyecto Educativo y Curricular.
- Identidad personal del adolescente.
- La escuela comprensiva.
- La evaluación.
- Diversidad
- Transversalidad
- Curriculum en la E.S.O.
- Contextualización curricular.
- Materiales curriculares.

Constan de tres fases: Desarrollo de contenidos comunes o específicos; desarrollo práctico en el aula de experiencias programadas en los agrupamientos correspondientes; y exposición, análisis y valoración de lo programado y realizado en la fase 2ª (Consejería de Educación, 1995a: 22).

*c) Especialización y recualificación del profesorado.* Esta línea de actuación se justifica por la necesidad de implantar nuevas especialidades en todos los tramos educativos: Infantil, Primaria, Secundaria y Formación Profesional. Para ello, en los cursos 93/94 y 94/95 la Consejería ha ofertado 805 plazas para Cursos de Formación de especialidades de Infantil y Primaria en las que no hay especialistas (Educación Artística/Música, Educación Física, Audición y Lenguaje, Educación Especial, Educación Infantil y Lenguas Extranjeras). El profesorado inscrito en los mismos es sustituido en sus respectivos centros mientras se celebra el curso que tiene una duración de 200 horas.

d) *Formación en los centros educativos.* Justificada por considerar a los centros docentes como el ámbito más adecuado para desarrollar la nueva organización curricular, detectar necesidades de formación vinculadas a la práctica docente, buscar colectivamente estrategias de solución a los problemas planteados en los diversos aspectos de la organización del centro y la elaboración, desarrollo y evaluación de propuestas didácticas. Esta línea incluye las siguientes actuaciones (Consejería de Educación, 1995a: 35):

- Convocatoria de Proyectos de Formación e Innovación en centros.
- Cursos de perfeccionamiento del profesorado realizados en centros educativos
- Formación inicial del profesorado en centros educativos.

e) *Potenciar vías de innovación y autoformación para el profesorado.* A través de esta línea de actuación, la Consejería pretende responder a las necesidades e intereses del profesorado en el desarrollo de las innovaciones debidas a la iniciativa individual o colectiva del propio profesorado. Esta línea de actuación supone:

- Convocatoria de Grupos Estables para el desarrollo de proyectos de investigación e innovación educativa. Los Grupos Estables son grupos de trabajo constituidos por profesorado de distintos CEPs. Los proyectos presentados deben ser aprobados y, en su caso, subvencionados por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa mientras que se encarga a los CEPs su asesoramiento y apoyo con recursos materiales
- Potenciar las vías de autoformación. Esta línea se articula a través de ayudas económicas para que el profesorado asista a actividades de formación dentro y fuera de la Comunidad Autónoma. Se incluyen en este apartado la subvención de actividades de formación de Asociaciones de profesores y profesoras, Sindicatos y Movimientos de Renovación Pedagógica.
- Apoyo al trabajo de colectivos y asociaciones de profesores. La Consejería de Educación firmó, hasta mayo de 1995 (Consejería de Educación, 1995a: 41), 11 convenios con otras tantas asociaciones del profesorado, MRPs y Colegios Oficiales.
- Apoyo a iniciativas individuales para participar en actividades de formación e investigación.

- Formación a través de Programas Europeos.
- f) *Promover y consolidar estructuras de coordinación y apoyo a la formación del profesorado.* La Consejería de Educación incluye en esa red de apoyo a la formación a:
- Los Centros del Profesorado. Con respecto a las características de la red de CEPs, ver cuadros 4 y 5.
  - El Centro de Innovación e Investigación para el Desarrollo Curricular. Las funciones de este centro son las siguientes (Consejería de Educación, 1995a: 47):
    - 1) Colaborar en la elaboración de los aspectos pedagógicos inherentes a las normativas relacionadas con la implantación de la LOGSE.
    - 2) Elaborar estudios, detectar necesidades y remitir propuestas a las Direcciones Generales competentes para la mejora del sistema educativo (dotación de centros, formación del profesorado, materiales didácticos, servicios de apoyo a los centros, creación de programas específicos).
    - 3) Coordinar la elaboración de diferentes materias curriculares, proponer pautas para su producción, así como valorar y proponer, en su caso, la publicación de materiales ya elaborados.
    - 4) Aportar propuestas organizativas que permitan mejor coordinación y mayor eficacia de la red de servicio de apoyo al sistema educativo, así como facilitar orientaciones y materiales que ayuden en su trabajo de asesoramiento.
    - 5) Seleccionar materiales curriculares realizados por el profesorado en las distintas modalidades de formación (cursos ACD, AD, ATD y cursos modulares, grupos estables, proyectos de innovación y formación en centros, etc.), así como los materiales aportados por los ponentes de los cursos de formación, etc. y proponer su distribución a los CEPs para que puedan ser consultados y utilizados por el profesorado.
    - 6) Crear un fondo de documentación y un banco de datos con materiales curriculares que sirvan de ayuda a la administración educativa, los centros y los servicios de apoyo.
    - 7) Establecer relaciones de coordinación con el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa.
    - 8) Establecer relaciones con otras instituciones (Universidad, Instituciones Culturales, Organismos Oficiales, etc.) para desarrollar posibles investigaciones y promover la mutua colaboración.
    - 9) Estudiar los proyectos editoriales y los libros de texto.
    - 10) Coordinar las diferentes actuaciones de Programas Europeos en relación a programas de Innovación e Investigación Curricular.
    - 11) Proponer criterios y líneas de actuación, sobre desarrollo curricular en la Enseñanza no universitaria.
    - 12) Proponer líneas de coordinación educativas entre todos los programas.
  - Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos.
  - Los Programas Educativos. Son los siguientes (Consejería de Educación, Cultura y deportes, 1995a: 49):
    - 1) Educación Ambiental

- 2) Educación afectivo-sexual. Harimaguada
  - 3) Igualdad de oportunidades para ambos sexos
  - 4) Educación vial
  - 5) Contenidos Canarios
  - 6) Escuela y Salud
  - 7) Nuevas Tecnologías Informáticas
  - 8) Animación Lectora y Dinamización de Bibliotecas
- El Servicio de Inspección Educativa.
  - Los Coordinadores de Formación de los Centros. Es una figura que aparece con el decreto de democratización de los CEPs, con las siguientes funciones (Consejería de Educación, 1995a: 51):
    - 1) Informar al Claustro de las diferentes opciones de formación existentes.
    - 2) Detectar necesidades de formación de profesorado del centro como colectivo, o a título individual, colaborará en su análisis y procurará encauzarlas.
    - 3) Favorecer la comunicación entre el CEP y el centro.
    - 4) Propiciar el intercambio de experiencias intra e intercentros.
    - 5) Difundir en su centro las publicaciones de carácter didáctico editadas por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
    - 6) Las que les corresponden como miembros, en su caso, del Consejo General y/o Consejo de Dirección del CEP.
    - 7) Participar en las reuniones convocadas por el/la Director/a del CEP y en todas aquellas que en el Centro sean relevantes para el desarrollo de sus funciones.
    - 8) Colaborar con la Jefatura de Estudios en la coordinación de la participación del profesorado en las actividades del CEP.
    - 9) Cualquier otra función que el Claustro considere necesaria para la dinamización de la formación en el centro.
  - Convenios con Instituciones Públicas del Profesorado.
- g) Formar a responsables pedagógicos y de organización de centros.** Incluye cursos de formación para:

- Formación para Equipos Directivos
- Cursos para Orientadores/as
- Formación para Coordinadores/as de Formación.
- Formación de Asesores/as de CEP para el apoyo a los centros
- Formación del Servicio de Inspección Educativa.

*h) Promover la formación del profesorado para potenciar la enseñanza de idiomas.*

*i) Favorecer el uso de contenidos canarios en el currículo.*

*j) Generar y promover la creación de materiales curriculares.*

*k) Evaluar el Plan de Formación del Profesorado en Canarias.* El documento señala los siguientes objetivos de esta evaluación (Consejería de Educación, 1995a: 66):

- La evaluación ha de permitir comprobar si se han conseguido los cambios previstos, si se han optimizado los recursos destinados, si han sido acertadas las prioridades y si cabe introducir cambios.
- Ha de permitir también al profesorado y centros educativos detectar mejor sus necesidades de formación, sentirse implicados en el propio proceso formativo, considerar el nivel de competencia profesional obtenido y organizar a formación de los diferentes profesores y profesoras de un centro de forma más coherente
- Ha de permitir a los profesores e instituciones implicadas en la formación del profesorado comprobar la adecuación de los contenidos tratados y de los métodos empleados, comprobar la coincidencia entre las propias valoraciones y las del profesorado implicado, e introducir las variaciones oportunas para conseguir los objetivos previstos.

En el documento reseñado se señala que “las Mesas Territoriales de Coordinación de la Formación del Profesorado “se constituyen a tal fin”, con las siguientes funciones y tareas (BOC, 26/5/95):



- Conocer el contenido del Plan de Formación del Profesorado de Canarias, con el objetivo de poder realizar la planificación en el ámbito de su territorio.
- Detectar y analizar las necesidades de formación en el ámbito de su territorio y adecuar las mismas a las demandas del sistema educativo.
- Diseñar el marco de formación permanente en su territorio, en el que se establezcan los objetivos, prioridades y criterios y se articulen las ofertas institucionales.
- Recoger las propuestas de formación planteadas por los distintos Centros del Profesorado.
- Proponer un calendario de acciones para el Plan de Formación.
- Evaluar los planes de formación, atendiendo a los siguientes aspectos:
  - 1) Grado de realización del Plan, estableciendo la comparación entre las actuaciones propuestas y las efectuadas.
  - 2) Grado de implicación de las distintas personas de la red de formación en la ejecución del Plan y características de su intervención en las actividades: coordinadores, directores, ponentes, etc.
  - 3) Desarrollo de las actividades (diseño, convocatoria, ponentes, participación, materiales, etc.)
  - 4) Grado de implicación del profesorado en la puesta en práctica de los conocimientos recibidos.
- Coordinarse con la otra Mesa Territorial, para el establecimiento de criterios unificados.
- Elaborar los informes que se requieran en cada momento sobre distintos aspectos relacionados con la atención a la formación del profesorado en Canarias, y al menos un informe al finalizar cada curso escolar.

Las Mesas Territoriales están compuestas por:

- El/la Director/a General de Ordenación e Innovación Educativa, o persona en quien delegue, que actuará como presidente.
- El/la Director/a Territorial, o persona en quien delegue.
- El/la Coordinador/a General de los Equipos de Orientación Psicopedagógica, o persona en

quien delegue.

- El/la Responsable del Servicio de Perfeccionamiento del Profesorado.
- El/la Responsable del Servicio de Innovación Educativa.
- Los Inspectores Coordinadores de E.G.B. y EE.MM. de la provincia.
- Todos los Directores de Centros del Profesorado de la provincia.
- Un/a representante designado por la Dirección General de Promoción educativa.
- Un/a representante designado por la Dirección General de Universidades e Investigación.
- Un/a representante de cada Sindicato de los que forman la Mesa Sectorial.

Es la intención de la Consejería que los resultados de la evaluación que estas Mesas territoriales realicen de los planes de formación del profesorado, se den a conocer periódicamente con objeto de que la comunidad educativa pueda conocer la marcha de la formación del profesorado y realicen todas las aportaciones que estimen oportunas.

Hasta aquí las líneas fundamentales de la política de formación del profesorado en la que la red de CEPs se constituye en la columna vertebral de la política educativa de la administración en cuanto a la formación del profesorado y su adaptación a la Reforma educativa. Durante el curso 1994-95, curso en el que se realiza la investigación, esta red estaba compuesta por 17 centros con 131 asesores y asesoras más sus respectivos directores y directoras y personal administrativo y auxiliar. Posteriormente, a comienzos del curso 1996/97 se han abierto dos CEPs nuevos uno en La Orotava (Tenerife), para una previsión de 1236 profesores y profesoras, y otro en Arucas (Gran Canaria), para 555 profesores y profesoras. Según la previsión de la Consejería de Educación (1994a) quedarían por crear los CEPs de San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria), para 458 profesores y profesoras, Tacoronte (Tenerife), para 258 profesores y profesoras, y el CEP de Güimar (Tenerife), para 339 profesores y profesoras (ver cuadro 5).

<b>TIPOS DE CEPS Tipo de Construcción Nº Profesores Presencia simultánea</b>	<b>A Modelo 1 &gt;2000 (200/150)</b>	<b>B Modelo 2 2000-500 (180-90)</b>	<b>C Modelo 3 &lt;500 (85-42)</b>
Despacho director	20	15	15
Secretaría. Archivos. Aseo	20	20	20
Aseos Prof.	40	30	20
Bibliot./Vodeot./Archivos	60	50	50
Conserjería/Reprografía I	30	20	20
Reprografía II	20	15	
Almacén	80	60	40
Cuarto trasero/Aseo/Limpieza	20	15	15
Laboratorios/Almacén/ Productos químicos	(2) 120 40	(1) 60 20	(1) 50 10
Despachos Asesores/as	(2) 100 (2) 80	(2) 100	(2) 75
Aulas	(4) 240 (4) 160	(2) 120 (1) 40	(1) 60 (1) 40
Seminarios	(6) 120	(3) 60	(3) 60
Salón de actos	200	150	100
<b>TOTAL m<sup>2</sup></b>	<b>1355 m<sup>2</sup></b>	<b>765 m<sup>2</sup></b>	<b>575 m<sup>2</sup></b>

**Cuadro 4: Tipos de CEPs según nº de profesorado adscrito y modelo de construcción según dependencias básicas para su funcionamiento (tomado de Consejería de Educación, 1994a: 35). Las cifras entre paréntesis indican el número de aulas que comprenden el total de m<sup>2</sup> de las respectivas dependencias.**

**CAPÍTULO II: LOS CENTROS DEL PROFESORADO (CEPs)**

RED 1994	Curso 94/95 Se realiza la investigación	RED ACTUAL (1997)	RED FUTURA	Tipo Modelo	
Las Palmas (6047)	Las Palmas I (2100)	Las Palmas I (2100)	Las Palmas I (2100)	A	1
	Telde (1098)	Telde (1098)	Telde (1098)	B	2
	Las Palmas II (2850)	Las Palmas II (2850)	Las Palmas II (2850)	A	1
Gáldar (1305)	Gáldar (731)	Gáldar (731)	Gáldar (731)	B	2
		Aucas (555)	Aucas (555)	B	2
Vecindario (1530)	Vecindario (1530)	Vecindario (1530)	Vecindario (1072)	B	2
			S. Bartolomé de Tirajana (458)	C	3
Lanzarote (1018)	Lanzarote (1018)	Lanzarote (1018)	Lanzarote (1018)	B	2
Fuerteventura (574)	Puerto del Rosario (387)	Puerto del Rosario (387)	Puerto del Rosario (387)	C	3
	Gran Tarajal (187)	Gran Tarajal (187)	Gran Tarajal (187)	C	3
La Laguna (6207)	La Laguna (1946)	La Laguna (1946)	La Laguna (1946)	A	1
			Tacoronte (258)	C	2
		La Orotava (1236)	La Orotava (1236)	A	1
	Santa Cruz (2483)	Santa Cruz (2483)	Santa Cruz (2483)	B	2
			Güimar (339)	C	3
Icod (602)	Icod (602)	Icod (602)	Icod (602)	B	2
Granadilla (1377)	Granadilla (668)	Granadilla (668)	Granadilla (668)	C	3
	Adeje/Guía Isora (370)	Adeje/Guía Isora (370)	Adeje/Guía Isora (370)	B	2
La Palma (933)	S/C. La Palma (535)	S/C. La Palma (535)	S/C. La Palma (535)	B	2
	Los Llanos Aridane (398)	Los Llanos Aridane (398)	Los Llanos Aridane (398)	C	3
El Hierro (91)	El Hierro (91)	El Hierro (91)	El Hierro (91)	C	3
La Gomera (201)	La Gomera (201)	La Gomera (201)	La Gomera (201)	C	3

**Cuadro 5: Actualizado a partir de Consejería de Educación (1994a: 34). Entre paréntesis el número de profesores y profesoras correspondientes a cada CEP.**

#### **4.2. El Plan Anual, la Evaluación y la Memoria Final de los Centros del Profesorado.**

La Administración elabora el Plan de Formación del profesorado. A las Mesas Territoriales,

según la primera de las funciones (anteriormente reseñadas) fijadas por la Orden de 28 de abril de 1995 (B.O.C., 26/5/95) que las crea, les corresponde “conocer el contenido del Plan del Profesorado” para, a partir de él planificar la formación en su ámbito territorial. Otra de las funciones de las Mesas Territoriales es “recoger las propuestas de formación planteadas por los distintos Centros del Profesorado”. Por su parte, el Plan Anual de cada CEP “debe ser coherente con el modelo de formación que se desprenda del Plan de Formación del Profesorado” (Consejería de Educación, 1994a: 39) elaborado por la administración. El Equipo Pedagógico es el órgano encargado de elaborar el Plan Anual “de acuerdo con los criterios fijados por el Consejo General, el Consejo de Dirección y la administración educativa” (art. 18.a del Decreto 82/1994). El Consejo de Dirección del CEP es el encargado de la aprobación final de la Programación Anual, que se remitirá a la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa (Consejería de Educación, 1995c: 3).

Los criterios por los que los CEPs elaborarán sus Planes Anuales son indicados por la Consejería de Educación (1994a: 39):

- La consideración del centro docente como vertebrador de la acción educativa.
- La presencia del contexto docente y la importancia de la dimensión comunitaria de la educación.
- La coordinación de los diferentes agentes educativos como elemento esencial para la planificación de la formación.
- La integración de cualquier propuesta de formación en una estructura más amplia de apoyos, que deberá ser articulada y coherente.

El modelo que asimismo se les señala a los CEPs es caracterizado como contextualizador, diversificado, negociado, basado en el trabajo en equipo y evaluable.

Una vez elaborado y desarrollado el Plan Anual del CEP que, según el proceso descrito, se caracteriza por múltiples dependencias externas, el Decreto 82/1994 encomienda al Equipo Pedagógico la función de realizar su evaluación y elaborar la Memoria final del curso. Según el mismo Decreto (art. 14), el Consejo General tiene la función de ratificar la Memoria final de la Programación

Anual de Actividades. Finalmente, es el Consejo de Dirección (artículo 16) el encargado de “aprobar la Memoria final de la programación Anual de Actividades con su evaluación correspondiente”. Entre las competencias de la Mesa Territorial no figura explícitamente la de la evaluación de los CEPs, aunque, siendo una de sus funciones la de “evaluar los planes de formación...” y estando los CEPs integrados y determinados por los Planes de Formación de la administración, se entiende que cabe la posibilidad de que las Mesas Territoriales de formación revisen la actividad de los CEPs.

La evaluación de los CEPs, tal y como la administración la prescribe (Consejería de Educación, 1995c), tiene dos vertientes: una interna a los CEPs y la otra, a través de la Memoria Anual, mediante la que el CEP rinde cuentas ante la administración. Para esto último el Director o Directora de cada CEP tiene asignada la función (artículo 8, apartado m del Decreto 82/1994) de “elevar una Memoria Anual a los servicios correspondientes de la administración educativa sobre las actividades y situación general del Centro”.

En cuanto a la finalidad y contenido de la evaluación de los CEPs, en el documento ya citado anteriormente (Consejería de Educación, 1994a: 43), la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa señala que “la evaluación ha de formar parte de todo el proceso de elaboración del plan de CEP y del propio Centro del Profesorado”. La evaluación, según el citado documento, debe ser instrumento que dote a los CEPs de capacidad para promover la mejora:

La meta final de todo este proceso [de evaluación] no es la elaboración de un plan de CEP en sí, sino la puesta en práctica de su contenido y la disponibilidad a sus posibles modificaciones, además de crear la vía por la que se doten a sí mismos de la suficiente capacidad para promover la mejora de los fines para los que están concebidos los CEPs.

Por su parte, la Memoria Final queda regulada por parte de la administración en la citada Resolución de la Dirección General (Consejería de Educación, 1995c). Constituye, para la administración, como hemos indicado, un instrumento a través del que reflejar la evaluación de los CEPs tomando como referencia la Programación Anual. Deberán tenerse en cuenta:

Los objetivos planteados por la Programación Anual, las acciones realizadas y una valoración con expresión del análisis de logros y dificultades y abarcará, al menos, los siguientes niveles: evaluación general, evaluación del Plan de Actividades, evaluación de las actuaciones

de asesoramiento, evaluación de las acciones realizadas por los directores/as y asesores/as y evaluación de otros aspectos incluidos en la Programación Anual. (Consejería de Educación, 1995c, 4)

Para acabar con este panorama de prescripciones de los CEPs por parte de la administración, debemos hacer referencia al contenido del resto de la Resolución, ya citada en parte, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa (Consejería de Educación, 1995c). En ella se detallan exhaustivamente las instrucciones a seguir para realizar la programación Anual de cada CEP con respecto a los siguientes capítulos: características del CEP que se deben especificar en el Plan, tales como nombre del CEP, Director, asesores, Consejo General, Consejo de Dirección, Profesorado y Centros del ámbito del CEP “con expresión de tipo de centro y profesorado adscrito a cada uno”, y observaciones; “directrices para la elaboración y fijación de los objetivos generales de la Programación Anual”; organización del CEP: organigrama, horario de apertura, horario del personal y de los diferentes servicios...; asesoramiento a centros, agrupaciones, estrategias de asesoramiento, actividades de formación programadas (Nombre de la actividad, objetivos, destinatarios, nº de profesorado, duración, metodología, elementos específicos, presupuesto de la actividad, fecha de desarrollo), recursos necesarios, cauces de comunicación, modelo de difusión de materiales, previsión de días de asesoramiento, etc.; al respecto se señala que “se ha de elaborar una ficha por asesor y asesora con expresión de los centros educativos, agrupaciones y otros asesoramientos que le hayan sido asignados” (p.4); coordinación con otros CEPs; coordinación con Programas Educativos; control de asistencia y justificación de faltas de del profesorado asistente a las distintas actividades de formación, etc.

#### **4.3. Análisis crítico de los Centros del Profesorado de Canarias: la perspectiva del profesorado.**

Hasta aquí hemos hecho un resumen del amplísimo despliegue que hace la Consejería actual para regular minuciosamente el funcionamiento de los Centros del Profesorado. A este respecto, la investigación nos permitirá conocer lo que ocurre en la práctica diaria de los CEPs presionados por tanta y tan detallada normativa. Por ahora nos ceñiremos al análisis de la letra escrita sobre ello. Y la letra sobre los CEPs, que acabamos de resumir, nos induce a pensar que si la práctica se ajustara estrictamente a ella encontraríamos que, por un lado, los órganos de los CEPs son elegidos

escrupulosamente de forma democrática pero que , por otro lado, se ven totalmente supeditados a un Plan de Formación para la Comunidad Autónoma elaborado por la administración y en el que la Mesa Territorial no interviene más que para aplicarlo. Como hemos visto, las funciones de la Mesa Territorial de formación están limitadas a conocer el Plan elaborado por la administración para planificar su aplicación, adecuar las necesidades de formación a las necesidades del sistema educativo, diseñar la formación para articular las ofertas institucionales, recoger las propuestas del profesorado y centros educativos e integrarlas en el marco previamente establecido por la administración, proponer un calendario, etc. Y de la Mesa Territorial de formación para abajo hasta llegar a los CEPs, que harán lo propio.

A partir de ahí, las actividades de los CEPs, incluida su evaluación, estarán supeditadas a un Plan de Formación que no es un producto equilibrado, resultante de la dialéctica entre las partes y su visión del problema de la formación, para la mejora de la calidad educativa. Analizando la producción de la administración con respecto a la formación permanente en general y a los CEPs en particular, da la sensación de que no existe otra posible perspectiva acerca de la formación del profesorado más que las prioridades que la administración expresa en el Plan elaborado por ella misma. Si la propia Consejería señalaba, como ya nos hemos referido anteriormente, que los CEPs se convirtieron "en instrumentos de la administración para el desarrollo de su política educativa" (Consejería de Educación, 1994a: 5), no parece exagerado decir que el peligro de la anulación de la autonomía de los CEPs, que constituye una de las señas de identidad de estos centros, no parece un peligro inventado. Por lo tanto, el análisis cuidadoso de la tensión entre intereses y perspectivas distintas, y el modo en el que finalmente quedan representados en las actividades de formación, parece ser uno de los tópicos fundamentales para entender los Centros del Profesorado.

La dualidad de los Centros del Profesorado, en cuanto a su posible uso, es formulada del siguiente modo por parte de García , Hernández, Martínez y Romero (1992):

Frente a una posible concepción de los CEPs como instituciones destinadas sólo a difundir e informar al profesorado sobre el conocimiento científico y didáctico, a la espera de que dicho conocimiento, *per se*, y en todos los casos, mejorará la calidad de la enseñanza, defendemos una concepción de los mismos como instituciones de apoyo, facilitación y asesoramiento, dedicada a proporcionar recursos y capacidades realmente formativas, y no



sólo a organizar y gestionar el desarrollo de actividades informativas. Creemos en este sentido, que las funciones de los CEPs han de centrarse no sólo en la transmisión y difusión de las propuestas emanadas de la administración, sino, también en el apoyo y colaboración con los centros y grupos de profesores para la planificación, el desarrollo, la formación y la evaluación que han de ocurrir en el contexto de sus propias iniciativas de cambio y de mejora. (Pág.: 200)

En este contexto teórico descrito, la democratización supone un paso clave en la autonomía, pero las estructuras sobre las que se asienta la democracia deben de acompañarse con otras medidas encaminadas a garantizar un espacio real y propio del profesorado, desde el que éste pueda llegar a elaborar sus propios puntos de vista acerca de su formación. Hay que tener en cuenta que, tal y como se argumenta desde el discurso oficial, para que los planes de formación se descentralicen, se adapten a las necesidades locales o reflejen los intereses del profesorado, deben de elaborarse en un proceso en el que el concurso y la aportación de cada una de las partes, desde su autonomía respectiva, es imprescindible. Esto no es posible cuando, de hecho, el profesorado no tiene ni oportunidad, ni espacio, ni tiempo, ni recursos para elaborar sus propios programas de formación. Programas que, primero, deben ser distintos y, finalmente, complementarios con el de la Administración.

Aun teniendo en su haber el decisivo paso dado en la democratización de estos centros, las deficiencias señaladas en el modelo de CEP diseñado por la administración, en cuanto a la falta de resortes organizativos, competencias y funciones que el profesorado necesitaría para hacer realidad práctica la autonomía, van a estar, a nuestro juicio, en el origen de buena parte del abanico de críticas contenidas en el análisis que un sector cualitativamente importante del profesorado hace de los CEPs. Con la finalidad de completar la perspectiva sobre los CEPs en Canarias resumimos a continuación el punto de vista de un sector del profesorado acerca de estos centros.

El MRP Tamonante, organizador de las Escuelas de Verano, viene organizando desde el año 1995 unas jornadas dedicadas a analizar la marcha de los Centros del Profesorado de Canarias. Tanto en las jornadas de diciembre de 1995 como en las últimas de febrero de 1997, se reunieron en torno a un guión de discusión, un amplio abanico de profesores y profesoras con distintas funciones en el sistema educativo y en los CEPs (asesores y asesoras de formación en los CEPs, directores y directoras de CEPs y de centros docentes, coordinadores de formación, miembros, por lo tanto de Consejos Generales y también de Consejos de Dirección, representantes del MRP en el Consejo

Escolar de Canarias y en los Consejos de Dirección de los CEPs, etc) además de profesorado sin responsabilidad en los CEPs. Los temas tratados se organizaron en las siguientes dimensiones (MRP Tamonante, 1995 y 1997):

- Los CEPs y los modelos de formación del profesorado.
- El papel de los asesores y asesoras de formación.
- El papel de los coordinadores de formación.
- La formación en los centros educativos.
- Cultura de participación y participación del profesorado en los centros y en los CEPs.
- Autonomía de los CEPs con respecto a la Consejería de Educación.
- Calidad y Escuela Pública.
- Papel del profesorado y de Tamonante en los CEPs (reivindicaciones y líneas de trabajo).

En las Jornadas se establece una diferencia clara entre los planes de formación de la Consejería, con su lógica, sus obsesiones, su preocupación por la implantación de la Reforma, y, por otro lado, la necesidad que el profesorado tiene de mejorar su práctica y encontrar alternativas de mejora educativa. Estas dos perspectivas no siempre coinciden.

Así, por ejemplo, se considera que la administración está centrada en su preocupación por implantar la LOGSE y dar formación para las nuevas necesidades que ésta demanda. Esa obsesión puede llegar a hacer incompatibles los programas de formación oficiales con las necesidades prácticas del profesorado.

Esa misma obsesión de la administración ha provocado que la llamada “formación autónoma” corra el riesgo de ser vista por el profesorado como un resorte más, utilizado por la administración para llevar a cabo sus programas de formación para la Reforma. Así, a través del control ejercido por la Consejería de Educación sobre los temas de formación que necesariamente deben de tratar los Proyectos de Innovación y Formación en Centros (PIFC) para ser financiados, se está desvirtuando

la formación autónoma. La excesiva influencia de la administración produce entre el profesorado confusión, dependencia, desánimo, falta de iniciativa, desmotivación e irresponsabilidad.

Los proyectos de innovación en los centros deben ser de todo el centro, de todo el claustro y no de una parte desconectada de él, como está ocurriendo en muchos, según las conclusiones de las Jornadas sobre los CEPs. Se señala que los recursos de los que dispone el sistema, en cuanto a apoyos a los centros, deberían emplearse a fondo para conseguirlo y no pasar por alto esa deficiencia, por incapacidad, prisas, intereses centrados en los aspectos cuantitativos, desidia, etc. “Nos interesa —se dice en el documento de las Jornadas— que la formación sea realizada en el centro, con proyectos de los centros como unidad de análisis y acción transformadora”. Sin embargo, para que la formación en centros pueda realizarse en la práctica no basta con proclamarla sino que hay que comenzar por reconocer sus dificultades para poderlas superar. Al respecto una profesora asistente a las Jornadas señala:

Sobre la formación en centros, es tan compleja que influyen factores... la administración condiciona desde la circular nº 1 de principio de curso. Depende de los propios profesores y depende de las propias personas que están en los CEPs. Ahora, hacer formación es mucho más complejo por la diversidad de personas en los centros, etc...

Para vencer los impedimentos de la formación en centros es necesario que éstos transformen su organización para abrir espacios a la formación en la práctica: “incluir la investigación en los centros, exigir a la administración. tiempos y espacios para ello”. Esto quiere decir que el profesorado deberá destinar un tiempo determinado para trabajar con los compañeros, por lo que hay una oposición a que se usen las horas de exclusiva para asistir a cursos que no repercuten en el centro. Al respecto una profesora señala que:

[La formación en el centro] es posible siempre que se organice y sea autónoma; es la organización que cada centro se plantee y organice el contenido de las exclusivas. Si te apuntas a un curso puedes faltar a la exclusiva, eso no puede ser, se cumplen las horas en centro y luego si quieres te apuntas...”. “Los horarios de exclusiva se ocupan con los cursos, la gente deja el centro sólo porque se permite que se vaya a cursos...

Es muy interesante la forma en que, en el análisis, se relaciona, clara y estrechamente, el

concepto de formación con la idea de democracia y participación real en los problemas y en la toma de decisiones en los centros. Sin implicación, sin participación, no hay formación crítica posible. Eso le da contenido real a la formación más allá de la transmisión de conocimientos descontextualizados.

Además, en los documentos de las Jornadas se señala la falta de debate entre el profesorado, comenzando desde los mismos centros, como el motivo de que la diversidad sea cada vez más grande y que los puntos de coincidencia entre el profesorado cada vez sean menos. Para ello, se señala, hay que impulsar el debate y la discusión, puesto que la formación en centros no consiste en trasladar las actividades de formación a los centros sino en apoyar el desarrollo del centro a través de la discusión y revisión del mismo por parte del propio profesorado. Con la misma finalidad, hay que dotar a los centros y a los CEPs de poder de decisión y no ahogarlos con las iniciativas paralizadoras y desmoralizadoras de la administración.

En la discusión se relaciona muy estrechamente la idea de formación en centros con la necesidad de desarrollar la participación y la democracia, para que su práctica permita las modificaciones necesarias en los centros en cuanto a "espacio de formación, tiempo, una forma de organizar las horas, las coordinaciones ... que favorezca el trabajo de formación". La formación en centros no se entiende por parte del colectivo reunido, como cualquier cosa que se haga en los centros. Formación en centros significa que hay que eliminar todas aquellas condiciones de trabajo, estructuras, sistemas de organización, tareas impuestas desde fuera, prisas, orientaciones, circulares de la Consejería, etc. que impiden la organización adecuada para que el profesorado se encuentre y racionalice su trabajo y sus prioridades, según su propio punto de vista:

Es verdad que las demandas del profesorado [en ocasiones] están orientadas al curso que les interesa, que busca los dos puntos para los concursos de traslados [pero que cuando] al profesorado se les ofrece otras alternativas distintas, a pesar de que ellos demanden otras cosas, luego valoran eso que se les ha ofrecido, más que el curso típico.

Ello quiere decir que si el profesorado demanda modelos de formación y contenidos que no colaboran a la mejora del centro, se debe a la falta de tiempo o de debate que impide la elaboración de proyectos comunes de acción. Los apoyos de los CEPs externos a los centros tienen una tarea muy concreta en este sentido. Con sus estrategias de intervención en los centros pueden favorecer el desarrollo de planes de trabajo a partir de los cuales se establezcan las necesidades de formación, o

pueden impedir su desarrollo con planes prediseñados, preestablecidos y que no responden a las necesidades particulares de cada centro.

Otra de las ideas que aparece con claridad en el debate pone en cuestión que los medios y recursos, por sí solos, vayan a producir calidad educativa. Una opinión señalaba al respecto que:

Ahora, más que nunca estamos mejor de estructuras... pero yo quisiera ir más allá. Si eso no sirve para mejorar la calidad de la Escuela Pública....(...) Todo se puede mejorar, la infraestructura, horas para formación, las fotocopias a cargo de los CEPs, ... pero hay que seguir viendo que la escuela vaya a mejor.

Sobre lo mismo, otra persona asistente a las Jornadas señalaba que:

Ha llegado el momento de no pedir más a la administración sino optimizar los recursos, tanto nosotros como ellos: materiales que llegan a los centros sin pedirlos, medios que no hacen falta porque los que hay no se utilizan o son suficientes, etc.

Se considera que se han logrado unos niveles aceptables en cuanto a medios y recursos de todo tipo y que ahora hay que orientar los esfuerzos del profesorado hacia la reivindicación de la mejora de la calidad. Por lo tanto, al profesorado reunido en las Jornadas no le basta con que la actuación de la Consejería consista, muchas veces, simplemente en seguir poniendo medios que, en algunos casos, no se utilizan porque no obedecen a una necesidad previa del profesorado y los centros. Ésa se considera una política educativa errónea por insuficiente, y hasta demagógica, por lo fácil que resulta gastar dinero para, quizás, acallar otras deficiencias más urgentes para la mejora de la calidad, pero también más complicadas de ejecutar.

El problema de la calidad educativa plantea un dilema sobre el modo de actuar para impulsarla: Por un lado, la necesidad de actuar pero, a su vez, se precisa que el modo de intervención no sea arbitrario, realizado por parte de expertos desde una perspectiva técnica, de forma externa a los propios centros o imponiendo soluciones mágicas que no existen:

¿No está relacionado esto —se preguntan los profesores reunidos— con la necesidad de una mayor participación para detectar necesidades reales y modelos prácticos de formación y con la idea de que a la democracia hay que darle contenido?

Se señala al respecto que nada de lo que se hace en los centros, a instancias de la ordenación del funcionamiento establecido por la Consejería, potencia la participación del profesorado y, por lo tanto, su implicación. Una profesora se pregunta al respecto por el significado de participación para la implicación:

Pero ¿qué hace la Consejería para que el profesorado participe?. No se propicia la participación, el debate entre el profesorado... ¿Cómo se nombra a las personas para que vengan a dar los cursos? ¿Cómo se condiciona el debate en los centros? (...) ¿Qué es la democracia? La participación en la elección o ... (...) Dicen que el profesorado no participa, ¿Y qué está haciendo la Consejería, los asesores, los inspectores...?

Todo ello les lleva a la conclusión de que la modalidad de formación en cursos fuera del centro, como práctica generalizada, se ha agotado por su nula repercusión en la calidad de los centros. Se concluye que “por ello debemos manifestarnos en contra de toda formación descontextualizada, individual y fuera del centro”. Se señala que una cosa es formación para la información del profesorado y otra cosa es formación para la transformación:

No reclamar la formación en el horario lectivo sino reflexión e investigación.. Hay formación pero no reflexión e investigación. El problema no es dinero y cantidad sino reflexión y autonomía.

Por otro lado, en distintas intervenciones está presente “la preocupación y la necesidad de definir sistemas de control para dar coherencia a la idea de democracia y autonomía en todos los niveles e instituciones educativas”: del profesorado, de asesores de CEPs, de coordinadores de formación, de los CEPs, de los Consejos Generales de CEPs, de los centros educativos, de la administración y también del propio MRP Tamonante. Señalan al respecto que autonomía y responsabilidad pública deben ir unidas (pero para todos):

La forma de rendir cuentas públicamente es hacer la evaluación pública de nuestras actividades. Debemos exigir que la evaluación se haga en condiciones democráticas (el mejor control posible): que cada centro demuestre públicamente la coherencia de sus decisiones y su actuación (autoevaluación). Los apoyos externos a los centros tienen mucho que hacer en ese sentido.

Refiriéndose más en concreto a los CEPs, en los documentos de las Jornadas se señala que los CEPs parecen estar claramente bajo control de la administración. Uno de los profesores asistentes a las Jornadas expresa que:

Cuestiones como la autonomía dejan mucho que desear; los CEPs no son del profesorado... La democratización hay que llenarla de contenido, es un proceso más allá de las formas de participación...

Se apunta a que el "control" de los CEPs viene dado por los planes de formación de la administración en los que priman los intereses y necesidades de la Consejería y en los que la red de CEPs son su instrumento, que, por esa vía, acaban por dejar de estar del lado del profesorado. En distintas manifestaciones del profesorado asistente se señala esta dependencia:

Una cosa clara es que la administración cuenta con nosotros, los CEPs, para sacar la Reforma, también una de las funciones es el apoyo para la Reforma (...) Hasta ahora la Consejería daba sus propios cursos y actividades de formación y luego el CEP montaba su propio plan de formación. Este año [la administración] lo hace todo a través de los CEPs y le está dando bombo y platillo, porque está muy orgullosa de que ese plan "se haga con los CEPs", a partir de las demandas, dicen, recogidas por los CEPs desde los centros. La Consejería se contradice entre lo que dice y lo que hace. Se organizan por la Consejería y lo gestionan los CEPs pero los CEPs están limitados en sus presupuestos que están determinados por la Consejería.

La intervención de la administración se realiza en los CEPs por tres medios, según se señala en las Jornadas:

La Consejería tiene tres patas: intervención legal, intervención económica y otra forma de intervención es a través de los asesores de los CEPs, porque muchos de ellos ya vienen prefigurados, con un trabajo prediseñado... (...) Todo el montaje de los CEPs, su autonomía se viene abajo por lo que se decide en las Mesas Territoriales de formación, que condicionan las decisiones de los CEPs

La consecuencia de este "liderazgo sin réplica" por parte de la administración es el "seguidismo" del resto de sectores educativos hacia lo que la administración lleva a la práctica por la vía de los "hechos consumados". Una profesora que trabaja en un CEP manifiesta su punto de vista al respecto:

La sensación de estar en los CEPs es poco clara para mí. ¿Dónde empieza el CEP y dónde termina la Consejería?, ¿Dónde empieza el MRP y termina el CEP? (...) Hoy el CEP es pura transmisión de aquello que la Consejería quiere llevar adelante. El CEP, hoy por hoy, es transmisión de la Consejería, entonces el cambio no lo está manifestando por ningún lado. Los asesores vienen con un proyecto elaborado de antemano. El profesorado no participa, dicen...

La imposición de estructuras legales democráticas no es suficiente para que los CEPs potencien la participación, la responsabilidad y la implicación del profesorado. Por ello, se señala en el documento de las Jornadas que:

Estamos en contra de que se elija la vía rápida y fácil de obligar a rellenar las estructuras, por interesantes que esas estructuras nos parezcan. Ello enmascara la realidad de los centros y, en algunos casos, imposibilita otras formas de implicación del profesorado.

Como ejemplo de lo señalado, una profesora asistente añade que:

No se ha dado en los centros un debate sobre si queremos coordinador de formación sino que se ha impuesto en contra de nosotros. Ese punto que se les da por ser coordinadores... En los centros no hay debate acerca de la persona más idónea para ese cargo

Otro ejemplo expuesto por la misma profesora que trabaja en un CEP, indicador de la falta de práctica democrática en todo el sistema y, especialmente en los centros, es el método por el que se llega a elaborar las demandas de formación. Demanda que, no lo olvidemos, va a justificar, formalmente, la política de formación de la Consejería y, con ella, la de los CEPs. Así, se indica que no se parte, en general, de la necesidad de los centros según un *plan previo de mejora* de los mismos:

El Coordinador de Formación [docente del propio centro] venía con una lista [de demandas] de cursos pero nos hemos reunido con ellos, les hemos indicado que tienen que ser necesidades desde el propio claustro y eso se ha atendido por parte de los coordinadores.

Ello no significa que los CEPs estén cerrados a otras perspectivas distintas a las de la administración. A juicio de los asistentes a las Jornadas hay algunas posibilidades de intervención:

Me doy cuenta de la enorme vida que el CEP tiene dentro. En el CEP se mueve mucha gente, lo que pasa que hay que crear cultura de participación, hacer un análisis. El CEP es un



potencial de intercambio de información fuertísima. No tenemos que ser destructivos con las críticas... sino construir...Generar interés...

Lo que se espera de los CEPs, por parte de las personas reunidas en las Jornadas es lo siguiente (en sangrado se recogen las ideas expresadas por los profesoras y profesores participantes):

▪ *Que sean del profesorado, para el profesorado y con el profesorado:*

Con respecto a la dinámica de los CEPs, que no responden para nada a mis expectativas ni nunca han respondido, todos ellos me aburren... Igual es que la gente no ha visto la finalidad de los CEPs. Hay que hacer premios al mejor diario de clase, premios a... poner un bar para que la gente se intercambie los materiales, no en el bar X, sino en el CEP, que la gente se vea para hablar... Si no conocen el CEP hay que hacer unas jornadas de visita de centros enteros a los CEPs, ...

▪ *Un equipo cohesionado y trabajando en una dirección claramente definida:*

Yo la sensación que tengo es que los Equipos Pedagógicos se forman de manera aleatoria, eso crea circunstancias tan diferentes, con culturas tan diferentes que incide en su actuación. Yo he sido testigo de tensiones porque, a lo mejor se intenta hacer una programación y la asesora dice que no, porque no está formada para eso.

La elección del director es democrática, la de los asesores no, deben pleitesía a los que les han nombrado...

Lo de la elección de asesores y asesoras es un problema pero no es fácil resolverlo. La reivindicación sindical obligó a quitar lo de la puntuación como requisito para la selección, todo el profesorado podía ser asesor, entonces se puso la entrevista como filtro para seleccionar el asunto.

▪ *Lugares de encuentro:*

Hay falta de cultura democrática en los claustros... Pero los CEPs no son lugares de encuentro, son lugares de paso, no hay tiempo para discutir...

Sobre los CEPs, ha habido una intención, un espacio para reflexionar y se utiliza según las ganas individuales y no según las colectivas...

▪ *Como centro de recursos:*

El papel del los CEPs sería un lugar donde tiene que haber recursos materiales y humanos, eso ahorra porque no son necesarios en cada centro.

▪ *Racionalizar la intervención en los centros por parte del CEP para darle una orientación, una dirección, una priorización e ir avanzando y no estar empezando siempre de cero (esta idea se podría definir bastante más con propuestas concretas). Hay que tener en cuenta que una mala planificación de atención a los centros, por querer aparentar que ningún centro está desatendido, hace que quien quede fatal ante el profesorado sea el propio CEP (y la idea general de CEPs) y no quien presiona a los CEPs en esa dirección:*

Mi CEP tiene 85 centros: de infantil, unitarias, centros incompletos, centros completos... ¡Que se estén calladitos!, que no me llamen, que no pidan atención porque no llego a visitar a todos. Cada año llego a 22 centros, a visitarlos. Mi experiencia es que es lentito, son pocos los centros que se organizan y plantan cara al inspector, a la Admón., que se organizan...

El futuro inmediato, de los CEPs parece que no se presenta mejor en relación a la participación “de verdad”, como una de las características del modelo de CEP:

Se quiere cambiar la Orden de los CEPs (...) Me temo que el nuevo decreto no irá en línea de CEPs más participativos, los coordinadores [de formación en los centros docentes] serán los jefes de estudio; los Directores de los CEPs deben estar habilitados para serlo de los CEPs.... (...) La tendencia es que ésa es la manera de cubrir los presupuestos de formación. La tendencia es imitar a las otras autonomías en el papel de los CEPs, que cubran la implantación de la LOGSE. Lo que puede ocurrir es que una vez que la Reforma se implante, los CEPs pierdan su papel y se cierren. Ahora hay que impulsar otras alternativas pero esto es difícil; entre el profesorado no hay cultura de participación. Por ello es positivo vernos para aclarar e intercambiar experiencias.

La perspectiva del profesorado ligado tradicionalmente a los MRPs se manifiesta claramente en defensa de la participación del profesorado como forma de implicación en la mejora de la calidad educativa. Desde esta perspectiva, se contempla cómo la administración cae una y otra vez en la

tentación de utilizar para sus proyectos educativos, las estructuras creadas para el desarrollo del profesorado. Como ya ha quedado expuesto, la dirección del sistema educativo y su correcto funcionamiento le corresponde a la administración, pero esa responsabilidad no debe significar que otras perspectivas (alumnado, padres y madres, municipios, etc) deban ser ignoradas en el diálogo por la calidad.

A partir de las estructuras existentes de participación de los distintos sectores, lo que el profesorado demanda es el desarrollo de la democracia participativa en todos y cada uno de los ámbitos y niveles del sistema educativo. Ello implica, necesariamente, el desarrollo de la autonomía y con ella, las transformaciones en los hábitos, espacios, tiempos, rutinas, y estructuras que la hagan posible y, a través de ella, la implicación y la responsabilización. Las deficiencias en el desarrollo de la autonomía y de la participación docente en todos los niveles del sistema trae aparejado, como hoy podemos constatar, el aumento de la apatía, el desánimo, el distanciamiento con respecto a los proyectos de innovación y Reforma al no ser considerados como propios por parte de la comunidad educativa y, por lo tanto, las deficiencias en la calidad educativa. Este es el dilema en el que encontramos inmerso actualmente al sistema educativo.

Pero esta es una parte. No podemos ignorar aquí la perspectiva que la propia administración mantiene con respecto a los Centros del Profesorado. En el siguiente apartado recogemos brevemente la valoración que los Centros del Profesorado merecen a la administración educativa.

#### **4.4. Valoración de los Centros del Profesorado por parte de la Administración educativa.**

A finales del curso 1994/95, la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa presenta en las Mesas Territoriales de formación una “Memoria de las Actividades de Formación Permanente del Profesorado” (Consejería de Educación, 1995b) referente a los cursos 93/94 y 94/95. Un impresionante documento de 180 páginas repleto de detallada información, fundamentalmente cuantitativa, sobre las actividades de formación de la Consejería de Educación, en la que se incluye las actividades de los CEPs de Canarias.

Según los datos de la Memoria, en el curso 93/94 se realizaron 888 actividades en las que se ofertaron 24.170 plazas; en el curso 94/95 el número de actividades fue de 1.112 en las que se ofertaron 26.254 plazas (ver cuadros 6 y 7 donde se expresa la distribución de las actividades de formación para ambos cursos). El porcentaje de profesorado que, según la Memoria, ha participado en las actividades convocadas por los CEPs ha superado el 50% en el curso 94/95.

De acuerdo con la información contenida en los cuadros 6 y 7, durante los cursos 93/94 y 94/95 participaron 19.775 profesores y profesoras en los cursos realizados por los CEPs. La valoración que hace la Memoria de los cursos convocados por los CEPs señala que es a partir del curso 93-94 cuando dichos cursos implican un compromiso, por parte de los asistentes, de reflexionar y elaborar proyectos relacionados con su práctica, experimentar e intercambiar esa experiencia. Esto repercute, según la Memoria, en el aumento del número de horas totales, pasando a una media de 50 horas por curso.

La Memoria hace referencia a una sesión de trabajo realizada en julio de 1994 con la finalidad de analizar y valorar las actividades de formación llevadas a cabo en los CEPs . En ella participó un o una representante de cada CEP y un o una representante de los Servicios de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. Cinco conclusiones se reseñan en la Memoria acerca de la actividad de apoyo y formación de los CEPs durante el curso 93/94 (Consejería de Educación, 1995b: 26):

1. El asesoramiento a los centros ha resultado una experiencia muy positiva y una línea de trabajo a potenciar en lo sucesivo. En los CEPs con menor número de profesorado en su ámbito, el asesoramiento a los centros se ha realizado sobre todo, desde las agrupaciones, a las que han dedicado gran parte de los esfuerzos. Esta forma de asesoramiento se considera positiva por cuanto permite abarcar a la mayor parte del profesorado, aglutinado en torno a las agrupaciones.
2. En la mayoría de los CEPs ha existido un contacto directo y enriquecedor con los centros en los que se anticipa la Reforma. En general, el asesoramiento de los asesores y asesoras se ha producido en torno al Proyecto Educativo y Curricular de Centro. Además, y como se citaba anteriormente, se han convocado gran número de actividades para el profesorado de todos los ciclos del nuevo sistema educativo, lo que supone que el tránsito de las enseñanzas actuales a las nuevas se produce sin perjuicios para el profesorado y alumnado.
3. En todos los CEPs se observa el impulso que se ha producido en relación a la atención a la Formación Profesional. En este curso se ha asistido a la mayoría de los Claustros de dichos Centros para explicar la Nueva F.P., además de realizarse un importante número de actividades para las diferentes Familias Profesionales.

**CAPÍTULO II: LOS CENTROS DEL PROFESORADO (CEPs)**

<i><b>DENOMINACIÓN</b></i>	<i><b>NÚMERO</b></i>	<i><b>PLAZAS</b></i>
Seminarios Permanentes	72	1.063
Grupos de Trabajo Temas Específicos	31	501
Grupos Estables	236	2.778
Equipos de Centro/Equipos Centros LOGSE	133	2.097
Proyectos Animación a la Lectura	30	351
Proyectos de Educación Ambiental	37	1.466
Cursos Infantil y Primaria	14	449
Cursos Lenguas Extranjeras	4	141
Cursos de Metodología del Inglés	3	300
Cursos de Actualización Didáctica	16	320
Cursos Actualización Tecnológico-Didácticos	2	80
Plan Seguimiento de Primaria	1	2.593
Programa Calidad Educativa	7	140
Jornadas F.P.	1	280
Jornadas Hostelería y Turismo	1	130
Jornadas Centros LOGSE	3	450
Jornadas Equipos Directivos	2	400
Congreso de Educación Afectivo-Sexual	1	390
Congreso Anima. Lectora y Dinam. Biblioteca	1	219
Jornadas de Innovación	2	400
<b>Cursos propuestos desde los CEPs</b>	<b>271</b>	<b>8.599</b>
Cursos Responsables Org. Centros y Resp. Pedagógicos	17	1.018
Asistencia a Cursos Convocados en el MEC	3	5
<b>TOTAL</b>	<b>888</b>	<b>24.170</b>

**Cuadro 6: Actividades de Formación durante el curso 94/95 (Tomado de Consejería de Educación, 1995b: 16).**

<i><b>DENOMINACIÓN</b></i>	<i><b>NÚMERO</b></i>	<i><b>PLAZAS</b></i>
Seminarios Permanentes	45	675
<b>Cursos propuestos desde los CEPs</b>	<b>399</b>	<b>11.176</b>
Jornadas Centros LOGSE/Bachillerato	4	598
VI Jornadas de Lenguas Clásicas	1	250
Plan Seguimiento de Primaria	1	1.270
Cursos de Actualización Didáctica Secundaria	12	266
Cursos de Actualización Didáctica Primaria	7	213
Cursos Actualización Tecnológica y Didáctica	24	550
Jornadas Familias profesionales	13	1.200
Jornadas de Contraste	4	120
Formación en Empresas	4	60
Cursos de Especialización	10	185
Cursos Infantil y Primaria	10	356
Proyectos de Innovación/Formación en Centros	309	4.487
Grupos Estables	197	2.211
Formación Equipos Directivos	3	150
Sem. Perm. Reflexión y Debate Org. Centros	5	120
Formación para Coordinadores de Formación	4	130
Formación para Asesores de CEPs	2	100
Formación para Servicio Inspección Educativa	3	130
Cursos Lenguas Extranjeras	55	1.907
<b>TOTALES</b>	<b>1.112</b>	<b>26.154</b>

**Cuadro 7: Actividades de Formación durante el curso 94/95 (Tomado de Consejería de Educación, 1995b: 17).**

4. Por otra parte, desde los CEPs se analiza el auge que han tenido todas las actividades relacionadas con las Nuevas Tecnologías, demostrado por la gran demanda de formación en este tema.
5. Por último, desde todos los Centros del Profesorado se valora altamente la concepción y estructura de los cursos; en concreto solicitan se mantenga la fase de experimentación en el aula, por cuanto que ha posibilitado la reflexión, análisis e implementación de los contenidos trabajados en las primeras fases

Con respecto a la valoración que los propios CEPs hacen en relación a la modalidad de *Formación en Centros* (Consejería de Educación, 1995b), realizada en el curso 1993/94 como línea prioritaria de los Equipos Pedagógicos, se señala que globalmente resulta una valoración positiva aunque la intervención es difícil debido a la novedad de asesorar de forma global a los centros cuando hasta entonces se estaba haciendo por áreas. Los asesores y asesoras perciben que están siendo bien recibidos en los centros pero que el modelo que se sigue de asesoramiento (Desarrollo Basado en la Escuela) requiere mucho tiempo para su puesta en práctica. Se espera por parte de los centros que los asesores intervengan por áreas y no de forma general sobre el centro.

La experiencia indica que es necesario coordinar el trabajo de asesoramiento en centros con los distintos servicios de apoyo externo a los mismos. Las formas que está adquiriendo la incipiente coordinación es distinta según las zonas: en algunos casos se intenta repartir tareas, algunos centros consideran más adecuado que sólo asesore un agente externo.

Se considera que el asesoramiento a centros se ha potenciado con la convocatoria para constituir de forma voluntaria Equipos de Centros y Proyectos de Innovación y Formación en Centros (PIFC) a partir del curso 1994/95. Estas modalidades de agrupaciones junto a la nueva estructura de cursos que compromete a los asistentes a experimentar los contenidos tratados en ellos, permite al CEP un seguimiento del trabajo en los centros docentes.

Por último, la creación de la figura del *coordinador o coordinadora de formación* está



potenciando, según la Memoria, la reflexión colectiva del profesorado sobre la problemática de su centro y el debate sobre la formación que realmente necesitan, facilitando la canalización de sus demandas como colectivo, a través del CEP de cada zona.

Con respecto a la valoración que se hace en la Memoria sobre el trabajo con las *Agrupaciones del Profesorado* se señala que la participación de los docentes es muy alta y creciente año tras año, tanto en cuanto a los proyectos presentados en las sucesivas convocatorias como al número de profesores y profesoras. Como valoración al respecto se señala en la Memoria que:

Hay que concluir por tanto, que los profesores y profesoras hacen una valoración positiva de esta línea de trabajo, que es desde luego compartida por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. Desde esta Dirección General se considera que a través de esta modalidad de actividades se recogen aspectos importantes que potencian especialmente un cambio en la enseñanza: hacen posible la formación continua a través del proceso educativo desarrollado en el aula, el trabajo cooperativo y autónomo de grupos de profesores, la detección de problemas y la propuesta y desarrollo de alternativas. Propician igualmente la concreción del currículo a la gran diversidad de realidades presentes en nuestra Comunidad Autónoma, y por su propia estructura hacen posible la participación en actividades de formación e innovación a un colectivo amplio de profesorado para el que la asistencia a cursos se dificulta por las peculiares características geográficas de las islas (Consejería de Educación, 1995b: 45)

En el curso 93/94 se hicieron cinco convocatorias, tres específicas para temas preestablecidos (Proyectos de Educación Ambiental, de Animación a la Lectura y de Dinamización de Bibliotecas y Equipos de Centros LOGSE) y dos de carácter general para Grupos Estables y Equipos de Centro. En los cuadros 8 a 12 se especifica la distribución del profesorado a cada una de estas modalidades de formación del profesorado.

**CAPÍTULO II: LOS CENTROS DEL PROFESORADO (CEPs)**

<b>PROVI NCIAS</b>	<b>CEP</b>	<b>EC</b>	<b>GE</b>	<b>ECL</b>	<b>EEA</b>	<b>AL</b>	<b>Total CEP</b>	<b>Total Provincia</b>
Las Palmas	Las Palmas	33	53	5	15	6	112	209
	Gáldar	1	17	1	3	3	25	
	Vecindario	6	16	3	1	5	31	
	Lanzarote	1	19	2	1	1	24	
	Fuerteventura	4	13	0	0	0	17	
Tenerife	La Laguna	26	78	6	6	5	121	227
	Icod	10	14	2	3	2	31	
	Granadilla	19	9	1	6	3	38	
	La Palma	6	12	0	0	3	21	
	Gomera	4	3	0	2	1	10	
	Hierro	3	2	0	0	1	6	
<b>Total agrupaciones</b>		<b>113</b>	<b>236</b>	<b>20</b>	<b>37</b>	<b>30</b>		<b>436</b>

**Cuadro 8: Número de agrupaciones de Innovación por modalidades, Centros del Profesorado y provincia. Curso 1993/94. (Tomado de Consejería de Educación, 1995b: 47)**

	<b>EC</b>	<b>GE</b>	<b>EEA</b>	<b>AL</b>	<b>ECL</b>	<b>TOTAL</b>
<b>TOTAL</b>	1.612	2.785	1.466	351	485	6.699

**Cuadro 9: Cifras de participación del profesorado en las distintas Agrupaciones, curso 1993/94. (Tomado de Consejería de Educación, 1995b: 47)**

	P.F.I.C.	GG.EE.
CEP	Número	Número
Las Palmas I	24	32
Las Palmas II	38	
Galdar	15	11
Telde	18	9
Vecindario	28	13
Fuerteventura	11	18
Gran Tarajal	6	1
Lanzarote	18	11
Santa Cruz de Tenerife	16	61
La Laguna	50	
Granadilla	17	3
Icod	15	14
Guía de Isora	7	
Santa Cruz La Palma	16	11
Los Llanos	3	
Gomera	9	3
Hierro	6	1
<b>TOTAL</b>	<b>298</b>	<b>188</b>

Cuadro 10: Número de Agrupaciones por CEPs. Curso 1994/95.  
(Tomado de Consejería de Educación, 1995b: 48)

	<b>PRIMARIA</b>			<b>SECUNDARIA</b>		
PEC/PCC/						
Transversales	28	Coeducación	1	25	Coeducación	3
		E.A	7		E.A	10
		Salud	2		Salud	1
		E.Afc.-Sex.	0		E.Afc.-Sex.	0
		D. Humanos	0		D. Humanos	3
Tutoría-Eval.-Divers.,	13					
NN.TT. II	3			4		
Contenidos Canarios	5			15		
MMCC de área		Francés	2		Francés	5
		Inglés	8		Inglés	3
		Lengua	4		Lengua	2
		Matemáticas	4		Matemáticas	9
		Música	3		Música	1
Bibliotecas	13					
<b>TOTAL</b>	<b>70</b>			<b>150</b>		

**Cuadro 11: Distribución de los proyectos aprobados para su desarrollo en Grupos Estables por áreas de trabajo y etapas educativas, curso 1994/95. (Tomado de Consejería de Educación, 1995b: 49)**

	PRIMARIA		SECUNDARIA			
PEC/PCC	61		36			
Transversalidad	39	Coeducación	0	16	Coeducación	0
		E.A.	27		E.A.	13
		Salud	0		Salud	0
		E. Af. Sex.	2		E. Af. Sex.	2
		D. Humanos	0		D. Humanos	0
Tutoría-Eval.-Divers.,	13		10			
NN.TT. II	8		5			
Contenidos Canarios	7		5			
MMCC de Área	2		1			
Bibliotecas	34		38			
TOTAL	198		100			

**Cuadro 12: Distribución de los Proyectos de Innovación/Formación en Centros por áreas de trabajo y etapas educativas. Curso 1994/95. (Tomado de Consejería de Educación, 1995b: 50)**

Hasta aquí hemos resumido la valoración que la Consejería de Educación hace de los Centros del Profesorado. Es una valoración fundamentalmente optimista que contrasta con el punto de vista más cualitativo del profesorado, que veíamos más arriba. En el siguiente apartado, realizaremos una valoración de todo ello situando a los CEPs entre su propia idealización, los proyectos de la administración educativa y las necesidades del propio profesorado.

### **5. Resumen: Los CEPs entre la referencia idealizada de su concepción original, las necesidades de desarrollo reflexivo y crítico del profesorado y las prioridades de la política educativa de la Administración.**

Hasta este momento hemos hecho un largo recorrido desde el contexto de reforma que originó

la aparición de los Centros del Profesorado en Inglaterra y Gales hasta su contextualización en las condiciones particulares, sociales, políticas y educativas del archipiélago canario. En dicho recorrido hemos revisado las características y funciones originales de estos centros sin olvidarnos de algunas críticas y limitaciones de los CEPs, de las que nos hemos hecho eco. También hemos analizado los problemas y transformaciones que la idea de CEPs ha experimentado para adaptarse a las distintas realidades culturales y sociales de los países occidentales. En el capítulo hemos continuado con el proceso de adaptación de la institución CEPs, como una idealización importada, a la realidad y contexto español, configurado por las transformaciones políticas y sociales, la puesta en marcha del ambicioso Proyecto de Reforma Educativa y la perspectiva del profesorado que es de quien finalmente depende, como último eslabón en la cadena de decisiones, la adaptación de su práctica a las demandas de mejora educativa.

Finalmente revisábamos los CEPs de Canarias desde la perspectiva de los textos que los ordenan legalmente, desde la valoración de la propia Administración y desde el punto de vista de lo que los profesores y profesoras quisieran que fueran estos centros en apoyo a su trabajo diario.

El último apartado de este capítulo está dedicado a extraer de todo lo anterior, las características de los CEPs que, a nuestro juicio, constituyen los perfiles definitorios de esta peculiar institución. Las notas que a continuación destacamos sobre los CEPs, constituyen la referencia necesaria para el análisis de la realidad de estos centros y, por lo tanto, son un criterio de referencia importante para justificar en el capítulo siguiente el modelo de evaluación que proponemos en esta investigación.

Una primera característica que queremos destacar se refiere al papel del profesorado y su preocupación por la calidad educativa como uno de los ingredientes que explican la aparición de los CEPs. Ya hemos señalado con Elliott, que es el movimiento del profesorado debido a la reforma curricular el que inicia la creación de los CEPs, primero de forma improvisada por el propio profesorado y, posteriormente, de forma institucionalizada. Lo importante de todo ello es la idea del enorme potencial del profesorado para impulsar las mejoras cuando encuentra cauces apropiados de organización y participación. Como señala Elliott, la preocupación por la calidad educativa ha estado

entre el profesorado antes de que el sistema la tomara como motivo de su política educativa.

Salvando las enormes diferencias entre sistemas, algún paralelismo tiene el caso inglés con respecto a la preocupación del profesorado español por la calidad educativa que, como ya vimos detenidamente en el capítulo 1, originó las Escuelas de Verano y, paralelamente, los Movimientos de Renovación Pedagógica. Lo que nos interesa destacar aquí es, lo mismo que en el caso inglés, la preocupación del profesorado por mejorar su práctica educativa y su capacidad para liderar la reforma pedagógica cuando encuentra recursos organizativos en los que se siente protagonista.

En ambos casos, el inglés y el español, los Centros del Profesorado aparecen como institucionalización del protagonismo de los docentes, como espacio organizado desde el que el profesorado elaborará su propia transformación profesional. Decíamos que con los CEPs se trataba de apoyar al profesorado en lo que ya estaba haciendo. Desde el principio, en estos centros aparece unida la institucionalización de la iniciativa del profesorado y el protagonismo del mismo.

Junto al interés del profesorado por la calidad educativa destaca, en estrecha relación, la preocupación por la participación de los docentes y de otros sectores sociales en las decisiones acerca de un curriculum que responda a los intereses y necesidades de los alumnos concretos de cada comunidad educativa. Al respecto, y refiriéndonos al caso del Reino Unido, ha quedado anteriormente descrito en este capítulo que el profesorado innovador comenzó a implicar a otros sectores sociales en un diálogo activo sobre la reforma, como sistema democrático de autocontrol escolar. El autodesarrollo, entre la profesión docente, de una cultura reflexiva se puso de manifiesto, en el caso británico, con la puesta en práctica de un gran número de evaluaciones y desarrollos curriculares de las propias escuelas.

De lo anterior nos interesa subrayar una idea muy importante como es la compatibilidad existente entre innovación liderada por el propio profesorado desde su autonomía profesional, y las instituciones democráticamente organizadas, con sistemas de evaluación, como autocontrol, a condición de que el modelo de evaluación sea compatible con la cultura reflexiva y participativa del profesorado y no sea instrumento de control burocrático que responda a preocupaciones extraeducativas.

Señalábamos también, y ahora lo subrayamos, que el núcleo que fundamenta esta corriente acerca de la calidad educativa y la formación del profesorado, es que el cambio educativo depende de la práctica reflexiva de los profesores. Por lo que la concepción de Stenhouse (1984b; 1987) sobre el profesorado como investigador de su propia práctica resulta una pieza básica de todo el entramado teórico. El protagonismo del profesorado se revela como factor fundamental puesto que, decíamos con Elliott, no puede haber desarrollo del curriculum sin desarrollo del profesor y no puede darse el cambio si la gente que va a llevarlo a cabo no siente como propia la innovación que va a realizar. Lo que los CEPs añadirían a esta perspectiva, como instituciones "del profesorado" que son, las estructuras no jerarquizadas para la mejora educativa, puesto que no pueden darse cambios de calidad si las estructuras establecidas para la reforma están basadas en la jerarquización, es decir, en la no participación.

En torno a estas ideas básicas se estructuran los CEPs en sus diversos y variadísimos cometidos que no es necesario enumerar aquí, pero que hay que tomar en consideración al realizar cualquier análisis de estos centros y establecer su coherencia con las claves que hacen de ellos una institución singular en el terreno de la formación del profesorado.

Pero además de la teoría, como una de las caras idealizada de los CEPs, estos centros se componen de más caras, como si de un prisma se tratara. Una de esas caras, a tener en cuenta como dimensión importante al analizar los CEPs, está compuesta por la influencia determinante que sobre ellos ha ejercido la Administración Educativa. Influencia que, como vimos en un extenso análisis, ha evolucionado desde el ideal de CEP inicial hasta el pragmatismo azuzado por la necesidad política de tener que sacar adelante la compleja Reforma del sistema educativo. Sobre la influencia determinante de la administración observamos, por un lado, la valoración optimista de la propia administración acerca de los CEPs (tanto en el caso del MEC como en el de la Consejería de Educación de Canarias) y, por otro, nos hemos hecho eco igualmente de una corriente crítica de análisis, de la que forman parte los sectores del profesorado comprometidos tradicionalmente con la renovación pedagógica, y que llega a ser hasta pesimista acerca de la utilidad de estos centros, tal y como están actualmente configurados, como instrumento de implicación del profesorado en la mejora educativa. No es necesario repetir aquí



aquellos análisis.

Por último, la tercera cara del prisma lo constituye la visión que el profesorado tiene acerca de los CEPs y las demandas que los sectores del profesorado implicados en la renovación hacen a estos centros. Puesto que, como hemos visto, los CEPs nacen para potenciar lo que el profesorado ya venía haciendo, una dimensión imprescindible en el análisis de estos centros es la consideración del punto de vista del profesorado acerca de ellos.

Vimos, en el caso de los CEPs de Canarias, la profunda revisión que el profesorado hacía de la evolución y funcionamiento de los mismos: el complejo entramado administrativo existente para determinar los programas de formación de los CEPs, el papel de las Mesas Territoriales de Formación, el control de los CEPs por parte de la administración, los sistemas de representación del profesorado, la burocratización de los CEPs y la Reforma educativa como su prioridad en detrimento de la potenciación de la implicación del profesorado, el peso determinante del Equipo Pedagógico y su forma de elección, la supeditación de las diferentes modalidades de formación al Plan de Formación y de éste a la Reforma, el papel de los asesores del CEP en los centros, la formación en centros, la desvirtuación y el desgaste de la idea de formación autónoma del profesorado al estar ésta supeditada a los contenidos de formación preferidos por la Consejería, la nula actuación de la administración para fomentar la baja participación del profesorado, la despreocupación por impulsar cambios organizativos en los centros que favorezca la formación a través de la participación y la implicación en la mejora de la calidad, etc.

Hemos colocado a los Centros del Profesorado en el centro de un triángulo en el que, como hemos analizado, cada uno de sus vértices (idea original de CEPs, administración y profesorado) tiene perfectamente definidas sus propias prioridades y demandas sobre los CEPs. Visiones distintas acerca de una misma institución que nacía con la vocación de buscar el equilibrio posible entre las distintas perspectivas, intereses y necesidades. Para llegar a hacer realidad el mencionado equilibrio y para que los CEPs tuvieran una adecuada adaptación a nuestro contexto, era y sigue siendo necesario no sólo crearlos administrativamente sino abrir un espacio en el entramado de nuestro sistema educativo, de nuestra cultura docente, de nuestras prácticas educativas, de nuestro sistema y cultura política y,

también, de nuestro sistema burocrático (Pereyra, 1984). Abrir nuevos espacios exige cambios profundos en la cultura y en la práctica sin los que es imposible desarrollar instituciones democráticas sin participación, autónomas sin capacidad para establecer los propios planes de trabajo, reflexivas sin capacidad para cambiar, autorresponsables sin una tradición de evaluación en nuestro sistema educativo.

Ya señalaba Pereyra (1984) la falta de tradición evaluadora en el sistema educativo como una dificultad importante para la implantación de los Centros del Profesorado en nuestro contexto. La evaluación se revela como un componente fundamental para dar coherencia a las prácticas de los CEPs, dentro del cuadro que hemos elaborado con las características de estos centros. En medio del triángulo en el que hemos situado a los CEPs, la práctica de la evaluación, sin ser la panacea de todos los problemas prácticos de estos centros, tendría la doble función de ampliar, por un lado la capacidad crítica del profesorado que trabaja en los CEPs y, por otro lado, establecer los mecanismos de autorregulación para el ejercicio de una autonomía institucional fortalecida.

El siguiente capítulo se va a dedicar precisamente a analizar los retos que se le plantean a la teoría de la evaluación, al tener que responder a las necesidades de mejora de los Centros del Profesorado sin entrar en contradicción y observando sus características y finalidades singulares. Revisaremos la respuesta que, desde los distintos modelos de evaluación, se puede dar a las particulares demandas de evaluación de los CEPs.



## CAPITULO III

# LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS DEL PROFESORADO (CEPs)

*Como investigadores debemos ser precavidos cuando invertimos nuestros esfuerzos en buscar unos indicadores de rendimiento que faciliten a los políticos y a los rectores de la política unas legitimaciones espurias para sus construcciones ideológicas de la educación. Y digo esto plenamente consciente de que nuestra supervivencia como investigadores depende cada vez más de nuestra connivencia con las fantasías ideológicas de los rectores de la política. Por lo menos, hemos de ser conscientes de lo que estamos haciendo: del carácter ideológico de las ideas que marcan la dirección de nuestra investigación, y de preguntarnos a nosotros mismos si son éstas las mejores maneras de mostrar preocupación por la calidad educativa.*

**John Elliott**

### **Introducción**

En el capítulo II han quedado ampliamente descritas las características de los Centros de Profesores como objeto de evaluación de nuestra investigación. Sin embargo, nos hemos encontrado con diversas formas de entender los CEPs y su práctica. Hemos visto que, en su origen, hay unas ideas constantes acerca de lo que estos centros deben ser y acerca de cuál debe ser su finalidad y función en el sistema educativo. Pero igualmente hemos visto que en distintos contextos los Centros de Profesores han tenido y tienen diversos cometidos, diversas prácticas y diversas prioridades. Por otro lado, como producto

de las distintas perspectivas existentes acerca de ellos, lo que la Administración espera de estos centros al subvencionarlos no siempre coincide con las expectativas del profesorado a los que van dirigidos. Por ello, la plasmación práctica de la idea teórica de CEPs registra una enorme variedad que además cambian constantemente debido a las transformaciones en la política educativa y en las necesidades del sistema.

Analizar los CEPs, su sentido y su finalidad, implica necesariamente considerar todos los puntos de vista, todos los intereses acerca de ellos, todas las prácticas en su diversidad y el proceso de transformación al que constantemente están sujetos, no necesariamente siempre para mejorar. La consideración del abanico de prácticas e intereses ayuda, más que dificulta, el análisis al enriquecerlo. Sin embargo ello no quiere decir que nuestra mirada sea neutral como la mirada atónita del espectador pasivo. Lo que ocurre con los CEPs y lo que podría idealmente ocurrir tiene para nosotros un marco claro de referencia desde el que analizarlos y hasta juzgarlos: los CEPs son instrumentos para la mejora de la calidad educativa tal y como la hemos definido en el capítulo I; los CEPs son instrumentos de formación del profesorado, entendida esta formación como ha sido definida teóricamente en el mismo capítulo.

En este capítulo discutiremos y describiremos las características de un modelo teórico de evaluación que se adecúe a las características singulares de los CEPs y que responda efectivamente a las necesidades que los CEPs tienen, como institución que ha de ofertar un espacio (mucho más que un lugar fríasico) para la mejora de las prácticas del profesorado y los centros docentes en sus diversas y particulares realidades.

## **1. La necesidad de evaluar los CEPs y el papel práctico de la evaluación.**

Acabábamos el capítulo anterior proponiendo la evaluación como elemento clave para el desarrollo de los Centros del Profesorado (no su panacea). Situábamos a los CEPs dentro de un triángulo en cuyos respectivos vértices localizábamos por un lado, las características originales de los CEP como una de las referencias para el análisis, por otro lado situábamos, en otro de los vértices, las prioridades de la política educativa de la Administración y en el tercero, situábamos la formación para el desarrollo reflexivo y crítico del profesorado. Incluir en ese triángulo imaginario una propuesta de

evaluación, en coherencia con el entramado de características descritas, significa que la evaluación deberá constituirse en instrumento para, por un lado, desarrollar la capacidad crítica interna (y con ello el autocontrol) de los profesores involucrados en estos centros y, por otro lado, desde esa capacidad de revisión crítica responder a las demandas de transparencia en el rendimiento de cuentas hacia los distintos sectores sociales interesados y, con todo ello, convertir en realidad práctica la autonomía institucional que formalmente se le reconoce a los CEPs.

Ante la falta de tradición evaluadora en nuestro sistema, se corre el riesgo institucional de recurrir a la reproducción en la práctica, no en los textos y declaraciones, de lo que ha sido nuestra tradición educativa basada el control burocrático. Control burocrático en el que autocontrol, evaluación, transparencia, participación democrática y autonomía son sustituidas por conceptos como jerarquización, control, planes de trabajo predeterminados, informes y memorias burocratizadas y sin utilidad práctica para la mejora de los CEPs. Éste es el dilema ante el que están los CEPs y sobre el que la evaluación —como argumeto de racionalidad —debe definirse: o control-jerarquización-burocratización o evaluación-transparencia-autonomía-participación para la implicación; o jerarquización para el control o autonomía del profesorado (y de la comunidad educativa) para investigar sus propios problemas prácticos y para elegir líneas de mejora adaptadas a las necesidades de cada comunidad y contexto.

Con estas pretensiones como finalidad, una evaluación explícita y planificada, transparente, no burocráticamente ejecutada y democrática, podría establecer los mecanismos de autorregulación que impedirían que en los Centros del Profesorado se desequilibrara el poder entre las distintas partes presentes en la institución, evitaría la opacidad burocrática, las dificultades de participación y decisión por parte del profesorado en su seno, el uso de estos centros por parte de la Administración para cometidos alejados de su idea original, e impediría la saturación de estos centros con tareas que inciden poco en la mejora de los centros docentes y en las demandas del profesorado. Como hemos señalado, ello aseguraría la profundización de la autonomía efectiva de la institución al establecerse los mecanismos de control desde el interior (sustitutivos del control burocrático), que, a su vez, garantizarán la transparencia (rendimiento de cuentas) hacia el exterior. Por el papel clave que desde

nuestro punto de vista tiene la evaluación, así entendida, en el desarrollo de las características de los CEPs, la señalada falta de tradición de la misma constituye un obstáculo para el desarrollo de la idea de Centros del profesorado, concebidos éstos como instituciones regidas por el propio profesorado para su implicación en la mejora educativa.

Lo que me interesa resaltar en este capítulo es la relación existente entre calidad educativa y evaluación. Realizar una evaluación plantea siempre el problema relativo al grado de uso y aceptación, en cierto modo impredecible, que finalmente logrará alcanzar en la práctica. Creo que una evaluación que responda fundamentalmente a las necesidades de las personas directamente responsables de la aplicación de los programas y del funcionamiento de las instituciones educativas, tiene mayores posibilidades de éxito. Si la evaluación se realiza correctamente conducirá a la mejora de la práctica educativa.

La cuestión que debemos abordar ahora es qué características debe tener una evaluación capaz de cumplir con esa finalidad, sin actuar por ello en detrimento de aquellas descritas para los Centros del Profesorado. A esta cuestión dedicaremos el siguiente apartado.

## **2. Discusión de un modelo teórico para evaluar los Centros del Profesorado.**

En este apartado, vamos a intentar resolver los problemas que se le plantean a la teoría de la evaluación al asumir el reto de responder a las finalidades ya señaladas para el análisis y el desarrollo de los Centros del Profesorado. La idea implícita es que deberá ser la evaluación la que, a través de su diseño no establecido y cerrado de antemano, se ajuste a las características particulares y a las demandas del objeto a evaluar. También está implícita una concepción acerca del cambio educativo como un proceso complejo que no puede ser resuelto mediante la intervención a partir de evaluaciones preordenadas (Stake, 1983).

Las diez cuestiones que propone D. Nevo (1983:XIV-XV) para el diseño de la evaluación, sugieren que la respuesta a cada una de ellas —entre un abanico amplio de posibles respuestas—, depende de las características del objeto de evaluación y de la finalidad que se asigne a la evaluación (Colás, 1993). Las cuestiones que propone Nevo para definir la evaluación son las siguientes:

1. *¿Cómo es definida la evaluación?:* ¿Cuál es la característica singular de una evaluación?, ¿Cómo se reconoce una evaluación?, ¿Cómo se diferencia de "medida" o "investigación"?, ¿Es evaluación administrar tests y cuestionarios?, ¿Proveer información para tomar decisiones?, ¿Determinar si los objetivos/fines han sido alcanzados? ¿Enjuiciar/evaluación de méritos?
2. *¿Evaluación para qué?:* ¿Para qué hacer evaluación?, ¿Cuál es el propósito de la evaluación?, ¿Qué funciones hace, cumple?, ¿Está al servicio de la toma de decisiones?, ¿Para acreditación o certificación?, ¿Para motivar a la gente?, ¿para cambiar y mejorar programas?, ¿O por otras razones?
3. *¿Cuáles son los objetivos de la evaluación?:* ¿Qué puede o debe ser evaluado?, ¿Esas cosas son la evaluación de estudiantes, profesores, proyectos, programas, instituciones o algunas otras?
4. *¿Qué aspectos y dimensiones de un objeto debe investigar la evaluación?:* ¿Qué cuestiones deben ser dirigidas sobre lo que es evaluado? ¿Qué tipo de información debe ser reunida?, ¿Son los aspectos del objeto que debe ser evaluado expedientes, impactos o resultados, procesos o aplicaciones, transacciones entre staff y clientes, objetivos y planes, costos y beneficios, características de organización, o algunos otros?
5. *¿Qué criterio debería usarse para juzgar un objeto?:* ¿Cómo hace usted para interpretar los resultados/conclusiones?, ¿Cómo debe valorarse el significado que es asignado a la información recogida?, ¿Cómo decidirá si el objeto es "bueno" o "malo"?, ¿Debe el criterio ser la realización/éxito de los fines/objetivo señalados/fijados, adherido a planes, responder a la identificación de necesidades, adherido/sujeto a leyes y directivas/directrices, en conformidad con las expectativas de la audiencia, o algunas otras?
6. *¿Quién debe ser atendido por la evaluación?:* [¿A quién debe servir una evaluación?]

¿Quién es el cliente?, ¿Quién es la audiencia de la evaluación?, ¿A quién sirve la información de necesidades? [¿Al servicio de quién está la información de necesidades?] ¿Es ello hecho para su servicio [del que evalúa], sus estudiantes, el equipo, la agencia patrocinadora, el grupo en general, o algunas otras?

7. *¿Qué pasos y procedimientos están implicados al hacer una evaluación?:* ¿Cómo comienza usted una evaluación y cómo procede/continúa?, ¿Cuál es la estrategia importante de un proyecto de evaluación?, ¿Es una buena secuencia para conducir una evaluación?

8. *¿Qué métodos de indagación deberían usarse en evaluación?:* ¿Cómo recoge usted información?, ¿Qué clase de diseño de investigación debe ser usado en evaluación?, ¿La mejor metodología de evaluación son tests y cuestionarios, jurados de expertos, diseño experimental, estudios de medida y correlación, estudios de casos y etnográficos, proceso de jurado", aproximación naturalista, o alguna otra aproximación?

9. *¿Quién debe hacer la evaluación?:* ¿Qué clase de evaluador debe usted emplear?, ¿Qué clase de destrezas/técnicas debe un evaluador tener?, ¿Cuál debe ser la autoridad y responsabilidad de un evaluador?, ¿Debe la evaluación ser hecha por un profesional evaluador, un evaluador interno o externo, un evaluador especialista o un experto en el campo a ser evaluado, equipo regular, o algún otro?

10. *¿Por qué normas/standard debería juzgarse la evaluación?:* ¿Cómo sabes que es una buena evaluación?, ¿Cuáles son las características de una evaluación bien hecha?, ¿Debe la evaluación ser práctica y útil/beneficiosa, proveer exacta e información segura, ser realista, prudente/cautelosa y frugal, ser conducida legal y éticamente, ser objetiva y científica, o debe ser otra cosa?

Las cuestiones de Nevo se refieren a los elementos que un plan de evaluación deberá atender. Desde nuestro punto de vista, de todas ellas, las cuestiones que se refieren a la finalidad de la evaluación, el uso que se le dará a la evaluación, quién deberá hacer la evaluación y a quién deberá



implicar la evaluación en su proceso, son las de principal atención al diseñar una evaluación que se adapte al contexto, a las necesidades de mejora y a la utilidad práctica de la evaluación en los Centros del Profesorado. La forma en que se resuelvan el resto de cuestiones depende en buena medida de las decisiones que se tome en torno a las mencionadas. En este apartado serán contestadas las diez cuestiones que propone Nevo, tratando de mantener la coherencia con las decisiones que tomemos en aquellas cuestiones que hemos señalado como de decisiva importancia y prioritarias, para que el diseño de una evaluación tenga utilidad práctica en el desarrollo de los CEPs.

Antes de adentrarnos en la discusión sobre el modelo de evaluación, abrimos un paréntesis preliminar acerca del malentendido que, a nuestro juicio, ha sido generado por la propia literatura de evaluación sobre la pertinencia de los modelos. Los fines de la evaluación, tal y como las cuestiones de Nevo sugieren, abarcan un amplio abanico de posibilidades, de enfoques e intereses. Por ejemplo, Alkin (1969) identifica cinco áreas distintas de evaluación: valoración de sistemas; planificación de programas; realización del programa; mejora del programa; y certificación del programa. Nevo identifica entre las posibles finalidades de la evaluación la toma de decisiones, la acreditación o certificación, el motivar a las personas implicadas en el programa a evaluar o cambiar y mejorar programas. Por su parte, Midkiff y Burke (1987) desde una estrategia de investigación acción aplicada a la evaluación, encuentran como funciones posibles de la evaluación el desarrollo de programas, la mejora de programas, la responsabilidad/efectividad de programas y la contribución al conocimiento de la efectividad y las limitaciones de los programas. Por último, Loucks-Horsley *et al.* (1987), atendiendo a las demandas de las diferentes audiencias, identifican cuatro propósitos de la evaluación: **a)** cómo se está llevando a cabo el programa con el propósito de hacer mejoras o cambios (evaluación formativa); **b)** resumir/sumarizar las actividades principales con el propósito de juzgar su adecuación y tomar decisiones más globales sobre el futuro del programa (evaluación sumativa); **c)** cómo se llevaron a cabo las actividades de desarrollo del personal y bajo qué condiciones (evaluación de proceso); y **d)** cómo son los resultados logrados (evaluación de resultado).

Por su parte, Colás (1993), a partir de Gross y Humphreys (1985), señala las siguientes finalidades de la evaluación:

- a) La evaluación proporciona información y comprensión sobre el programa, tanto a los solicitantes como a los responsables del mismo.
- b) La evaluación ayuda al desarrollo y expansión del programa. Al final del proyecto los que toman decisiones necesitan datos empíricos para comprender los efectos globales del programa. La evaluación sumativa es inestable para planificar programas más efectivos en el futuro y poseer bases para su continuación o expansión.
- c) Los resultados de la evaluación ayudan a configurar políticas. La política educativa a nivel nacional o local se apoya en las conclusiones obtenidas de la experimentación de los programas de innovación planteados. Piénsese por ejemplo en la experimentación llevada a cabo en los centros piloto antes de hacer extensiva una reforma educativa. Los resultados ayudan a determinar la dirección futura de los programas. A veces el proceso es inverso, la política se apoya en la evaluación de programas para defender sus posiciones, desechando los datos que no incidan en la bondad de sus decisiones.
- d) La evaluación sirve de base para defender u apoyar iniciativas al hacer disponible información documentada sobre los efectos de programas novedosos.
- e) Ayuda a identificar la bondad o éxito de las innovaciones.
- f) La evaluación ayuda a propagar programas ya que los datos de la evaluación influyen en otros educadores que imitan o adaptan programas exitosos. Ello, a su vez, posibilita la replicación de la que derivará su validación.
- g) Ayudar a la comunidad educativa a estar mejor informada. Ello repercutirá en una mayor disposición de las personas a participar y apoyar el programa tanto material como personalmente.
- h) Fundamenta la toma de decisiones acerca de la distribución de recursos o la posibilidad de extender, eliminar, institucionalizar y replicar el programa o alguno de sus elementos
- i) Ayuda a demostrar su rentabilidad cara al público externo al programa.

Ante esta diversidad de funciones, que será necesario priorizar para cada caso y contexto, lo que queremos señalar es que mientras las finalidades y cometidos de la evaluación son muy diversos, la lectura de artículos e informes de evaluación frecuentemente transmiten la idea esquemática de que

la estructura de evaluación o el modelo utilizado es el único posible y no uno entre una enorme variedad de ellos, tal y como las cuestiones de Nevo sugieren. Si al informar, al público en general o a los círculos de especialistas, acerca de la realización y resultados de una evaluación, no se especifica la finalidad de su realización, ni el uso que se quiere dar a la evaluación, o no se explicita claramente a qué audiencias va dirigida la evaluación y que estrategias son utilizadas, se transmite la idea —y esto ocurre en la mayoría de los casos— de que el modelo de evaluación elegido es el único modelo posible de evaluación. Si no se identifican cuáles son los usos de cada evaluación y qué usos no puede hacerse de ellas, ni se identifican de algún modo qué conclusiones no pueden ser sacadas a partir de los resultados encontrados, se permite que erróneamente se entienda la idea de que cualquier evaluación sirve para absolutamente cualquier cosa: juzgar un programa, mejorarlo, tomar decisiones acerca de su continuidad, subvencionarlo o no, compararlo con otros semejantes, informar a las distintas audiencias, hacer públicos los datos, etc. Este error en la comunicación de las evaluaciones contribuye a que los malentendidos y reticencias acerca de la evaluación permanezcan entre los posibles usuarios de ellas.

En esta investigación partimos de la idea de que al diseñar una evaluación hay que delimitar su finalidad y posible uso y que esa elección deberá ser mantenida fielmente a lo largo de todo el proceso hasta el final, sin caer en la tentación de extraer conclusiones para aspectos distintos a los previamente focalizados en el diseño de evaluación. Las evaluaciones sirven para una amplia gama de propósitos y todos ellos nos parecen legítimos —y posiblemente necesarios desde el punto de vista de sus patrocinadores—, siempre que se limiten a las finalidades para las cuales han sido diseñadas. Por ejemplo, una evaluación que no considere entre sus estrategias el punto de vista y la participación en todo el proceso del profesorado, no puede aspirar a que sus conclusiones sean asumidas por ese profesorado; una evaluación diseñada para implicar en los procesos de mejora al profesorado quizá no interese a administradores y políticos como fuente de información para sus prioridades administrativas y políticas, etc. Desde la perspectiva de Cronbach, según Stufflebeam y Shinkfield (1987):

Un plan que resulta demasiado amplio y, por lo tanto, demasiado superficial para un contexto determinado, puede ser completamente apropiado para otro. El estudio que se centra estrechamente en un objeto y obtiene una información coherente pero limitado, puede

resultar adecuado para un contexto pero totalmente inadecuado para otro.(pág. 160)

La evaluación de los Centros del Profesorado puede realizarse desde muchas perspectivas y obedecer a necesidades de información e intenciones diversas. Como hemos indicado, todas ellas nos parecen legítimas a condición de que se especifique su uso, se haga de forma transparente y no se extraigan conclusiones que no se corresponden con el enfoque dado a la evaluación o con las estrategias utilizadas o no utilizadas para la implicación de las distintas audiencias. Además de las razones apuntadas, Loucks-Horsley *et al.*(1987) señalan que no es excluyente que desde una sola evaluación se atienda a todos los posibles propósitos de la misma pero es una labor muy ambiciosa y requiere mucho tiempo y recursos.

### **2.1. Crítica a la “evaluación preordenada”**

En esta misma línea, Holly y Hopkins (1988) al distinguir entre “evaluación para” la mejora y “evaluación de”, esta última como sinónimo del modelo de evaluación basado en objetivos, consideran que aunque la focalización de la evaluación en criterios como “efectividad de gastos”, “valor por dinero”, “costo-beneficio”, etc. resultan de interés para las mentalidades de los “patrocinadores” de evaluaciones, no son considerados esencialmente importantes para la mayoría de los evaluadores educativos, debido al interés prioritario de estos evaluadores por los problemas prácticos de mejora en las aulas y centros.

Desde la perspectiva de la mejora educativa y ante el reconocimiento de la singularidad de los procesos complejos y los problemas prácticos de la adopción de programas de innovación, se revelaron las insuficiencias de las prácticas dominantes de evaluación, que Stake denomina “evaluaciones preordenadas” (Stake, 1983), basadas fundamentalmente en la concepción de Tyler (1977) quien definió la evaluación como “el proceso de determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación” (pág.: 109). Volveremos más tarde a las insuficiencias de este modelo de evaluación, por otro lado sobradamente conocidas. Por ahora nos centraremos en lo que para nuestros propósitos es la crítica más importante que se puede hacer a dichos métodos, como es la desconexión entre las operaciones de la evaluación y las necesidades e intereses de los implicados en la realización práctica del objeto de evaluación, en nuestro caso los Centros del Profesorado, y la desconexión también entre los problemas prácticos de desarrollo del

objeto de evaluación y los intereses particulares de la misma.

En cuanto a la crítica hacia aquellas evaluaciones despreocupadas por el problema de la implicación de los diversos sectores interesados/afectados por el objeto de evaluación, Cronbach señala, en palabras de Stufflebeam y Shinkfield (1987) que “...un estudio técnicamente admirable puede quedarse corto si el evaluador no atiende a lo que piensan los individuos políticamente más relevantes de la comunidad, como los clientes, el personal del programa, los burócratas y los ciudadanos interesados” (pág.: 140). Y con respecto a la revisión de las evaluaciones centradas en el logro de los objetivos, no hay mejor ejemplo que el conocido y casi dramático reconocimiento que hace Stufflebeam (1987) acerca de la inutilidad práctica y de la “pérdida de tiempo” que supone ese modelo de evaluación que él mismo venía practicando desde hacía mucho tiempo:

Pronto nos encontramos con que este método [basado en la tradición tyleriana] no era adecuado para evaluar los proyectos de Columbus. Suponer que los educadores sabían o podían fácilmente determinar el comportamiento de los estudiantes producto de aquellos proyectos, no era nada realista. Los objetivos originales contenidos en las primeras propuestas eran generales y no proporcionaban datos útiles acerca del funcionamiento de los estudiantes. De hecho, los objetivos, por lo general, son determinados por especialistas y administradores que han tenido poca o ninguna experiencia con esos estudiantes. Y lo que es más, el personal del proyecto puede no estar de acuerdo, incluso cuando el proyecto ya ha empezado, acerca de los objetivos específicos que deben ser adoptados. Ahora puedo decir que tanto ellos como nosotros perdimos un tiempo precioso intentando hacer esto...(...)

La inutilidad de nuestro método se hizo ostensible para mí cuando visité a los miembros del personal del programa y observé sus actividades relativas al proyecto. Yo esperaba encontrarme con que los proyectos funcionaban ya en las escuelas y aulas con cierto grado de coherencia, pero no vi nada de eso. En cambio, existía una gran confusión extendida entre los profesores que no sabían qué es lo que se suponía que debían hacer. Muchos de ellos no habían tenido la oportunidad de leer las propuestas que, supuestamente, debían llevar a cabo. Y muchos de los que las habían leído estaban en desacuerdo con ellas o se sentían confundidos. No era sorprendente, pues, que las actividades acerca de un proyecto determinado no funcionaran en las aulas, y que estas actividades tuvieran muy poco que ver con las que se describían en las preguntas. Cuando hube considerado esta situación, los datos acerca de los resultados que mis colaboradores y yo habíamos planeado recopilar, parecían tener muy poca importancia. (pág.:179)

Las insuficiencias manifiestas de la evaluación tradicional de programas, abrió una revisión total acerca de los modelos de evaluación, las finalidades, la metodología empleada, el papel de los

evaluadores y los evaluados o acerca del producto de la evaluación. Podríamos situar como referencia un punto de inflexión para la teoría de evaluación en la celebración de la Conferencia que tuvo lugar en diciembre de 1972 en el Churchill College de Cambridge a la que asistieron Stake, Hamilton, Parlett y MacDonald, y en la que se elaboró un manifiesto recomendando la revisión de la totalidad de los conceptos sobre evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Stenhouse, 1984b)

A la apertura de la teoría de evaluación se refieren Finney y Moods (1989), cuando explican que debido a la insatisfacción de investigadores y promotores de programas y debido también a las tendencias en el campo general de la investigación de evaluación, lo que ellos llaman “el método tradicional de ‘caja negra’ para la evaluación de programas” (pág.:368) está siendo desbordado y la teoría de evaluación se está “expandiendo” de diversas maneras en cuanto a su marco de referencia y su paradigma. Señalan los autores citados que los evaluadores están reconociendo que los programas de intervención normalmente no son ni realizados por completo, tal como fueron diseñados, ni están siendo suministrados a los clientes de una manera fija/estándar. Además, dicen Finney y Moos, los evaluadores se están dando cuenta de que factores poderosos externos al programa (contexto) pueden mediatizar los efectos de los programas de intervención y pueden afectar directamente el funcionamiento post-tratamiento. Vienen a concluir que, frente a los diseños experimentales de evaluación, los estudios naturalistas —en los que la selección de tratamiento no es controlada por el investigador—, pueden ser válidos para clarificar los procesos de aplicación de los programas examinando la relación de las características personales y de contexto vital.

Por su parte, Ginsburg (1989) explica que la insuficiencia de los modelos experimentales para la evaluación de programas educativos se debe a que las conclusiones que se obtienen a través de ellos no se transfieren bien a las realidades que determinan la ejecución de los programas federales; se centra en resultados y redundante poco sobre ejecución porque los tratamientos son controlados dentro del laboratorio, siendo el proceso de ejecución de gran interés político para cualquiera que busque mejorar los programas. Por otro lado, mientras que en el modelo experimental el tratamiento a evaluar es único y está clara y previamente definido, en los programas federales esto no se da al tomar muchas formas dentro de amplias y vagas líneas maestras federales por lo que frecuentemente no está claro qué tratamiento es el que está siendo examinado. Por último, señala Ginsburg, es difícil asociar resultados

con intervenciones de programa porque las intervenciones a menudo están asociadas con otros acontecimientos que interfieren en los resultados.

Una crítica de carácter más práctico a los diseños experimentales es la de Provus (1973: 206), al indicar que las evaluaciones así diseñadas impiden que el personal del programa señale aquellas prioridades acerca de la información que necesita para utilizarla mientras el programa está en sus etapas dinámicas de crecimiento. Un diseño experimental impide que los programas sean mejorados a partir de la experiencia del profesorado. Por ello, para Provus, una evaluación sensata es aquella que permite que el personal del programa actúe libremente a partir de la información que necesita para tomar decisiones.

Lo que nos interesa subrayar de las críticas hacia la perspectiva tecnológica de evaluación es su difícil situación para implicar en el proceso y, por lo tanto, en las soluciones de mejora que se extraigan, a los involucrados en el objeto de evaluación. Como nos sugiere Kemmis (1986), las preocupaciones tecnológicas deben sustituirse por estrategias de implicación si de lo que se trata (finalidad de la evaluación) es de establecer procesos de reflexión crítica para la mejora:

Esto no es decir que las evaluaciones formales pueden carecer de rigor, disciplina u honradez; más bien es afirmar que su filo crítico deberá ser suavizado por valores humanos y no afilado gracias a estrechas preocupaciones tecnocráticas o burocráticas. (pág.: 119)

Como decimos, para una evaluación que tenga entre sus finalidades implicar al profesorado y a otros sectores del sistema educativo en los procesos de mejora, la intervención de una evaluación según la perspectiva tecnológica es la antítesis de lo que desde la perspectiva de la evaluación para la mejora sería deseable. Holly y Hopkins (1988) señalan a la perspectiva tecnológica como un impedimento para que se den las condiciones que necesitan los procesos de mejora en los centros educativos. La persistencia de esta perspectiva en la práctica educativa, dicen los autores citados, hace que se considere, fundamentalmente por parte de los políticos, como mejora educativa aquella práctica que sigue fiel y efectivamente los programas prediseñados. Igualmente, la persistencia de la perspectiva tecnológica hace que un lenguaje “tecnológico” se apodere de las escuelas imposibilitando la

comprensión de los procesos particulares y contextualizados de mejora. La evaluación en este contexto, también desarrolla esquemas similares y trata de establecer el grado de fidelidad de las innovaciones al proyecto original, con lo que realimenta la situación.

Las deficiencias en la intervención descontextualizada de la evaluación es lo que lleva a Stake (1987:314) a plantearse si la evaluación ayuda a mejorar, y afirma que muchos de los problemas son agravados por aquellos que desde fuera llegan a realizar la evaluación: “Nosotros no sabemos si la evaluación va o no a contribuir más a los problemas de la educación o más a las soluciones. Existen razones para el escepticismo..”. Igualmente Weis (1989.) expresa un escepticismo similar al afirmar que:

La evaluación se ha vuelto respetable y los investigadores se han convertido en miembros del *status quo*. Sin embargo, a pesar de la abundancia de medios y recursos intelectuales, la evaluación, probablemente no ha mejorado de manera apreciable la calidad de nuestras vidas. (pág.: 81)

Weis (1989) señala tres razones que explican las dificultades prácticas de la evaluación y su falta de éxito: 1) no podemos considerar a la evaluación como el factor determinante del éxito de los programas; es uno más entre otros muchos factores determinantes como, por ejemplo, la inercia institucional, la carencia de alternativas viables, los recursos humanos y financieros o el cambio en las prioridades de la política educativa; 2) la discrepancia potencial entre quienes planifican y quienes llevan a cabo los programas, entre el patrocinador del programa y el que desarrolla el programa. Los que patrocinan los programas -dice Weis- finalmente controlan la evaluación (este aspecto incluye una cuestión importante en la realización de la evaluación, que el evaluador no deberá perder de vista como es el de las relaciones de poder dentro de las instituciones y los programas); y 3) los informes tradicionales de la evaluación no sirven para que los que llevan a cabo el desarrollo práctico de los programas se sientan implicados en sus conclusiones.

Ginsburg (1989: 586), por su parte, propone las siguientes reformas para mejorar la evaluación:

1. Cambios organizativos para mejorar las operaciones,
2. Métodos de diseño expandido para reforzar prácticas metodológicas,
3. Nuevos estándares para asegurar la calidad de la evaluación, y



4. Cambios en apoyo fiscal para promover ciertas actividades de evaluación con escasa financiación.

Como reacción alternativa a la llamada evaluación tradicional se va a desarrollar dentro de la teoría de evaluación una enorme preocupación y sensibilidad acerca de la utilidad práctica de la evaluación para el programa evaluado. Éste es el problema que más nos interesa discutir con la finalidad de diseñar estrategias de evaluación para la mejora. Con esa finalidad, la evaluación deberá implicarse en los programas con una “función educadora” a través de la reflexión acerca de los problemas prácticos (Weis, 1989:125; Cronbach et al. 1980:14). Cronbach “rechaza claramente la naturaleza enjuiciadora de la evaluación defendiendo un método que percibe al evaluador como un educador cuyo triunfo es ser juzgado por lo que otros aprenden” en lugar de “un árbitro para un partido de baloncesto al que se le contrata para que decida quién lo hace ‘bien’ o ‘mal’” (Holly y Hopkins, 1988:222). La idea de Cronbach al respecto, según Stufflebeam y Shinkfield (1987) es que

El valor de una evaluación, por lo tanto, no se limita a su influencia sobre el destino del programa que se estudia. Cronbach subraya que cuanto más aclare la evaluación el fenómeno, más duradera será su influencia en lo que se refiere a la comprensión de los problemas y a la estructura de futuros programas. (pág.:160)

Como muestra del giro que experimenta la evaluación para centrarse sobre los problemas de implantación de los programas, Loucks-Horsley *et al.* (1987) identifican los cambios que la evaluación debe detectar:

- Cambios en su base de conocimiento
- Cambios en su nivel de habilidad y utilización de su habilidad
- Cambios en sus actitudes, opiniones y sentimientos.
- Cambios en la capacidad organizativa.

Los autores citados asignan las dos metas siguientes a la evaluación: 1) determinar en qué medida fue realizado el programa; y 2) identificar los factores que puedan maximizar la realización del programa en el futuro.

La definición que Stake da de la *evaluación de réplica* sintetiza la corriente teórica de evaluación que emerge en respuesta al modelo de evaluación basada en los objetivos. Stake define su propuesta de evaluación del siguiente modo:

Una evaluación educativa es una *evaluación de réplica* 1) si se orienta más directamente a las actividades del programa que a los propósitos/intenciones de éste; 2) si responde a las exigencias de información por parte de los receptores (audiencia); y 3) si al informar del éxito y del fracaso del programa alude a las diferentes perspectivas de valores existentes en las personas en torno. De estas tres formas distintas puede ser un plan de evaluación de réplica. (Stake, 1983: 96)

Como resumen del giro que sufre la teoría de evaluación ante las deficiencias prácticas que presenta la evaluación basada en los objetivos de los programas, reproducimos en la figura 1 una comparación, elaborada por Stufflebeam y Shinkfield (1987) de las características de la “evaluación preordenada” y la “evaluación de réplica” de Stake:

<i>Distinción</i>	<i>Evaluación preordenada</i>	<i>Evaluación de réplica</i>
1. Propósito	Determinar hasta qué punto han sido alcanzadas las metas	Ayudar a los clientes a distinguir las virtudes y los defectos
2. Alcance de los servicios	Satisfacer los requisitos informativos tal como se había acordado al principio del estudio	Responder a los requisitos informativos de la audiencia a lo largo de todo el estudio
3. Contratos	Las obligaciones de las partes formales de la evaluación se negocian y definen tan específicamente como sea posible al principio del estudio.	Los propósitos y procedimientos se esbozan de manera muy general al principio y se desarrollan durante el estudio.
4. Orientación principal	Propósitos del programa, indicación de las variedades.	Problemas y actividades del programa.
5. Planificación	Preespecificadas.	Se van haciendo a sí mismas.
6. Metodología	Reflejo del “modelo investigativo”: intervención y observación.	Reflejo de lo que la gente hace “naturalmente”: observa, interpreta, específica.
7. Técnicas preferidas	Diseño experimental, objetivos de comportamiento, hipótesis, muestreo al azar, tests objetivos, estadísticas de resumen e informes investigativos.	Estudio de casos concretos, objetivos expresivos, muestreo intencionado, observación, exámenes de programas opuestos, e informes expresivos.
8. Comunicaciones entre el evaluador y el cliente	Formales e infrecuentes.	Informales y continuas
9. Bases para la interpretación de los valores	Referencia a los objetivos preestablecidos, a los grupos de reglas y a los programas competitivos.	Referencias a las distintas perspectivas de valor de la gente que se tiene a mano.
10. Diferencias fundamentales	Sacrifica el servicio directo a los que toman parte en el programa por la producción de informes investigativos objetivos.	Sacrifica cierto grado de precisión en la valoración para que pueda aumentar la utilidad.
11. Previsiones para evitar la tendenciosidad	Utiliza procedimientos objetivos y perspectivas independientes.	Reproducción y definición operacional de los términos ambiguos.

**Fig. 1: Principales distinciones entre la evaluación preordenada y la evaluación de réplica de Stake (tomado de Stufflebeam y Shinkfield, 1987: 254)**

## **2.2. Los problemas de comunicación entre la evaluación y los implicados en los programas evaluados.**

Los problemas de desatención por parte de la evaluación con respecto a la implicación de los afectados por los programas, están relacionado con las dificultades que desde la evaluación se tiene para lograr una adecuada comunicación entre evaluación e implicados en los programas evaluados.

Holly y Hopkins (1988) identifican dos cuestiones o problemas relacionados con el problema de la efectividad de la evaluación para la mejora. A modo de enunciación del problema teórico que nos planteamos aquí, éstas son las dos cuestiones, según los citados autores: por un lado, la carencia de apreciación, por parte de la evaluación, del proceso de aplicación de la innovación y del cambio; y, por otro lado, “el problema de comunicar o utilizar los datos de evaluación” (pág.:229)

Como ejemplo de los problemas de implicación que, desde nuestro punto de vista, la evaluación debe considerar seriamente, tomamos la descripción que Lee y Shute (1991) hacen de una evaluación naturalista de un proyecto de construcción de infraestructuras en un poblado africano. Señalan que se enfrentaron con la dificultad de que se creaba una relación de dependencia por parte de las personas a las que iba dirigido el proyecto de mejora con respecto a la ayuda externa. Los habitantes del poblado no se sentían propietarios del proyecto por lo que tampoco se sentían responsables de los resultados del mismo. Para mejorar la comunicación y, con ella, la implicación, los modelos de evaluación que se desarrollan como alternativa a la evaluación basada en los objetivos de los programas, ponen gran atención al problema de la comunicación entre evaluación y programa, entre evaluadores y evaluados. Ello les lleva a centrar su atención en el cuestionamiento de la utilidad de los informes tradicionales. En esta línea, hemos mencionado más arriba que Weis (1989) señalaba como uno de los males de la evaluación el uso de informes tradicionales que no conectan con quienes desarrollan los programas. Este autor ve en las dificultades y cometidos de los informes de evaluación similares problemas de comunicación que aparecen en la enseñanza de cualquier tipo de conocimiento: los informes, dicen, son una ocasión para enseñar.

Desde mi punto de vista, este modo de enfocar el problema circunscriben la cuestión de la comunicación de la evaluación, y por lo tanto, el problema del bajo nivel de su uso práctico, a una sola de las fases o momentos del desarrollo de la evaluación, como es el informe final. Consideran que mejorando el informe se mejorará la comunicación y el uso práctico de la evaluación. Igualmente Loucks-Horsley *et al.* (1987) expresan su preocupación por los informes de evaluación que, dicen ellos, acaban cogiendo en los cajones dedicados a coger polvo.

Para mejorar los informes, y con ellos la comunicación, dice Weis (1989: 76), éstos deben

cumplir tres condiciones: acceso, credibilidad e impacto. Según el autor citado, el problema de comunicación para la implicación se reduce a escribir bien. Para conseguir estos requisitos hay que mejorar el informe e incluir en el estilo de su escritura las técnicas literarias y usar formatos que atraigan a los lectores. Por otro lado, el mismo autor señala que hay que incluir en los informes de evaluación:

Aquellas experiencias vividas de un modo que permita a aquellos que están más implicados tener acceso a estas experiencias. Esto es, proporcionar un contexto para que los individuos reflejen sus circunstancias y se cuestionen lo que se da por hecho. Un proceso tal de experiencia cuestionadora puede incluir una comprensión de la forma en que son las cosas, del porqué han llegado a ser de esta manera, de los límites para el cambio y de qué oportunidades pueden tomarse para hacer que las cosas sean de otro modo. (73)

Por su parte, Stake (1987) dedica un artículo a la elaboración de informes ante la reconocida insuficiencia de los informes de evaluación tradicionales. Stake mantiene la misma línea de argumentación, acerca del valor de los informes, que el autor anterior; si no se leen los informes es porque están mal elaborados:

Bien, ¡eso es terrible!. No el hecho de que ese hombre no haya leído el informe sino el hecho de que quien quiera que hiciese el estudio de evaluación no lo convirtió en valioso para él. *La responsabilidad de evaluación es responsabilidad de comunicación.* (...) Por tanto, es la oportunidad y la obligación de cada evaluador de programas el traducir los requisitos de evaluación dados por el gobierno estatal o federal en un plan que recogerá información útil para las personas que leerán el informe, particularmente la gente local. (Stake, 1987: 315)

La importancia conferida a los informes —finales o no— de evaluación es la evidencia de la importancia del problema, no resuelto, de la comunicación de la evaluación para lograr la implicación en las posibles soluciones sugeridas por la misma. Esta relación deficiente entre la evaluación y su objeto es expuesta crudamente por Fiddy y Stronach (1987: cit. por Holly y Hopkins, 1988:230):

La pregunta entonces es: ¿por qué estamos nosotros —como evaluadores, como investigadores dentro de la práctica educativa— tan poco interesados en las relaciones pedagógicas entre nosotros y nuestros clientes? Especialmente puesto que la evidencia parece ser que nuestros clientes aprenden poco de nosotros y nos valoran menos aún.

Entiendo que el problema es tan importante que es difícil pensar que con un buen informe se

pueda resolver. Desde mi punto de vista, tras el problema de la baja utilidad práctica de la evaluación aparecen, como telón de fondo, deficiencias en las estrategias que desde estas perspectivas se proponen para realizar la evaluación. Las estrategias de evaluación deben revalorizarse para pasar de la idealización teórica a la acción práctica. Es la crítica que Stenhouse hace a lo que él llama "la nueva ola de la evaluación" (1984a: 82; 1984b:164). Stake (1987) define muy bien esta cuestión aunque sin ofrecer solución satisfactoria puesto que eso exigiría, desde nuestro punto de vista, un giro acerca de su concepción de la evaluación:

...Permítanme cuestionar el valor de los informes finales. Permítanme ser escéptico por un momento. (...) Si la evaluación es evaluación formativa, es decir, evaluación a nivel de desarrollo; si el propósito de la evaluación es proporcionar control de calidad, mantener el programa funcionando; si el propósito de la evaluación es servir a los "de dentro", la gente que realiza el programa; *entonces nosotros no necesitamos, creo yo, mucho en cuanto a informes formales de evaluación*. Pero cuando la audiencia está fuera necesitamos preocuparnos mucho más sobre la forma de nuestro informe formal. (pág.:314)

Este mismo punto de vista acerca del informe es sostenido por Holly y Hopkins (1988: 230) al afirmar rotundamente que:

Los frutos de la evaluación, normalmente son el informe escrito y sin embargo ése es un medio particularmente inapropiado para comunicar acerca del desarrollo. Éste es un problema que los "investigadores aplicados" y "los evaluadores del cambio" han estado enfrentando durante algún tiempo y aunque hemos llegado a ser bastante buenos en cuanto a definir la cuestión, identificar soluciones efectivas continúa siendo idiosincrásico y problemático.

Weis (1989: 78) también llega a la conclusión de que para lograr que la evaluación sirva a los individuos incluidos en una situación determinada, como instrumento de comprensión y de toma de conciencia de su situación y acción para la transformación,

no es suficiente escribir informes sino más bien producir las condiciones para que aquellos cuyas prácticas están siendo estudiadas puedan comprometerse en un encuentro dialógico con el informe. Willis (1988) proporciona esta oportunidad al comprometer a los jóvenes de clase trabajadora en la discusión para animarlos a que lleguen a saber la forma en que están implicados en lo que les ocurre y para cuestionarles sobre cómo las cosas podrían ser de otro modo. Este intento emancipador es un ejemplo de lo que Lather (1986a) llama la "validez catalítica": "el grado hasta el cual el proceso de investigación reorienta, centra y energiza a los participantes hacia el conocimiento de la realidad para transferirla.(78)

Pero para lograr ese efecto en las personas a las que va dirigida, la evaluación debe replantearse su finalidad y orientar la búsqueda intencionada de información relevante para esclarecer la forma en la que las instituciones están determinando (favoreciendo unas veces y otras dificultando) el desarrollo de las innovaciones y los cambios deseables para la mejora. Como señalan Midkiff y Burke (1987), el énfasis de la evaluación está en proporcionar información que tenga impacto sobre el sistema y los miembros que lo constituyen y conduzca a la acción y al cambio (programas de acción como el producto genuino de la evaluación para la mejora). La larga cita que sigue resume las críticas que Stenhouse (1984b) hace a los modelos de la llamada “nueva evaluación” y, por lo tanto, algunos de los cambios que deben imprimirse en la teoría y en la práctica de la evaluación:

Me sigue pareciendo que la nueva ola de evaluadores se preocupa por el “mérito” o “valía” de un currículum o una práctica educativa, pero sus criterios no están claros y su preocupación por los receptores y la presentación de resultados me parece que enmascara el problema. Aspiran a “decir las cosas tal como son” y con frecuencia escriben como si ello fuera posible, en tanto que se permiten alguna distorsión debida a sus propios valores. Pero no hay un “decir las cosas como son”. Existe sólo una creación de significado mediante el uso de criterios y estructuras conceptuales. La tarea de impartir instrucciones a aquellos que asumen decisiones, en un lenguaje que entiendan fácilmente, puede dar lugar a la importación casual de creencias y criterios no bien examinados. Puede resultar tentador el deseo de lograr respuesta por parte de la audiencia, en especial si ésta es poderosa desde el punto de vista político. Y es muy fácil entonces que la evaluación que aspire a la condición de novela degenera en una novelucha” (pág.: 164)

Anteriormente mencionábamos la reunión de Cambridge, en 1972 organizada por Parlett y Hamilton, como punto de “ruptura” entre la evaluación “del viejo estilo” (Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, 1987:327), basada en los diseños experimentales, en el producto y en los objetivos; y la evaluación de “estilo iluminativo”(Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, 1987:327). Ahora podríamos considerar las críticas reseñadas de Stenhouse (1984b) a la forma de concebir la evaluación de autores como Parlett y Hamilton (1983), Stake (1983), MacDonald (1983) como el punto de inflexión entre la perspectiva deliberativa y la perspectiva crítica.

Por el significado que, creo, tiene para la teoría de evaluación nos detendremos brevemente en el análisis de la cita de Stenhouse. En ella el autor condensa un buen número de críticas. En primer lugar, como señalan Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, (1987), Stenhouse sugiere que la evaluación debe

concentrar su atención en la construcción crítica de significados más que calcular el valor y el mérito de lo evaluado, como siguen haciendo los modelos de evaluación a los que critica. En segundo lugar, Stenhouse señala como un problema para el desarrollo de la evaluación el querer responder (“evaluación `respondente” de Stake) a las preguntas que a las distintas audiencias les interesa, como si la verdad pudiera ser establecida al margen de intereses. Centrar la evaluación en ese cometido revela una concepción epistemológica acerca del conocimiento y la verdad que coloca al evaluador en un lugar indefinido, por un lado, como instrumento pasivo y neutral dedicado a trasvasar información de un círculo de interés a otro y, por otro, como el depositario de la verdad de lo que realmente ocurre y a la que se puede acceder a través del conocimiento de las cosas (expresado por el evaluador de forma literaria y atractiva en el informe final). En tercer lugar, Stenhouse señala la imposibilidad de lograr todo esto por medio del informe de evaluación, aspecto este sobre el que ya nos hemos extendido ampliamente. En cuarto y último lugar, plantea el problema del poder y su problemática relación con la evaluación y su desarrollo.

### **2.3. Estrategias para mejorar el uso práctico de la evaluación**

Hemos analizado hasta ahora los modelos de evaluación, desde la insuficiencia de sus estrategias para implicar a las personas evaluadas en procesos de mejora y la repercusión que tiene en el bajo uso práctico de la misma. Hemos señalado con Weis y Stenhouse que las dificultades de comunicación entre evaluación y evaluados se debía a la perspectiva adoptada al definir la finalidad de la evaluación. Ahora veremos algunas estrategias prometedoras dedicadas a elevar el grado de uso de la evaluación para la mejora educativa a la vez de adaptarla a las finalidades que hemos fijado para ella, en relación con la evaluación de los Centros del Profesorado.

En *primer* lugar, desde una perspectiva de “intervención” distinta a la perspectiva técnica, habrá que tener en cuenta que es la evaluación la que se tiene que adaptar a las características contextuales del programa y no al revés. Lo más probable es que, cualquiera que sea el objeto de evaluación, será más fácil adaptar a él las ideas previas acerca del modelo de evaluación que hacerlo al revés. Ello significa que el diseño de la evaluación deberá ser flexible para adaptarse a los intereses cambiantes de la comunidad (Cronbach según Stufflebeam y Shinkfield, 1987). La flexibilidad, según



el mismo autor, incluye la revisión periódica de la planificación y las estrategias a adoptar con el fin de prestar atención a las sorpresas y problemas consiguientes.

En *segundo* lugar, como estrategia para la implicación y complementando la flexibilidad de la planificación, la evaluación deberá incluir en su agenda de gestión la preocupación por lograr tiempo, a lo largo de todo el proceso, para que el personal pueda trabajar sobre la misma y reflexionar en cada una de sus fases de desarrollo (Cronbach según Stufflebeam y Shinkfield, 1987). La finalidad de la implicación de los que desarrollan los programas es incrementar la utilización de los hallazgos de la evaluación con lo que aumenta de este modo la consiguiente validez de los mismos (Brandon, Lindberg y Wang, 1993: 420). Louks-Horsley añade por su cuenta que la implicación debe darse desde el mismo diseño de la evaluación:

La inversión de tiempo y energía con la audiencia en las etapas tempranas del diseño de evaluación, incrementa las posibilidades de que la evaluación establecerá una diferencia de que será atendida y de que los informes serán realmente una guía para la toma de decisiones. (1987: 161)

Provus (1973: 206) concluye que la “máxima implicación del personal del programa *en cada paso del proceso* de evaluación” implica el establecimiento de una “relación continua entre el personal del programa y el personal de evaluación (promovida particularmente por el personal de evaluación) que dé como resultado una *comunicación continua*”. Las estrategias de comunicación continua entre evaluación y objeto de evaluación se revela como la máxima preocupación que debe tener el evaluador y prácticamente la única tarea, entre todas las que se realizan en la evaluación, que, desde nuestra concepción de la misma, debe ser de entera responsabilidad del evaluador o evaluadores. El papel del evaluador deberá ser juzgado principalmente de acuerdo con los medios y esfuerzos que ha puesto para establecer y mantener la comunicación constante con las personas e instituciones implicadas.

Crosby (1982, cit. por Loucks-Horsley *et al.*, 1987) sugiere seis áreas de implicación de los participantes, como sistema de aprendizaje:

1. Participar en clarificar las metas del programa e indicadores del éxito del programa.

2. Participar en el diseño del estudio.
3. Participar en desarrollar métodos de recogida de información.
4. Participar en recoger y proporcionar información.
5. Participar analizando la información.
6. Participar en informar sobre el aprendizaje.

En *tercer* lugar, la medida que quizás resulte la más importante, consiste en que las personas, grupos de interés y perspectivas involucradas en el objeto de evaluación sean las que determinen los aspectos prioritarios a evaluar. Esta idea es señalada por Duke y Corno (1981; cit. por Louks-Horsley, 1987: 163), quienes indican que los afectados por el programa deberían estar implicados en la formulación de las preguntas e interpretación de las respuestas de evaluación, además de controlar el uso que se vaya a hacer de la información resultante. Para Provus, la participación de los implicados en la selección de prioridades de evaluación es tan importante que le parece la única garantía para que la evaluación sea aceptada. Señala que “la única certeza para dicha aceptación es que los propósitos del programa sean definidos por el personal del programa y los métodos de cambio sean determinados por ellos también” (1973:184). Por su parte, Cronbach alerta del perjuicio que puede suponer para la evaluación el centrar prematuramente sus prioridades en problemas sociales complicados, al margen de las necesidades prácticas.

La *cuarta* cuestión a tener en cuenta se refiere a la relación de la evaluación con los distintos intereses y perspectivas distintas acerca del objeto de evaluación. Stake ha puesto una enorme energía en subrayar que las distintas audiencias necesitan distinta información y que la evaluación deberá ofrecer esa información diferenciada para cada perspectiva (Stake, 1987). La perspectiva de Stake parece lógica. Una vez reconocida la existencia de diferentes perspectivas parece razonable la idea de reunir todas ellas en un área común de encuentro/consenso al que por convención, podemos denominarlo “verdad”. A partir de información diversa parece sugerirse la posibilidad de construir un puzzle común en el que sin perder las diversas perspectivas, todas ellas integren una descripción acerca de la realidad. Sin embargo, como hemos visto, a Stenhouse esto no le parece posible. Desde mi punto de vista, el empeño de Stake acerca de “describir las cosas como son” puede ser, desde la perspectiva de la evaluación para la mejora, un ejercicio que en la práctica resulte inoperante, aun en el caso de lograrse, difícil por abstracto e irreal para los participantes.

Las diferencias entre perspectivas e intereses de las audiencias son de naturaleza diferente.

Como hemos visto para el caso de los CEPs, la Administración tiene unas prioridades diferentes a las de los profesores. Ello introduce problemas de relaciones de poder que condicionan tanto a la institución como al proceso de su evaluación. Pero el profesorado no es un sector uniforme ni por sus intereses o su ideología, ni por el papel que desempeña en el sistema. Por otro lado, el apoyo externo puede estar interesado en teorías o modelos de evaluación hacia los que el resto no tiene ninguna curiosidad, etc. Ante esta diversidad de intereses es difícil mantener una práctica de la evaluación estrictamente instrumental como vehículo de información, tal y como pretende Stake.

La evaluación, a partir de las finalidades que hemos señalado para ella, como instrumento para la mejora, debe de identificar lo antes posible las intenciones de cada perspectiva y en coherencia con los fines y usos elegidos, deberá decidir para quién es la evaluación, quién tomará las decisiones de su diseño y desarrollo. Ésta es la opinión de Loucks-Horsley *et al.* (1987: 165) cuando afirma que “es la decisión primera y más importante al diseñar una evaluación. Esta decisión afecta a todo lo demás que sigue”. Los problemas que hemos visto acerca del uso y la comunicación entre evaluación y usuarios, señalan a los directamente responsables de desarrollar el programa o de hacer funcionar la institución como los actores principales de la evaluación para la mejora. Por eso es imprescindible que, como señalábamos en el punto anterior, sean los que decidan acerca de cuáles deben ser las cuestiones que debe abordar la evaluación. Un argumento más, acerca del punto de vista aquí defendido, a favor de priorizar la implicación de los que desarrollan en la práctica los programas e instituciones evaluadas, que, como ya señalamos al principio, no excluye otras posibles finalidades y usos de la evaluación, es el que nos sugieren Brandon, Lingberg y Wang (1993: 420) cuando señalan que, quienes toman decisiones en los programas, ya participan en ellas, tanto acerca de los programas como de las evaluaciones que sobre ellos se realizan; sin embargo, los que deberían participar, dicen los autores señalados, son los afectados por esos programas.

Holly y Hopkins (1988: 233) señalan que cuando la evaluación para la mejora reúne los siguientes factores, se hace más efectiva:

- a. Presta atención explícita al proceso de cambio;

- b. Se centra en temas de los usuarios;
- c. Implica a los usuarios en el proceso;
- d. Desarrolla una pedagogía para el aprendizaje a partir de la evaluación;
- e. Utiliza una metodología coherente con su propósito;
- f. Integra la evaluación y el desarrollo.

Tomemos los factores señalados por Holly y Hopkins como descripción de una evaluación ideal hacia la que dirigir el empeño de evaluadores e implicados en los programas. Las condiciones en las que debe desarrollarse la evaluación, por la falta de tradición y de espacio institucional y político para su desarrollo en nuestro sistema educativo, nos hacen precavidos y a la vez no cerramos el análisis de los logros de la propia evaluación a otros posibles resultados.

La anterior reflexión plantea el *quinto* elemento a tener en cuenta por el modelo de evaluación que nos proponemos. Se refiere a las condiciones existentes en el contexto, unas favorables y otras desfavorables, para el desarrollo de una evaluación para la mejora de la calidad educativa y para el desarrollo de cualquier innovación. Sintetizamos cinco aspectos estrechamente relacionados, referidos al contexto, a tener en cuenta para adaptar el diseño y el desarrollo de la evaluación:

*a/* La voluntad del personal directamente implicado en la aplicación del programa o institución que se evalúa. El grado de voluntad para implicarse en un proceso de evaluación de estas características depende del status que el programa o la institución tenga y el grado alcanzado en el desarrollo de la autonomía. En relación con el personal afectado, habrá que tener en cuenta el nivel de desarrollo alcanzado como grupo en el conocimiento de sus funciones y la base teórica en la que fundamentan su acción profesional. De la discusión de estos aspectos puede elaborarse un plan de formación que documente las decisiones a tomar acerca del modelo, diseño y desarrollo de la evaluación (Simons: 1995)

*b/* Las condiciones externas al programa o institución que posibilitan o impiden la autonomía y la democracia. La capacidad y voluntad de decisión por parte de los implicados, está determinado por la trama legislativa y la tendencia del sistema educativo (hacia la burocracia y jerarquización o hacia

la democracia) que determina la vida interna de centros, programas e instituciones en general. La necesidad de un marco plenamente democrática es señalada por House (1980, 1991, 1993). Brandon, Lindberg y Wang (1993: 427) se preguntan cómo es posible implicar a los afectados por el programa evaluado en un marco no democrático y también: “cómo puede ser desarrollada y mantenida la implicación democrática en programas en los que los beneficiarios no tienen autoridad para tomar decisiones?”. Creemos que ésta debe ser la preocupación fundamental —recurrente en los tres capítulos de esta tesis— sobre la que construir el diseño de evaluación para la mejora de la calidad educativa.

*c/ Disposición de tiempo entre las múltiples tareas del personal.* Los promotores de la evaluación, sean éstos internos o externos al objeto de evaluación, deberán tener en cuenta que actualmente y en nuestro contexto educativo la evaluación realizada de forma explícita y planificada es, si llega a realizarse, una parte muy pequeña entre las prioridades del personal y entre las múltiples tareas, casi todas más urgentes, que deben acometerse en un programa o en una institución. Sin embargo, la evaluación deberá lograr un tiempo y un espacio mínimos de dedicación entre el personal, sin el cual será imposible llevarla a cabo. En la medida en que la evaluación no ocupe un lugar en la preocupación del personal y la institución, será una tarea que por la presión de otras prioridades más inmediatas, acabará abandonándose. Por ello, la evaluación si quiere tener una oportunidad deberá pensar en estrategias que le permitan abrir un espacio y un tiempo en el entramado de activismo de la institución.

*d/ La complejidad del programa determina las estrategias de la evaluación.* Brandon, Lindberg y Wang (1993: 426) señalan que las estrategias para la implicación dependen del grado de complejidad y estructuración de los programas a evaluar. Un programa o institución complejo, en el que difícilmente vamos a encontrar una identidad entre lo que ocurre y lo que se planifica, que debe adaptarse a la situación cambiante sobre la que actúa y cuya actividad se ramifica en una gran diversidad de subprogramas, actividades y contextos muy diversos, como es el caso de los Centros del Profesorado, modelará necesariamente, de forma muy singular, las estrategias para la implicación y la agenda de gestión de la evaluación será igualmente compleja.

Hallazgos seleccionados factores clave	Puntos de relevancia	Imágenes de acción	Cuestiones de voluntad	Habilidades necesarias
(precondiciones)				
1. Liderazgo				
2. autonomía de la escuela				
3. cohesión del personal				
4. Buen ajuste/programa				
5. Poder compartido; toma de iniciativas y poder para el personal				
6. recompensas para el personal				
7. compartir una visión				
8. control sobre cuestiones de personal				
9. control sobre recursos				
10. compromiso y voluntad o deseos del personal				
11. entramados o redes externas				
12. arreglárselas; resolución de problemas				
13. desarrollo evolutivo del programa				
14. buena aplicación				
15. institucionalización				
16. cambio organizativo				

**Fig. 2: Factores que conducen a la aplicación**  
(tomado de Holly y Hopkins, 1988: 228)

La evaluación deberá incluir en su agenda la preocupación por el análisis y, si cabe, la

modificación de los factores que reducen sus posibilidades de desarrollo. En la figura 2, Holly y Hopkins señalan por un lado, las condiciones y precondiciones necesarias para el desarrollo de los centros y, por otro lado, los recursos profesionales y humanos que los docentes como equipo deben de tener para el desarrollo de la calidad de los centros. A partir de estas dimensiones se puede describir el grado de desarrollo de las instituciones, el punto en el que se encuentra ese desarrollo y los aspectos que necesitan ser mejorados.

*e/*. El último factor al que queremos hacer referencia como aspecto al que la evaluación para la mejora debe atender con la finalidad de elevar su grado de uso práctico, hace referencia a la necesidad de tener en cuenta las prácticas evaluativas preexistentes en el programa o institución a evaluar. Partimos de la idea de que personal de los programas e instituciones ya hacen evaluación, en general de forma implícita y bajo diversas formas, como manera de regular su práctica y tomar decisiones tanto colectivas como individuales. Esas prácticas informales deben ser reconocidas en su contexto por parte de los evaluadores (internos o externos) antes de hacer propuestas acabadas de planes de evaluación. Creemos que una de las causas del fracaso de las evaluaciones podría deberse a que en cierto modo, las propuestas formales de evaluación chocan y entran en contradicción con las prácticas existentes.

Señalábamos anteriormente que para aumentar el grado de uso de la evaluación, los implicados en los programas debían participar en el diseño de la misma desde las primeras fases. De acuerdo con ese principio, uno de los aspectos importantes de la evaluación en el que deberá participar el personal del programa o institución a evaluar, es en determinar el grado de formalización de la evaluación que están dispuestos a asumir como colectivo, dadas las características contextuales en las que se desarrolla su trabajo (tiempo disponible, implicación, formación, autonomía para decidir, recursos, condicionantes externos...). Por ejemplo, resulta más oportuno que las propuestas acerca de los instrumentos a usar por el personal del programa (para lograr la implicación y para acceder a información difícil de obtener) se adapten a las limitaciones prácticas señaladas y a los sistemas de registro ya establecidos por ellos anteriormente (para a partir de ahí mejorarlos paulatinamente), que proponer sistemas de recogida de información sofisticados e inoperantes en ese contexto específico.

Holly y Hopkins (1988:231) recogen una larga cita en la que Cousins y Leithwood (1986:260) analizan la lógica que desde la práctica tiene el uso de la evaluación no prediseñada. A continuación reproducimos el análisis citado de Cousins y Leithwood:

El conocimiento ordinario proporciona la base para la decisión y la acción en la mayoría de las organizaciones. Dicho conocimiento que se deriva de la experiencia práctica es normalmente ampliamente compartido, sensible al contexto y comprensivo. En contraste, el conocimiento derivado de los métodos de las ciencias sociales tiende a ser *independiente del contexto* e inevitable a ser selectivo en lugar de comprensivo. En el mejor de los casos dicho conocimiento complementa el conocimiento ordinario.

El argumento anterior resulta atractivo. Por una parte justifica la generación de conocimiento utilizando métodos de las ciencias sociales y por otra parte impone restricciones en la utilización de dichos conocimientos. Sin embargo, los evaluadores y otros con un puesto en las ciencias sociales, generalmente no han reconocido este argumento generando expectativas poco realistas acerca del valor de los conocimientos derivados de los métodos de las ciencias sociales y minimizando la aplicación de dichos conocimientos. Nuestro propósito en este análisis es evaluar qué factores influyen en la utilización de los datos de evaluación. (Cousins y Leithwood, 1986:260)

Esta línea de indagación acerca de la práctica evaluativa lleva a Fiddy y Stronach (1987; cit. por Holly y Hopkins, 1988: 230) a repensar todo el edificio teórico de la evaluación y a proponer:

El abandono de la crítica externa, el rechazo de modelos para la evaluación formativa, abandonar los informes escritos, el desarrollo de la pedagogía en lugar de la metodología y nuevos tipos de investigación educativa y, también, la integración de la evaluación y el desarrollo.

Por nuestra parte estamos de acuerdo con Stufflebeam y Shinkfield (1987) cuando, interpretando a Cronbach, afirman que la evaluación debe ser planificada sistemáticamente del mismo modo que se planifica una investigación. Sin embargo, Kemmis (1986: 123) nos advierte que “la ‘planificación racional’ de la evaluación puede tratar las evaluaciones de programas de una forma burocratizada que no hace justicia al carácter orgánico y reflexivo de la vida social y educativa” y ése es el problema. Igualmente estamos de acuerdo con Stake (1987: 125) cuando expresa la idea de que los evaluadores deben preocuparse por transformar la práctica de las evaluaciones informales en formales. Lo que aquí discutimos es el proceso que va de una práctica a otra y cuál es el papel de la propia evaluación en todo ese proceso.



Finalmente Colás (1993:21) extrae las siguientes conclusiones acerca de las características de la evaluación de programas:

1. La evaluación de programas no debe entenderse de modo alguno como uniformidad con un modelo de evaluación, metodología a aplicar, procedimientos de análisis o toma de decisiones.
2. El concepto de evaluación marcará la elección de posibles modelos teóricos y enfoques metodológicos a seguir (aspectos que trataremos en los capítulos siguientes)
3. El proceso evaluativo, aunque obedece a un esquema identificable con un proceso científico, admite diversidad de enfoques metodológicos, técnicas de recogida de datos y distintas tomas de decisiones.
4. El concepto de evaluación también será clave en la determinación de aspectos importantes a considerar en la misma, tales como, temáticas, tipos de decisión, modos de prácticas de evaluación, rol del evaluador, audiencia, funciones, etc.
5. Un proceso evaluativo no se puede concebir como una actividad básicamente técnica y neutral, de mera aplicación de procedimientos científicos, sino como un proceso sucesivo de toma de decisiones coherentes que se inicia con la delimitación del modelo teórico del que se parte, elección del tipo de evaluación a seguir, papel del evaluador, finalidad, etc., hasta terminar en la recogida de datos más puntual y la elaboración del informe evaluativo.
6. El contexto y la posición del evaluador serán aspectos muy importantes en la selección del modelo teórico a seguir.
7. Toda evaluación de programas cubre unas determinadas *funciones* en el programa, las cuales han de ser delimitadas y definidas previamente al proceso evaluativo. No son fijas ni están predeterminadas. El evaluador debe tomar opciones y decisiones en este punto.

#### **2.4. Estructura de una evaluación para la mejora de la calidad educativa**

El modelo de evaluación se concreta en la estructura de la evaluación que se quiere realizar. Su diseño es quizá el momento más creativo de la misma, ya que se trata de reducir a la simplicidad, la

complejidad de lo que nos proponemos. En el diseño de la estructuración de la evaluación se conjugan y sintetizan coherentemente todos los elementos que hemos comentado en los apartados anteriores: por un lado, la teoría de evaluación; por otro lado, la finalidad y uso de la evaluación; en tercer lugar, las necesidades/demandas detectadas para la mejora del objeto de evaluación; y, en cuarto lugar, la adaptación de todo ello a las estrategias necesarias para elevar el grado de uso de la evaluación a través de la implicación. La estructura de la evaluación tiene, por lo tanto, carácter de hipótesis de trabajo para, a lo largo del proceso, imprevisible en muchos de sus tramos y decisiones, revisar, modificar y completar constantemente, en su adaptación flexible a las demandas del contexto. Se justifica de este modo el diseño emergente de la evaluación, no entendido como improvisación sino como “enfoque progresivo” tal como es descrito por Lee y Shute (1991: 256).

La estructura de la evaluación, como representación de la evaluación imaginada que queremos hacer, es un instrumento de comunicación de nuestra idea de evaluación y como “mapa del camino” (Hruska y Hawley, 1982:56), para no perdernos en esa concepción de flexibilidad, entre las distintas fases, los compromisos que hemos adquirido, la amplia gama de tareas de la evaluación, los instrumentos, la recogida de evidencias, las estrategias de implicación, etc.

En el anterior apartado hacíamos, como referencia para la teoría de la evaluación, dos cortes imaginarios en la evolución de dicha teoría: la reunión de Cambridge de 1972, como origen de la corriente de evaluación iluminativa; y las críticas de Stenhouse (1984b) a lo que él denominaba “la nueva ola de de evaluadores”. Dos cortes que, desde mi punto de vista, decíamos, establecen tres paradigmas teóricos de evaluación, que según la denominación utilizada por Popkewitz (1988:65) serían, respectivamente el *empírico-analítico*, el *simbólico o interpretativo* y el *crítico*. Popkewitz los toma de Habermas (1982), el cual asigna a cada uno de los intereses humanos (técnico, práctico y emancipador), que identifica para construir su teoría de la acción humana, los tres tipos de conocimiento ya señalados. También Carr y Kemmis (1988) y, posteriormente Grundy (1991) utilizan la teoría de los intereses de Habermas con el mismo propósito de análisis de los enfoque o intereses de la teoría pedagógica.

En este apartado utilizaremos, como referencia teórica, los enfoques o intereses mencionados

para analizar los modelos de evaluación en relación a la estructura en que esos modelos se concretan.

En primer lugar, en cuanto a los modelos de evaluación de tradición tyleriana, que como nos recuerdan Lee y Shute (1991) sigue siendo el paradigma dominante, Gitlin (1981) describe una imagen certera del mismo. Este autor distingue entre "un esquema de evaluación vertical", referido a la evaluación basada en las metas, y "un modelo de evaluación horizontal" (pág:47). Describe el primero de ellos del siguiente modo:

La asunción primordial de este método es que para evaluar a profesores en formación debemos, en primer lugar, identificar las habilidades o competencias que son esenciales en un buen profesor. Después de que éstas sean trazadas y se determine un nivel de dominio, la evaluación requiere observar el comportamiento del profesor y determinar si se logra la competencia. Aunque este método parece directo y de hecho está establecido por diversos estados en sus programas de certificación, tiene limitaciones.(pág.:47)

Aunque Gitlin no descarta la utilidad para la evaluación de un criterio basado en el desempeño, su uso exclusivo como referente de evaluación, dice, aporta poca ayuda de la que los profesores en formación necesitan para establecer la relación entre teoría y práctica, y señala que la evaluación basada en metas limita el crecimiento profesional del profesorado al quedar cerrado el juicio a las propuestas de desarrollo que éstos hacen.

En contraposición a la evaluación vertical, el mismo autor describe lo que él denomina "evaluación horizontal" cuya finalidad es:

1. La reflexión sobre lo que el profesorado considera importante para llevar a cabo la enseñanza,
2. El análisis de la relación entre sus metas o intenciones y lo que sucede en la práctica, y
3. El replanteamiento y modificación de metas a medida que se obtiene experiencia y comprensión acerca de lo que ocurre en la práctica.

La evaluación de Gitlin tiene la siguiente estructura de desarrollo:

1. Se comienza estableciendo, por parte del profesorado, las intenciones de realización.
2. Se discute el significado de las intenciones propuestas para asegurar que significan lo mismo para todos los implicados.
3. Observación de la realización para establecer la relación entre las intenciones y la práctica.
4. La crítica, que consta de dos fases: a) analizar la relación entre la práctica y las intenciones, y b) valorar las intenciones.

En la misma línea de evaluación que la anterior, Lee y Shute (1991), como alternativa a la evaluación basada en los resultados de objetivos específicos, proponen la evaluación desde el paradigma naturalista cuya característica es el adoptar una visión holística en la que el contexto y las distintas partes interesadas son tenidas en cuenta.

Estos autores describen una aplicación práctica de evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (1983) en coherencia con ese modelo: no llegar a tomar decisiones sino proporcionar información suficiente sobre la práctica del objeto de evaluación para permitir que el personal elabore sus propias conclusiones (Wall, 1984, 7) y tome decisiones más útiles e informadas (Sherman y Lincoln 1982, 10). La evaluación de Lee y Shute (1991), realizada para el *Fombori Agriculture Project*, comprende la siguiente estructura:

- Paso I: un período de observación del contexto situacional;
- Paso II: la construcción de una *imagen verbal* mediante discusiones con los participantes en el proyecto;
- Paso III: la subsiguiente triangulación de las imágenes, entrevistas con el personal y personas externas, y mediante la consulta de datos secundarios; y,
- Paso IV: una síntesis de todos los hallazgos.

En coherencia con el modelo iluminativo ya comentado en el apartado anterior, dicen las autoras, el proceso de evaluación en sus distintos pasos está caracterizado por ser un “*enfoque progresivo*” al que ya hemos hecho referencia más arriba, y en el que las preguntas de evaluación son adaptadas y emergen de la base de conocimiento cada vez más amplio del objeto de evaluación. Por

otro lado, es destacable de la puesta en práctica de la evaluación iluminativa que nos describen Lee y Shute (1991), el proceso metodológico de construcción de lo que las autoras denominan “imagen verbal” a partir de la entrevista etnográfica.

El proceso consiste en, una vez realizada las entrevistas, reunir “los comentarios de cada grupo en temas para formar las imágenes verbales” (Lee y Shute 1991: 259). El resultado es leído a cada uno de los grupos de informantes respetando sus propias palabras y expresiones, con ello se trata de verificar que los textos describen el proyecto evaluado tal como cada grupo lo ve. A partir de esta revisión las autoras señalan que obtuvieron la versión final de cuatro “imágenes verbales” que representaban cuatro visiones discrepantes acerca del proyecto. Las autoras reconocen explícitamente que esperaban desencadenar una “negociación” entre perspectivas, que no se produjo y señalan lo que para ellas resulta un efecto positivo, como es “sacar a relucir las diferencias de cada grupo y traer dichas diferencias a la atención de los administradores” del proyecto. A esto es a lo que nos referíamos anteriormente cuando señalábamos que esta forma de enfocar la evaluación, al considerar al evaluador como instrumento neutral que muestra a cada grupo la opinión del otro, puede producir más conflictos de los que existen y llevarlos a un punto de no resolución. El problema es esto último y no el reconocimiento de la existencia de conflictos e intereses contrapuestos en todo grupo humano.

La evaluación de Lee y Shute constituye, por otro lado, un ejemplo de las limitaciones que todo modelo debe reconocer para no ser utilizado más allá de sus posibilidades. Señalan las autoras que la evaluación permitió conocer la opinión de los distintos sectores involucrados en el proyecto y dio información acerca de lo que estaba pasando, a los administradores de dicho proyecto. Por lo tanto, el modelo sirve para “conocer lo que ocurre”, y esto es muy importante, pero, por lo que hemos dicho, no serviría, según nuestro punto de vista, para apoyar las necesidades de mejora de los evaluados y ni para implicarlos. Las mismas autoras reconocen esta limitación.

Hemos comentado el papel de la evaluación y del evaluador en las perspectiva iluminativa de la evaluación. Cuando la finalidad de la evaluación es la mejora de la calidad de programas y/o instituciones, educativas en nuestro caso, un problema a considerar seriamente es la forma de preparar

el inicio de las relaciones profesionales, que luego prevalecen a lo largo de todo el proceso, entre las personas implicadas en el objeto a evaluar y la evaluación. Stenhouse señala muy claramente a qué se debe este problema que tanta repercusión tiene en la escasa utilidad práctica de buena parte de las evaluaciones:

La evaluación que utiliza más o menos las mismas técnicas que la investigación tiene como propósito el hacer juicios acerca de los méritos o deméritos de políticas, prácticas, instituciones o personas. La evaluación del curriculum tiende a tratar la práctica *como si estuviese fundamentada en elecciones o descripciones* en lugar de en la comprensión y el desarrollo del arte de la enseñanza. Por lo tanto alienta una perspectiva desarrollista del curriculum y sugiere, desde mi punto de vista de forma equivocada, que *los trabajadores no requieren habilidades de investigación que en lugar de esto son proporcionadas por el evaluador.* (1984a: 78)

Los cambios que para la evaluación supone este giro en la forma de ver la relación entre la teoría y la práctica y sus funciones hace que, como señala Weis (1989), los puntos de vista tradicionales queden cuestionados al pasar la evaluación de manos de expertos evaluadores e investigadores a manos de los profesionales prácticos. La investigación en la acción, revitalizada por autores como Stenhouse, Elliot, Kemmis entre otros, dice Weis, ha legitimado la necesidad de implicación del profesorado y su capacidad para dirigir sus propias mejoras, con lo que el foco de atención de la evaluación ha cambiado de “¿qué conocimiento?” a “¿conocimiento de quiénes?” (pág.:74), de la información para conocer a la “información para la acción”(Weis: pág.: 77).

H. Simons (1985; 1995) profundiza en este giro de la evaluación para defender la autoevaluación como fórmula superadora de la dificultad que los técnicos externos tienen para entender los problemas internos de adaptación que cada cambio plantea. La autoevaluación es un medio para captar información más fiable acerca de lo que ocurre en el microcontexto del desarrollo y mantenimiento de las innovaciones (Simons, 1985).

La autoevaluación integra el desarrollo del profesorado y la evaluación en un solo proceso como uno de los mejores medios para perfeccionar las escuelas a largo plazo, “con independencia de los cambios que se produzcan o de lo que dicten los contextos sociopolíticos” (Simons, 1995:220). Con respecto a cada uno de los dos procesos que integra la autoevaluación, dice Simons (1995:221)

que:

Tradicionalmente, gran parte del desarrollo del profesorado:

- a) ha tenido lugar fuera de la escuela y, en consecuencia, los maestros vuelven quizá renovados a su institución, pero ésta se mantiene sin cambios fundamentales;
- b) ha adoptado la forma de cursos aislados;
- c) se ha centrado en el maestro individual;
- d) se ha centrado en los contenidos de la asignatura y no en las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, tradicionalmente, la evaluación de las escuelas:

- a) ha sido externa a las mismas; con frecuencia a cargo de la inspección;
- b) ha estado orientada a una sola cosa; con un objetivo específico y concreto: la revisión de un proyecto curricular, por ejemplo;
- c) ha sido un acontecimiento estático que no lleva consigo estrategias de cambio alguna;
- d) no hace que los maestros participen en el proceso, reflejando sólo los juicios de un grupo (el de quienes llevan a cabo la evaluación), del que puede decirse que tiene intereses personales o de grupo con respecto a lo que hacen las escuelas.

El concepto de una evaluación realizada por los propios implicados no significa, dice Simons (1995) muy acertadamente, que la institución se cierre frente al mundo exterior, sino que su confianza al relacionarse con él se reforzará si tiene el control del proceso de evaluación, de sus normas y prácticas.

Esta autora toma como base teórica de la práctica de la autoevaluación los siguientes principios: la escuela es la unidad básica del cambio; lo más importante en la mejora son los propios profesores y no los diseños prefabricados (Stenhouse, 1984b); el cambio de los maestros significa el cambio de la cultura de la escuela desde los puntos de vista estructural y filosófico, a fin de conseguir las condiciones y el clima adecuados para que se produzca el cambio; los evaluadores y los teóricos no son los únicos que producen teoría sobre el desarrollo y el cambio de la escuela, los maestros tienen un papel fundamental; las escuelas tienen que hacerse dueñas del proceso de cambio (Fullan, 1991; MacDonald, 1991).

Los objetivos de la autoevaluación son para Simons (1995:224) los tres siguientes:

- informar las decisiones que se tomen en la escuela; es decir, ayudar al desarrollo de la escuela concreta;
- valorar un programa: resaltar que el proceso consiste en otorgar un valor a algo a la luz de las pruebas; y,
- mediante la autoevaluación, promover la confianza pública en la escuela.

El tercer objetivo, como señala también la autora, resulta desde mi punto de vista muy importante. Pone de manifiesto la necesidad de comunicar al exterior lo que la institución educativa se propone, lo que hace, los logros y las dificultades, pero desde la perspectiva de los que están involucrados en el desarrollo y la mejora de la calidad. Es una forma de contrarrestar las prioridades que en evaluación son marcadas por los externos a la institución: políticos, administradores-burócratas, asesores y teóricos.

La diferencia entre la evaluación externa y la autoevaluación es, para Simons, que el evaluador interno es un “residente permanente” (1985:3). Esta posición interna del evaluador tiene la ventaja de controlar los posibles conflictos internos que pueden manifestarse al tratar con información sensible: “La información que pretende recoger puede incomodar a aquellos que habitualmente acumulan toda la información y el poder que conlleva su cargo; esta tensión permanece en el centro docente como fuente de rencillas imprevisibles” (pág.: 3). Los conflictos internos no pueden superarse, dice Simons, “aplicando directamente las técnicas democráticas tradicionales que procuran mantener en consonancia el experimento con los valores institucionales de intimidad, competencia y jerarquía” (pág.: 3). Ésta es una crítica a los conceptos de *confidencialidad*, *negociación* y *accesibilidad* basados en el principio del “derecho a estar informado” del ciudadano, defendido por MacDonald (1991). Elliot (1986) analiza críticamente el esquematismo de este principio y las dificultades de su aplicación práctica.

Simons (1995:226-227) enumera los supuestos que subyacen al diseño de la autoevaluación:

- la autoevaluación debe basarse en los procesos de evaluación informal que las escuelas llevan a cabo en la actualidad como un elemento más de su funcionamiento normal. Los procesos de autoevaluación suelen ser informales, asistemáticos e internos. La



autoevaluación formaliza esos procesos, se sistematizan y pasan a ser públicos, y gradualmente de ser informales a formalizarse;

- para realizar la autoevaluación es imprescindible el trabajo en equipo, el desarrollo de la responsabilidad profesional colectiva y la creación de una cultura de colaboración;
- el personal necesita poner en común sus supuestos acerca del concepto, proceso y expectativas del programa de manera que todo el mundo consiga un conocimiento igual del proceso;
- para que la autoevaluación pase a formar parte de un ejercicio continuo de supervisión sobre la marcha, hace falta que sea *económica* (en la escala temporal en la que trabajan las instituciones educativas), *factible* (en el ámbito de competencia del profesorado), *útil* (significativa y accesible a otros maestros y público a quienes se haga partícipes de los resultados);
- la autoevaluación ha de basarse en un modelo de *crecimiento* y no de *déficit* para que tenga alguna oportunidad como instrumento para la mejora;
- La autoevaluación para la mejora requiere un análisis profundo por lo que es fundamental la elección del o los problemas prioritarios a analizar. El plan de desarrollo de la escuela o de la política educativa externa deben quedar en el fondo, para pasar a primer plano la focalización de los problemas prioritarios elegidos para la evaluación;
- todo el personal de la institución debe participar en el proceso de evaluación para que comparta el dominio sobre la misma, las técnicas, los resultados y el desarrollo;
- la evaluación ha de ser educativa tanto para quienes la llevan a cabo como para los implicados en el desarrollo del programa o institución a evaluar. No debe profesionalizar a quienes trata de desarrollar;
- los implicados en la evaluación serán los mejores críticos de la propia evaluación y de la mejora de ésta, si controlan el proceso de evaluación, la selección de las cuestiones a evaluar y los métodos y procedimientos a emplear;
- un elemento importante para el desarrollo de una profesión responsable es la crítica constructiva del trabajo de los demás;
- la autoevaluación que aspire a ser instrumento de mejora de la calidad educativa ha de

sustentarse en una *estrategia de cambio* eficaz basada en:

Compartir la responsabilidad	Compartir el riesgo
Compartir la participación	Compartir el dominio
Compartir el proceso	Compartir las técnicas
Compartir el análisis	Compartir el conocimiento
Compartir los hallazgos	Compartir la acción

Una forma particular de autoevaluación es la “evaluación para la mejora de la escuela”, como sinónimo, acuñado por Holly y Hopkins (1988), de autoevaluación de la escuela. La evaluación para la mejora de la escuela es, para estos autores, “evaluación dirigida con el propósito de aportar mejoras en la práctica” (pág.: 229). Un ejemplo de este enfoque de la evaluación es la Iniciativa de Evaluación Vocacional y Técnica (TVEI), realizada en el Reino Unido en el nivel local y apoyada por las autoridades locales (LEA). Desarrollan un rol distinto al de la evaluación tradicional y su propósito es ayudar y desarrollar la implicación y las iniciativas del profesorado. Este método de evaluación centra su atención principal en facilitar el cambio.

Los componentes del marco teórico de la evaluación para la mejora es representada por Holly y Hopkins en la figura 3 que se reproduce más arriba. En ella, la política educativa (P), la evaluación (E) y el proceso formativo (F) están relacionados en un proceso, en espiral, que va desde las prioridades de la política educativa local y su aplicación a la evaluación, para continuar en la discusión formativa que vuelve a la elaboración de las líneas de la política educativa de mejora y aplicación. El proceso se repite.

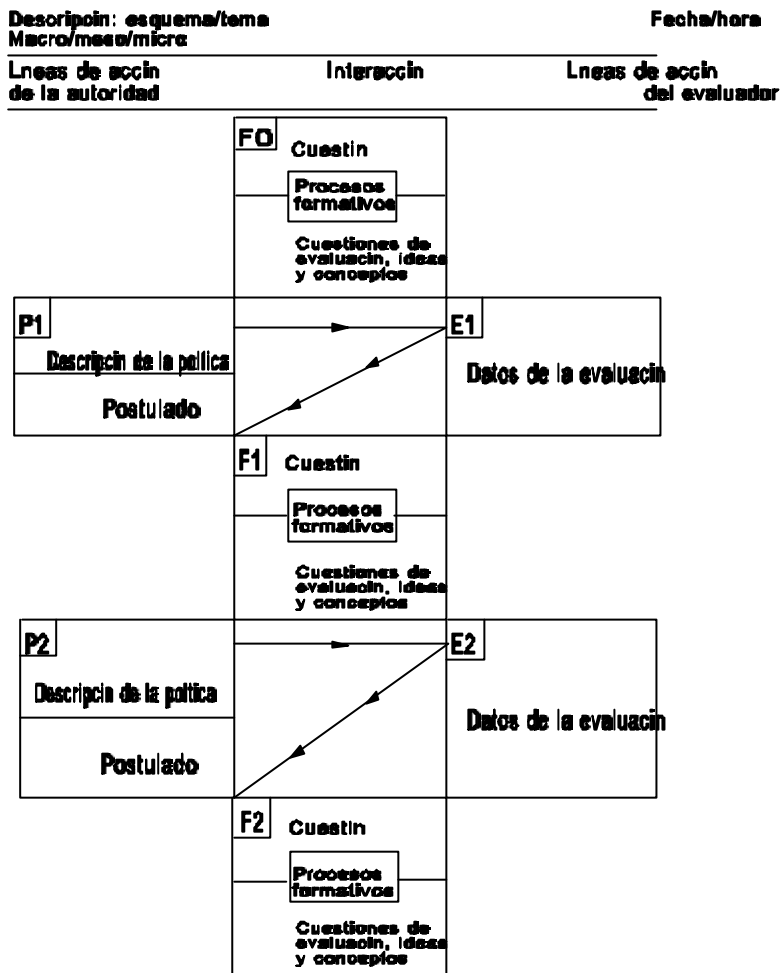


Fig. 3: Un marco teórico de evaluación local. Las flechas en el centro de la figura representan un curso de acción ideal.  
 (Tomado de Holly y Hopkins, 1998:232)

Lo que ocurre, dicen los autores, es que la realidad rara vez es tan simple como queda representada en la figura. La política educativa no está elaborada en el vacío sino a partir de la existencia de unos antecedentes, una historia e influencias de otros proyectos que informan o actúan sobre la política (P1). Estas precondiciones están ilustradas en la figura que comentamos como casilla F0. Estas influencias también pueden actuar sobre la casilla E1 de una manera sutil pero decisiva. Por otro lado, tal como lo explican Holly y Hopkins, la relación entre las casillas P-E y E-F es también problemática; el movimiento desde P-E da lugar a muchas preguntas: ¿La política educativa especifica su propia evaluación?, ¿en qué niveles ha de ser evaluada la política?, ¿Quién toma la decisión de evaluar qué?, ¿Son apropiadas las técnicas de evaluación?, ¿Quién decide acerca de los criterios de éxito? etc. Las cuestiones que plantean los autores nos parecen importantes porque la evaluación, condicionada por las prioridades políticas, determinan su uso en la práctica.

Igualmente la relación entre E-F no es directa e inevitable, plantea cuestiones como: ¿cómo son suministrados los datos de la evaluación dentro del proceso formativo?, ¿son los informes escritos el medio más efectivo de comprometer a los participantes en el diálogo?, ¿qué utilidad tiene el proceso formativo a menos de que sea mutuamente introducido por los profesores prácticos, autoridades del proyecto y evaluadores? etc.

El marco teórico representado, en el que la evaluación aparece colocada significativamente entre las prioridades políticas educativas y su práctica, resulta de utilidad para discutir el valor y la finalidad de la evaluación.

Las cuestiones teóricas en las que Holly y Hopkins centran la preocupación de la evaluación para la mejora, son las siguientes:

1. *¿Debería ser utilizada la evaluación para investigar la mejora de la escuela como un conjunto de partes o como una totalidad?* La mejora de la escuela, responden, incluye un conjunto verdaderamente complejo de actividades y la evaluación necesita reflejar esa cualidad holística en contraposición a la parcialidad. En la mejora de la escuela están implicados aspectos como el desarrollo del curriculum, el desarrollo de la dirección, el desarrollo del personal, la autoevaluación, el desarrollo de la organización, etc., pero es la calidad de la síntesis de todos esos aspectos la que tiene importancia. Por lo tanto, la tarea principal de la evaluación para la mejora “es evaluar la calidad y la eficacia de la síntesis de actividades interrelacionadas para el cambio” (pág.: 238).

2. *¿Cómo efectuar una praxis en la que la evaluación (como reflexión) sea orgánica para la mejora de la escuela (acción para el desarrollo)?* La pregunta se refiere a la ruptura de la división entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción. Para la evaluación como reflexión eso significa plantearse cómo hacer para llegar a formar parte orgánica de la mejora de la escuela (acción-desarrollo). La investigación en la búsqueda de modelos de evaluación que impliquen al profesorado tiene este motivo. Pero la implicación se logra en un proceso que tiene el siguiente recorrido:

- la construcción del sentimiento de propiedad, compromiso, entusiasmo y confianza de los maestros; elevar la moral;
- la generación de determinación interiorizada (la "voluntad" a la que se refería Miles (1987). Esta determinación incluye tanto la determinación de perseverar como el

sentimiento de que aquello en lo que se está perseverando merece el esfuerzo;

- la adquisición de habilidades y conocimientos;
- el deseo de mejorar;
- el compromiso con una actitud crítica;
- la creencia en la importancia de la autoconfrontación;
- la necesidad de un diálogo crítico externo-interno.

3. *¿Con dicha praxis en mente cómo derribar la diferenciación de papeles entre el evaluador y el evaluado?* Desde esta perspectiva de la evaluación se requiere el cambio del rol tradicional del evaluador. Lo que los autores sugieren es que el papel puede variar según la naturaleza del ejercicio de la evaluación. Distinguen tres niveles en la implicación del profesorado en la evaluación: “practicar la evaluación”, “utilizar la evaluación para la mejora de la práctica” y “creer en la importancia de plantear cuestiones significativas”, desde una perspectiva de la mejora no sólo funcional sino crítica. La propuesta de los autores consiste en distintos roles del evaluador para cada uno de esos tres niveles de uso práctico de la evaluación, respectivamente serían: el evaluador actuaría como un *orientador de proceso*, como un *evaluador del cambio* y como un *evaluador externo*.

4. *¿Para ser capaces de unir la reflexión en la acción se requieren métodos de formación del profesorado prácticos apropiados que sean "amistosos con el usuario", existen estos métodos?.* La metodología, según Holly y Hopkins es una responsabilidad directa de los evaluadores porque debe estar en coherencia con las finalidades de la evaluación para la mejora. Por lo tanto, la evaluación para la mejora, en su componente de formación del profesorado en su propio centro, tiene que adoptar los mismos criterios que la formación del profesorado. Estos criterios incluyen dos dimensiones interrelacionadas que se representan en la matriz de la figura 4. Por un lado, están los niveles de impacto del aprendizaje del profesorado y, por otro lado, se representan los métodos de formación.

<b>Método de Formación/ componentes</b>	<b>Nivel de impacto</b>	(A) Conocimiento general de nuevas habilidades	(B) Conocimiento organizado de los conceptos y teorías subyacentes	(C) Aprendizaje de nuevas habilidades	(D) Aplicación en el trabajo
(1) Presentación/ descripción (p.ej.: conferencia) de nuevas habilidades.					
(2) Modelación de nuevas habilidades (p.e.: demostraciones en vivo o en vídeo).					
(3) Práctica en marcos simulados.					
(4) Realización de feedback en marcos simulados o reales.					
(5) Entrenamiento/asistencia en la práctica.					

**Fig. 4: Componentes de la formación de Joyce & Showers (1980).  
Tomado de Holly y Hopkins (1988: 241)**

La matriz representada incluye distintos niveles en el aprendizaje:

- 1) la generación de nuevos conocimientos y comprensiones (conocer);
- 2) nueva acción basada en este conocimiento (hacer); y
- 3) el compromiso de ampliar y difundir el conocimiento a los colegas (comunicar).

Pero como señalan Holly y Hopkins, esos distintos niveles necesitan de un “impulsor” que es la convicción, el compromiso y la motivación para actuar de acuerdo con la nueva comprensión. Es lo que se representa en la matriz tomada de Joyce y Showers (1980) por los autores. La matriz puede ser utilizada para la evaluación de forma prospectiva, para la planificación: identificación de áreas de necesidad; y de forma retrospectiva: investigar si la oportunidad de formación fue deficiente, equilibrada o desequilibrada, coherente o incoherente, etc.

Un proceso de autoevaluación de estas características requiere un contexto apropiado en el que el diálogo y la reflexión desplacen a los intereses particulares y sean sustituidos por un compromiso

con la praxis y la apertura a las posibilidades de transformación y creación. Como Weis (1989) señala, estas condiciones:

Conducen y están estructuradas por un foco sobre la emancipación. En este contexto la evaluación se convierte en el proceso de aprendizaje sistemático de la comunidad para el análisis colaborativo, la mejora y desarrollo de políticas, programas y prácticas. (Weis, pág.: 79)

Las características de la evaluación que hemos desgranando hasta aquí, configuran el enfoque crítico de evaluación (Colás, 1993: 86; Colás y Buendía \*). Sirva como corolario del presente apartado, la finalidad que Kemmis adjudica a este modelo de evaluación, en su conocida definición:

Evaluación es el proceso de recoger información y argumentos que capaciten a los individuos interesados para participar en el debate crítico sobre un programa específico. Así definida, la evaluación consiste en aprovechar y refinar los múltiples procesos de enjuiciamiento público y privado, no en sustituirlos con tecnologías valorativas".(Kemmis, 1986: 119)



2.5. La secuencia de diseño: dimensiones/indicadores/instrumentos del diseño de evaluación.

Una evaluación con las características descritas en este apartado tiene el peligro de encontrarse con grandes problemas de comunicación con aquéllos a los que va dirigida. Si sólo se transmiten los supuestos filosóficos sin una concreción de su proceso y sus estructuras (y una presentación gráfica de todo ello), puede quedar desdibujada ante el personal de la institución o programa a evaluar. Si a ello añadimos la idea de evaluación como algún tipo de amenaza hacia el status profesional, que suele dominar las creencias del profesorado, podemos encontrarnos con el frecuente rechazo que lleva aparejada la idea de llevar a cabo una evaluación.

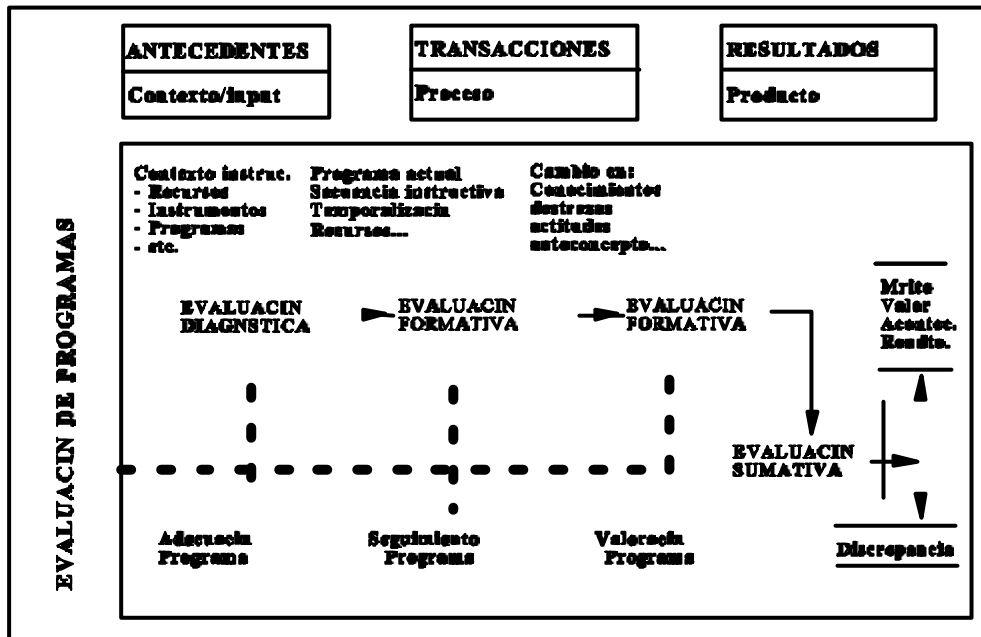


Fig. 5: Estructura de la evaluación de programas (Tomada de Tejedor et al.: 1993)

Por eso pensamos que además de todos los aspectos comentados acerca de las características teóricas de una evaluación para la mejora, un elemento que deberá incluir el proyecto de evaluación, y que ayudará a comunicar los perfiles completos de la propuesta, es el sistema de cuestiones (Colás, 1993:60) o *dimensiones* a evaluar y su relación con los *indicadores* e *instrumentos* para la recogida de evidencias de evaluación. La elección de las cuestiones a evaluar, la adecuada definición de la finalidad y uso de la evaluación —como ya hemos visto—, junto a la definición del papel que desempeñará el evaluador o evaluadores y la discusión abierta acerca de los supuestos y expectativas coincidentes o enfrentadas de los implicados con respecto al objeto de evaluación —como señalábamos más arriba con Simons (1995:226)—, son las cuestiones más importantes en la definición y diseño de un proyecto coherente de evaluación.

Aunque sin perder de vista las principales aportaciones de los distintos modelos de evaluación —tales como los representados por Tejedor *et al.* (1993) en la figura 5, en la que se sintetizan conceptos fundamentales de Scriven, Stake y Stufflebeam—, vamos a comentar brevemente la secuencia del diseño de *dimensiones-indicadores-instrumentos* a la que nos estamos refiriendo. Esta secuencia, tal como la vemos nosotros, incluye, por un lado, la cuestión del contenido, la naturaleza de las dimensiones y el uso de estrategias para su elección, (estrategias que deberán estar en coherencia con los principios que hemos descrito para la implicación del personal afectado); y, por otro lado, la discusión teórica acerca de los indicadores de evaluación.

### **2.5.1 dimensiones**

La cuestión de las dimensiones e indicadores plantea el problema de la elección de los aspectos

a evaluar, es decir, decidir acerca del contenido de la evaluación. Los interrogantes que se plantean son: ¿Cómo decidir las cuestiones importantes a ser evaluadas?, ¿qué cuestiones evaluativas pueden responderse? (Colás, 1993). Cronbach y otros (1980, cit. por Colás, 1993:60) señalan que los criterios a tener en cuenta para la elección de las cuestiones de evaluación son las siguientes:

- Ser de interés para las audiencias.
- Aportar información relevante.
- Tener repercusión en el programa o sujetos.
- Contar con los medios precisos para poder llevar a término la evaluación: tiempo, recursos, instrumentos, habilidades del evaluador, etc.

Para la generación de cuestiones de evaluación, Colás Bravo (1993:58) sugiere la utilización del cubo de Hammond (1973) representado en la figura 6. En dicha figura se relacionan cuatro referentes para seleccionar las cuestiones de evaluación: las fases y los elementos clave del programa, los individuos implicados en el programa a evaluar, los objetivos del programa y las acciones en las que se involucra el programa, los objetivos y los agentes.

Por lo tanto, el primer paso para el diseño de la evaluación consiste en abordar la tarea de elección de los contenidos de la evaluación. Para ello, la figura de Hammond puede ser muy útil en la estructuración y ordenación de los contenidos. Las dimensiones pueden referirse a las condiciones estructurales de la institución necesarias para desarrollar el proyecto educativo, tales como organización, recursos, coordinación, condicionantes, externos a la institución o al programa que limitan o favorecen su desarrollo, etc; pueden referirse a los elementos del programa a evaluar, como se describen en el lado izquierdo del cubo de Hammond (fig. 6); pueden referirse a problemas de atención prioritaria detectados por los implicados en el programa o institución; o pueden referirse a todos ellos a la vez. Lo importante es la idea de que las dimensiones funcionan como concreción y estructuración de lo que la evaluación pretende hacer y analizar.



tomar decisiones más globales sobre el futuro del programa, etc. (Loucks-Horsley *et al.*, 1987). Las distintas formas de focalizar el objeto de evaluación deben ser clarificadas puesto que de no llegarse a acuerdos en torno a su focalización conceptual, la confusión puede perdurar a lo largo de todo el proceso de evaluación. La utilidad de la información recogida y su discusión dependen de esa clarificación previa. Por ejemplo, Hruska y Hawley (1982), para la evaluación de un centro de profesores, eligen el cambio institucional como contexto más amplio de análisis de la efectividad. Pero ésa es una decisión que puede no ser compartida por el profesorado de la institución.

<b>Preguntas de evaluación</b>	<b>Fuentes de información</b>	<b>Métodos de recolección</b>	<b>Responsabilidad</b>	<b>Tiempo</b>
<i>¿Cómo afecta el entrenamiento y seguimiento a la conducta en el aula de los participantes?</i>	<i>Profesores Supervisores Estudiantes.</i>	<i>Observaciones utilizando lista de comprobación.  Entrevistas.</i>	<i>Profesor como cuadro de investi- gadores.</i>	<i>Oct.-Nov- (antes del entrenam.)  Abril-Mayo (Desp. del entrenam.)</i>
<i>¿Ha sido relevante para las necesidades de los profesores las ofertas de desarrollo de personal de este año?</i>  <i>¿Qué cambios se desean para el próximo año?</i>	<i>Profesores</i>	<i>Cuestionario escrito.</i>	<i>Coordinador de desarrollo del personal.</i>	<i>Mayo</i>
<i>¿Cuál es el impacto de la creación de equipos de desarrollo de personal basados en la escuela?</i>	<i>Profesores Directores Coordinadores y administradores de distrito Miembros de la comunidad.</i>	<i>Etnografía</i>	<i>Estudiantes graduados de la Universidad supervisados por el coordinador de evaluación de distrito.</i>	<i>Sept.-Agost.</i>

**Figura 7: Ejemplos de entradas en una hoja de trabajo para la recogida de información (pág. 168)**

Una vez seleccionadas las dimensiones de evaluación, clasificadas y priorizadas, se elaborarían las cuestiones de evaluación de cada una de las dimensiones de forma sistemática. Con ello podríamos elaborar una representación gráfica en forma de tabla, similar a la que se representa en la figura 7, en

la que se relacionarían cada una de las dimensiones de evaluación con sus correspondientes cuestiones de evaluación. Para cada una de las cuestiones de evaluación se decidiría, a partir de los recursos existentes en la situación concreta de evaluación, el instrumento o instrumentos más adecuado y eficaz, dependiendo del tipo de información que cada una de las cuestiones demanda.

En la tabla elaborada, cada cuestión de evaluación estaría relacionada expresamente a uno o más instrumentos de tal manera que quedaría justificado su uso por la información que deberá captar. A partir de ahí podría sofisticarse la tabla añadiendo, por ejemplo, las fuentes de información o componentes de una agenda de gestión de la evaluación como tareas a realizar, responsables de cada tarea, fechas aproximadas, etc., tal como aparece en la figura 7. La finalidad de esta elaboración es reducir a una representación simplificada, la complejidad de elementos a tener en cuenta en la evaluación y, por otro lado, permitir la comunicación y la discusión entre las personas implicadas en el proceso.

Para acabar con la cuestión de las dimensiones queremos concretar el proceso de su elección. Hemos dicho anteriormente con Simons y con Loucks-Horsley *et al.*, que para que la implicación se llegue a producir, las personas del programa o institución a evaluar deben participar en todo el proceso. Éste es un verdadero reto de la evaluación para la mejora. Como señala Loucks-Horsley *et al.* (1987: 165), los profesores “probablemente poseen la profundidad de información y comprensión necesarias para asegurar que los resultados sean precisos, con sentido y útiles”. Para este autor, participar en la evaluación significa hacerlo en seis áreas claves:

1. Participar en clarificar las metas del programa e indicadores del éxito del programa.
2. Participar en el diseño del estudio.
3. Participar en desarrollar métodos de recogida de información.
4. Participar en recoger y proporcionar información.
5. Participar analizando la información.
6. Participar en informar sobre el aprendizaje.

El proceso para llevar a cabo la evaluación con la implicación del personal del programa

consta para Loucks-Horsley *et al.* de los siguientes pasos:

1. Ponerse de acuerdo sobre preguntas de evaluación.
2. Determinar necesidades de información y métodos de recogida.
3. Reunir y analizar la información.
4. Informe.
5. Circuito de vuelta.

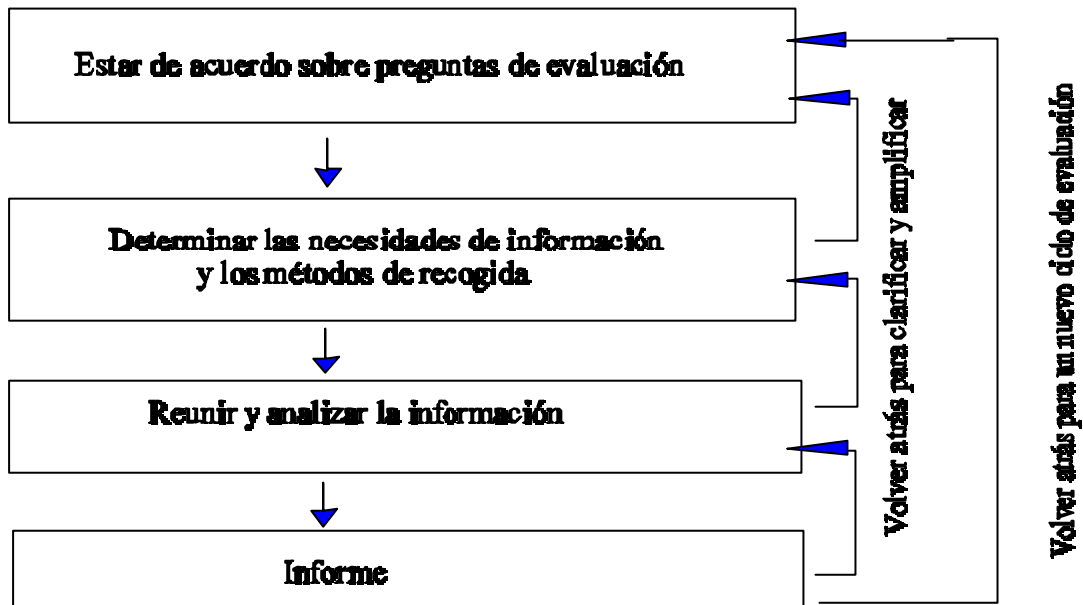


Fig. 8: Una representación esquemática de las decisiones y actividades principales del proceso de evaluación. Tomada de Loucks-Horsley et al. (1987:171)

El autor citado propone que el quinto paso se realice dentro del proceso de evaluación en cada etapa y una vez concluido el informe. En cada etapa:

Porque cada nueva actividad de evaluación puede generar información que requiera una revisión de decisiones o actividades anteriores. Definir las necesidades de información y métodos de recogida puede generar algunas nuevas preguntas o la necesidad de clarificar el conjunto actual de preguntas. Las etapas tempranas de recogida de información y análisis pueden hacer surgir nuevas preguntas y nuevas necesidades de información y así sucesivamente” (Loucks-Horsley, 1987: 172)

La figura 8 representa adecuadamente la idea expresada por Cronbach (citado por Stufflebeam y Shinkfield (1987:160) en relación a que “la estructura de la evaluación debe discurrir más simultáneamente que sucesivamente”. Ello es debido a que las operaciones de evaluación se hacen cuando el contexto las demanda, por lo que no se debe limitar ésta a las cuestiones identificadas de antemano, no retrasar la elaboración de informes hasta que el proceso

Fase	Rasgos equitativos de los métodos	Efecto de la participación de los estudiantes sobre la identificación, priorización y selección de los atributos
<b><i>(I) Identificación y priorización de los atributos</i></b>	A estudiantes y profesores se les dieron oportunidades similares para participar tanto en las entrevistas como en la encuesta, maximizando de este modo la motivación de los estudiantes para participar.	En base a la aportación de los estudiantes, se identificaron atributos relacionados con la aplicación del programa, algo poco común en otras evaluaciones PBL.



	Se minimizó la influencia de la experiencia del profesorado y de las características personales.	Los estudiantes y profesores mostraron diferentes prioridades entre los atributos.
<b>(II) Selección final de atributos</b>	Los profesores fueron invitados a participar en parte porque estaban dispuestos a compartir la toma de decisiones con los estudiantes.	Los profesores modificaron su lista de atributos de alta prioridad para acomodar tres de los atributos de alta prioridad de los estudiantes.
	Los atributos priorizados fueron presentados para cada grupo en una reunión minuciosamente estructurada.	
	Los procedimientos fomentaron la igualdad de participación en la discusión, minimizando la influencia debida a la experiencia del profesorado y maximizando la motivación de los estudiantes para participar plenamente.	

**Fig. 9: Fases del proceso de identificación compartida de atributos a evaluar y evidencias de su efectividad. (Tomado de Brandon, Lindberg y Wang (1993: 425))**

ha concluido y buscar nueva información en cualquier momento del proceso. Igualmente, la figura comentada representa un proceso cíclico a través del que la evaluación se abre camino y espacios nuevos de confianza y éxitos en su utilización, sin hacerla depender del primero de sus ciclos de realización, que es el que más dificultades entraña.

Un ejemplo que ilustra el proceso participativo de selección de las cuestiones o dimensiones a evaluar, es la evaluación del curriculum de una escuela universitaria de medicina, realizada por Brandon, Lindberg y Wang (1993). Como anuncian desde el mismo título de su artículo, para ellos, la implicación de los beneficiarios del programa aumenta el grado de validez e influencia en la práctica de la evaluación. El proceso tiene dos fases: **(a)** identificación y priorización de los atributos del programa y **(b)** selección final de los atributos. El proceso seguido es resumido en la figura 9, en la que se incluyen las evidencias encontradas por los autores con respecto a la efectividad de implicar al profesorado y alumnado en la especificación de los atributos del programa a evaluar.

### 2.5.2. Los criterios de evaluación

Hemos señalado anteriormente que la secuencia de *dimensiones-indicadores-instrumentos* del diseño de evaluación incluía, desde nuestro punto de vista, dos cuestiones a considerar, por un lado, la cuestión del contenido, la naturaleza de las dimensiones y el uso de estrategias para su elección, estrategias que deberán estar en coherencia con los principios que hemos descrito para la implicación del personal afectado, y, por otro lado, incluía la discusión teórica acerca de los indicadores de evaluación. Hemos analizado el primero de los aspectos, ahora vamos a referirnos brevemente al problema teórico de los indicadores.

Esta cuestión tiene, a su vez, al menos dos componentes, el primero que trataremos a continuación se refiere al origen de los referentes de evaluación: ¿quién los establece en una evaluación para la mejora como la que aquí estamos perfilando teóricamente?, ¿debe ser el evaluador como experto el que emita juicios de valor acerca del programa o la institución evaluada?, ¿deben ser otros expertos externos?, ¿cómo serán interpretados y traducidos esos juicios hipotéticos a la práctica?, ¿deben ser los propios prácticos los que elaboren los criterios de referencia para la evaluación?, ¿qué proceso se sugiere para su definición? El segundo aspecto que consideraremos más tarde se refiere a la naturaleza y uso de los indicadores.

Datos para la evaluación de un programa educativo

BASE LÓGICA DEL PROGRAMA	Fuentes Intenciones	Fuentes Observaciones	Fuentes de estandar	Fuentes de Juicios
<b>Antecedentes</b>  Características del estudiantado Características del profesor Contenido curricular Contexto curricular Materiales instructivos ----- <b>A</b> Planta física Organización de la escuela Contexto de la comunidad				
<b>Transacciones</b>  Flujo de la comunicación Disposición en el tiempo Secuencia de acontecimientos ----- <b>D</b> Plan de refuerzos Ambiente social				
<b>Resultados</b>  Logros del estudiante ----- <b>B</b> ----- <b>C</b> Actividades del estudiante Actitudes del estudiante Habilidades motoras del estudiante Efectos sobre el profesor Efectos institucionales				

Ejemplo A: Especificaciones del fabricante de un conjunto de materiales instructivos

Ejemplo B: Descripción del profesor de la comprensión del estudiante

Ejemplo C: Opinión del experto sobre la habilidad cognitiva necesaria para una clase de problemas.

Ejemplo D: Juicios del administrador de la viabilidad de la preparación de una visita al campo.

**Fig.: 10: Ilustración de datos posiblemente representativos de los contenidos de cuatro casillas de las matrices de un programa educativo dado. Tomado de Stake (1987: 255)**

En un modelo de evaluación para la mejora, como se viene perfilando en este capítulo, no determinado por el control de los objetivos del programa ni en el dictamen de juicios de valor sino interesado en la implicación para la elevación del uso y la validez práctica de la evaluación, las referencias desde las que hacer el análisis del objeto evaluado no escapan a la lógica de los procesos de

implicación del profesorado en la elaboración de los referentes sobre los que evaluar.

Esta idea ya está presente en la *estructura sustantiva* de la evaluación, representada en la conocida (por lo que no es necesario reproducir aquí) “figura de la evaluación” de Stake (1983) en la que, en su parte de “matriz de juicios” se reúne la información recopilada acerca de los estándares y juicios de las distintas audiencias —en la que cada audiencia mantiene su propio punto de vista y sus prioridades acerca del objeto evaluado— con respecto a los antecedentes, proceso y resultados. Tal y como sugiere Stake, a partir de la matriz se realiza tanto la reunión y clasificación de datos en sus correspondientes casillas, como el análisis de la congruencia y la contingencia lógica. El propio Stake (1987) explica un ejemplo de aplicación de esta estructura para la evaluación de un programa educativo representado en la figura 10.

En la figura se representa la localización de la fuente de información necesaria para conseguir los datos adecuados sobre las intenciones, lo realizado (observaciones), los estándares y los juicios, para cada uno de los aspectos a evaluar de los antecedentes, las transacciones o los resultados. Las letras A, B, C y D representan tanto fuentes de información como casillas que pueden alcanzar el tamaño de un banco de datos.

Lo que nos interesa destacar aquí es que las “referencias” de evaluación (fundamentalmente la “matriz de enjuiciamiento”) las elabora el evaluador respondiente, en el modelo de evaluación de Stake, a partir de las perspectivas y estándares del personal implicado, además de otras fuentes documentales, etc. A este proceso se le podría imprimir un carácter más explícito e implicativo, de tal manera que fueran las propias audiencias las que de forma sistemática elaboraran los referentes o criterios de evaluación. El proceso sería entonces semejante al reseñado anteriormente de Brandon, Lindberg y Wang (1993) para la selección de las cuestiones de evaluación, pasando de la responsabilidad del evaluador a la responsabilidad de los implicados.

Hemos tratado de mostrar la importancia de que los propios implicados sean la fuente origen de los referentes de análisis y, a su vez, sean los que elaboren los criterios de referencia de la evaluación. A partir de aquí revisaremos brevemente el problema teórico de los indicadores para, posteriormente, relacionarlos nuevamente con la cuestión tratada antes de la formulación de las preguntas de evaluación.

Cada nivel del sistema educativo, sus servicios administrativos y políticos y la sociedad en general necesitan distinta información, para fines distintos, acerca de la marcha de la educación. Siempre que se haga de forma democrática y transparente es legítima la existencia de intereses y necesidades distintas y, por lo tanto, es legítima la existencia de distintos sistemas de indicadores educativos si ayudan a informar, planificar o tomar decisiones y comparar sistemas nacionales (como son los indicadores de la OCDE —Walberg, Bottani y Delfau, 1990). Lo que no resulta legítimo, ni riguroso, como señalamos también para la evaluación, es imponer decisiones a partir de un sistema de criterios para ámbitos o fines educativos para los que los indicadores utilizados no han sido diseñados. Por ejemplo, como señala Landsheere (1994:57):

Es injusto juzgar a los profesores a través de los resultados observados, sin tener en cuenta condiciones y factores ambientales. Dichos factores pueden variar considerablemente según las regiones, los barrios de una ciudad, etc.

Éste es el sentido de las críticas de Elliott (1992b) al uso de los indicadores de rendimiento como medida de la calidad educativa. Este autor considera que han sido introducidos desde instancias externas a la profesión docente y que amenazan la cultura de preocupación por la mejora educativa, ya existente en el profesorado, y limita las posibilidades de mejora en la práctica al condicionar/limitar la acción de los docentes al logro de resultados (y de entre ellos sólo los cuantificables preestablecidos desde instancias externas). A los indicadores de rendimiento, definidos por Norris (1991) como:

Datos de series de tiempos que reflejan y registran cambios en un número de dimensiones

significativas y pertinentes para enjuiciar la efectividad y eficiencia de un sistema en el logro de sus objetivos. (Cit. por Elliott, 1992:57),

Elliott propone como alternativa los *indicadores de calidad*. Brevemente expresado, Elliott afirma que los valores educativos se articulan en los *principios de procedimiento* por lo que el análisis de los valores educativos en los principios de procedimiento aporta criterios para seleccionar evidencias que son los indicadores de la *calidad educativa*.

Lo que importa y garantiza la calidad educativa es la evaluación de lo que el profesorado oferta como experiencia educativa a los alumnos y alumnas. Los indicadores de calidad deben detectar la calidad de la puesta en la práctica de los principios de procedimiento, los cuales responden a los valores educativos. De este modo, los indicadores permitirían detectar y mejorar el proceso de autoevaluación por medio del análisis crítico de la incoherencia entre valores educativos, principios de procedimiento y práctica real. Los indicadores de calidad son finalmente definidos por Elliott como “*elementos concretos dentro de una situación cuya evidencia sugiere conformidad o disconformidad con ciertos criterios de calidad*” (pág.: 60).

Elliott ilustra el concepto de indicador de calidad con el trabajo de un grupo de profesores y profesoras italianos, los cuales, en un proceso de investigación-acción definieron un conjunto de indicadores de calidad como base para la investigación en el campo de la educación medioambiental (Mayer, 1991). Como los principios de procedimiento<sup>64</sup> no prescriben unas formas concretas de comportamiento, sino las cualidades que cualquier oferta de experiencia educativa debería manifestar, son los propios profesores, en equipo, los que deben analizar los principios de procedimiento para extraer de ellos los indicadores a partir de los que revisar su propia práctica educativa. En el caso de investigación-acción sobre la educación medioambiental, los colegas italianos elaboraron en primer lugar dos objetivos básicos del programa a partir de los que se derivaron cuatro “*principios-guía*”:

---

<sup>64</sup> Un ejemplo ilustrativo de lo que son los *principios de procedimiento* puede verse en Rats (Stenhouse, 1984b:130)

- Los escolares experimentarían el medio ambiente como un campo de experiencia personal, es decir, identificando problemas y resultados dentro de su medio local.
- Los escolares examinarían el medio ambiente como tema para un aprendizaje e investigación interdisciplinarios.
- Los escolares tendrían oportunidades para configurar el medio ambiente como un campo de acción socialmente importante.
- Los escolares aceptarían el medio ambiente como un reto a su iniciativa, independencia y acción responsable.

El equipo de profesores, siguiendo el procedimiento señalado, a través de la discusión de lo que significaba una práctica de calidad, elaboraron los indicadores de calidad a partir de los principios de procedimiento. Identificaron tres grupos de indicadores: *intervención en el medio ambiente local y colaboración con la comunidad, cambio organizativo en la escuela y cambio pedagógico*. Un ***ejemplo de indicador de calidad*** señalado por el grupo de investigación para el primero de los grupos de indicadores, es el siguiente:

*Trabajo de campo*, considerado no sólo como un modo activo de recogida de datos, sino también como una herramienta educativa importante para ampliar las capacidades de percepción, desarrollar una visión global y establecer un sentimiento de pertenencia. (Pág.:45)

Como señala Elliott en el trabajo citado, el debate acerca de los indicadores no es sólo un problema técnico sino también un modo de concebir la calidad educativa en la que intervienen consideraciones filosóficas, políticas y técnicas (Landsheere, 1994). Por ello, para Landsheere, cualquier sistema de indicadores que se utilice tiene que superar la diversidad de interpretaciones que pueden suscitar y lograr el acuerdo en torno a ellos y su significado educativo, ético y político.

Las siguientes características que para Lázaro Martínez (1992) tienen los indicadores de evaluación nos permitirá perfilar el concepto de indicador, de acuerdo con los fines de nuestra idea de evaluación para la mejora:

- Un indicador señala un aspecto esencial o accidental de una cosa, de forma que nos permite conocerla mejor y más profundamente.
- El indicador es una señal, una guía, ya que viene a establecer las referencias o el camino a seguir para llegar al conocimiento de algo.
- El indicador ha de referirse a una situación concreta, esto es, el fenómeno estudiado por el indicador tiene un espacio y un tiempo determinados.
- Todo indicador posee un carácter parcial de las manifestaciones del objeto a estudiar. Los datos que suministre deben ser analizados conjuntamente con el resto de indicadores.
- Todo indicador participa de un sentido secuencial. En el análisis de cualquier fenómeno se busca una cierta presencia en el presente que puede tener sus raíces en una situación pasada. En nuestro caso, el análisis del pasado y el devenir del proceso es objeto fundamental de estudio.
- El indicador tiene un sentido de anticipación diagnóstica, ya que intenta localizar síntomas de la manifestación de algo, de forma que un conjunto de los datos puede servir de conocimiento previo de algo, que se va enriqueciendo a medida que se acumula más información.
- Un indicador debe recoger la información precisa para facilitar la comparación entre lo manifestado y lo establecido como deseable, aunque con la cláusula de que deben ser congruentes con el contexto general de análisis del fenómeno.

Finalmente, Landsheere (1994) cita las indicaciones que Darling-Hammonn (1991) hacen para la utilización constructiva de los indicadores:



1. Las cifras no bastan. Un conocimiento de la enseñanza, del aprendizaje y del funcionamiento de las instituciones educativas deben permitir a todas las partes interesadas interpretarlas correctamente. No porque las cifras sean precisas son válidas.
2. Solamente una multiplicidad de indicadores puede dar una imagen correcta de una situación. Los aspectos de la educación que constituyen el blanco directo de la política educativa no son los únicos interesantes. Importa, particularmente, tener en cuenta las características duraderas del sistema educativo.
3. Los sistemas de indicadores deben ser redundantes y han de revisarse continuamente. El peligro de corrupción de un indicador se reduce si se procede mediante múltiples medidas de un mismo aspecto del sistema.
4. Haya o no indicadores, una política debe estar basada en una gran comprensión de la naturaleza de las motivaciones individuales y de los cambios organizativos, así como de la influencia de dichos factores sobre los rendimientos.
5. Los indicadores deben ser utilizados como el agua en el molino de la evaluación de una situación, y no como hechos suficientes para poner en marcha acciones que podrían ser ineficaces. El interés de los indicadores estriba en que proporcionan señales a propósito de cuestiones importantes y de problemas que podrían plantearse. En estos casos se impone un profundo examen.

A partir de estas notas sobre los indicadores y dentro del marco teórico aquí dibujado acerca de una evaluación para la mejora de la calidad educativa, el concepto de indicador de calidad elaborado por Elliott tiene un potencial de uso práctico muy importante. Su interés estriba en que dirige la atención de la evaluación hacia la calidad de lo que los profesores e instituciones ofertan a la comunidad educativa; permite elaborar indicadores muy concretos (mucho más realistas y concretos que los sistemas de indicadores para el control externo del sistema, los centros y el profesorado) acerca de cuáles son las pistas a seguir para una práctica educativa de calidad; oferta a los equipos docentes un esquema de elaboración no alejado del marco interpretativo de los docentes; y atiende a la

coherencia entre valores educativos y su traducción en la práctica a través de los principios de procedimiento, valores educativos que, por otra parte han sido desarrollados por la propia comunidad en el Proyecto Educativo.

Aclarados todos estos aspectos acerca del significado de los indicadores podemos volver a la cuestión inconclusa de la generación y elaboración de las dimensiones de evaluación en un proceso de implicación. Relacionábamos en una misma secuencia de diseño las *dimensiones* con los *indicadores* para la evaluación, ahora podemos explicar el significado de esa relación. Vimos anteriormente con Stake, cómo el “evaluador de réplica” elabora la “matriz de enjuiciamiento”, tomando como fuente principal, no exclusiva, los estándares de las distintas audiencias, por lo que el origen principal de las referencia para el análisis son la comprensión elaborada por los propios implicados en el objeto de evaluación. Vimos también cómo podían realizar los propios profesores un proceso de priorización de las dimensiones y las cuestiones de evaluación y que ello aumentaba el nivel de uso práctico de la evaluación, en su proceso y de sus conclusiones para la acción. Pues bien, tomando todo ello como referente, queremos señalar que si la elaboración de las preguntas de evaluación se hace con el mismo proceso reflexivo con el que deben de elegirse las dimensiones de evaluación, el listado de las cuestiones resultantes para cada una de las dimensiones tendrá una potencialidad de significado interpretativo mucho mayor que un listado elaborado de forma aleatoria, superficial, anecdótica y descontextualizada de los intereses, de las necesidades y prioridades del personal responsable, del ámbito de los centros docentes y de la finalidad de mejora de la calidad educativa.

Nos parece importante, para acabar de perfeccionar el modelo de evaluación para la mejora, concluir que la discusión reflexiva, por parte de los equipos docentes, acerca del significado de cada una de las cuestiones de evaluación, una vez elegidas las dimensiones prioritarias a evaluar, dará como producto no sólo indicar la información que se necesita acerca de cada dimensión de evaluación sino indicadores de evaluación. Ello depende del grado de concreción y acuerdo interpretativo que alcance el grupo de trabajo. Según la citada idea de Elliott acerca de los indicadores de calidad, no parece exagerado esperar que el proceso de reflexión lleve al grupo de trabajo a explicitar evidencias acerca de la coherencia o incoherencia de la práctica con respecto a ciertos criterios de calidad. Aquí estamos

concibiendo los indicadores “a modo de pistas, signos o patrones de comprensión que faciliten la aprehensión de la realidad que se evalúa” (Granado, 1994) y como una propuesta inicial sometida a constante revisión y contextualización, que guíe la atención del evaluador en su tarea y oriente los criterios por los que aproximarse a la comprensión, la valoración y la acción.

No es descartable ni contradictorio con lo que señalamos, que, si el proceso reflexivo acerca del uso de la evaluación y de los indicadores, tiene la oportunidad de desarrollarse y acabar varios ciclos sucesivos de reflexión-planificación-observación-reflexión, se puedan llegar a refinar los indicadores hasta convertirlos en un catálogo no estático de parámetros de comparación para juzgar el objeto evaluado. De cualquier modo, lo importante es la calidad del proceso que unifica significados e interpretaciones acerca de las acciones necesarias para la mejora de la calidad educativa.

Hacer una propuesta rigurosa acerca de la forma en que se van a construir los criterios de referencia de la evaluación, supone facilitar y mejorar la comunicación de la evaluación (evaluadores) con el objeto de evaluación (personas implicadas), es aclarar el papel de cada agente en la evaluación, es definir lo que se puede esperar de la realización de la evaluación y con ello evitar expectativas desenfocadas acerca de su uso.



## II. SEGUNDA PARTE

# INVESTIGACIÓN SOBRE LOS CENTROS DEL PROFESORADO (CEPs.) Y LA EVALUACIÓN PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA.

*La belleza de los Centros de Profesores está en que, en lugar de promover “novedades” en la educación, generalmente se dirigen a consolidar los mejores esfuerzos que los educadores han estado construyendo y por los que han estado luchando durante muchos años.*

**Allen Schmaider y Sam Yarger (1978)**

## INTRODUCCIÓN.

### 1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y SU JUSTIFICACIÓN

#### 1.1. Los CEPs como primer tema de investigación: Calidad educativa, formación del profesorado y CEPs.

Comenzábamos los capítulos teóricos de esta investigación, revisando la pluralidad de significados del concepto de calidad educativa y un abanico diverso de propuestas políticas, burocráticas y administrativas para lograrla. Señalábamos igualmente el papel del profesorado en la mejora de la calidad educativa y el cambio, y hacíamos una larga revisión de los últimos 30 años de política educativa para rastrear el modo en el que se han ido configurando los modelos de formación permanente del profesorado. En la última parte del capítulo I revisábamos la teoría sobre formación del profesorado buscando modelos que respondieran a las necesidades de formación de los docentes.

Los Centros del Profesorado son la culminación institucionalizada de todas aquellas ideas que desarrollábamos en el marco teórico. La importancia que los Centros del profesorado tienen, tanto desde el interés por la mejora de la práctica educativa, como desde el punto de vista de la investigación educativa (no hay mejora educativa sin investigación en la práctica), estriba en el reto que supone hacer realidad un modelo de formación, expresado en las características de estos centros, que coloca al profesorado en el centro de la iniciativa para la mejora educativa.

Desde este punto de vista, la *relevancia* de la investigación que nos proponemos se basa en que es en los Centros del Profesorado en donde se somete a la prueba de la práctica una concepción acerca de la calidad educativa. Calidad educativa basada en la capacidad y el protagonismo de los profesores para promover su autoformación y cimentada en un modelo de formación crítica y reflexiva. Diez años de vida de estas instituciones parece un período lo suficientemente largo como para justificar la necesidad de someterlas a escrutinio público a través de la evaluación y hacer balance de sus logros y deficiencias.

La investigación sobre los CEPs la estructuramos en torno a una secuencia de temas de interés

que van desde el *microanálisis* del CEP al *macroanálisis* de la relación entre profesorado, centros docentes, CEPs y Consejería de Educación. Por lo tanto, el interés de la investigación incluye lo que ocurre en el interior de los centros del profesorado; el análisis de los modelos de formación del profesorado que se ponen en marcha en las múltiples actividades de formación que en el CEP se generan; el examen de las prácticas y estructuras de apoyo y asesoramiento a los centros y las agrupaciones del profesorado por parte del CEP; analiza las relaciones que se establecen entre el profesorado, los centros docentes y los CEPs; la participación del profesorado en los CEPs y, a través de ella, la forma en que se elabora la oferta y la demanda de formación; y, finalmente, la investigación se interesa por el estudio de las posibilidades prácticas y los impedimentos para que la autonomía de los CEPs, como una de sus señas de identidad, pueda definirse en términos prácticos, articularse y desarrollarse plenamente. El planteamiento de la investigación sobre los Centros del Profesorado se representa en la siguiente figura:

CAMPO DE INVESTIGACIÓN	TEMAS DE INTERÉS PARA LA INVESTIGACIÓN
<p><b>Macroanálisis</b></p> <p>▼</p> <p>Microanálisis</p>	Carácter de la relación que se establece entre el CEP y la Consejería de Educación (grado de autonomía del CEP). Política educativa.
	Servicios y Recursos prestados por los CEPs
	Modelo(s) de formación del profesorado impulsados desde el CEP
	Modo en que se elabora la oferta y de la demanda de formación del profesorado.
	Carácter de la relación que se establece entre los CEPs, el profesorado y los centros docentes. Papel del profesorado en el CEP
	Carácter de la organización interna de los CEPs (una situación social)

## 1.2. La evaluación como segundo tema de investigación: Evaluación para la mejora de la calidad educativa.

El segundo tema de interés de la investigación es la evaluación (ver figura 2). En el capítulo III indagábamos en la teoría sobre evaluación con la finalidad de establecer el soporte teórico de un modelo de evaluación para la mejora de la calidad educativa. Para ello, y en coherencia con lo discutido

en los capítulos anteriores acerca de la calidad educativa, la formación del profesorado y su protagonismo y autonomía a través de los Centros del Profesorado, revisábamos los problemas que los distintos paradigmas de evaluación presentan para su utilización como instrumento de reflexión crítica de los propios implicados en los procesos de mejora. Estos problemas se resumían en la dificultad de la evaluación para comunicarse con los implicados, responsables últimos y directos del desarrollo de los programas para la mejora educativa. Concluíamos que para que el profesorado llegara a identificarse con las conclusiones de las evaluaciones debía implicarse en todo el proceso de su realización.

Caracterizábamos la evaluación para la mejora educativa como instrumento de reflexión crítica y de autorresponsabilización colectiva; medio para la creación de una cultura de colaboración (Simons, 1995) y para la ampliación de la autonomía del profesorado y los centros educativos. La evaluación debía concentrar su atención en la construcción crítica de significados más que en calcular el valor y el mérito de lo evaluado (Stenhouse, 1984). El modelo descrito lo situábamos en el enfoque crítico de la evaluación, caracterizado, según Colás (1993:87) por las siguientes peculiaridades:

1) *Comprensión del pasado/perspectiva temporal.* Los programas educativos no existen independientemente de un contexto histórico, por tanto la comprensión histórica de la comunidad, cultura escolar y experiencia de los participantes son aspectos esenciales en la evaluación crítica. Mediante la comprensión del pasado los responsables estarán en una mejor posición para proponer cambios para el desarrollo del programa.

2) *Implicación de los responsables y de las personas a las que se dirige el programa.* Ellos serán los principales protagonistas tanto para la generación de problemas, como para la comprensión de las situaciones y acciones propuestas. Se enfatiza la importancia de la biografía de los agentes. Esto se traduce en la necesidad de tratar cuestiones planteadas por los individuos en una situación concreta y analizar los datos a la luz de los valores, creencias y actitudes de los implicados. También los resultados sobre propuestas de acción son consensuados entre los componentes.

3) *Comunicación.* El discurso y la comunicación entre los responsables constituye un aspecto esencial del proceso evaluativo. Servirá tanto para la autoreflexión como para garantizar la validez de

las interpretaciones.

4) *Carácter dinámico de la evaluación.* La evaluación crítica se basa en la asunción de que las personas tienen diferentes percepciones e intereses sobre cuestiones o problemas a lo largo del proceso de evaluación. Se produce un cambio de una determinada situación, implicando a la vez, un cambio en el contexto.

5) *Las conclusiones exceden el ámbito informativo,* incluyendo propuestas de acción y compromiso de los implicados. Desencadenan procesos de evolución y mejora en el programa, en los responsables, y en el ambiente sobre el que se implementa.

Sin embargo, las características de la evaluación para la mejora no dejan de ser una construcción teórica que debe reexaminarse a la luz de su puesta en práctica. La aplicación práctica de la evaluación para la mejora plantea una buena cantidad de problemas de orden práctico. Problemas tales como su viabilidad y utilidad para responder a las necesidades del profesorado y las instituciones educativas; el grado de aceptación real por parte de los implicados; el papel de la evaluación y los evaluadores en la búsqueda de un equilibrio entre experto, asesor y animador-dinamizador del proceso; el grado de implicación del profesorado en el proceso de diseño, recogida de información, análisis y elaboración de propuestas de acción para la mejora; qué tareas, proceso, instrumentos, estrategias, discusiones relevantes proponer desde la evaluación para conectar con las prioridades y urgencias prácticas del profesorado y con las prácticas ya existentes; cuál es la capacidad de este modelo de evaluación para generar energías para la transformación; la contradicción que se plantea entre, por un lado, una evaluación crítica, realizada en equipo y, por otro lado, su realización en el interior de unas estructuras educativas que, en general resultan finalmente de tipo burocrático y jerárquico; etc. Éstas y otras cuestiones deben ser analizadas por la investigación que nos proponemos acerca de la evaluación.

Las características que veíamos de los Centros del Profesorado, hacen de éstos una institución ideal para la investigación acerca de las dificultades y ventajas de la puesta en práctica de una evaluación como la aquí caracterizada. Por un lado, los Centros del Profesorado tienen, al menos como idea original, la democracia y participación como base de su funcionamiento, el desarrollo de la



autonomía del profesorado, el trabajo colaborativo, la creación de una cultura docente, y la formación reflexiva, contextualizada y crítica del profesorado.

Por otro lado, la evaluación que hemos definido pretende ser instrumento imprescindible para el desarrollo del espíritu crítico, la ampliación de la autonomía docente, la responsabilización colectiva, el análisis crítico del contexto en el que se desarrolla la acción docente y la elaboración de planes de acción que den respuesta a las necesidades de transformación de dicho contexto. La evaluación para la mejora de la calidad educativa, así definida es, por lo tanto, un instrumento para el desarrollo de los Centros del Profesorado (de acuerdo con las características originales de estos centros) desde la perspectiva, las necesidades y las prioridades del profesorado. Éste es el reto de la investigación.

En la figura 1 se representa la revisión a la que los CEPs deben someterse a través de la evaluación. Como más adelante señalaremos en los objetivos de la investigación, *las finalidades de la evaluación son:*

- 1/ Establecer la distancia existente entre los modelos idealizados, administrativo-políticos y demandados por los profesores, con respecto al modelo que se desarrolla en la realidad del contexto de cada CEP (ver figura 1).
- 2/ Para ello tratamos de descubrir y enumerar las dificultades internas y externas a los Centros del profesorado, que están impidiendo o potenciando el desarrollo de los CEP de acuerdo a los modelos deseados.
- 3/ Sugerir los cambios necesarios en toda la estructura (interna y externa) de los CEPs para lograr su mejora, de acuerdo con las finalidades de apoyo al profesorado que estos centros tienen asignadas.

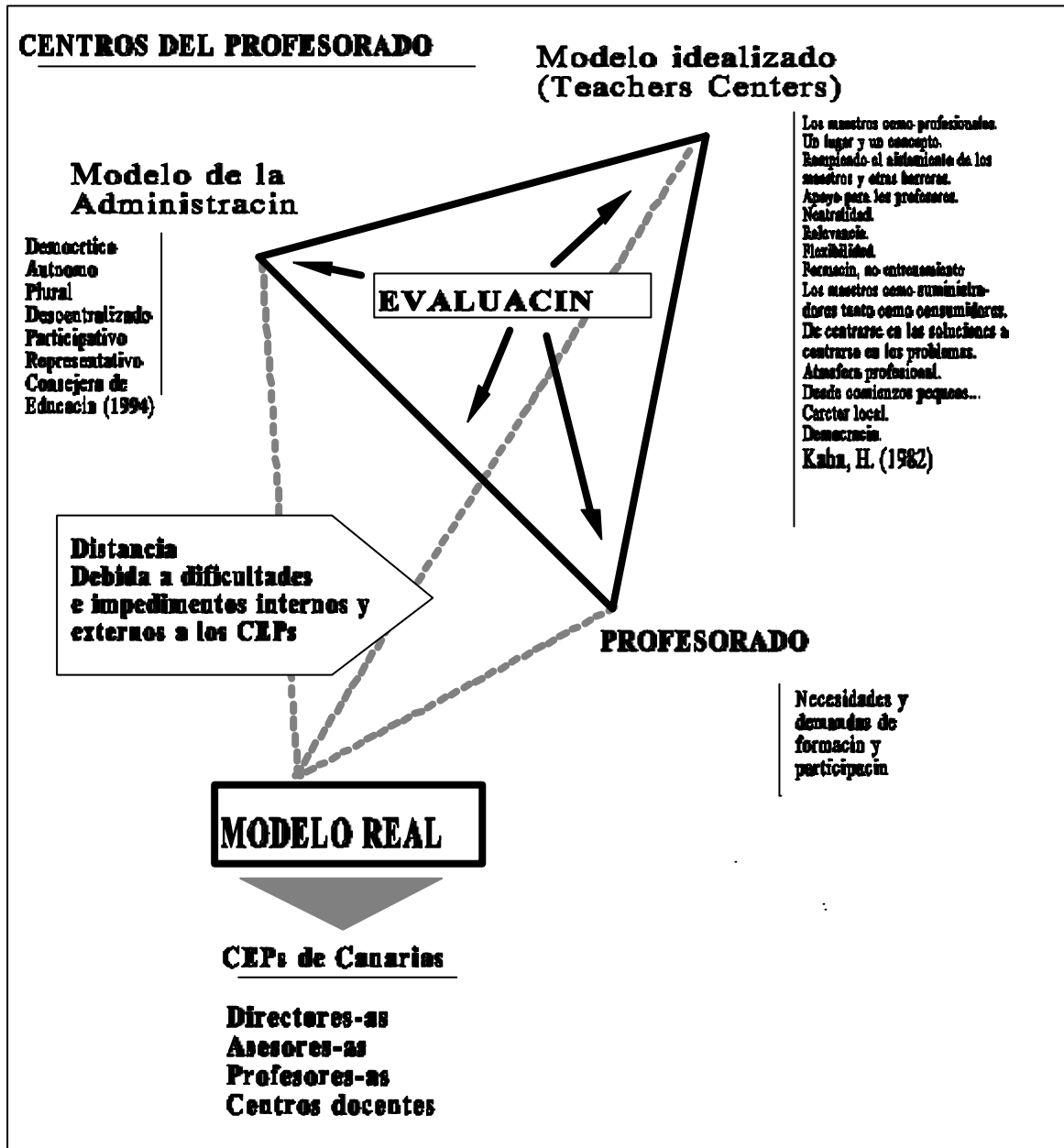


Fig.: 1. La evaluación de los Centros del Profesorado

Las finalidades de los dos temas de investigación (CEPs y evaluación) se concretan en los objetivos que a continuación se enumeran.

## **2. LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Los objetivos que se explicitan están fundamentados en todos los presupuestos que hasta aquí se han resumido a partir de los capítulos teóricos precedentes acerca de la calidad educativa, la formación permanente del profesorado, los Centros del Profesorado y la evaluación. Se especifican objetivos para cada uno de los dos temas objeto de esta evaluación: los Centros del Profesorado y la evaluación. Los siguientes objetivos han orientado tanto el diseño del estudio del caso que más adelante se especifica, como la elaboración de los instrumentos para la recolección de evidencias, el análisis posterior y la elaboración de los distintos informes de evaluación e investigación:

## **2.1. Objetivos del estudio sobre Centros del Profesorado**

- 1/* Describir y analizar las características de nuestros Centros del Profesorado, las adaptaciones y variaciones que realizan del modelo original de CEPs (como criterio de referencia) y la forma que finalmente adquieren estos centros al ponerse en práctica en nuestro contexto político, social y educativo.
  
- 2/* Establecer la distancia entre los modelos propuestos de CEPs y su aplicación real.
  
- 3/* Descubrir y enumerar las dificultades, internas y externas a los CEP, que impiden su desarrollo práctico de acuerdo con las características de los modelos propuestos.
  
- 4/* Analizar las características de los modelos de formación del profesorado de las distintas actividades impulsadas por los Centros del Profesorado: cursos, asesoramiento a centros y asesoramiento a agrupaciones del profesorado; y su efectividad práctica.
  
- 5/* Analizar el modo en que se elabora la oferta y la demanda de formación en los Centros del Profesorado, quién determina cada una de ellas, cuáles son los criterios utilizados y el grado de ajuste que finalmente se llega a alcanzar entre una y otra. El peso que la Consejería de Educación, los CEPs o el profesorado tienen en las decisiones sobre la elaboración final de las distintas actividades de formación, es un indicador del nivel de la participación alcanzado por el profesorado en la configuración de su propia formación. Por otro lado, el grado de ajuste entre la oferta y la demanda es un indicador de la calidad de la formación permanente del profesorado.
  
- 6/* Describir y analizar la naturaleza y finalidad de los recursos y servicios que ofertan los Centros del Profesorado; cuáles son los criterios y mecanismos por los que se dota de distinto valor a unos y otros materiales: teóricos, elaborados por la Consejería de Educación, libros de texto, materiales curriculares desarrollados por los propios docentes...
  
- 7/* Analizar el carácter de la organización interna de los Centros del Profesorado y las formas que adopta la participación de los distintos sectores en la toma de decisiones.

- 8/ Analizar el carácter de las relaciones que se establecen entre los CEPs, el profesorado y los centros docentes para determinar el papel, grado de participación y uso que se hace de estos centros por parte del profesorado y los centros educativos.
  
- 9/ Analizar el carácter de las relaciones que se establecen entre los Centros del Profesorado y la Consejería de Educación para determinar el grado de autonomía real, posible y deseable de los Centros del Profesorado.

## **2.2. Objetivos del estudio sobre evaluación**

- 1/ Analizar la innovación teórica y práctica que aporta el modelo de evaluación para la mejora educativa, tal como ha sido definida en el capítulo III.
  
- 2/ Elaborar y experimentar un diseño de evaluación que genere procesos de mejora de la calidad educativa.
  
- 3/ Investigar sobre estrategias que potencian la capacidad crítica y la autorresponsabilización de los docente.
  
- 4/ Establecer la utilidad práctica del modelo de evaluación para la mejora, como instrumento de autoevaluación y de rendimiento de cuentas de forma pública y democrática.

### 3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para abordar los dos temas de investigación señalados: los Centros del Profesorado y la evaluación, la investigación se ha estructurado en *tres estudios* que se complementan mutuamente para configurar una visión holística (representada en la figura 1) de estos centros:

El *1<sup>er</sup> estudio* se dedica a la investigación de los Centros del profesorado de la Comunidad Autónoma de Canarias. En él se dibuja un panorama general de estos centros con respecto a los aspectos descritos anteriormente en los siete objetivos referidos a la cuestión de investigación de los Centros del Profesorado (ver figura 2).

Para la recolección de información acerca de los Centros del profesorado de la Comunidad Autónoma de Canarias se ha diseñado un cuestionario (ver apéndice I) para lo que los objetivos de investigación acerca de los CEPs nos han servido de guía base. El cuestionario, que consta de 66 ítems, está destinado a ser cumplimentado por la totalidad de asesores y asesoras de todos los CEPs de la Comunidad.

Además se realizó una entrevista semiestructurada (ver apéndice II) a cada uno de los directores y directoras de todos los CEPs de Canarias. El guión de las entrevistas se elaboró a partir de los siete objetivos de la investigación sobre los CEPs.

Los datos, una vez tratados estadísticamente los primeros y cualitativamente los segundos, serán triangulados para elaborar un análisis, y posterior informe, que responda a los objetivos de la investigación y, en particular, al análisis de las características de los CEPs de la Comunidad Autónoma de Canarias, como finalidad de este primer estudio.

El *2<sup>o</sup> y 3<sup>er</sup> estudios* complementan el anterior para, una vez dibujado el panorama general de los CEPs de Canarias en el estudio 1, focalizar la recolección intensa de información en el nivel local de un CEP y su zona geográfica de atención al profesorado y a los centros docentes (ver figura 2). El Centro del Profesorado elegido es el de la ciudad de La Laguna.

El *2º estudio* está dedicado al análisis del CEP de La Laguna desde la mirada del profesorado que trabaja en la zona de atención de dicho CEP.

Para ello se ha elaborado un cuestionario de 73 ítems (ver apéndice IV) dirigido a una muestra de la totalidad del profesorado que trabaja en la zona geográfica del CEP de La Laguna. Su construcción se ha basado en el desarrollo de los objetivos para la investigación sobre los CEPs que señalábamos anteriormente.

Por último, *el 3º estudio* focaliza su atención en la puesta en práctica del modelo de evaluación cuyas características hemos resumido en esta introducción (ver figura 2). En él se analiza todo el proceso de autoevaluación, que los asesores y asesoras toman como instrumento para el análisis crítico y la mejora del CEP. Quien escribe este informe de investigación actuó de apoyo/asesoramiento externo.

Aunque la puesta en práctica de la evaluación partió de principios de evaluación explícitos, tales como los que ya han sido discutidos en el capítulo III, al participar en la conducción de la evaluación todo el amplio equipo de asesores y asesoras del CEP, se puede hablar de un diseño emergente de evaluación al que nos referiremos extensamente en el informe correspondiente.

Los siete objetivos descritos anteriormente para la investigación acerca de la evaluación servirán como base para la realización del análisis acerca de la viabilidad práctica de la evaluación para la mejora, entendida tal y como ha sido definida en el capítulo III.

Por otro lado, *el 3º estudio* aporta a la investigación sobre los Centros del Profesorado la interpretación que los asesores y asesoras del CEP de La Laguna, como responsables de ejecutar el Plan Anual del centro, hacen de las finalidades del mismo. La interpretación particular que realiza el Equipo Pedagógico sobre el modo de concretar los CEPs en la acción práctica, es una síntesis entre el modelo clásico de los Teacher's Centers británicos, la perspectiva de la Consejería de Educación y la del profesorado. Por esta diversidad de perspectivas e intereses, la traducción a la práctica que realizan no está exenta de dinámicas contradictorias. Su visión acerca de los CEPs es explicitada por ellos a través de la fase de selección y priorización de las dimensiones a evaluar, fase incluida en el

proceso de autoevaluación que se analiza en este estudio.

Paralelamente a la información generada acerca del CEP, desde la propia autoevaluación (información recogida y analizada por los implicados), realizamos una recolección suplementaria de información que nos permitirá asegurar la validez del análisis realizado acerca del CEP de La Laguna. Dicha recolección complementaria de información se realizó a través de los siguientes instrumentos:

<b>INSTRUMENTOS</b>
<i>Estancia prolongada en el centro (un curso completo).</i> <i>Diario de Investigación.</i> <i>Cuaderno de trabajo.</i> <i>Actas de la Comisión de Evaluación.</i> <i>Actas del Equipo Pedagógico del CEP.</i> <i>Observación participante.</i> <i>Grupos de discusión.</i> <i>Entrevistas.</i>

La información que se obtiene sobre el CEP de La Laguna a través del desarrollo propio de la evaluación interna que aquí comentamos (con el diseño y aplicación de los instrumentos de recolección de información), aporta una información de gran calidad desde el interior del propio CEP, en el desarrollo de sus operaciones regulares como institución singular de formación del profesorado, que se suma al resto de información y datos obtenidos para el análisis que nos proponemos acerca de los CEPs y cuyos objetivos han quedado ya fijados anteriormente. La relación que señalamos entre los diferentes estudios está expresada en la figura 2.



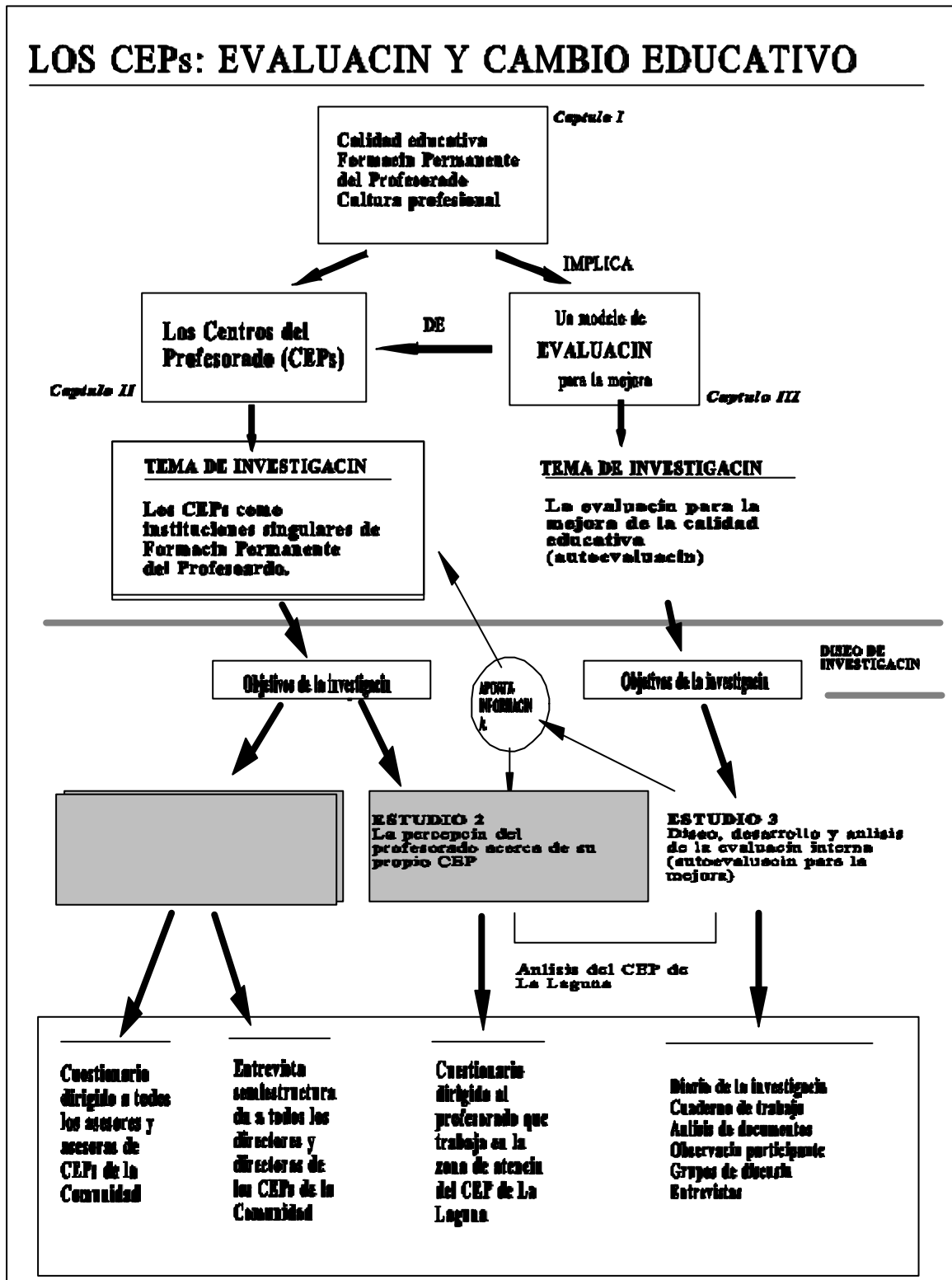


Fig. 2: Diseño de la investigación.

## PRIMER ESTUDIO

# LOS CENTROS DEL PROFESORADO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS

*Lo que se contiene implícitamente en la necesidad de hablar, no es así necesariamente la búsqueda de la verdad, sino la búsqueda de significado.*

**Hannah Arendt**

*Lenguaje, pensamiento, visión.*

## 1. INTRODUCCIÓN: OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Este primer estudio está dedicado a la valoración de la situación actual de los Centros del Profesorado de la Comunidad Autónoma de Canarias. Para realizar dicha valoración analizamos los impedimentos que, en su caso, encuentran los CEPs para su desarrollo, y la distancia existente entre, por un lado, la realidad de estos Centros del Profesorado vista por sus respectivos Equipos Pedagógicos (Directores y asesores de CEPs) y, por otro lado:

- a)* las características originales de la idea CEPs que tienen su origen en el modelo tradicional de los Teacher's Centers británicos;
- b)* las finalidades, objetivos y características del modelo oficial de CEP con el que la Administración educativa los crea; y
- c)* las ideas que el profesorado tiene acerca de lo que deben ser estos centros como instrumentos de participación, implicación y potenciación de una perspectiva propia sobre lo educativo.

Los objetivos en que se concreta la finalidad señalada son los siguientes:

1. Analizar las características actuales de los Equipos Pedagógicos de los CEPs: formas de acceso y proceso de elección; motivación; grado de renovación; grado de participación del profesorado en el proceso de elección.
2. Detectar los problemas y aspectos de los CEPs que necesitan ser mejorados o están sin resolver.
3. Establecer el grado alcanzado en la participación del profesorado en los CEPs y la percepción que tiene acerca de la utilidad práctica de estos centros de formación.
4. Analizar el grado de coherencia entre la finalidad de los CEPs y las actividades de formación llevadas a cabo por estos centros.

5. Analizar las estrategias utilizadas por el CEP para potenciar el uso de los materiales didácticos producidos por los propios docentes.
6. Establecer el grado de desarrollo e implantación de la figura de coordinador de formación en los centros docentes y en los CEPs. Examinar su utilidad práctica e impedimentos para el desarrollo de su papel.
7. Analizar el perfil de los asesores y asesoras de los CEPs y su papel profesional en el asesoramiento a los centros educativos: estrategias de asesoramiento, dificultades y grado de éxito alcanzado en el asesoramiento a centros.
8. Identificar la singularidad y las ventajas de los CEPs, frente a otros servicios de la Administración, en su aceptación por parte del profesorado como apoyo para la transformación de los centros educativos.
9. Examinar el proceso, los criterios usados y el nivel de elaboración de la oferta y la demanda de formación del profesorado en los CEPs.
10. Establecer el grado de autonomía alcanzada por los Centros del Profesorado con respecto a la Administración Educativa.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. SUJETOS**

Los sujetos de este primer estudio son, por un lado, los directores y directoras de todos los CEPs de Comunidad Autónoma de Canarias y, por otro lado, todos los asesores y asesoras de todos los CEPs de la Comunidad.

En el momento de realizar la investigación ya habían sido creados 17 Centros del Profesorado en todo el archipiélago. A este número deben descontarse dos CEP que no son sujetos de investigación

en este estudio, ya que el CEP de La Laguna es objeto exclusivo del estudio 2 de esta investigación y, por su parte, el CEP de Puerto del Rosario, en Fuerteventura, no pudo participar en la obtención de los datos. El número de CEPs que finalmente han sido estudiados es de 15. La investigación incluye al director o directora de cada CEP y a sus respectivos asesores y asesoras. Por lo tanto, el total de directores y directoras es de 15 y el de asesores y asesoras es de 108. El listado de los CEPs, es el siguiente:

- CEP Las Palmas de Gran Canaria I
- CEP Las Palmas de Gran Canaria II
- CEP de Telde (G. Canaria)
- CEP de Gáldar (G. Canaria)
- CEP de Vecindario (G. Canaria)
- CEP de Lanzarote
- CEP Gran Tarajal (Fuerteventura)
- CEP Santa Cruz de Tenerife
- CEP Granadilla (Tenerife)
- CEP Icod de Los Vinos (Tenerife)
- CEP Guía de Isora (Tenerife)
- CEP Los Llanos de Aridane (La Palma)
- CEP de Santa Cruz de La Palma
- CEP de La Gomera
- CEP El Hierro

El tramo educativo al que pertenecen los directores y directoras sujetos de la investigación se distribuye del siguiente modo: siete pertenecen a Primaria y ocho a Secundaria (Lengua y Literatura, Física y Química, Filosofía, Matemáticas)

Por su parte, los asesores y asesoras de los CEPs se distribuyen porcentualmente en los siguientes tramos educativos (figura 1):

El número de asesores y asesoras es de 108. El cuestionario fue entregado a la totalidad de asesores y asesoras, de los cuales lo cumplimentaron 61; lo que representa un error muestral del + 8% y un coeficiente de fiabilidad del 95.5%.

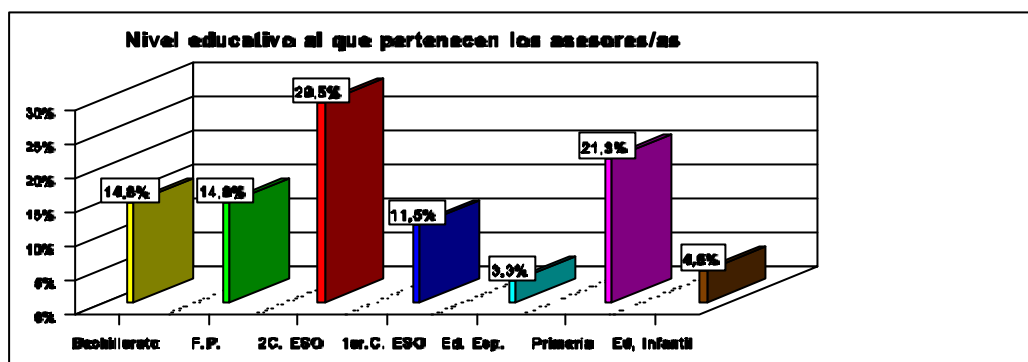


Fig.: 1 (V4)

La distribución de los asesores y asesoras indica una acumulación del 50.9% de este personal en lo que es actualmente EEMM y en la que será, al generalizarse su implantación, la Secundaria No Obligatoria (55.3%) frente al 35.8% resultante de la acumulación de Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria.

## 2.2. INSTRUMENTOS

Con la finalidad de obtener la información para lograr los objetivos señalados, elaboramos dos instrumentos:

a) Un cuestionario dirigido a los asesores y asesoras de los Centros del Profesorado (ver apéndice I) en el que se les pide su punto de vista acerca de distintos aspectos con respecto al CEP en el que desempeñan su trabajo.

El cuestionario dirigido a asesores y asesoras fue sometido al juicio de dos clases de jueces:

- Tres asesores del Equipo Pedagógico del CEP de La Laguna (no incluidos en la muestra), a los que se les pidió: 1) que cumplimentaran el cuestionario y propusieran alternativas para los ítemes que ellos consideraran confusos o difíciles de contestar; y 2) que indicaran aquellos ítemes que a su juicio no eran relevantes y sugirieran otros a incluir, de tal manera que se asegurara que los asesores que debían contestar el cuestionario vieran reflejado en él las características de trabajo y los problemas con los que se encuentran en su desempeño.
  
- Tres profesores universitarios expertos, respectivamente, en evaluación, formación del profesorado y metodología de la investigación. Su revisión y sugerencias se refirieron al contenido y a aspectos técnicos de la construcción del instrumento.

Todas las sugerencias fueron incluidas en el cuestionario que finalmente fue administrado a los asesores y asesoras de los CEPs de Canarias. El cuestionario está compuesto por 66 ítemes distribuidos en las siguientes dimensiones de información:

- Datos de referencia
- Cuestiones generales sobre el CEP
- Sobre asesoramiento a los centros docentes por parte del CEP.
- Sobre asesoramiento del CEP a agrupaciones del profesorado.
- Sobre el perfil profesional de los asesores y asesoras del CEP.
- Sobre la relación entre oferta y demanda.
- Organización interna y planificación del CEP
- Autonomía del CEP y características diferenciadoras.

b) Un guión de entrevista semiestructurada (ver apéndice II) dirigida a los directores y directoras de los CEPs de Canarias. A través de este instrumento se pretende obtener el punto de vista de los directores y directoras acerca de los siguientes aspectos del CEP que dirigen:

1. Años como director/a
10. Figura del coordinador de formación

2. Forma de elección
3. ¿Hubo otras candidaturas?
4. Motivo por el se aceptó el cargo o se presentó la candidatura
5. Nivel educativo en el que trabaja
6. Cuestiones que le preocupan sobre el CEP
7. Implicación/participación del profesorado. Información del profesorado. Imagen/aceptación por parte del profesorado.
8. Finalidades y tareas del CEP. Reforma, asesoramiento a centros: elaboración del PEC y PCC.
9. Servicios del CEP. Uso de los materiales elaborador por el profesorado. Actividades de formación no directamente profesionales...
11. Asesores y Asesoramiento a centros. ¿Responde el asesoramiento a las necesidades de los centros?.¿Qué queda tras el asesoramiento? Grado de éxito.
12. CEP evaluador, ¿está el CEP en mejor posición para ser aceptado como apoyo externo?
13. Mantener los CEP Vs. eliminarlos
14. CEP y agrupaciones del profesorado
15. Cursos y su evaluación
16. Asesores: papel, tareas definición, autoformación
17. Oferta/demanda: proceso de elaboración, quién decide.
18. Organización y planificación interna
19. Grado de autonomía.

## 2.3. PROCEDIMIENTO

### 2.3.1. APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS.

El *cuestionario a los asesores y asesoras* de los CEPs fue enviado por correo a los directores y directoras de cada CEP, previo contacto y acuerdo con ellos realizado por teléfono. Fueron ellos quienes se encargaron de repartirlo entre los asesores y asesoras, de recogerlos una vez cumplimentados y de remitirnoslos en un sobre ya preparado por nosotros. En el envío incluíamos una carta explicando los objetivos de la investigación. Los cuestionarios son anónimos.

La *entrevista semiestructurada* fue realizada por teléfono a 11 de los quince directores y



directoras. Los cuatro restantes fueron entrevistado en sus mismos despachos. No encontramos diferencias significativas entre las entrevistas realizadas directamente o a través del teléfono.

Todas las entrevistas se concertaron previamente para informarles sobre lo que se pretendía y prevenirles que no se trataba de una entrevista de corta duración, por lo que debían de buscar un espacio en su apretada agenda de trabajo. La media de duración de las entrevistas es aproximadamente de 45 minutos.

### 2.3.2. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

El análisis de los datos recogidos a través del cuestionario se ha realizado con el programa SPSS-PC+ y básicamente comprendió el análisis de los porcentajes de respuestas en cada una de las alternativas de los distintos ítems. Los resultados se presentan en porcentajes de manera global y parcial.

Las entrevistas realizadas a los directores y directoras de los CEPs han sido transcritas y posteriormente mediante el análisis de contenido, se han clasificado en distintas dimensiones y subdimensiones (ver apéndice III). Finalmente se ha establecido el peso relativo de cada opinión y punto de vista de los directores y directoras, detectándose aquellos razonamientos que arrojaran algún tipo de explicación original y coherente acerca de los aspectos analizados. En el análisis de los resultados se han reflejado tanto las opiniones mayoritarias como los puntos de vista particulares y subjetivos.

Los resultados de las entrevistas a los directores y directoras de los CEPs se presentan en las siguientes 10 dimensiones:

- *DIMENSIÓN I.* Características actuales de los Equipos Pedagógicos de los CEPs: formas de acceso; motivación; grado de renovación; grado de participación del profesorado en el proceso de elección.
- *DIMENSIÓN II.* Cuestiones que son de especial preocupación para los directores y directoras de los Centros del Profesorado.
- *DIMENSIÓN III.* Opinión de los Equipos Pedagógicos de los CEPs de la Comunidad Autónoma de Canarias sobre el nivel de información, percepción e implicación que el profesorado tiene sobre

los CEPs.

- *DIMENSIÓN IV.* Relación entre las finalidades y las tareas desarrolladas por los CEPs: la implantación de la LOGSE como obsesión.
- *DIMENSIÓN V.* Grado de desarrollo de las actividades no directamente relacionadas con la formación didáctica del profesorado y de las estrategias para el uso de materiales didácticos producidos por el propio profesorado: la iniciativa propia de cada CEP a prueba; dos asignaturas pendientes.
- *DIMENSIÓN VI.* La figura del coordinador y coordinadora de formación: utilidad práctica, nivel de desarrollo alcanzado, impedimentos para el desarrollo de su papel.
- *DIMENSIÓN VII.* Los asesores y asesoras de CEPs y el asesoramiento a los centros educativos: estrategias de asesoramiento, dificultades y grado de éxito del asesoramiento a centros.
- *DIMENSIÓN VIII.* Ventajas de los CEPs, frente a otros servicios de la Administración, para ser aceptados por el profesorado como apoyo para la transformación de todos los centros educativos: entre el activismo desenfrenado y la falta de estrategias para la mejora.
- *DIMENSIÓN IX.* Proceso, criterios y grado de elaboración de la oferta y la demanda de formación del profesorado en los CEPs: entre la decidida intervención de la Administración en la oferta y las débiles estrategias de los CEPs para la detección de las necesidades reales de formación de los centros educativos.
- *DIMENSIÓN X.* Los CEPs como instrumento singular de mejora de la calidad educativa a través de la potenciación de la capacidad de innovación del profesorado: entre la institucionalización burocrática y la búsqueda de autonomía.

Finalmente, hemos realizado una triangulación de los resultados obtenidos en las entrevistas y en los cuestionarios. Ello nos ha permitido contrastar los puntos de vista de directores y asesores de los CEPs, y obtener así una imagen más completa acerca de los aspectos indagados.

### **3. RESULTADOS.**

Los resultados se analizan en las diez dimensiones citadas anteriormente. Hemos tratado de reflejar lo más fielmente posible el punto de vista singular que los directores y directoras de los CEPs manifiestan a través de las entrevistas. Queremos que sus palabras no se pierdan entre nuestros análisis y pasen finalmente inadvertidas ante el lector. Por ello, en muchas ocasiones hemos dejado que los propios protagonistas sean quienes desarrollen completamente sus análisis sin interrumpirlos caprichosamente. El resultado textual refleja la importancia otorgada a la palabra de los directores y

directoras, por ello, hemos decidido transcribir los textos orales completos de las personas entrevistadas.

Hemos sustituido los nombres de los directores y directoras asignándoles un número de forma aleatoria, el cual va precedido de la abreviatura “DIR” que significa “Director” o “Directora”. Igualmente hemos eliminado algunas referencias directas a lugares, centros docentes o personas para preservar la identidad de las personas referidas. Creemos que revelar estos datos no añade nada a la investigación que realizamos acerca de los CEPs.

Junto al comentario de las entrevistas a los directores y directoras se incluyen los análisis de los cuestionarios a los asesores y asesoras de los CEPs, con lo que se contrastan y se comparan ambas informaciones para obtener así una imagen más objetiva acerca de los diferentes aspectos analizados.

### **3.1. DIMENSIÓN I. Características actuales de los Equipos Pedagógicos de los CEPs: formas de acceso y proceso de elección; motivación; grado de renovación; grado de participación del profesorado en el proceso de elección.**

En el momento de realizarse las entrevistas (finales curso 1995/96), encontramos entre los 15 directores y directoras de CEPs tres tipologías distintas en cuanto a los años que llevan desempeñando el cargo:

- A. Un primer grupo de *cuatro directores* que se caracteriza por estar en el cargo *desde que empezaron a funcionar los CEPs*, en los primeros años de esta década. Es decir, llevan en el cargo 6 o 7 años, y al democratizarse el sistema de elección, accedieron a través del nuevo sistema, presentando el proyecto exigido por la nueva normativa y fueron elegidos por el Consejo General. De ese modo continúan el trabajo que ya venían realizando.
  
- B. Un segundo grupo de directores y directoras que *accedieron a esa responsabilidad hace dos años* escasos por la vía fijada en el decreto que democratiza los CEPs (Decreto 82/1994 de 13 de mayo). Es decir, presentaron un proyecto que fue aprobado por el

Consejo General de cada CEP. En este grupo, *integrado por diez casos*, se encuentran la mayoría de los directores y directoras actuales de los Centros del Profesorado de la Comunidad. Entre estos directores hay varios casos en los que, a pesar de haber logrado la mayoría de votos del Consejo General, han sido nombrados provisionalmente por un año, al término del cual debe repetirse la votación debido a que la normativa legal impone el criterio de que la candidatura más votada debe alcanzar la mayoría absoluta.

- C. Una tercera categoría, formada por un solo director o directora, que ha sido nombrado por la Dirección General de Ordenación Educativa debido a que no hubo ninguna candidatura al CEP que dirige provisionalmente. Lleva un año en el cargo.

Estos datos nos indican que en los últimos dos años, desde la publicación del decreto de 1994 sobre CEPs, se han renovado dos tercios de las direcciones de los CEPs de Canarias.

Por su parte, los asesores y asesoras de los CEPs de Canarias se distribuyen del siguiente modo, en cuanto a los años que llevan desempeñando el trabajo de asesores de CEPs (fig. 2).

En los dos últimos años se ha producido la renovación del 38.1% de los asesores y asesoras frente a los dos tercios de los directores y directoras. Más de la mitad de los asesores de CEPs lleva entre 3 y 4 años en esos puestos de trabajo y sólo el 10.9% lleva más de cuatro años. Estos datos nos revelan que, de acuerdo con el principio de que los asesores y asesoras deben de ser profesores vinculados a la práctica docente, la renovación alcanza registros altos puesto que el 81.1% no lleva más de cuatros años desempeñando las funciones de asesores en los CEPs. Dichos datos hay que tenerlos en cuenta también al considerar el grado de especialización técnica que, posteriormente se debe exigir en coherencia con el carácter temporal del desempeño de esta función.

Por otro lado, con respecto al *número de candidaturas presentadas en cada CEP* para optar a la dirección de estos centros, encontramos cuatro grupos:

- A. Un solo CEP en el que no se presentó ninguna candidatura. En estos casos es la Dirección General la que nombra al director o directora de forma provisional para un curso, al término del cual se convocan nuevas elecciones.

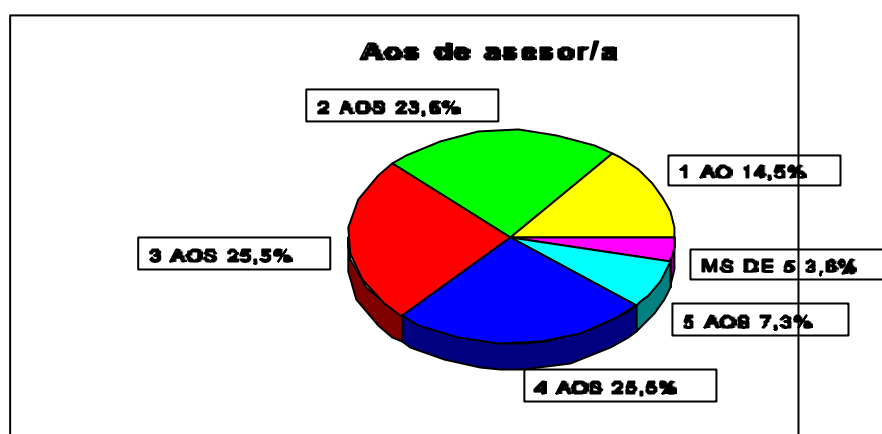


Fig. 2 (v3)

- B.** Un segundo grupo en los que se presentó solamente una candidatura, es decir, la del director o directora que actualmente desempeña el cargo. Es el grupo más numeroso al estar incluidos en él 11 casos.
- C.** Un tercer grupo caracterizado por haberse presentado dos candidaturas, es decir, la del director actual y otra más. Dentro de este grupo hay dos casos.
- D.** Un cuarto grupo en el que está incluido un solo CEP, en el que se presentaron tres candidaturas distintas.

Estos datos nos sugieren que la participación del profesorado, al menos en el aspecto relacionado con el impulso de ideas y proyectos de trabajo para los CEPs, es más bien escasa. Que en un solo CEP se presenten tres candidaturas y haya dos en los que tuvo que ser la Administración

la que nombrara al director por ausencia de candidaturas, es un indicador claro de que, en general, las organizaciones del profesorado (sindicatos, MRPs, asociaciones, etc), dan muestras de agotamiento y de poca capacidad de iniciativa en estos años en los que se produce la democratización de los CEPs.

Si a ello añadimos que, en al menos cuatro de los CEPs, la candidatura más votada no llegó a la mayoría absoluta (del total de votos potenciales) exigida por la normativa, nos indica que tampoco entre el profesorado, considerado individualmente, ha habido la participación esperada en el proceso de elección de los directores y directoras de los CEPs. Como veremos más adelante, esta deficiencia en la participación, tanto por parte de las organizaciones del profesorado como por parte del profesorado considerado individualmente, tiene consecuencias importantes para el desarrollo de los CEPs puesto que la implicación del profesorado es una de las divisas más importante de estos centros.

Preguntados por el *motivo que los animó a presentar su candidatura* a la dirección del CEP o a aceptar la propuesta que, en su caso les hicieron, cada director y directora expone motivos y circunstancias diferentes que vamos a agrupar en tres categorías. Seguramente en todos haya parte de cada una de las razones alegadas por cada uno pero el principal motivo es el que explicaron al ser interrogados:

- A. Tres personas de las 15 entrevistadas dan *motivaciones personales* para explicar la razón por la que se animó a aceptar la dirección del CEP. Una de ellas señala que se lo propusieron y aceptó por causa privada:

Pues la verdad que así salgo un poco de..., después de veinte años con los chicos salgo un poco del aula y estoy un año buscando esto y se acabó".  
Bueno pues aquí estamos hasta ahora. (Dir2)

Otra de las tres personas explica que aceptó como un reto personal distinto al trabajo que venía haciendo en el aula y que muchas veces, en el trabajo de aula se encontraba sin posibilidad de reflexionar sobre lo que hacía:

Lo acepté como un reto, para ver el aula desde otra perspectiva, [en el aula] estás virada hacia la pared, no reflexionas... [...] me he sentido a veces tan sola en el aula que me parece que si ahora puedo ayudar a la

gente que está en el aula, para mí sería lo ideal. Porque uno en el aula está machacado por el tiempo, por los alumnos, por la bulla porque la bulla también te trastorna un poco, por todo, es todo, la administración, papeles, padres, todo y a veces que también hay compañeros que bueno ¿no?.

(Dir11)

La tercera persona de este grupo señala su interés personal por este tipo de trabajo de apoyo al profesorado sin especificar ningún otro motivo:

A mí siempre me había gustado el trabajo desde el otro lado [del aula] (...) ...me gustaba el tema del cambio. Entonces tuve la posibilidad de ser asesor, me lo propusieron, estaban buscando a alguien, yo quise, me puse, me gustó mucho más, luego tuve la posibilidad de presentarme a la dirección del CEP y me presenté porque me gustaba mucho...[...]. ...quiero irme de aquí habiendo hecho un buen trabajo, que se vea lo que he hecho... (Dir4)

- B.** Un segundo grupo explica su aceptación como *una forma de dar continuidad a lo que ya estaban realizando anteriormente como asesores de CEPs, en torno a la Reforma*, etc. Quiere decir que ya hacían tareas institucionalizadas de innovación o apoyo al profesorado y su aceptación la ven como una continuidad de ese trabajo previo. En este grupo situamos las contestaciones de seis de las personas encuestadas. Un ejemplo de ellas es la siguiente:

Porque yo parto desde el diseño de la Reforma, desde el año 87, desde las primeras reuniones [...] me impliqué bastante en todo el tema de la Reforma y luego como conocía la zona me venía bien para lo que yo había hecho hasta ese momento y creo que aquí he hecho lo que he podido, he sabido o me han dejado. (Dir3)

- C.** Un tercer grupo de seis entrevistados manifiestan algún tipo de *identificación con la idea de CEPs*, con el reto que supone la democratización de los CEPs para el profesorado o con el interés que para ellos tiene un modelo determinado de apoyo al profesorado. Son personas que han estado relacionados con actividades no institucionalizadas de renovación pedagógica en los años previos. Entre los que señalan la democratización de los CEPs como un reto para el profesorado al que había que responder, escogemos el siguiente ejemplo:

Desde muchos años atrás yo y mucha gente de la enseñanza estamos pidiendo que se democratizaran los CEPs, por fin esta Consejería lo saca, bueno, un aplauso pero lo saca el verano y llegas a principio de curso te encuentras que ya salió esto. Vimos que nadie se presentaba y me tocó a mí entre gente conocida que lo estuvimos hablando de manera informal. (Dir7)

Entre quienes como motivación señalan el desarrollo de una idea de CEP que no veía anteriormente en la práctica, encontramos las siguiente respuesta:

Apareció el proceso democrático y uno se plantea qué hacer ante un proceso de éstos. Estaba como asesor y uno tiene una idea de CEP y hasta el momento no la veía plenamente realizada o acorde con la idea que yo tenía, lo que se estaba haciendo. Entonces me parecía que podía presentar un proyecto que intentara mejorar lo que hasta el momento se estaba haciendo. Por eso presenté un proyecto. (Dir6)

Ciñéndonos a lo que los propios entrevistados manifiestan acerca de sus motivaciones para aceptar la dirección del CEP en el que desempeñan su cargo, podemos destacar, como característica dominante del grupo, su interés previo con respecto al tema de la formación del profesorado, el apoyo a los centros docentes y a la renovación pedagógica. Este interés previo era desarrollado, en el caso del grupo B, por vías institucionales (Reforma, asesores de CEP) y en el caso del grupo C, a través de medios alternativos e independientes a la Administración (colectivo, MRPs, etc). Por los datos aquí manejados podemos decir que los directores de los CEPs pertenecen a ese sector del profesorado interesado en la innovación y la mejora educativa, que lleva muchos años en actividades de renovación y que por ello y en general, están en disposición de tener ideas definidas acerca de lo que deben ser estos centros. Veremos más adelante el contenido de dichas ideas acerca de los Centros del Profesorado.

### **3.2. DIMENSIÓN II. Cuestiones que son de especial preocupación para los directores y directoras de los Centros del Profesorado.**

Una de las primeras cuestiones planteadas a los entrevistados les pedía que indicaran cuál era la preocupación o preocupaciones fundamentales que tenían acerca del CEP que dirigen. Se trataba



de que, sin entrar todavía en la conversación, verbalizaran aquel aspecto o aspectos de su CEP sobre los que ponen más atención, más energías, más interés: un objetivo, una finalidad del CEP, una deficiencia material, una tarea difícil, etc. Como ocurre en casi todos los temas tratados por la entrevista, probablemente la mayoría de los directores y directoras estén de acuerdo, en uno u otro grado, con lo que dicen sus compañeros. Incluso en otros momentos de las entrevistas cada entrevistado manifiesta distintas preocupaciones pero lo que se trata de analizar aquí es lo que expresaron en el momento de hacerles la pregunta. El interés que tienen las respuestas a la dimensión que analizamos, es que expresan aquella cuestión que eligen como más relevante entre otras posibles que, seguro también les interesa.

La conversación en torno a la pregunta señalada nos ha permitido hacer el siguiente mapa de cuestiones que preocupan de una u otra forma a los directores y directoras de los CEPs:

**A.** El *grado de uso de los CEPs por parte del profesorado* se manifiesta como la preocupación más extendida entre los entrevistados. Esta preocupación la manifiestan, en el momento de formularles la pregunta indicada, ocho de los entrevistados (Dir1, Dir3, Dir4, Dir5, Dir9, Dir11, Dir13, Dir15) aunque de distinta forma y con diferente intensidad. Por ejemplo, *Dir5* apunta esta preocupación de forma directa señalando además la insuficiente respuesta del profesorado:

... Por otro lado la respuesta lenta, a veces, de los profesores, muestra que todavía el CEP no ha cuajado en los profesores, en su implicación. Lo ven una cosa rara, yo creo que muchos profesores no saben dónde está situado el CEP, etc. (Dir5)

Otra de las personas entrevistadas expresa la misma preocupación pero señalando que está mejorando la participación del profesorado en el CEP:

Si esto es un Centro del Profesorado para formación, información, asesoramiento, intercambio de experiencias, etc., que el profesorado no lo sienta. Que haya un centro en Guía de Isora tan necesario como es porque vivimos a cien kilómetros de la capital [...] estamos alejados de la universidad, de todas las actividades, de teatro, de todo, música, de todo lo que nosotros queremos, de todo lo que es educación o formación o como se quiera llamar, estamos lejos, entonces que si hay un centro aquí en la zona que por lo menos emita eso hacia afuera. Es lo que a mí me preocupa y que esto lo sientan como algo suyo, esto para mí es algo de primera necesidad. Creo que algo estamos logrando. (Dir11)

En el mismo sentido, la siguiente cita expresa la preocupación de un director o directora entrevistada, acerca de la implicación del profesorado:

que haya profesores que no asuman la función del CEP y entonces no se acerquen a implicarse en su propia formación.[...] es la mayor preocupación. (Dir1)

En la siguiente cita se indica también la necesidad de que los docentes entiendan que los CEPs son del profesorado y que a partir de esa idea deben implicarse más:

Que el profesorado entienda, asuma y lo vea como suyo y que no te vea como que es la Administración que está aquí y que te está diciendo lo que hay que hacer y que no hacer... [...]te das cuenta de que a lo mejor estás haciendo un esfuerzo para cambiar pero ese cambio para que el profesorado lo palpe es muy difícil, tiene que pasar un tiempo... (Dir9)

Lograr la implicación del profesorado exige un cambio en la concepción actual que los docentes pueden tener acerca de la utilidad de los CEPs:

De una cultura de venir a buscar un vídeo y tal, la utilidad que le puedan sacar a un soporte de recursos humanos y tal, a la hora de que ese profesorado se meta en el aula con un grupo de alumnos. Si eso le ayuda, le orienta y le sirve para alguna otra cosa. Básicamente a lo que le doy vueltas es que, si después de tanto activismo y tanta historia, el profesorado sigue percibiendo el que aquello [el CEP] está allá y yo estoy aquí, mal asunto. (Dir13)

Se apuntan algunas causas que dificultan la participación del profesorado en los CEPs. Al ser la implicación del profesorado una de las características más importante de estos centros, las causas que señalan los directores y directoras de los CEPs deberán ser tenidas muy en cuenta al extraer conclusiones para la mejora. Como ejemplo, uno de los directores entrevistados manifiesta que en su CEP tienen dificultades para que los docentes asistan a algunas actividades de formación organizadas, debido a que buena de ellos viven lejos de los centros en los que trabajan, a que el profesorado ya ha obtenido el máximo de puntos para el concurso de traslados por cursos de formación, y a la jornada continua como horario de trabajo:

Ya sabes lo que valen los certificados, o lo que valían, ya no valen porque el que buscaba certificado de horas ya tiene las horas que piden para el concurso de traslados. [...] Después el condicionante de que el 90% del profesorado de la zona vive en Santa Cruz o La Laguna, no en la zona, no ven la hora de terminar el horario lectivo para salir a la autopista...[...] La jornada continua, antes muy pocos centros la tenían, ahora mismo casi el 80% tienen jornada continua, como hay un resto que no tiene jornada continua no podemos sacar actividades

a partir a las dos o las tres de la tarde, nadie se queda hasta las cinco. Pero digo nadie y luego te añado que este año hemos sacado todo el programa, excepto esos dos cursos [que comentaba antes]. Ahora mismo en estas fechas tenemos uno con padres y profesores y hay cuarenta y pico personas. (Dir3)

**B.** Otro grupo de cinco directores y directoras (Dir7, Dir8, Dir9, Dir11, Dir15) señalan como una de sus principales preocupaciones la cuestión de *la democratización para la participación del profesorado en los CEPs*. Ésta es una preocupación más extendida entre los directores y directoras de lo que se manifiesta aquí. La participación como tema central de los CEPs está presente también en el grupo de entrevistados anteriormente, como hemos visto. Sin embargo, este segundo grupo de profesores señala explícitamente que la democracia constituye el requisito necesario para lograr la implicación/participación del profesorado.

A mí me preocupa la democratización de los CEPs, es una de las cosas que en la programación anual del CEP hay un objetivo, [busca en el documento que tiene delante y que contiene la programación del CEP:] “el más importante de nuestro centro durante el curso académico, que merece atención aparte, ...debe continuar la democratización efectiva de los mismos, profundizar en su autonomía y democratización interna...”. Ésa es la idea. [...] Lo importante es que el profesorado pueda participar en lo que es la programación de las actividades de formación y eso es una idea fundamental.[...] Por lo tanto, si perdemos un organismo como los CEPs que permite lo que es la participación, otra cosa es si se participa o no participa, si hay cultura de participación, que no la hay, pero en principio la democratización, ése es el primero [de los objetivos del CEP]. (Dir8)

Varios directores y directoras expresan la necesidad de que sea el profesorado el que impulse el CEP. Existe un cierto temor en ellos a aislarse de los docentes y a ser considerados como meros organizadores de la formación que no necesitan el concurso del profesorado y los centros que componen el CEP. Por ello, adoptan el papel de instrumentos que canalizan las necesidades del profesorado renunciando, al menos como intención, a organizar la formación sin la participación de profesores y centros:

Yo quiero que esto sea suyo, yo aquí soy una coordinadora, nada más, no soy una directora ni nada, el centro es de todo el profesorado, que entren y salgan, que pidan formación, que pidan recursos y que...[...] Para mí el Centro del Profesorado me gustaría, en los años que voy a estar aquí me gustaría que esto fuera un centro de servicio hacia ellos, que esto es de ellos, que se formen, la verdad que me preocupa la formación, que sirva de algo, que sea relevante. (Dir11)

Otra de las personas entrevistadas señala que para motivar al profesorado hace falta que los CEPs eviten cualquier forma de manipulación del mismo:

Me preocupa que no haya manipulación del profesorado, que haya una enseñanza libre, democrática y participativa; la gente necesita sentirse querido, es un recargo de horas de formación, un estrés determinado y la gente lo que hace es evadirse con esta carga. Eso es lo que más me preocupa, me preocupa la motivación, que el profesorado crea en lo que está haciendo y esa motivación la aporte a los demás... (Dir15)

Uno de los directores y directoras entrevistados va mucho más allá en la idea de CEP como instrumento de participación del profesorado y asigna a estos centros la función de potenciar la autoorganización del profesorado para que los CEPs tengan significado e interés para los centros docentes y los profesores:

Por resumirlo en uno: la organización de la profesión, la capacidad de la organización, de autoorganizarse y participar activamente con un carácter no solamente técnico sino intelectual en los procesos de educación, que sería el papel que el CEP debería jugar. [...] ...el coordinar, el organizar la participación, el que el CEP sirva al profesorado, sea útil en el sentido de que sea su centro, la casa donde discuten de los temas de educación, desde el tema de las unidades didácticas que se pueden dar hasta las cuestiones más generales. Sin entrar en competencia con lo que puede ser un sindicato o lo que es la administración dura, sino que sirve, en ese sentido, como referencia para la participación del profesorado en lo que significa la autorregulación de la profesión. Eso a todos los niveles, eso lleva desde las unidades didácticas, desde que el profesorado tenga capacidad y autonomía para no ir en función de la campaña publicitaria de los libros de texto sino que tenga capacidad para elaborar sus propias unidades, intercambiar experiencias, evaluar los libros de texto, etc. Desde ese nivel hasta el nivel más general de la planificación de centros, el poder intercambiar experiencias, poder conocer experiencias de fuera a través de las vías del CEP, formación general también ligada a ese tipo de cuestiones. Los CEPs deben de jugar ese papel que es la forma de que el CEP sea un centro interesante para el profesorado. Otra cosa es que el día a día te come. (Dir7)

Sin embargo, otra de las personas entrevistadas (Dir9) encuentra dificultades para que la participación, como característica importante de los CEPs, se desarrolle. Señala que la estructura democrática que se ha organizado desde la Consejería encuentra impedimentos para su funcionamiento y que algunos de estos impedimentos proceden de la propia Dirección General:

Uno es que la Administración, que es un problema con el que te encuentras todos los días, que es difícil, estás entre la Administración y el profesorado. [...] Precisamente una estructura que tiene que irse desarrollando, irse consolidando, muchas veces las primeras

cortapisas que te ponen te las pone la Administración, que bloquea, de forma indirecta, porque no es que bloquee directamente, de forma indirecta con su forma de actuar y que notas que es en el fondo no se ha creído o no ha asumido la idea, es decir, ha creado una ley, ha puesto en marcha una cosa y ellos mismos no se lo creen o no han asumido que como consecuencia tú tienes que actuar de esta manera, de esta otra y de esta otra. Entonces hay choques con frecuencia ahí. Por ejemplo te dice: los CEPs son quienes..., su Consejo General y su Consejo de Dirección, son los que deciden las líneas de formación, te dicen que la programación anual, te lo dicen por normativa, la programación anual de las actividades de formación que realiza el CEP tiene que pasar por el Consejo de Dirección y te dice todo el proceso que tienes que hacer, es decir, hace la programación anual, elabora el proyecto educativo basándose en las líneas del Consejo General, lo aprueba el Consejo de Dirección, lo ratifica el Consejo General. Ese proceso no es fácil porque para hacer una programación anual tú puedes coger y decir: “bueno, pues yo, a ver, ¿qué se me ocurre?, ¿este año qué nos apetece hacer?”. No. Si te lo crees tienes que actuar en consecuencia, entonces quiere decir que tienes que recabar de los centros cuáles son las necesidades... es todo un proceso. Después viene la Consejería y te dice: “a ver, para mañana tienen que estar las actividades de formación”. ¡Que no podemos! Para tal fecha tienen que estar las programaciones... Además no sólo eso sino que por ejemplo, en el mes de julio quieren saber cuáles son las programaciones de los CEPs para el año próximo. Cómo vas a tenerlo si todavía no has hecho la evaluación de éste y después de la evaluación de éste tienes que ver las necesidades del profesorado para luego, antes de finales de octubre, como muy pronto para hacer todo el proceso democrático...Entonces si tú le quitas al Consejo General o al Consejo de Dirección esa capacidad, que es fundamental, de decidir las líneas de formación que vas a hacer y ver las necesidades de formación del profesorado ¿para qué quieres un Consejo General y un Consejo de Dirección? Lo vacías de contenido totalmente. Y si tú vas al Consejo General: “miren señores, las líneas son éstas de la Mesa Territorial”. Pues vale, pues háztelo tú, para qué me estás a mí dando la lata. ¿Qué es lo que conseguimos?... (Dir9)

**C. La falta de recursos** es una de las preocupaciones principales que dicen tener cuatro de los directores y directoras entrevistados (Dir1, Dir3, Dir5, Dir14). Aunque, como contrapunto, también hay otros dos casos en los que, a lo largo de la conversación, llegan a decir que ellos no tienen falta de presupuestos. La falta de recursos, en general, es un problema que se detecta en más de los cuatro casos señalados. Dos de ellos se refieren a la falta de asesores para atender a todos los centros. Se trata de CEPs de tamaño pequeño o mediano. Al respecto uno de ellos señala:

No poder dar respuestas a las demandas porque somos tan poquitos [asesores y asesoras], es verdad que el profesorado es poco pero que las distancias son muy grandes y para atender a los centros tenemos que trasladarnos hasta cincuenta y tantos kilómetros y claro... (Dir1)

A lo que añade la falta de espacio, mobiliario y otros recursos:

Y después claro, que no tenemos recursos humanos, como te estaba diciendo antes, pero

ni siquiera materiales, no tenemos ni estanterías para poner el material (Dir1)

En el mismo sentido, *Dir5* señala las deficiencias de los medios que tiene: “Una es la falta de medios físicos, lo que es el edificio...”.

El otro director o directora (Dir14) indica que siendo un CEP mediano en cuanto a dotación (que supone la mitad de asesores de un CEP tipo A), en realidad tienen que atender casi el mismo número de docentes y centros en la zona que los CEPs grandes: 1.800 profesores; 19 distritos de Secundaria por asesor; pasan 7 meses sin que los asesores puedan visitar un centro por segunda vez; 75 centros para tres asesores de Primaria, etc. Todo ello hace de su CEP, según esta persona, el más descompensado de toda la Comunidad. Los asesores, señala la misma persona, “están angustiados” por el volumen de trabajo. Concluye diciendo que no están contentos con el servicio que están dando a la zona.

**D. La efectividad final de la formación del profesorado** es señalada por dos directores o directoras como su preocupación más importante. El primero de ellos busca la efectividad de la formación en su repercusión final sobre los alumnos y alumnas:

La cuestión que me preocupa podría ser en su conjunto la formación del profesorado como un elemento de mejora y que finalmente repercuta en el usuario final que son alumnos. Eso globalmente. Además es mi responsabilidad. (Dir6)

La otra persona entrevistada que se manifiesta preocupada por las incidencias de la formación del profesorado en la mejora de la calidad educativa, coincide con el anterior en que los destinatarios finales de la mejora deben ser los alumnos y alumnas. Esto no siempre ocurre así. Se suele pensar más, dice, en los intereses de formación de los profesores que en las necesidades de los alumnos y alumnas:

El tema fundamental que no es de este CEP exclusivo sino de todos en general, a mí el tema que me preocupa es la rentabilidad de la formación. Es decir, el fin de la formación yo no la concibo como un fin en el profesor sino que la formación para mí tiene una finalidad última, en todo caso, que es el alumno. Entonces las inversiones que se están haciendo en Canarias en formación del profesorado, a mí me cabe la duda, yo siento a veces esa duda de si realmente eso revierte de una manera clara en el alumnado. Porque, bueno, uno a veces sale con la sensación de que ha hecho una actividad de formación, el profesorado sale contento, en el mejor de los casos, lo valora como positivo pero siempre la duda razonable de, bueno, ¿y esto en el aula está repercutiendo para una mejora?, ¿el alumno se está beneficiando de ello?..., el aula, la práctica docente. En cualquier caso entiendo que avances

se están haciendo pero para mí esa es la duda clave de todo el tema. Y, por otro lado entiendo que nosotros siempre estamos mirando al profesor pero los intereses del profesor, es decir, los intereses que ellos demandan como formación ¿van siempre en la línea de pensar en la mejora en el aula o a veces son intereses no confesados en la mejora profesional?, que también es buena pero lo que entre comillas sería si realmente eso va a repercutir o no. Esa es para mí la preocupación fundamental. (Dir10)

**E.** Uno de los directores entrevistados señala directamente *la utilidad de los CEPs* como una de sus preocupaciones principales. Desde su convicción acerca de que la especificidad diferenciadora de los CEPs es la participación del profesorado, frente a otros servicios, se pregunta si esto es percibido por el profesorado:

La utilidad del CEP, si sirve o no sirve. El nivel de percepción que tenga el profesorado para qué le sirve el CEP. Están los servicios de inspección, de orientación. Bueno, a ver, ¿para qué sirve el CEP?... (Dir13)

**F.** Uno de los entrevistados tiene como preocupación *la implantación de la Reforma* del sistema educativo. Señala al respecto que:

Lo que actualmente nosotros atendemos más es el apoyo al Plan de la Reforma, apoyar al profesorado para que se embarque en la Reforma, para que se rompan los esquemas antiguos que había y darles unos nuevos esquemas que estén en línea con la Reforma en general, con la LOGSE. Ésa es nuestra preocupación y todos los tiros van por ahí, y de hecho, ya te digo, priorizamos siempre aquellos centros que adelantan la L.O.G.S.E estamos continuamente encima de ellos con visitas semanales. (Dir2)

**G.** Cinco directores y directoras (Dir7, Dir8, Dir12, Dir14, Dir15) tienen, entre sus principales preocupaciones, cuestiones de *desarrollo interno y cotidiano del CEP* como la burocracia, la forma de organizar el enorme volumen de trabajo, la cohesión del Equipo Pedagógico o las estrategias más adecuadas para entrar en los centros docentes y darles apoyo. Con respecto a la carga burocrática una persona de las entrevistadas dice que desde fuera:

Piensas que es un trabajo pedagógico o de investigación pero en realidad estás atendiendo aspectos burocráticos por el bombardeo constante de demandas de este tipo. Mucho no me ha aportado estar en el CEP personalmente. (Dir15)

Con respecto a la preocupación de hacer del Equipo Pedagógico un grupo cohesionado y que trabaje en la misma orientación, *Dir8* señala lo siguiente:

La conjunción del equipo pedagógico como equipo, no es lo mismo un grupo que un equipo... se necesitan muchas horas de trabajo para poder trabajar en forma tranquila, correcta, con respeto, que si tú llevas un documento yo te lo pueda tirar para atrás sin ningún problema ni resquemor... El cambio de cada uno de ellos, de profesor a asesor es un cambio fuerte y además de eso son todas las culturas que cada uno de ellos aporta. En los CEPs pequeños puede ser que este problema no ocurra pero en los CEPs grandes son muchas las perspectivas, entonces ésa es una idea fundamental que ha costado mucho...

Entre las cuestiones de tipo práctico, motivo de preocupación preferente para los directores y directoras de los CEP, uno de ellos señala el problema de lograr estrategias apropiadas para entrar en los centros de forma correcta y que ello no suponga una carga añadida para los profesores y profesoras de esos centros:

El poder llegar al profesorado, cómo llegar a los centros, cómo puedes entrar sin parecer una persona externa que viene a molestar, que viene a traer papeles y demás. Ése es para nosotros el caballo de batalla. En algunos sitios lo conseguimos y en otros centros es imposible [...] Es la mayor complicación de los asesores. (Dir12)



<b>MAPA DE LAS PREOCUPACIONES PRIORITARIAS DE LOS DIRECTORES Y DIRECTORAS DE CEPs</b>
<p><b>A. El grado de uso de los CEPs por parte del profesorado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Insuficiente respuesta del profesorado</li> <li>- Al profesorado le cuesta implicarse pero está mejorando</li> <li>- Que haya profesores que no asuman la función del CEP y entonces no se acerquen a implicarse en su propia formación.</li> <li>- Que el profesorado entienda que los CEPs son del profesorado y que a partir de esa idea deben implicarse más</li> <li>- Lograr la implicación del profesorado exige un cambio en la concepción que el mismo puede tener acerca de la utilidad de los CEPs</li> <li>- Se apuntan algunas causas que dificultan la participación del profesorado en los CEPs:</li> <li>- dificultades para que el profesorado asista a algunas actividades de formación organizadas debido a que buena parte del profesorado vive lejos de los centros en los que trabaja, a que el profesorado ya ha conseguido el máximo de puntos para el concurso de traslados por cursos de formación, y a la jornada continua como horario de trabajo.</li> </ul> <p><b>B. La democratización para la participación del profesorado en los CEPs.</b> Relacionan explícitamente la democracia como requisito necesario para lograr la implicación/participación del profesorado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que sea el profesorado el que impulse el CEP.</li> <li>- Para motivar al profesorado hace falta que los CEPs eviten la manipulación del profesorado a través de una enseñanza libre, democrática y participativa.</li> <li>- El CEP, como instrumento de participación del profesorado, tiene la función de potenciar la autoorganización del profesorado.</li> <li>- Dificultades para que la participación, como característica importante de los CEPs, se desarrolle. La estructura democrática que se ha organizado desde la Consejería encuentra impedimentos para su funcionamiento. Algunos de estos impedimentos proceden de la propia Dirección General.</li> </ul> <p><b>C. La falta de recursos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de asesores para atender a todos los centros.</li> <li>- Falta de espacio, mobiliario y otros recursos.</li> <li>- Falta de medios físicos, como por ejemplo, el edificio.</li> </ul> <p><b>D. La efectividad final de la formación del profesorado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que finalmente repercuta en los beneficiarios últimos que son alumnos.</li> <li>- Esto no siempre ocurre así. Se suele pensar más en los intereses de formación de los profesores que en las necesidades de los alumnos y alumnas.</li> </ul> <p><b>E. La utilidad de los CEPs</b></p> <p><b>F. La implantación de la Reforma del sistema educativo</b></p> <p><b>G. Cuestiones de desarrollo interno y cotidiano del CEP</b> como la burocracia, la forma de organizar el enorme volumen de trabajo, la cohesión del Equipo Pedagógico o las estrategias más adecuadas para entrar en los centros docentes a dar apoyo.</p>

Cuadro 1 Cuestiones de preocupación prioritaria para los directores y directoras de los CEPs

En el cuadro 1 se resumen las cuestiones que a los directores y directoras de los CEPs les preocupa. Es, por lo tanto, un mapa significativo de los aspectos a tener en cuenta para la mejora de

los CEPs. En las dimensiones de análisis que siguen se tratan estos y otros aspectos de forma más detenida.

### **3.3. DIMENSIÓN III. Opinión de los Equipos Pedagógicos de los CEPs de la Comunidad Autónoma de Canarias sobre el nivel de información, percepción e implicación que el profesorado tiene sobre los CEPs.**

La participación del profesorado en los CEPs es una de las señas de identidad de estos centros. Por eso les preguntamos a todos los directores y directoras sobre las siguientes cuatro cuestiones:

- 1- Cuál creen ellos que era la imagen del CEP ante el profesorado, es decir, qué imagen, creen ellos que tiene el profesorado acerca del CEP;
- 2- Qué nivel de implicación por parte del profesorado, consideraban que existe en sus CEPs respectivos;
- 3- Qué responsabilidad tiene el CEP en esa implicación y qué hacen al respecto; y
- 4- Si la participación la consideran un trámite legan que han de cumplir o por el contrario la consideran requisito imprescindible para el buen funcionamiento y el sentido de los CEPs

Vamos a ir analizando cada una de estas cuestiones.

A. Con respecto a la *imagen que tiene el CEP ante el profesorado* encontramos que las opiniones de los directores están repartidas entre los que detectan una mala imagen, que se proponen mejorar (explican cómo), hasta los que encuentran en el profesorado una actitud totalmente positiva hacia el CEP. Una constante entre la mayoría de los directores y directoras es, como hemos visto en la dimensión anterior, la preocupación por encontrar estrategias que mejoren la imagen, la participación y el uso de los CEPs por parte de los profesores y los centros. Representativo de lo que decimos son las siguientes citas de las contestaciones dadas por los directores y directoras entrevistados:

- a. Se describe una imagen del CEP que necesita mejorar entre el profesorado. Se trata de CEPs nuevos que no llegan a dos años de andadura. Nos indica también lo largo que es

el proceso de penetración en el tejido docente:

La gente no sabe realmente ni lo que es la asesoría, ni las funciones del asesor. Pero eso pasa muchas veces incluso hasta con los coordinadores de formación de los centros, que es un poco nuestro enlace con los centros, que no saben ni para qué están. (Dir5)

- b. Se describe una imagen negativa entre el profesorado debido, según los entrevistados, a lo que eran anteriormente los CEPs. Se tiene conciencia de que deben trabajar contra esa imagen. Proponen estrategias para mejorar la situación:

El profesorado ha visto de aquí para atrás a los CEPs como administración. Ante el profesorado nosotros... actualmente la visión que se tiene mayoritariamente [los CEPs] han sido vistos como administración porque aquí se entregan las solicitudes de los cursos, aquí se entregan los informes de los grupos estables, los proyectos deben entregar una copia en el CEP... Bueno, yo no niego que seamos administración, administración somos todos pero lo ven como un departamento más de la Consejería. Hasta que nosotros no hagamos, no sepamos incorporar a los coordinadores de formación, al profesorado al CEP y que vean que el CEP es un lugar distinto de la imagen que se tenía antes, de centros de recursos y de préstamos. Que además de eso se llevan otras tareas. Bueno pues podemos ir cambiando lo que es esa imagen de Administración o de que los asesores de los CEPs viven como viven y no sé qué. (Dir8)

- c. Aunque se parte del mismo análisis que en el caso anterior, ahora se describe una situación más optimista en la que se advierte un lento cambio hacia la mejora de la imagen de los CEPs. Se señalan las causas que, a juicio de la persona que contesta, ha producido la mejora de la imagen. La siguiente es una larga cita pero que nos parece muy interesante transcribirla para conocer el origen del cada vez mayor prestigio de los CEPs y de los asesores que se señala:

[La imagen es] cada vez más positiva, pero veníamos de una imagen muy negativa, en cuanto a que los CEPs o las asesorías que estaban en los CEPs eran además de puestos a dedo todos, eran más que nada “chollos”, “enchufados”, que están ahí y que no hacían nada, que estaban todo el día sentados en una silla. Con la política que se ha seguido, creo, entiendo que bien, por parte de la Administración desde hace varios años, las asesorías del CEPs, además de tener un trabajo que lo ve todo el profesorado, se han impuesto, también creo que con buen criterio, tanto en el plan que hubo de

formación de la implantación de Primaria donde las asesorías del CEPs eran ponentes de unas Jornadas y ahí se vio que el profesorado que estaba en los CEPs, eran asesores que estaban cualificados porque se habían estado preparando allí o lo que sea, pero se les dio [a los profesores] una información/formación que ellos no conocían y se valora más la figura de la asesoría. Ahora va a ocurrir lo mismo con el plan de Secundaria que se va a hacer en septiembre unas Jornadas donde también los asesores..., eso le da un papel distinto a las asesoras, además de entrar en todos los centros educativos, participar en los claustros, en las reuniones, ayudar al profesorado en más cosas. Pues ya ven que el asesor es una persona que está trabajando.

Por otro lado, al aparecer los concursos de traslado, para entrar en las plazas de asesorías del CEPs acceden con un currículum y con un proyecto de trabajo que hay que defender en un tribunal y de ese modo se ha dignificado también el trabajo de los que trabajan en el CEP. También si en un principio se pensaba que era un “chollo” y que todo el mundo quería entrar, ahora vemos que muchas plazas no se cubren porque la gente sabe que es para trabajar. (Dir4)

En la misma línea de percepción de una mejora de la imagen de los CEPs ante el profesorado, en el siguiente ejemplo se señala, por un lado, la dificultad que los asesores tienen para lograr una buena imagen y, por otro lado, se considera que la formación en centros, promovida por los CEPs está siendo el mejor medio para proporcionar ese cambio de imagen y de papel de los mismos:

Esa imagen a veces no la puedes precisar mucho... te cuesta a veces que el profesorado tenga una imagen fija del CEP pero yo creo que sí hay algunos elementos. Por ejemplo, yo creo que se valora positivamente la presencia en los centros. Este año ha sido una estrategia de trabajo fundamental. Fue un acuerdo, además, del Consejo General del curso último, del curso pasado, aumentar la presencia en los centros por delante de todo. La presencia con una finalidad de apoyar los distintos procesos que se están llevando a cabo. A mí me parece que ese sí es un elemento que se está valorando, por lo menos yo lo percibo, que se está en los centros apoyando y asesorando. A mí me parece que ésa podría ser una idea. Luego en función de cada centro puede haber perfiles y rasgos diferentes. (Dir6)

- d. Por último, encontramos un grupo de directores y directoras que son muy optimistas en su valoración acerca de la imagen de los CEPs entre el profesorado. Dos muestras:

Yo creo que en el Consejo General están contentos porque siempre nos dicen: “ustedes procuran la participación, la democracia, no sé qué, no te

desanimados”... porque yo me desanimo cuando me veo todo esto y a base de voluntarismo: “no te desanimas...”, siempre te dan como ánimos. Yo digo, pues menos mal... (Dir11)

Yo considero, vamos, sin nada de petulancia ni nada, que, te hablo por nuestro CEP, estamos bastante bien considerados por parte del profesorado. Te lo digo porque nos llegan..., hacemos encuestas, y nos llegan, bueno, qué sé yo, ahora mismo pasamos unas encuestas porque estamos haciendo la evaluación de asesores, hay una comisión, tú sabes ¿no? y las encuestas que nos llegan de los centros y de las agrupaciones son positivas, nos sorprenden, todas son positivas, todas alaban al asesor, bueno, muy bien, muy bien. Y después hacemos la evaluación de nuestro CEP. Al final de curso hacemos una pequeña evaluación del CEP y tal, y bueno, hemos recogido la evaluación de los ponentes externos, agentes externos y todo es positivo, incluso de gente que ha venido de la Península, de otras comunidades educativas a darnos cursos y ponencias y bueno, muchas de las cosas que tenemos aquí se las han llevado ellos para aplicarlas en su centro. Nosotros, sinceramente, sin falsa modestia, estamos contentos de nuestro trabajo y pensamos que el profesorado de la zona está contento con nuestro trabajo. Otra cosa es que, aunque lo consideramos prioritario, no nos limitamos al asesoramiento pedagógico, ayudamos al profesor en todas sus necesidades. (Dir2)

**B.** Con respecto al punto de vista de los directores y directoras acerca del *grado de participación e implicación de los profesores y profesoras en sus respectivos CEPs*, encontramos, igual que en el tema anterior, tres tipos de visiones en cuanto a lo que está ocurriendo con el nivel de participación:

- a.** Describen un nivel de implicación y participación del profesorado que debe de mejorar mucho para lograr los niveles deseados. Se apuntan algunas causas de la baja participación:

No es que estemos buscando clientes, lo que pasa es que cuando se ha dado una información y formación sobre todo en la implantación de la Reforma, el profesorado en un principio, quería acudir a los CEPs porque quería tener un conocimiento general de lo que sería la implantación de la Reforma, una vez que tienen ese conocimiento, esa información general, pues ya no tienen esa necesidad, por lo que sería crear esa otra necesidad para que acudan a los Centros del Profesorado. (Dir4)

Para muchos de los directores y directoras la participación en el Consejo General es un medio para medir la participación del profesorado en el CEP, aunque distinguen entre la participación en ese órgano, en el que se toman decisiones, y la participación en las

actividades de formación. Con respecto a la escasa implicación de los coordinadores de formación en el Consejo General se señala lo siguiente por parte de una de las personas entrevistadas:

Del éxito en la participación la verdad es que estoy descontento hasta el momento. Que haya debates, que haya propuestas... Todavía yo creo que en eso vamos muy atrasados en ese tema pero siempre lo llevamos a ese órgano [Consejo General] para que el debate se genere; hay centros que generan debates, propuestas y tal y hay otros que no. [...] Éste es el tema, ya te digo que hay claroscuros en este tema. Intentas que haya participación y quizá la parte oscura es que todavía esa participación no se está dando suficientemente. (Dir6)

El mismo diagnóstico hace el siguiente director:

Me preocupa la participación en el Consejo General [...] en el último Consejo General participaron veinte coordinadores de formación, una cantidad que no llega a un treinta por ciento, es una participación mínima. [...] En el Consejo General normal ocurre que ni se forman comisiones ni la gente tiene ganas de hacer nada ni nada, esta vía no sirve para la participación, por muchas motivaciones. Si se ha montado alguna comisión en algún CEP ha sido pues una de actividades lúdicas, eso lo podemos montar sin Consejo General (Dir8)

Por su parte, uno de los entrevistados (Dir2) encuentra que la baja participación de los coordinadores de formación en el Consejo General, y de los centros docentes a través de los coordinadores, se debe a que esta figura, al ser nueva (en el momento de hacer las entrevistas no llegaba a dos años de su creación) no está arraigada en los centros docentes. Otra de las explicaciones acerca de las dificultades encontradas para lograr la participación recurre a un análisis más global:

Después, esta normativa de democratización de CEPs llega muy tarde, llega en un momento en que están los movimientos de renovación de baja, llega en un momento en el que ya estamos metidos el profesorado en la carrera docente, llega en un momento... Nos vemos a veces comiéndonos el coco para ver cómo lo hacemos” (Dir7)

- b.** Se apuntan soluciones como, por ejemplo, que las horas que tienen asignadas todos los coordinadores de formación para desempeñar sus funciones coincidan para poder hacer las reuniones del Consejo General:

La participación en el CEP le pilló a desmano al profesorado metido en sus tareas cotidianas. Por eso nosotros hemos solicitado que un día a la semana tengan ese horario que les corresponde para reunirse conjuntamente y no tenemos que reunir a deshoras porque eso no ha podido ser. A lo mejor hay algún coordinador, algún profesor que nos dice: “pues yo ese día a mí no me lo dejaron libre y no puedo” (Dir1)

Otras soluciones aportadas son las siguientes:

Tenemos un curso programado para octubre dirigido a los coordinadores de formación sobre la detección de necesidades de formación en los centros. Eso es lo primero que podemos hacer. Lo segundo que tenemos que hacer es reunir a los equipos directivos antes de que sea la elección para que sea una elección con conciencia de las funciones que tienen que cumplir y que las cumplan. Nosotros nos encontramos con que las cartas son abiertas por los equipos directivos. La convocatoria a veces ni se les entrega y entonces son cuestiones que hay que ir... Entonces un aspecto fundamental son los equipos directivos de los centros y la Inspección. (Dir8)

Esta misma persona considera que a pesar de que la respuesta de los centros debe mejorar muchísimo, es una cuestión en la que hay que insistir para la supervivencia de los CEPs como instrumento de apoyo a los centros docentes y al profesorado:

La participación del profesorado está costando pero yo creo que poco a poco, con el trabajo de todos, tanto de la propia administración que ha apostado por un modelo de CEP distinto quizás al que hay en la península, yo creo que con el apoyo de la administración y con el apoyo que hay en los CEPs se vaya cambiando y vayamos avanzando en ese sentido. (Dir8)

- c. Otro grupo de entrevistados identifica distinto grado de participación para distintas actividades de formación, distinto tipo de profesores y distintos grupos de centros. Por ejemplo, en la próxima cita se diferencia entre profesorado interino y sustituto y, por otro lado, profesorado “funcionario” de la plaza:

Hay bastante profesorado que se implica bastante, lo que ocurre es que a lo mejor se implica más el profesorado interino y sustituto porque tiene más necesidades de formación que la gente que ya está establecida, también hay ¿no?, pero el porcentaje es mucho menor. (Dir1)

También se encuentran diferencias de participación entre distintos tipos de actividades:

Los centros se han implicado, yo en ese aspecto no me quejo. Luego, ¿que no cumplamos con las expectativas que el profesorado demanda?. Nos encontramos con gente que nos pide alguna actividad en concreto: “quiero que venga tal profesor de tal instituto que está llevando un plan de trabajo en tal área y nos interesa que venga por aquí..” Lo traemos y luego esa gente que nos lo pide es la primera que no viene. A veces pensamos que nos lo piden para luego decir: “mira no me consiguieron lo que les pedí” Cuando lo conseguimos no vienen, es así, conseguir que todo el mundo esté contento es imposible... (Dir3)

Por último, una de las personas entrevistadas señala que a pesar de que hay un grupo de centros que no participan, la media de participación es buena:

Unos cuantos centros públicos que se han inhibido y a partir de entonces no han participado nunca en los Consejos Generales, se han limitado a no... Hay una participación no masiva pero sí una mayoría: estamos 76 coordinadores de formación y aproximadamente un 60% participa. (Dir9)

- d. Finalmente hay un grupo de directores y directoras que valoran muy positivamente la participación conseguida en sus respectivos Centros del Profesorado aunque haya sido a costa de un gran esfuerzo:

Mantener una dinámica participativa no es fácil. No digo que no hayamos conseguido algo en el año y pico que llevamos funcionando. Por ejemplo, datos objetivos, el número de centros que están participando. Si en las primeras elecciones apenas llegaban, de inscritos, de gente que habían elegido coordinador de formación, poquito más de la mitad de los centros, ahora, prácticamente la mayoría, prácticamente todos tienen coordinador de formación. Tienen y cada vez más implicados, o sea que la exigencia en el Consejo General es mayor, el número de gente que pasa por aquí es mayor. Pero, vamos, en condiciones... que vas cuesta arriba, vas caminando pero cuesta arriba. Que no es que tengas que meter el freno, al contrario. (Dir7)

Otra valoración igualmente optimista acerca de la participación en el CEP es la siguiente:

Creo que ha habido bastantes mejoras, creo que la democratización canaria



de los centros de profesores ha sido bastante positiva, creo que ... a lo mejor, pues no sé, habría que reflexionar sobre algunos aspectos y demás. (Dir10)

Para la siguiente persona, la causa de la alta participación reside en haber fomentado la participación del profesorado en todas las decisiones:

Sí hay bastante participación porque intentamos desde principio de curso recoger todas las demandas de abajo, incluso, este año la Consejería, por primera vez hace un dossier en el que están todos los cursos, donde está esa oferta, muchos CEPs cogen esos cursos. Nosotros partimos desde abajo, pedimos de los profesores, sus necesidades inmediatas y volvemos a enseñarlas y confirmarlo con los profesores, se priorizan tanto en el Equipo Pedagógico, en el Consejo General y en el Consejo de Dirección. Y partimos de ahí. (Dir15)

C. El tercer aspecto sobre el que se les preguntó a los directores y directoras, dentro de la dimensión referida a la participación e implicación del profesorado, se refiere a cuál creen ellos que es *el papel y la responsabilidad de los CEPs en la participación* del profesorado y de los centros. La pregunta plantea un dilema acerca de la concepción de los Centros del Profesorado. Dicho dilema, expresado de forma resumida, es el siguiente: o los CEPs son concebidos como supermercados de recursos a los que acuden los docentes a recoger lo que necesitan, o los CEPs deben atender a todos los centros, acudan al CEP o no, dar apoyo a todos de acuerdo con sus necesidades y buscar estrategias apropiadas para mejorar la calidad educativa de todos los centros.

A este dilema, absolutamente todos los directores respondieron claramente del mismo modo: su línea de trabajo y su concepción acerca del papel de los Centros del Profesorado es la segunda de las alternativas señaladas. Una pequeña muestra representativa de la contestación de los directores y directoras es la siguiente:

Una cosa es, por un lado, buscar clientes porque sí, que no tiene sentido, clientes para rellenar un curso, eso no tiene sentido porque lo que hay que crear es un aspecto de la necesidad, de lo que se trata es de conseguir esa necesidad de cambio, y tiene que salir del profesorado, por lo menos que se cree esa necesidad y luego sea el profesorado quien demande al propio CEPs. Nosotros no tenemos la postura de que aquí estamos y que venga quien quiera, no es lo adecuado. Sino en todo caso, sí decir continuamente que estamos para lo que sea pero sobre todo para entrar en los centros como están haciendo todos los CEPs de Canarias. Entrar en los centros, ver, explicar, plantear, cuestionar cosas con las que se

cree esa necesidad. (Dir4)

Todo esto pasa por distintos estadios; al principio es como tú decías, que se proponían cursos desde aquí y la gente asistía. Esa fórmula se está quedando desfasada, ya hasta los mismos órganos colegiados de aquí dicen que esa fórmula hay que ir la evitando, hay que intentar llevar los cursos a los centros y la intervención más directamente en los centros, trabajar con las Comisiones Pedagógicas, con los claustros, equipos directivos, etc. Entonces estamos en esta línea y nosotros nos hemos trazado ese plan de trabajo para el año que viene. (Dir5)

Yo desde luego estoy por la segunda línea. Es más costoso, es una tarea constante, búsqueda constante de estrategias que impliquen al profesorado. Y otra cuestión que me preocupa mucho es cómo implicar al profesorado también a través de los órganos del CEP. Por un lado, tienes que implicar al profesorado y tienes que tener, a mí me parece fundamental, una presencia a través de los asesores constante en los centros. Eso me parece fundamental. Luego lo que sí me parece fundamental es que los órganos democráticos sean realmente participativos, estas tareas no son fáciles, es complicado. (Dir6)

Una de las respuestas, además de apuntar a la responsabilidad de los CEPs en la búsqueda de estrategias que mejoren la implicación del profesorado en todos los aspectos, no se olvida de la responsabilidad que en ello tiene la Administración:

La responsabilidad de la participación es del CEP y también de la Administración educativa. Está clarísimo, el CEP está metido en una jerarquía, no somos la cumbre de la pirámide. Pero pienso que es más responsabilidad de la gente que lo forma, es como un centro, un centro funciona por la gente que está dentro, hay un espacio posible que no está completamente ahogado. [...] Pienso que es del CEP porque una de dos, o el profesorado puede creerse que estás para recoger las demandas o que te debes a la Administración educativa, viene de abajo para arriba o desde arriba para abajo. (Dir15)

**D.** Por último, y siempre en torno a la dimensión referida a la participación e implicación del profesorado en los Centros del Profesorado, se les planteó si *la práctica democrática en esos centros es una práctica real o es un mero trámite impuesto por la fuerza de la norma legal*. Se trata de conocer, a través de los entrevistados, si la participación del profesorado es realmente necesaria para potenciar los CEPs como un modelo de formación y apoyo al profesorado o se puede prescindir de todo ese proceso engorroso y complejo, no exento muchas veces de conflictos.

Todos los entrevistados entienden que los procesos de participación, por complejos que sean —más complejos cuanto más grandes son los Consejos Generales—, son necesarios e imprescindibles para que los CEPs puedan responder a las necesidades de los centros y sean aceptados por ellos como

apoyo para la mejora. Sin embargo hay diferencias en la práctica, por ejemplo, entre los CEPs pequeños y los grandes. Un director de un CEP pequeño explica del siguiente modo su práctica:

No tenemos el problema de los CEPs grandes. En el Consejo General estamos todos los coordinadores de formación de la zona, todos los que han querido. Queríamos que participen todos los colegios porque eso es bueno. Y los temas no es cuestión de llevarlos trillados y la voz cantante nosotros. Nada de eso, no. Los temas son discutidos. Discutimos temas como hasta de la economía de la educación. Este año que ya teníamos todo el programa, una planificación de CEP, cambiamos la planificación porque el primer trimestre asisten a los cursos bien, el segundo trimestre si es enero perfecto pero ya a partir del segundo los cursos se te quedan en una media o sobran muchas plazas porque para nuestro CEP si sobran cinco plazas ya es mucho. Entonces nosotros planteamos esto en el Consejo General. Nosotros hacemos el Consejo General y el Consejo de Dirección juntos porque hay gente del Consejo General que pertenece al Consejo de Dirección y como somos poquitos entonces estamos todos juntos y debatimos los temas todos juntos. Cuatro ojos ven más que dos, como les digo yo.[...] O sea que lo del Consejo General nuestro es diferente. Es debatir las necesidades nuestras. (Dir11)

Sin embargo en los CEPs grandes la cuestión es menos manejable. Un responsable de un CEP pequeño nos hace la siguiente reflexión al respecto:

De todas maneras también te digo una cosa, yo no lo sé porque mi visión es de un CEP muy pequeño, parece fundamental la participación del profesorado, se conoce a todo el mundo, se intenta la búsqueda constante de la implicación en distintas situaciones. [...] Pero claro, yo no sé si en un CEP de tipo A o B que abarca un número de profesores muy amplio o que abarca, más bien son los tipo B, una extensión geográfica muy amplia [...] si estas estrategias son exactamente iguales y a lo mejor varía y cuando tienes tres mil profesores dices: “que participe el que quiera”. (Dir6)

Desde un CEP grande se ve la cuestión de la siguiente manera:

No es tan sencillo lo de la participación, de entrada por cuestiones de tipo estructural, es un centro enorme, son 3.000 profesores, muchas escuelas unitarias, centros diferentes... muy complejos y grandes... [...] Las discusiones tienden a politizarse mucho, politizarse a mí me parece bien, que no estamos hablando de apolíticos sino del equipo que estuvo con esta Consejería, el equipo que estuvo con la Consejería anterior, el equipo que estuvo con la otra, incluso a veces dentro del mismo partido político, tú los ves, unos con un grupo y otros con otro. Y eso es muy difícil. (Dir7)

Dificultades como las señaladas hacen que aparezcan prácticas no democráticas y no participativas, en las que los órganos de participación se convierten sólo en un trámite legalmente necesario:

Si yo necesito un tipo de formación e información yo tengo que dinamizar también o tengo que ayudarme a dinamizar esa formación o por lo menos ayudar a encauzarla, etc. Entonces, yo no creo que la participación sea un trámite que haya que cumplir. Muchas veces lo hacemos, a lo mejor en algunos aspectos hacemos ese trámite de cumplimiento pero que de todas maneras el CEP funcionaría muchísimo mejor... (Dir1)

En este contexto es difícil llegar a profundizar en los temas sobre los que se van a tomar decisiones. Conocedor de esta dificultad, un director nos explica la forma en que ellos superan el problema:

La verdad es que la participación no es excesivamente profunda en cuanto a elaborar materiales porque también yo no sé hasta qué punto ellos estarían dispuestos a asumirlo porque eso requiere muchísimas reuniones. Yo entiendo que el Equipo Pedagógico tiene que hacer que los acuerdos, yo lo veo más como un órgano legislativo ¿entiendes?. O sea, que el Equipo Pedagógico tiene que ejecutar y tiene que lograr un esquema, eso sí, se lo presentamos, discutimos, se hacen modificaciones y demás. Pero lo que no podemos es ir con las manos vacías, llegar y decir: vamos hacer tal cosa, vamos a elaborar el plan de CEP aquí. No. Yo entiendo que hay que presentar un borrador y sobre él debatir y, efectivamente, la participación yo creo que hay que garantizarla pero no con las manos vacías. (Dir10)

Por lo que nos explican los directores y directoras entrevistados, son varios los centros que buscan estrategias de participación que eviten dificultades como las señaladas:

Lo que hemos hecho es hacer una estructura doble: el Consejo General es un organismo institucional, dar información, aportaciones que haya que hacer y lo que sí estamos manteniendo es reuniones por zonas para distribuir la información. Todo el mundo valora más, como mejores, más positivas, más prácticas, las reuniones de zona que las reuniones del Consejo General. Participa mucha más gente, sumas la gente que te va a las zonas y la gente que viene al Consejo General y es el doble. También es porque no todos los centros tienen participación en el Consejo General. En esas reuniones de zonas la gente habla de temas concretos, hacen propuestas... Con lo cual te ahorra también problemas en el Consejo General. (Dir7)

Pero la participación no se reduce al ámbito de los Consejos Generales, a través de los coordinadores de formación. Los centros deben ser el origen, el motivo y el inicio de la función de los coordinadores de formación hasta llegar a los Consejos Generales respectivos. Y es en los centros docentes donde encontramos, precisamente, más problemas de participación, al menos en las cuestiones referidas a los CEPs. Uno de los directores y directoras entrevistados lo expresa del siguiente modo:

Yo creo que el tema que está en el fondo de todo esto [de la participación] es la utilidad que el profesorado en los centros y los coordinadores de formación puedan sentir hacia el CEP. No creo que esa utilidad sea de cara al propio CEP, es decir, yo creo que la necesidad desde el CEP hacia los centros la ven clara, el cómo recabar la necesidad del propio profesorado desde su propio centro y llevarlas hasta el CEP ya no las ven tan claras. (Dir10)

Otra de las personas entrevistadas señala al respecto que

Una cosa es lo que es la legislación y otra cosa la práctica porque en claustros que son 180 profesores, eso [el papel de los coordinadores de formación]] es muy difícil. En los centros, por ejemplo, de Primaria, donde el claustro es 40, 30, ahí sí, a veces ha funcionado muy bien. El coordinador de formación hace el papel teórico y didáctico pero en otros casos es difícil. Por eso te decía que vamos cuesta arriba... (Dir7)

Por otra parte, el punto de vista de los asesores y asesoras acerca de la participación del profesorado en el CEP es que el profesorado *siempre* (77%) es consultado sobre las decisiones a tomar (elección de Director del CEP, aprobación del Plan Anual de Formación, detección de necesidades de formación, etc). Sólo el 11.5% de los asesores y asesoras de los CEPs opinan que son *pocas las veces* que son consultados los profesores y profesoras. En los extremos de estos puntos de vista encontramos a un 4.9% de asesores y asesoras que opinan que no se les consulta *nunca* y a un 6.6% que opinan que se les consulta *demasiado a menudo* (Figura 3)



Fig. 3 (v31)

**3.4. DIMENSIÓN IV. Coherencia entre las finalidades de los CEPs y las actividades de formación llevadas a cabo por estos centros: la implantación de la LOGSE como obsesión.**

Otro de los aspectos sobre el que se centra la entrevista a los directores y directoras se refiere a las tareas prioritarias de formación a las que los CEPs dedican sus recursos y su actividad. Instalados en pleno proceso de implantación de la Reforma del sistema educativo, las tareas relacionadas con el apoyo a dicha implantación aparecen, en todos los casos, como prioridad destacada. En el momento de hacer la entrevista, el proceso de implantación empezaba a generalizar el Primer Ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Como se verá en las palabras de los propios directores y directoras de CEPs, ello va a implicar cambios en la reorganización de las zonas de asesoramiento de los CEPs con la implantación de los distritos escolares y cambios en la coordinación de los llamados servicios concurrentes (Inspección, Equipos de Orientación y Centros del Profesorado). Éstos son los temas que aparecen en todas las conversaciones que más tarde analizaremos.

Distinguimos los siguientes apartados acerca de las tareas de los CEPs:

- A. vamos a describir las tareas prioritarias que los CEPs tienen en su agenda;
- B. vamos a ver cómo enfocan los CEPs el trabajo que se les encomienda en torno al apoyo o asesoramiento para la implantación de la Reforma; y
- C. por último, vamos a analizar el papel de los CEPs en la elaboración de los Proyectos Educativos de Centro y los Proyectos Curriculares de Centro.

**A. Tareas prioritarias de los Centros del Profesorado.** Todos los entrevistados señalan prácticamente las mismas prioridades. La que destaca de todas ellas es el asesoramiento a los centros, la formación en los centros. Se ha pasado en estos dos últimos años de centrar el trabajo preferente de los CEPs en la organización de cursos y cursillos, a trasladar el apoyo prioritario a los centros educativos. Aunque, como señala una de las personas entrevistadas, destacar una tarea prioritaria entre todas las que se hacen “es bastante complejo porque todo eso se hace y en cada momento una actividad tiene más importante que otra” (Dir10). La importancia que está adquiriendo el apoyo a los centros la expresan varias de las personas entrevistadas, un ejemplo de ello es la siguiente muestra:

Yo creo que la intervención en los centros es decisiva, queremos conseguirlo. Hasta ahora el acento, básicamente nuestro trabajo ha sido lo que es cursos de formación, en el primer año y en este segundo casi también, pero estamos cambiando la estrategia. (Dir5)

Frente a la importancia que en la dedicación de los CEPs está adquiriendo la formación en centros, los cursos, a juicio de la totalidad de los directores, tienen un cometido reducido que es comentado del siguiente modo:

Lo que pasa es que es difícil [decidir qué actividad es la prioritaria] pero sobre todo sería el asesoramiento. Yo ahí pondría el apoyo fundamental. Los cursos están bien para atraer adeptos, vamos. La gente está por la “*titulitis*” y por la certificación... También hay cursos que son puntuales, para dar apoyo al profesorado y que caminen. Sobre todo los que son de áreas, que son fundamentales. Los cursos son interesantes para que la gente se vaya viendo y vayan entrando en la dinámica de trabajo. Sobre todo más bien aplicada a la gente nueva, a la gente joven. (Dir12)

Este carácter subsidiario no parece ser compartido por los asesores y asesoras de los CEPs, puesto que ellos consideran que las actividades de formación con formato de curso favorece el trabajo en grupo (81.4% frente al 18.6% que considera que no lo hace), favorece la creación de nuevos colectivos de innovación del profesorado (74.1% frente al 25.6% que considera que no lo favorece), favorece que los profesores, los centros y los colectivos elaboren planes de trabajo a largo plazo (74.4% frente al 25.5% que considera que no lo favorece), favorece la orientación del profesorado hacia líneas de investigación práctica para su posterior desarrollo autónomo (83% frente a sólo el 7% que considera que no lo favorece), favorece la conexión del profesorado con experiencias innovadoras y colectivos docentes (89.7% frente al 10.3% que considera que no lo hace), por último, la mitad de

los asesores y asesoras opinan que las actividades de formación con formato de curso no mantienen el aislamiento profesional de los asistentes. El 38% opina que efectivamente los cursos no rompen con el aislamiento profesional de quienes reciben los mismos (Figura 4).

Por lo tanto, los resultados de los cuestionarios a los asesores y asesoras, en este aspecto, nos plantea la paradoja que mientras, por parte de los CEPs, se prefiere dejar en segundo término los cursos como formato no adecuado para lograr la incidencia de la formación del profesorado en la práctica, los asesores de esos mismos CEPs se manifiestan claramente partidarios de las virtudes del formato curso.

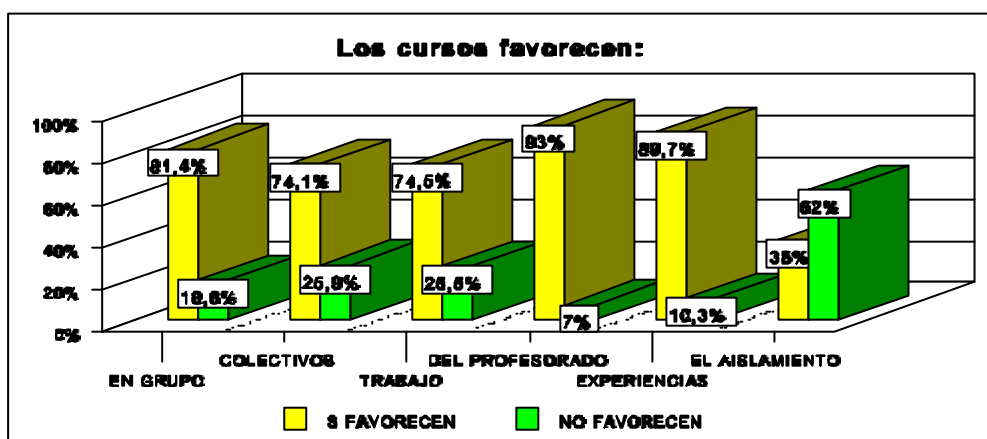


Fig. 4 (v91 a 97)

Volviendo a la perspectiva de los directores y directoras de los CEPs, observamos que se



plantean la formación no como una rutina institucional sino como mejora de la calidad. Con ello se subraya la necesidad de trascender las modas pedagógicas para centrarse en las necesidades de la mejora de la calidad:

El papel número uno [del CEP] y a partir de ahí sale todo, es la formación del profesorado pero *la formación como un elemento de mejora*, está clarísimo, no es la formación en sí misma sino como un elemento de mejora de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de ahí llenas todo ¿no? (Dir6)

Según los entrevistados, son los propios profesores y profesoras los que piden que la formación se haga en los centros:

Hay una cosa que está clara, que la demanda fundamental, de boquilla por lo menos, que te plantea el profesorado es la formación en el centro y que el asesor pase por allí, les ayude y tal. (Dir7)

Cuatro de los directores y directoras aportan un matiz importante en la forma de actuar de los CEPs. Señalan que lo importante es el análisis de las necesidades para, a partir de dicho análisis, diseñar las actividades que mejor se adecúen a las prioridades establecidas.

La fundamental me parece que es asesorar a los centros y a los colectivos de profesores a partir de sus propios intereses y necesidades. Me parece que unido a eso va un constante “escaneo” de las demandas que proporcione información acerca de qué necesidades de formación existen. Y ésta es una tarea constante. A mí me parece que una de las tareas del CEP es constantemente tener un plano de situación de qué necesidades de formación tiene esa zona. (Dir6)

La misma idea es expuesta en la siguiente reflexión de una de las personas entrevistadas:

Todo eso va unido [se refiere a todas las modalidades de formación y asesoramiento]. Cuando vamos a un centro no es que el centro nos diga: “mira que nosotros queremos que nos vengan a hablar de evaluación”, y vamos allá de evaluación, no. Vamos, nos reunimos con el coordinador de formación, con orientador, con Equipo Pedagógico, se ve lo que hay, se recoge la información, se lleva a la comisión correspondiente en el CEP y a partir de ahí el centro este necesita formación de evaluación o lo que sea. [...] La planificación se hace junto con ellos [los centros educativos] no es que salga el curso por donde quiera. O sea que ése es el planteamiento de actuación. (Dir8)

Como indica uno de ellos (Dir9), la formación en centros no es una tarea nada fácil. Y además

se atienden otras modalidades de formación que se resumen en el siguiente extracto:

Últimamente, nosotros hemos tenido en los últimos años a más de un 70% del profesorado de la zona en agrupaciones: Grupos Estables y Proyectos de Innovación y Formación en Centros (PIFC). Entonces el trabajo nuestro consiste en el trabajar con los centros, con grupos de profesores con proyecto aprobado y con aquellos que no tienen el proyecto aprobado, y centros LOGSE, y centros de Calidad Educativa [programa de la Consejería de Educación] que también tenemos”. (Dir3)

Por último, en la enumeración de las prioridades de los CEPs, los entrevistados no se olvidan de la finalidad analizada anteriormente referida a la participación, la democracia y la autonomía de estos centros:

Continuar con la democracia y la autonomía de los CEPs, poder descentralizarlos de la administración, hacerlos más autónomos. Eso en todas las reuniones del Equipo Pedagógico lo comentamos y tratamos de hacerlo. Coordinándonos con el resto de los servicios concurrentes, es algo que hasta la fecha estaba muy desasistido, ahora afortunadamente han salido unos documentos de la Administración apoyando esto. (Dir2)

**B. Apoyo a la implantación de la Reforma educativa.** Como señalábamos al comenzar este apartado, el proceso de implantación de la Reforma hace que las tareas de los CEPs estén muy centradas en su apoyo:

Yo creo que es un tema que por lo novedoso hay que hincarle el diente pero sin que sea en detrimento de los centros que ya están funcionando. [...] ahora los centros de Secundaria están empezando y hay que tener más atención, más que nada porque el profesor está agobiado pensando qué nos va a caer encima. (Dir1)

Sin embargo, mientras que no encontramos diferencias en cuanto a que el apoyo a los centros que implantan la Reforma es una prioridad de los CEPs, si existen diferencias en la forma de concebir la tarea. Mientras que algunos directores encuentran que desarrollar el papel que la Consejería da a los CEPs —junto a la Inspección y los Equipos de Orientación (EOEP)—, en el asesoramiento a los centros que comienzan a implantar la Secundaria Obligatoria, potenciará su importancia en el sistema educativo, otros lo ven de forma más escéptica como un “añadido” más al resto de tareas o lo ven como una actividad coyuntural. Ejemplo de la primera de las perspectivas es el siguiente extracto de una de las respuestas, en la que se muestra hasta un entusiasmo por la nueva reubicación dada por la

Consejería a los CEPs entre el resto de los llamados servicios concurrentes:

Un poco amparados por las directrices de la Dirección General quien en las distintas comisiones de seguimiento para la implantación de Secundaria que se va a hacer el año que viene, pues ya se sitúa la figura del asesor dentro de esas comisiones [de distrito]. O sea que la figura del asesor está institucionalizada dentro de los distritos. No es cosa de tocar a la puerta [de los centros y aulas]: “¿se puede?, mira, yo me voy a sentar aquí, voy a observar y tal...” no, no. Ya tenemos una participación activa, reconocida. (Dir5)

Otros directores piensan que la actividad de apoyo a la implantación es una actividad coyuntural, en la que los CEPs deben pensar más allá de la Reforma y no deben dejar que quede difuminado su propio cometido y su papel distintivo:

Yo creo que hay que asesorar siempre, el modelo de CEP debe tender a asesorar y a apoyar al profesorado. En este momento yo creo que es coyuntural el que se esté produciendo una Reforma educativa y hay que asesorar sobre ella. Lo que yo creo es que hay que aprovechar la Reforma para asesorar en determinado sentido, es decir, cuando la Reforma esté plenamente implantada ya no estaremos en Reforma, estaremos en un sistema plenamente establecido y yo creo que tendremos que seguir asesorando. [...] Yo creo que hay que asesorar sobre la Reforma pero aprovechar el impulso de la Reforma. (Dir6)

En la misma línea, el siguiente comentario señala que es un añadido más a las tareas de los Centros del Profesorado y que todo lo que va añadiéndose hace que el carácter de los CEPs se modifique:

Bueno, hemos cambiado por completo porque todo lo que va saliendo nuevo se lo cuelgan a los CEPs. No sé si es condicionante o ayuda [para los CEPs el asesorar sobre la Reforma]. Lo que sí es cierto que si el compañero que viene al CEP sabe de antemano a qué viene no hay mayor problema, pero lo que ocurre es que cada vez que surgen cosas nuevas son añadidas al CEP y aparece algo nuevo y se le añade al CEP y como casi todo depende de la Dirección General de Ordenación, pues también el CEP depende de ella y le montan el muerto al CEP. (Dir12)

En cuanto a esta misma idea de dependencia de los CEPs con respecto a la Administración, a través de las tareas de implantación de la Reforma, cuatro de los directores entrevistados entienden que el profesorado verá los CEPs como parte indiferenciada de la política de la Consejería o como centros con cometido propio y diferenciado, dependiendo de cómo lo hagan los propios CEPs en la práctica:

Eso según como tú te entiendas, como a ti te vean, es decir, cada CEP es un mundo. Yo

cada vez que tenemos reuniones con los Directores de CEPs todos juntos, cada CEP es un mundo. Entonces, según como te lo montes alrededor del profesorado, el Centro de Profesores será más administración, menos administración, será más de ellos menos de ellos. Pienso que es así, que quizás el Equipo Pedagógico de cada CEP sea muy importante en ese papel. Si tú como Equipo Pedagógico reúnes condiciones y además ayudas de verdad al profesorado y ellos sienten que les ayudas y que tú les das una formación y que ellos pueden acudir a ti desde que se sientan agobiados o desde que sientan esa necesidad o lo que sea, te verán como un instrumento a utilizar. En cambio, si tú pones una puerta aquí y un edificio y un montón de gente trabajando y para acceder a él todo es un mundo, un papeleo, a lo mejor te ven más como Administración que como ayuda. Yo pienso que es según como tú lo entiendas. (Dir11)

Finalmente un director o directora entrevistada señala que lo que los CEPs no deben hacer es presentarse en los centros educativos como si fueran a vender la Reforma:

Recoger demandas de formación del profesorado, recursos, asesoramiento individual, recoge todo eso. Que a su vez repercute en el alumnado. [El CEP] está para eso, canalizar toda la formación. Lo ideal es que no sea un ente cerrado, que se relacione con asociaciones, con otros organismos... Y por eso, asesorar sobre la Reforma y no vender la Reforma porque si una de nuestras ideas es llevar a cabo la investigación–acción tener muy claro eso, no cerrarlo. (Dir15)

Por su parte, los asesores y asesoras ratifican lo hasta aquí señalado por los directores y directoras de los CEPs en cuanto a las tareas que son realizadas por estos centros. Identifican mayoritariamente como tareas que efectivamente son realizadas en los CEPs, las siguientes: organizar cursos y cursillos (96.7%); dar información al profesorado sobre los cambios y novedades que se producen en educación (73.8%); asesorar a centros y colectivos de profesores a partir de sus propios intereses y necesidades (75.4%); asesorar sobre la Reforma (88.5%); dar apoyo a las iniciativas de autoformación del propio profesorado (75.4%) (Figura 5).

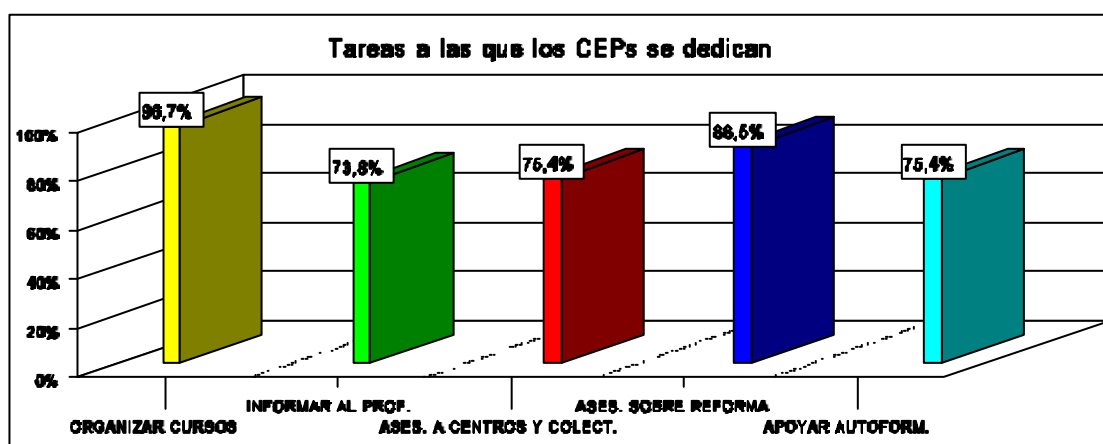


Fig. 5 (v12 a 17)

C. Por último, dentro de esta dimensión en la que analizamos las tareas prioritarias de los CEPs, vamos a examinar el papel de los mismos en *la elaboración de los Proyectos Educativos de Centros y los Proyectos Curriculares de Centros* por parte de todos los centros educativos de la Comunidad. El apoyo por parte de los CEPs a los centros educativos para la elaboración de los PEC y PCC es señalada como una de las tareas importantes al ser prescriptiva su elaboración para todos los centros educativos.

En la entrevista se les pregunta a los directores y directoras de los CEPs si consideran que el carácter obligatorio de la realización del PEC y PCC condiciona negativamente o favorece de alguna manera el acercamiento de los CEPs a los centros educativos. Se les preguntó igualmente si la realización de dichos documentos se hace de forma rutinaria para cumplir con las exigencias externas o si, por el contrario, se ciñe a la filosofía que implica su elaboración de forma colegiada, analizando la realidad de cada centro, priorizando líneas de trabajo, estableciendo ámbitos de mejora, etc.

Aunque en las respuestas hay matices, que en la práctica de cada CEP pueden ser importantes diferencias de enfoque, en general las contestaciones son muy similares unas de otras. El siguiente retazo de una de las respuestas es representativo del discurso general que todos los entrevistados esgrimen. En él se esbozan perfectamente los términos del problema que queremos analizar en relación con el apoyo de los CEPs a la elaboración de los PEC y PCC en todos los centros educativos de la Comunidad Autónoma:

La preocupación normal de los centros suele ser cómo se hace ese papel [PEC y PCC] dentro del plazo. Ahí, de alguna forma los centros están bastante burocratizados. Cuando llega un centro asustado porque el inspector les va a pedir en un plazo...., cuando ves que un centro te viene apurado y con angustia, lo primero que tienes que hacer es decirle cómo se hace para que se le quite la angustia. Una vez que ya ven que eso va a salir y que ya no tienen el problema, entonces sí hay que ir alentándoles en el sentido de que lo importante no es tener un documento bonito, que lo importante es tener un documento consensuado, que lo mejor es tener cuatro líneas llenas de tachones pero *que sea un documento abierto, discutido, consensuado, que todo el mundo lo lea y que esté preparado para que se vaya ampliando en los siguientes años. Eso es mejor que tener un documento muy bonito y muy bien enmaquetado.* Pero eso es algo que en la dinámica en que están los centros es difícil de ver porque en gran medida el profesorado ve el PEC y el PCC como cosas complementarias, como añadidos, y el día a día se los come. *Entonces, ése no es un tema que el CEP pueda tener la solución porque es un tema también de la dinámica propia de la Administración Educativa. Pero que no tengamos la solución tampoco es cuestión de dedicarte a la dinámica de tener un asesoramiento técnico, de limitarte a eso porque la gente te lo pide y está asfixiada.* Pero también hay que atender eso porque es la forma..., es decir, a una gente que está asfixiada tú no puedes llegar allí y decirle: miren, es que lo importante es la participación... *Primero tienes que ir resolviendo el problema y al mismo tiempo que vas resolviendo el problema tienes que ir insinuando e irle metiendo en otro tipo de dinámicas que sean más productivas, para que al final no queden documentos irreales, que vaya una cosa por un lado y lo que estén haciendo en el aula vaya por otro.* Pero a veces hay que simplemente dejarle que eso funcione para después hacerle ver la contradicción y para después, en una segunda fase, ir corrigiendo lo que se hizo mal en la primera. (Dir7) [El subrayado es mío]

En esta larga cita se señalan varios conceptos de interés para conocer la forma en que los CEPs abordan el trabajo de apoyo al profesorado y a los centros educativos. Los CEPs aparecen con un papel distinto a lo que son las presiones externas a los centros, generalmente la Inspección. Se señalan estrategias que buscan el apoyo del profesorado para la mejora frente al uso de la presión. Y, en tercer lugar, se intenta desde los CEPs que las tareas que debe hacer el profesorado de los centros educativos no sean una rutina descontextualizada y sin uso práctico sino que reflejen la realidad de cada circunstancia. Todo ello nos informa acerca de la intención con la que los CEPs asumen el apoyo a las tareas que los centros educativos tienen que realizar, para darles un contenido práctico de mejora de la calidad. La siguiente cita de la respuesta de un entrevistado refleja dicha intención diferenciadora:

La visión que siempre hemos mantenido y que seguimos manteniendo es que no hay que tener prisa en la elaboración de los Proyectos Curriculares ni hay que tener prisa en la elaboración del Proyecto Educativo. Claro, luego por otro lado te viene la inspección y te dice que el día 30 de Octubre tienes que entregar la programación de no sé qué y de no sé cuántos. Y viene en la circular de principio de curso... Nosotros decimos que se salten la circular, o sea, somos una contracorriente, desde la dirección del CEP proponemos que seamos bastante contracorriente, o sea, no significa nada, no hay ningún cambio en la

preocupación con prisas y con fechas. [...] Lo que no se puede permitir es que se exija y que se tenga hecho porque ni siquiera conocen lo que son los objetivos de cada una de las áreas, los bloques de contenidos, cómo se va a evaluar... O sea, vamos a ir con tranquilidad, no vamos a meter prisa. (Dir8)

Asumir la tarea de asesorar en la realización de los PEC y PCC para facilitar el acceso de los CEPs a los centros docentes es la idea que la mayoría de los entrevistados argumenta al preguntarles si la elaboración obligada de esos documentos facilita o dificulta el trabajo de los CEPs en los centros:

Exactamente, es una fórmula para poder entrar en los centros porque para eso prácticamente ellos nos demandan, ellos nos aceptan, entonces una vez dentro se puede derivar por otros cauces, se trabaja el PCC y tal, y luego se deriva por otros cauces ¿no?. Y ya estamos, y ya conocemos, y ya se familiariza el asesor con el claustro. Es una manera de entrar. Después hay aspectos que se trabajan que también son muy interesantes, aspectos como, qué sé yo, la evaluación, aspectos como la secuenciación de contenidos, como criterios de promoción, objetivos, en fin, que se trabajan y son muy interesantes. Es una manera de entrar, porque claro, para eso sí se te abren prácticamente todas las puertas, para eso sí porque como es una demanda que le hacen a los centros... (Dir2)

Igualmente todos los entrevistados señalan que, como hemos visto anteriormente, al asesorar a los centros en la elaboración del PEC y PCC tienen que hacerlo contra la tendencia generalizada, existente en la mayoría de los centros educativos, a hacer esos documentos sin más finalidad que cumplir con la exigencias provenientes del exterior:

El inspector nos comenta: “el centro tal ya tiene el PEC”. Nosotros nos tiramos al cuello. El Proyecto nunca está terminado. Vienen aquí lo archivan bonito, entonces por ahí ya empiezan nuestros principales problemas... (Dir3)

Sin embargo, buena parte de los entrevistados son optimistas al considerar que la idea que tienen acerca del modo en que tienen que realizarse los PEC y PCC está consiguiendo penetrar en los centros:

Hemos aprovechado este apremio para construir, porque hay centros que no se planteaban esto, para construir proyectos y proyectos reales. Hemos batallado en contra de los plazos, es decir, siempre hemos dicho que no hay prisa, despacio, vamos a hacer cosas poquito a poco. Yo creo que éstas han sido las dos cosas con las que hemos estado peleando. Yo creo que en el tema de los plazos lo hemos conseguido, en el tema de los documentos, que sean documentos que se ajusten a la realidad, a las necesidades, que partan de la práctica, etc., es complicado y se logra a medias. Yo creo que tenemos una situación aceptable pero todavía dista mucho. (Dir6)

Por último, algunos entrevistados señalan otros problema detectados en los centros, en cuanto a la realización de los PEC y PCC, como los que a continuación resumimos. Por un lado se señala que, en buena parte del profesorado pasa pronto la ansiedad de la novedad (Reforma, PEC y PCC, evaluación, transversales, nuevos contenidos, etc) y pronto vuelven a lo que parece ser la rutina anterior:

De todas maneras cada vez estamos viendo que el tema como que se va choteando, de tres años para acá en los primeros centros había un agobio al principio, después ya dicen: “bueno, esto no era para tanto, estamos más o menos haciendo lo que yo hacía siempre...”. Y entonces ya otra vez y ya pasan de PEC, PCC y les da lo mismo ocho que ochenta. Entonces realmente el Proyecto Curricular te puede servir en los centros de Secundaria, sobre todo en un primer momento como motivo pero tienes que ir por otro lado porque si no... (Dir9)

Esta constatación nos advierte del calado real que tienen las innovaciones adoptadas de forma rutinaria y pone, al menos, en cuestión las estrategias utilizadas para la implantación generalizada de la Reforma.

Por otro lado, los directores y directoras detectan que el proceso de elaboración de los documentos de los centros docentes sólo logra implicar a una pequeña parte del claustro que, con cierta frecuencia, quedan aislados del resto:

Hemos observado que en muchos casos se constituye una comisión, el profesorado está al margen y esa comisión elabora el documento final: “miren ya está hecho”. “Ah, pues muy bien”. ¿En qué medida se impregna la práctica docente? En nada. O sea, en unos centros ha servido para válvula de arranque, en otros ha servido para frenar nuestra participación. (Dir10)

Por último, por parte de una de las personas entrevistadas se llama la atención hacia lo peligroso de las “modas pedagógicas”. Por un lado, muestran lo manejable que es la voluntad del profesorado y, por otro lado, acostumbran a éste a insensibilizarse hacia las innovaciones y las propuestas de mejora:

Lo que está preocupando son los temas transversales, yo creo que está pasando la moda también de transversales. Ahora la gran preocupación es la metodología y atención a la diversidad, y después hay un tema que está surgiendo aquí, me imagino que en otras zonas..., el tema de la disciplina, conflicto con el alumnado, pero en Secundaria. Es decir,



el desconcierto del profesorado, de alumnado que no asiste, de alumnado que promociona que no tiene ni idea ni aparece, el comportamiento del alumnado... Se está viviendo fatal, es un auténtico problema para el profesorado y es un tema que ha surgido este año pasado. *Es curioso porque tú vas viendo cómo la problemática se va moviendo. Yo no sé por qué les inquieta. Este tipo de inquietudes ya no es que oyen y es para saber qué es, sino ya es la realidad con la que se están encontrando. Entonces se están dando cuenta que tienen que promocionar al alumnado, que no pueden suspender como antes, que es obligatoria, tienen que dar una titulación y no saben qué dar... [...] y entonces surge el interés de la atención a la diversidad...* (Dir9)

En cuanto al punto de vista de los asesores y asesoras de los CEPs sobre la elaboración del PEC y PCC por parte de los centros, casi la mitad de ellos (44.3%) consideran que el motivo de que los centros trabajen en su elaboración se debe a que *es un requisito burocrático*. Un poco más de ese porcentaje (47.6%) señala que, los centros, *ya que lo tienen que hacer lo aprovechan para su formación y para la mejora del centro*. Además de estos puntos de vista mayoritarios, un 31.2% señala que los centros lo hacen porque de ese modo *se aprende a trabajar en grupo*; un 26.2% indica que los centros lo hacen porque es un *modo de comenzar a trabajar temas pedagógicos comunes de todo el centro* (Figura 6).

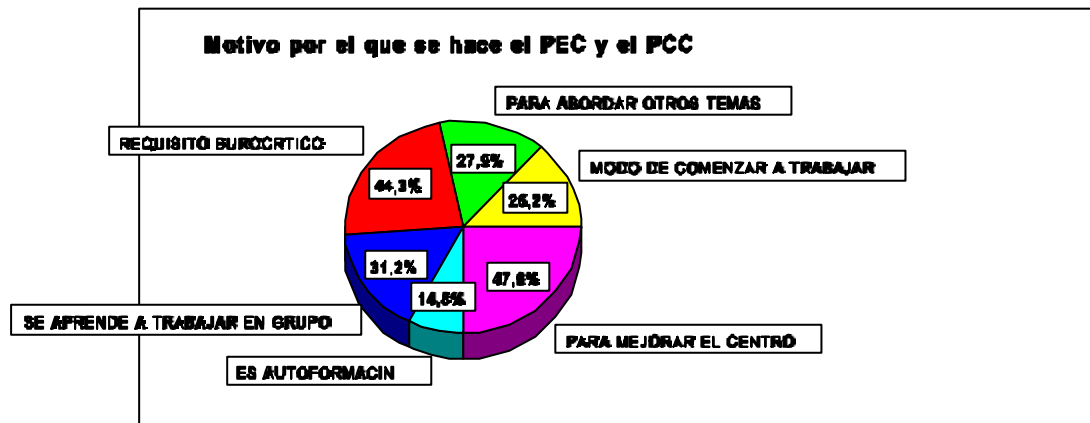


Fig. 6 (v50, 51, 52)

Estos datos reflejan la misma perspectiva que sobre la cuestión que nos explicaban los directores y directoras de CEPs sobre el tema. Por un lado, se aborda la tarea de la realización de los PEC y PCC como un requisito burocrático, lo que condiciona su elaboración pero, sin embargo, por otro lado, quieren ver, tanto directores como asesores que hay un avance hacia una asimilación didáctica, por parte de profesores y profesoras, de la utilidad que puede reportar la elaboración del PEC y PCC para la mejora de los centros docentes.

**D.** Para terminar esta dimensión dedicada a las actividades de formación del profesorado quiero hacer referencia a la *diversidad de tareas*, en su naturaleza y cantidad, como uno de los factores decisivos en la distorsión de la ejecución de la planificación, tanto inicial como a lo largo de todo el proceso, que los propios CEPs elaboran. Ya hemos visto que la gran cantidad de tareas burocráticas que estos centros deben de realizar, era señalada como una de las preocupaciones, fundamentalmente de los CEPs medianos y pequeños (tipo B y C), al impedirles realizar otras actividades directamente relacionadas con la formación del profesorado. Veremos igualmente que la gran cantidad de tiempo que exige el modelo de formación basado en centros, contribuye a agravar el problema señalado de falta de tiempo. Si a ello añadimos, como tercer factor que presiona sobre la escasez de tiempo, la gran cantidad de demandas que desde el exterior se les solicita, podría darse un cuadro propicio para que actividades que dan un carácter singular a estos centros, quedaran sin desarrollarse. Ésta es la idea que se señala en la siguiente cita:

Exactamente, es cierto, es cierto que hay ciertas épocas que sí se le demanda al asesor desde la Administración para tareas que no son directamente pedagógicas o de relación directa con el profesorado... (Dir2)

Como hemos señalado, estas constantes demandas modifican seriamente la planificación de los CEPs. Esto es lo que se señala en la siguiente cita. Además, la persona que realiza el comentario hace un listado de ejemplos de actividades de este tipo:

Hay improvisación porque te aparecen nuevas tareas, nuevas cosas, nosotros estamos no sólo la Dirección General, programas, tareas que surgen porque te llama un centro para que asistas a una reunión, a veces son de por la mañana para por la tarde y llegas allí y no sabes

ni para qué es la reunión o te llaman una hora para que vayas..., es improvisación, pero vamos, entiendo que eso no se puede evitar porque es así. [...] A cada rato [se refiere a las demandas que recibe desde la Dirección General], ahora mismo tengo un fax que tengo que preparar, además a golpe de fax miles de cosas ¿no?. Pero es que claro, yo sé que hay muchas veces que nos cambian toda la organización del CEPs, tanto semanal como la organización que tenemos del plan del CEPs. Absolutamente todo nos lo cambian pero entiendo que no es que no se puede hacer de otra forma. Yo particularmente pienso que, vamos, a nuestro disgusto..., [...] es que son muchas cosas, son los Programas, son los fax, golpe de fax a cada rato, cuestionarios, presentaciones de algún material, vamos, miles de cosas que hay que hacerlos. Pero el CEPs es así, yo pienso que es que el CEP es así, no le veo solución. [...] Es un trastorno para todos, hay reuniones de CEPs que coinciden en horas, se solapan, ¿sabes?, hay problemas gordos pero entendemos que es así, y lo que estamos haciendo es tratar de no dejar nada ¿no?. (Dir4)

Sin embargo, como también se comenta en la cita anterior, es general la actitud entre los directores y directoras entrevistados, a justificar por inevitable, esta situación.

Este factor de distorsión que produce la multitud de tareas demandadas a los CEPs es ratificado por los asesores y asesoras, que son quienes finalmente sufren la presión. Más de la mitad de los encuestados (60.77%) considera que hay una enorme diversidad de tareas y una constante improvisación. Alternativamente a esta opinión mayoritaria encontramos que un 28.6% de los asesores y asesoras consideran que las tareas están bien definidas y coherentemente organizadas (Figura 7).

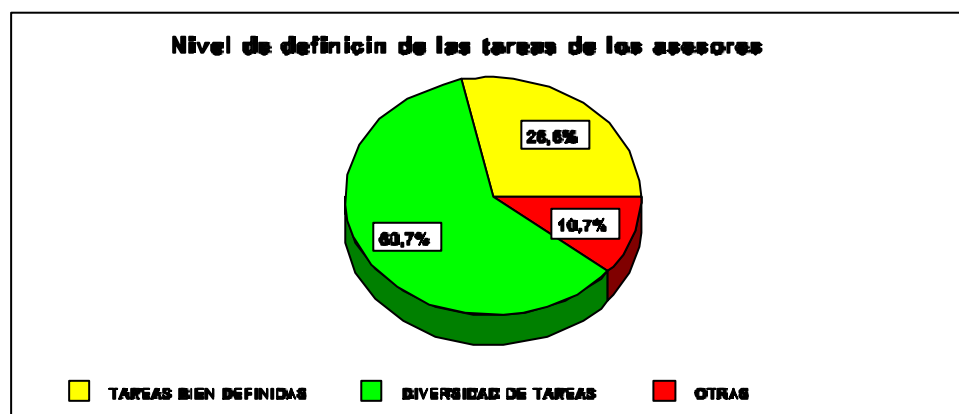


Fig. 7 (v118)

**3.5. DIMENSIÓN V. Grado de desarrollo de las actividades no directamente relacionadas con la formación didáctica del profesorado y de las estrategias para el uso de materiales didácticos producidos por el propio profesorado: la iniciativa propia de cada CEP a prueba; dos asignaturas pendientes.**

En esta dimensión analizamos los siguientes aspectos de los Centros del Profesorado:

- A. Nos interesa conocer si consideran coherente con las finalidades de los CEPs la oferta de actividades distintas a las estrictamente relacionadas con la formación del profesorado.
- B. Nos interesa indagar acerca del uso real que se da en cada CEP a los materiales elaborados por el profesorado, por los centros educativos o por los distintos colectivos del profesorado.

**A. Oferta de actividades distintas a las estrictamente relacionadas con la formación del profesorado.** Absolutamente todos los directores y directoras consideran coherente que los CEPs organicen actividades no directamente relacionadas con la formación del profesorado. Normalmente este cometido está recogido en el plan anual de los CEPs. Por ejemplo, uno de los directores recurre a dicho documento para argumentar acerca de la pertinencia de tales actividades:

Hay un apartado aquí que son consideraciones finales del Centro del profesorado. Se caracteriza a los CEP que como “centros sociales, lugares de encuentro y convivencia para el profesorado” y una consigna que es sacar el CEP a la calle. (Dir8)

La inclusión de este aspecto en las finalidades de los CEPs las justifican del siguiente modo:

Va íntimamente ligado a que la escuela no puede estar desligada de lo que está sucediendo alrededor y el CEP debe de promover cuestiones que la integren, bien a nivel del trabajo con el alumnado o bien a nivel de otras cuestiones con el profesorado, que nosotros no las hemos

intentado pero a mí me parecen cosas loables. (Dir6)

Otra de las personas entrevistadas señala:

Nosotros hemos descubierto otra vía que es la vía sociocultural, por ejemplo, de las zonas del CEP... La casa del maestro... La línea formativa es lo prioritario y luego la otra vía puede ser una estrategia de cara a involucrar...[...] Un CEP debe de alentar otras vías de coordinación con otras instituciones. Los CEPs deben tener identidad propia... (Dir13)

Sin embargo, a pesar de que todos los entrevistados están de acuerdo con que los CEPs organicen este tipo de actividades, a pesar de que normalmente están incluidas en los programas de los CEPs y a que incluso se han nombrado comisiones de trabajo a tal fin que han elaborado incluso propuestas, sólo la mitad de los CEPs han llevado a cabo alguna actividad de este género. Ocho de los centros entrevistados no han hecho ninguna actividad y siete de los CEPs, cuyos directores y directoras han sido entrevistados, han organizado y llevado a cabo actividades no directamente relacionadas con contenidos de formación del profesorado. Entre estos últimos CEPs hay varios que solamente han realizado una sola actividad de la clase a la que nos referimos.

Estos datos son un indicador de lo costoso que es llevar a cabo un proyecto que todos compartan. Como señala una de las personas entrevistadas: “Nos cuesta la piel para cualquier actividad porque tenemos que estar todo el día...” (Dir11). Otra de las personas entrevistadas comenta, refiriéndose a su CEP, que

Cuando hablamos de cosas que son nuevas, que llevan un esfuerzo aparte, extra, que no te lo impone la dinámica que te pide la Administración y tal, pues al final lo dejas para mañana y al final se te acaba el curso y no lo has hecho. (Dir7)

El anterior comentario nos sugiere lo difícil que es para los CEPs llevar a cabo actividades, tareas, proyectos y perspectivas distintas a las demandadas por la Administración. Con ello se dificulta que los CEPs construyan su propia especificidad y singularidad.

Por su parte, el 86.9% de los asesores y asesoras consideran igualmente que este tipo de actividades, distintas a las directamente relacionadas con cuestiones didácticas, deben realizarse en los CEPs (Figura 8).



Fig. 8 (V18)

De todas las actividades realizadas y las que se podrían realizar, según los directores y directoras entrevistados, resulta el siguiente listado de actividades:

- Acuerdos de colaboración con los ayuntamientos.
- Debates y charlas informativas sobre la Reforma
- Exposiciones
- Conferencias
- Concurso de cuentos
- Muestra de artesanía
- Muestra y degustación de repostería canaria
- Instituciones comunitarias y Aspectos lúdicos, culturales
- Arte docente: profesores y profesoras que cantan, que hacen esculturas, que pintan
- Encuentros deportivos
- Actos con profesores y profesoras jubilados
- Aula de exposiciones
- Colocar unos billares
- Una liga de fútbol del profesorado
- Tener gente de animación sociocultural para ayudar a dinamizar en los centros
- Día de Canarias
- Exposición de libros singulares
- Cerámica
- Fotografías antiguas
- Objetos guanches
- El Día del Libro: animación a la lectura sobre el tema de los piratas; el comic...

**B.** El segundo tema que indagamos en las entrevistas a los directores y directoras de los CEPs es el *uso real que se da a los materiales elaborados por el profesorado*, por parte de los centros educativos o por los distintos colectivos del profesorado.

Alguno más de la mitad de los directores entrevistados manifiestan que los materiales elaborados por el profesorado (unidades didácticas, adaptaciones curriculares, temas transversales, etc) están perfectamente archivados en su CEP y que están a disposición del profesorado, de los centros o de los colectivos que los solicitan. A pesar de que hay varios directores que afirman que estos materiales son consultados por el profesorado, por las respuestas de todos ellos parece desprenderse de este aspecto del trabajo de los CEPs está pendiente de que se le dote de ideas innovadoras y estrategias apropiadas para su aprovechamiento. Como señala una de las personas entrevistadas:

Material que se queda muerto no vale para nada. Material que elabora un grupo y se queda paradillo, solo, no sirve para nada. Ya que no puede ser publicado por lo menos que lo tengan en todos los centros y que la gente sepa que se puede tirar de ese material. Porque si no, resulta que te puedes encontrar con un centro que se va a pasar un año batallando para hacer un material que ya está hecho. Nosotros lo consideramos superimportante. (Dir12)

A pesar de la importancia de estos materiales, que ninguno de los entrevistados niega, elaborar alguna línea clara de trabajo, más allá de la idea de publicarlos, parece difícil. Una de las pocas ideas que se han llevado a cabo es la que se recoge en la siguiente cita:

Hasta ahora lo que ha funcionado es el poner a una gente con otra, por ejemplo, el año pasado se hizo y funcionó el montar con toda la gente que estaba haciendo proyectos en torno a tutoría y evaluación **montar un curso** donde los ponentes eran ellos mismos con lo cual se contaban los materiales unos a otros. Ésa es una cosa fundamental para ahorrar esfuerzos sobre todo. (Dir7)

En varios CEPs se ha organizado una comisión interna para estudiar el tema, ordenar los distintos materiales, darlos a conocer, etc.:

Nosotros tenemos un departamento que no ha funcionado este año, va a funcionar el año que viene porque queremos hacer publicaciones para sacar ese material y que llegue a todos los centros, dar contactos y que la gente empiece a conocer... entonces hacer anualmente alguna tirada de ejemplares como forma de salida de esos materiales. Otros sistemas son más

difíciles. A principio de curso se manda a los centros los temas que se están trabajando y las memorias que hay aquí, esa información llega pero no se usa. Se usa más cuando llega al centro; el profesorado no tiene cultura para desplazarse y buscar documentación de algún tema, si le llega lo miran y tal... (Dir8)

Las ideas que, por lo tanto, parecen más próximas a la realidad más generalizada es que los trabajos se archivan, que no hay demasiado tiempo para atender este tema y que las ideas y experiencias acerca de su uso son muy escasas o inexistentes. Como se señala en la siguiente cita, cuando, una vez ordenados y clasificados los materiales, están listos para su consulta,

la utilización es mínima, tan mínima como que, en algunos casos se desconoce, sólo la han utilizado los que han participado en la actividad origen de ese material. Estamos hablando de cifras bajas, 3%. (Dir13)

Por último, la misma persona señala la importancia de esta asignatura pendiente de los CEPs:

En la línea de recursos yo lo que entiendo es que tú puedes tener una bibliografía puntera, vanguardista en lo último y demás, incluyendo las nuevas tecnologías pero que después hay que ir a ese tipo de material de intercambio, de fondos documentales, de ponentes, de centros, etc. que hay un material interesantísimo. Todo no puede ir al servicio de publicaciones pero que sí se pueden tener aquí y buscarle un uso. (Dir13)

Una razón más, que nos muestra la importancia de que en los CEPs exista un archivo de material elaborado por el profesorado, los centros docentes y los colectivos de innovación, es que otra vertiente importante de la función de los asesores y asesoras, distinta al asesoramiento que, por otro lado, corre el riesgo de convertirse en intervención técnica, es la de coordinar y poner en contacto al profesorado, los centros y colectivos con recursos didácticos distintos, experiencias innovadoras y prácticas educativas nuevas en general. En este sentido, casi la mitad de los asesores y las asesoras de los CEPs ( 49.2%) considera que la finalidad de su función, en cuanto al asesoramiento de las agrupaciones del profesorado, es la ya señalada. Frente a ellos, el 45.9% considera que su función es implicarse y ayudar en las cuestiones pedagógicas de interés para la agrupación (Figura 9).

Sin embargo, frente a la importancia potencial de estos recursos didácticos generados por el propio profesorado, un 45.9% de los mismos asesores y asesoras señalan que el servicio de los CEPs, con respecto a los materiales didácticos, es *mejorable*, un 42.6% considera que es *adecuado* y un



8.2% considera que es muy deficiente. Los datos anteriores avalan la idea señalada anteriormente de que este es un aspecto pendiente de mejora en los CEPs.

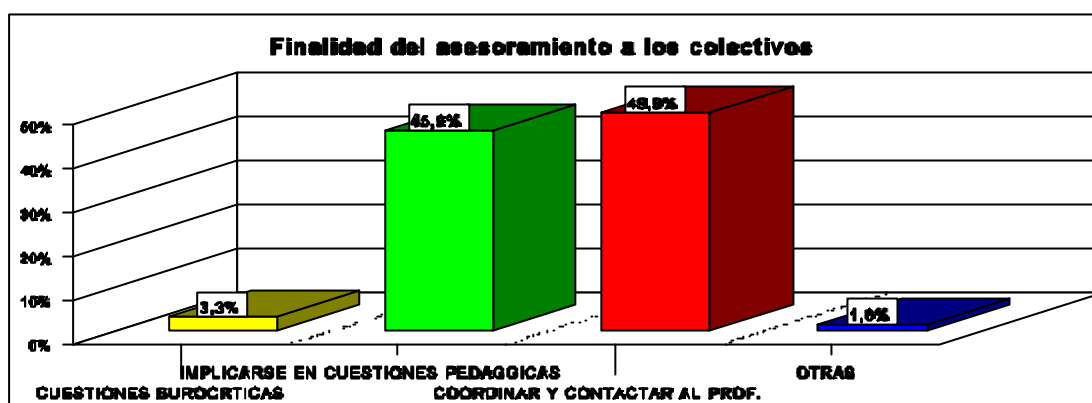


Figura 9 (v63)

### 3.6. **DIMENSIÓN VI. La figura del coordinador y coordinadora de formación: utilidad práctica, nivel de desarrollo alcanzado, impedimentos para el desarrollo de su papel.**

La información que nos dan los directores y directoras entrevistados, acerca de la forma en que están funcionando los coordinadores y coordinadoras entre las estructuras de los CEPs y los centros educativos, es totalmente unánime en las siguientes constataciones:

**A.** A juicio de los directores y directoras entrevistados, las funciones que los coordinadores y coordinadoras de formación pueden desarrollar en la práctica los hace imprescindibles para los CEPs. Los siguientes retazos de varios directores entrevistados constituyen una muestra de su importancia:

Como los coordinadores no pasen la información del CEP en centros en los que necesitamos entrar, si la información no es buena por parte de los coordinadores, nos limita más nuestro trabajo. Sin ellos no podemos hacer nada. (Dir12)

Es tan importante la figura de coordinador de formación porque sabe la realidad en todo momento de lo que se está haciendo en los centros. (Dir4)

El papel del coordinador es muy importante en el centro, es quien coordina las necesidades de formación en el centro. Es tan importante su papel que... Lo que yo creo que hasta ahora no sé si sus funciones las tienen tan claras porque uno cuando está en el centro vive como muy deprisa, estás abarcando mucho y quizás las tareas de coordinador son sólo una cosa más... (Dir11)

**B. Su papel debe ser potenciado** para que aborden tareas más importantes que las de transmitir información de los CEPs a los centros y de éstos a los CEPs. Como señala una de las personas entrevistadas, su función debe ser más importante que la de hacer de correo:

Se trataría que los coordinadores de formación..., el último paso del coordinador de formación serían los reales dinamizadores de cada centro, que tuviesen la formación adecuada o necesaria para que puedan ser los dinamizadores de su propio centro. Dinamizadores no correo, no mensajeros sino dinamizadores de los centros, pero esto no funciona siempre. Que tengan claras las ideas y sean el vínculo de unión pero de forma pedagógica y dinamizadora del propio centro, ser los que animen además a la gente a trabajar en distintas cosas y que tengan la suficiente formación e información para poder desarrollar bien ese trabajo. (Dir4)

La siguiente cita señala la misma idea aunque resalta que no siempre se consigue un buen funcionamiento:

A mí me parece que no solamente tiene que ser el lazo de unión entre el CEP y el centro sino que por supuesto tiene que estar inserto en el CEP casi como uno más.[...] nosotros los animamos a que sean los impulsores de la formación de su propio centro de manera que no sólo se limite a llevarle la información al centro, de decir: “bueno pues aquí hay unos cursos, mírenlos, el plazo de termina tal...” Sino que animar a que la gente participe en la formación y además animar a que se hagan reuniones por equipo, que haya autoformación en el centro, que demanden ellos mismos, animarlos a que inviten al profesorado a demandar la formación. En unos centros se ha conseguido, en otros centros no. Sabes, todo no es positivo, hay muchas lagunas que hay que ir solventando poco a poco, que hay coordinadores de formación que ven sus funciones, que las han asumido y coordinadores de formación que desgraciadamente pasan, son los menos pero que pasan. (Dir1)

La necesidad de potenciar el papel de los coordinadores de formación es compartida por los asesores y asesoras de los CEPs. Así, éstos señalan como función preferente (83.6%) para los coordinadores de formación, la de dinamizadores del centro y la de hacer mejorar la presencia del CEP en el centro. El resto de opciones son señaladas de forma muy minoritaria: el 4.9% elige como función prioritaria para los coordinadores de formación el *informar* en su centro acerca de las actividades de formación; un 1.6 señala que la función preferente debe ser *asumir tareas de formación* en sus centros; y un sorprendentemente bajo 9.8% señala que la función preferente debe ser el *participar en las decisiones* que sobre política educativa se toman en el CEP. Que los asesores y asesoras no atribuyan a los coordinadores de formación la función de participar en las decisiones de los CEP, cuando esta figura ha sido especialmente creada para ello, nos indica que esta figura, fundamental para la estructuración de la participación del profesorado, también debe

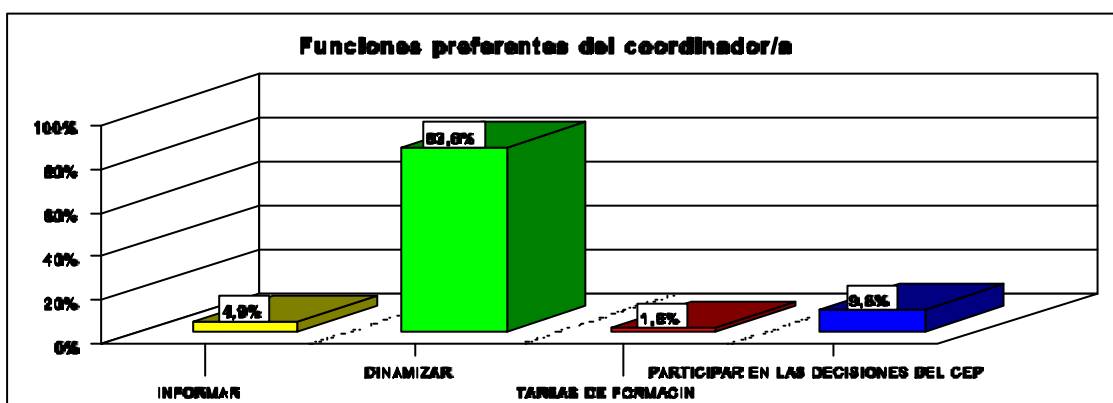


Fig. 10 (v27)

ser potenciada entre los mismos asesores y asesoras de los CEP, no sólo entre los profesores y los entre los centros (Figura 10)

Otro indicador que confirma la necesidad de potenciar la figura del coordinador de formación es que la mayoría (42.6%) de los asesores y asesoras de los CEPs señalan que con la creación de esta figura de conexión entre el CEP y los centros educativos, el conocimiento del profesorado sobre aquél ha mejorado *poco*. Un tercio (31.1%) señala que ha mejorado *suficientemente*. Sólo un 14.8% señala que la información del profesorado ha mejorado *bastante* (Figura 11).

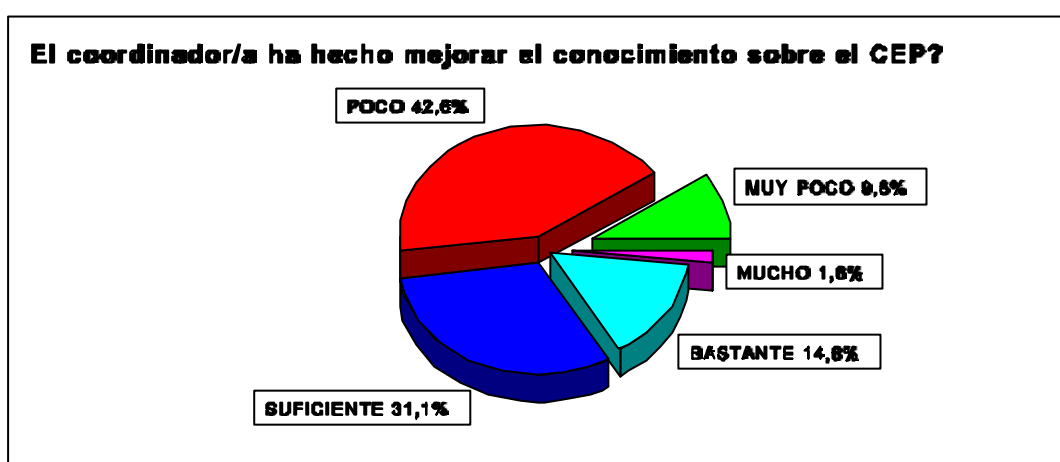


Fig. 11 (v28)

Coinciden los asesores y asesoras con los directores y directoras al señalar que la forma de elección, por parte de sus centros, debe ser mejorada. Así nos lo indica el que el 65.7% de los asesores y asesoras consideren que los coordinadores y coordinadoras han sido elegidos simplemente

porque no había nadie más que quisiera asumir esa tarea y les ha tocado a ellos de forma, más o menos obligada. Frente a esta opinión mayoritaria también encontramos que un 34.4% de los asesores y asesoras de formación consideran a los coordinadores como representantes comprometidos con la tarea de la coordinación (Figura 12).

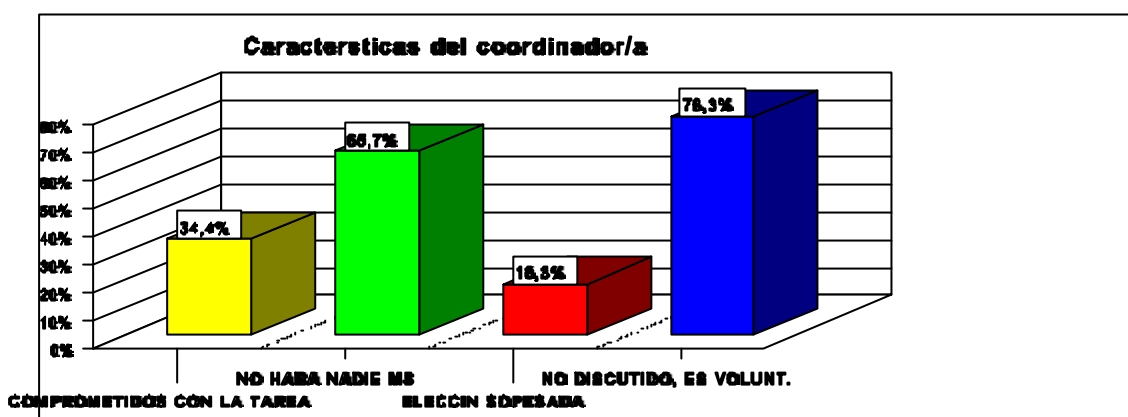


Fig. 12 (V29 y 30)

C. La percepción acerca del todavía deficiente funcionamiento de la figura de coordinador es compartida por la totalidad de los directores y directoras entrevistados. Porque, como señala una de las personas entrevistadas (Dir5) una cosa es que las funciones estén explicitadas en circular de la Consejería y otra cosa es realizarlas en la práctica. En ese sentido, están de acuerdo en que *potenciar sus funciones* es una asignatura pendiente:

Los coordinadores y coordinadoras de formación, todavía esa figura hay que potenciarla, hay que seguir creyendo en ella, yo sigo creyendo en ellos. Y el problema está en que en los centros no se tiene cultura en ese sentido de tener una persona en que a lo mejor es elegida

porque es a la que le sobran las horas, la última persona que llegó, el que hizo el curso de no sé qué o el equipo directivo asume las cosas que en el claustro nadie quiere asumir. Hay de todo entre los coordinadores, gente que viene, gente que no viene...(Dir8)

Otra de las respuestas analiza, en la misma línea, los niveles observados en el desarrollo de las funciones de los coordinadores y coordinadoras de formación:

Yo pienso que es una figura que todavía está en proceso de consolidación, aparecen con un mandato de un boletín con cinco objetivos que se traduce en cinco indicadores pero que luego [...] no cabe duda de que todavía el trabajo que ellos desarrollan está en unos primeros momentos y yo diría que sería hasta apresurado evaluar.. Evaluando sus tareas en un año se ven diferentes categorías, por ejemplo, el coordinador de formación que es solamente correo. Después vemos un segundo nivel donde aparece el coordinador de formación que se mete en la vida del centro, participa en el claustro, da información, recoge información, analiza y participa en el CEP, en el Consejo General dando visiones de carencia de formación y demás. Es decir que llega a otro estadio digamos mucho más avanzado. Y luego hay un tercer nivel donde, pues ocurre que se lo dieron al último para configurar horarios y prácticamente pues ni siquiera llega al primer nivel de concreción, es decir, de llevar información. Si bien es verdad que hay muchos claustros en los que ya se ha introducido, prácticamente en todos los órdenes del día como punto fijo la información del CEP, información de formación. Eso sería un logro. Otro logro importante es la unificación horaria que ellos tienen, no sólo ya para relacionarse con el CEP sino además entre ellos, para plantear intercambio de experiencias y demás, eso se ha conseguido aquí. (Dir13)

**D.** Finalmente, los distintos directores y directoras entrevistados señalan *distintas vías para la potenciación del papel de los coordinadores y coordinadoras de formación*. Así, proponen que reciban formación específica o que su elección por parte de los centros educativos mejore. Pero en lo que están mayoritariamente de acuerdo es en que, en todo ello, los centros tienen que darles más protagonismo. Es lo que se señala en el siguiente extracto:

La figura de los coordinadores de formación, que si se potencia desde el propio CEP y desde el propio centro, de cada centro donde se les dé un papel destacado, destacado me refiero a importante, que en todos los claustros pues tenga una responsabilidad de implicar a todo el profesorado, se conseguiría, vamos, no solo la información sino que el CEP funcionase con la realidad de todo el profesorado que se implicase. (Dir4)

En cuanto al papel del CEP y de sus asesores y asesoras en la potenciación de los coordinadores de formación, se señala que:

Cuando vamos a un centro no vamos preguntando por el director puesto que nuestra

relación no es como la inspección, que es jerárquica. Debemos preguntar por el representante del claustro en el CEP, que es nuestro aliado allí, que es representante del claustro en el CEP y representante del CEP en el claustro, que es el coordinador de formación. Él tiene que ser el que nos presente al director, si es o no oportuno, pero no preguntar por el director. (Dir7)

Con respecto a esta cuestión, los asesores y asesoras de los CEPs opinan de forma menos taxativa puesto que más de la mitad (55.7%) consideran que no puede establecerse una regla fija con respecto a cuál es el cargo o el órgano, dentro de los centros, con los que tienen que coordinarse para hacer más efectivo el asesoramiento, es decir, opinan que depende de cada centro. Frente a esta idea, sólo un 11.5% opina que deben de coordinarse con el Equipo Pedagógico de los centros y un 9.8% considera que deben hacerlo con un grupo específico de profesorado más interesado en las cuestiones de innovación. Estos datos señalan que las circunstancias son tan diversas que es difícil señalar una estrategia prometedora (Figura 13).

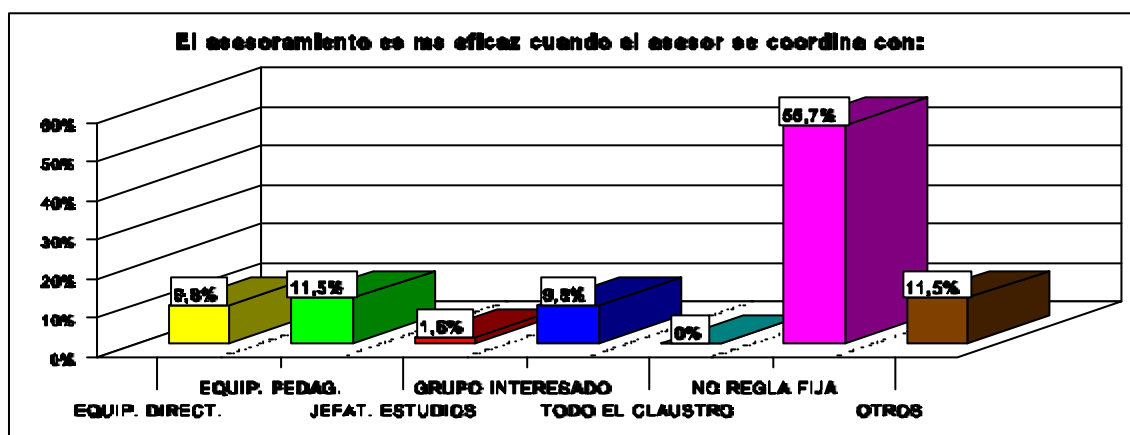


Fig. 13 (v47)

**3.7. DIMENSIÓN VII. Los asesores y asesoras de CEPs y el asesoramiento a los centros educativos: estrategias de asesoramiento, dificultades y grado de éxito alcanzado en el asesoramiento a los centros.**

En este apartado se analiza el apoyo que los CEPs dan a los centros educativos bajo la fórmula de la formación en centros. Esta actividad se revela como la importante de los Centros del Profesorado. Tras la enorme actividad que despliegan los CEPs en el apoyo a los centros docentes se encuentra, como telón de fondo, el proceso de implantación generalizada de la Reforma educativa. Por ello, como vamos a ver reflejado en las respuestas de los directores y directoras entrevistados, la Consejería de Educación insta a los CEPs a asistir a centros y profesorado en el proceso de adaptación de su planificación a las exigencias de la LOGSE.

Vamos a considerar cuatro aspectos del asesoramiento:

- A. Significado y finalidad del asesoramiento a los centros.
- B. Papel de los CEPs y modelo de asesoramiento en la práctica del apoyo a los centros docentes
- C. Dificultades del asesoramiento a los centros.
- D. Qué mejoras/logros quedan tras el asesoramiento a los centros.

**A. Significado y finalidad del asesoramiento a los centros.** En torno a la finalidad y los objetivos del asesoramiento a los centros hay total unanimidad entre los directores y directoras entrevistados, al menos en cuanto a su verbalización: la finalidad es la mejora de la calidad educativa para lo que es necesario que el profesorado se implique y trabaje en equipo. Un ejemplo de la forma en que expresan los objetivos de esta actividad es el siguiente extracto en el que la persona que habla se esfuerza por diferenciar la teoría de la práctica:

Intentamos que mejore la calidad, intentamos, que el profesorado reflexione en equipo, sobre su propia práctica docente, y no es teoría lo que te estoy diciendo sino que te estoy diciendo lo que sentimos y el mensaje que nosotros llevamos a los centros. [...] Nuestro objetivo fundamental es mejorar la calidad de la enseñanza a través de eso, a través de que el profesorado se forme y sobre todo [...] que se forme conjuntamente, que no estamos acostumbrados a trabajar en equipo, bueno, en Primaria sí estamos más acostumbrados que



en Secundaria, pero que trabajen en equipo y que reflexionen y que vean ... (Dir1)

En la misma línea, la siguiente cita expresa claramente que no es posible la formación sin la implicación:

...La formación es así, de no ser así yo no la veo. De no ser así, partiendo de las necesidades del grupo, yo no la veo. Es que tú te formas cuando sientes las necesidades y tú no sientes las necesidades, para nada.[...] Se ha potenciado el que yo tenga tantos puntos y después se ha acabado la formación. Entonces ya no parte de la necesidad de las personas que estamos trabajando y que queremos la mejora de la calidad en las aulas. Si parte de esa necesidad, yo me formo si tengo necesidad de..., yo busco grupos de trabajo si tengo necesidad de. Si no ¿para qué?. Si yo no siento la necesidad y yo me siento muy bien en el aula sola y aislada qué me vas a decir a mí, busco los dos puntos para esa cosa que se dice tener esa puntuación que hace falta...(Dir11)

Los asesores y asesoras, desde su experiencia de asesoramiento a los centros, señalan que el factor de implicación por parte del profesorado, para que la formación en centros alcance las finalidades señaladas, *no se da* en los docentes. Esta conclusión es la que se extrae de los siguientes datos. Nada menos que el 55.7% de los asesores y asesoras de los CEPs señalan que la actitud del profesorado con respecto al asesoramiento, en los centros asesorados, es una *actitud pasiva*. Es decir, los profesores asesorados hacen demandas al asesor o asesora pero se espera pasivamente que ellos aporten una solución. Éste es el dato sobresaliente, frente al 19.7% de los asesores y asesoras que consideran que la actitud del profesorado asesorado en los centros mantiene una *actitud activa*; y frente a sólo un 9.8% que considera que la actitud es muy pasiva (Figura 14)

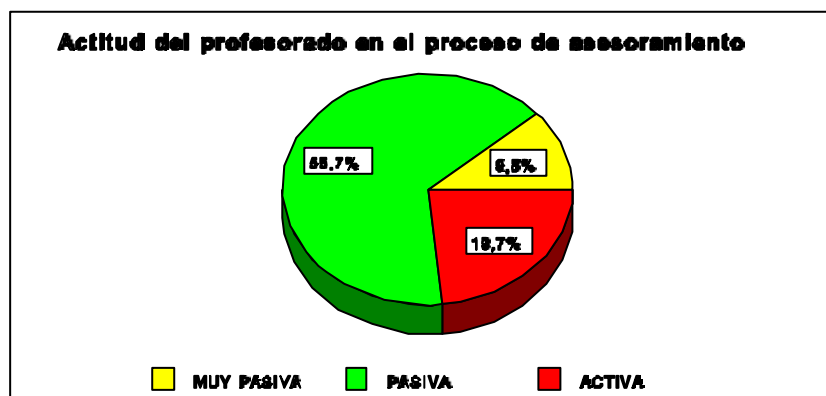


Fig. 14 (v43)

Por otro lado, una de las personas entrevistadas expresa muy bien la idea de que la formación en centros es una necesidad para la mejora más que una solución técnica. Y por ser una necesidad hay que insistir sobre ello aunque cueste lograrlo:

“Bueno, [la formación en centros] es teoría pero es una teoría que tenemos que hacerla real porque si no, está descontextualizada toda la formación, la formación tiene que llegar y las necesidades tienen que llegar adonde se producen. (Dir5)

Como decíamos, la implantación de la Reforma está tras este empeño generalizado en los CEPs:

Ahora mismo ya nos están llamando y nos están mandando fax los centros que van a entrar en Secundaria. Los centros de la ley del 70 de Medias, que entran ahora en Secundaria o que no entran en Secundaria pero tienen que coordinarse con el distrito en el que se va a dar Primero de ESO. No sabemos si podemos atender la demanda. Que la gente que sienta la angustia esta: “el año que viene la ESO, y qué hacemos”, pues que sepa que hay un Centro de los Profesores donde se pueden sentir apoyados. Que ese sentimiento llegue a la mayoría de los claustros sería lo fundamental. Lo demás ya vendría añadido. Que la gente se sienta respaldada, dentro de la profesión, no dentro de la Administración, que sería el papel del inspector, ése sería el papel del inspector, el no meter la pata, si esto lo hago mal me montan un expediente... en ese tipo de cosas el inspector es el que tiene que responderle... (Dir7)

Dos de las personas entrevistadas (Dir10 y Dir12) se cuestionan de forma muy similar si lo que en la práctica se está haciendo por parte de los CEPs es realmente formación en centros. Tomemos como muestra lo que nos dice una de ellas:

La formación en centros es para mí la fundamental, para mí es la fundamental. Lo que pasa es que están confundiendo *formación en centros* y *formación a centros*. Te explico. La gente considera que porque he hecho un curso en el centro tal están haciendo formación en centro. Eso no tiene nada que ver. Por ejemplo, el hecho de hacer dos cursos puntuales [...] no significa que esté haciendo una actividad de formación en ese centro, he llevado dos actividades que ellos me han solicitado y punto. Pero la formación en centros significa una

implicación mayor. Significa, por ejemplo, poder trabajar el claustro con los asesores, la gente de un área con los asesores y que cuando tengan una cuestión puntual atravesada que sepan que hay un asesor que puede dar un empujón y si no es un asesor buscar un experto, que es lo que generalmente hacemos [...]. Entonces la formación en centros la veo más que fundamental y necesaria. Si no partimos de ahí estamos muertos, vamos. (Dir12)

Sólo una de las personas de todas las entrevistadas nos alerta del peligro de que la *formación en centros* sea tratada nada más que como otra moda pedagógica. Comunicar un excesivo optimismo acerca de las cualidades de la formación basada en los centros crearía el espejismo de que todos los problemas de los centros docentes se deben a ellos mismos y que ellos mismos pueden solucionarlos si mejoran su formación y sus sistemas de trabajo interno:

Es una cosa como otra cualquiera, ayuda pero es una cosa más. Parece que lo único que existe, lo que implica la formación de los asesores es el DBE [Desarrollo Basado en la Escuela] y todo está en eso. Está eso pero hay muchas más cosas, hay muchas cosas y todo es válido, no las modas. Hay que ir más lejos que las modas... [La formación en centros] hace que se trabaje en equipo, es más realista, efectiva hasta cierto punto porque hay muchos problemas que puedes solucionarlos, internos, en el centro pero hay otros problemas que dependen de la Administración, sencillamente. Y eso no está en nuestras manos. Una masificación de aulas no se puede solucionar desde el centro o la falta del profesorado tampoco lo puedes solucionar. Es menos teórica, sí hace que sea menos teórica [la formación del profesorado] se pretende la mejora pero no lo es todo. (Dir15)

**B. Papel de los CEPs y modelo de asesoramiento en la práctica del apoyo a los centros docentes.** En anteriores apartados veíamos que las tareas sobre las que los asesores y asesoras de los CEPs apoyan a los centros están fundamentalmente relacionadas con la elaboración de los PEC y PCC, con las adaptaciones curriculares por etapas, con transversalidad o evaluación. Como veremos ahora en las palabras de los directores y directoras entrevistados, el asesoramiento no es una actividad nada sencilla. Debe lograrse un equilibrio difícil entre la necesidad de avanzar, para que el trabajo sea fructífero y el logro de la implicación y la apropiación de las tareas que se abordan, por parte del profesorado y los centros; un equilibrio entre la resolución inmediata de las tareas y problemas urgentes que los centros tienen planteados y, por otro lado, que el trabajo sirva para la mejora perdurable de la calidad educativa (identificación de ámbitos de mejora, estilos de trabajo coherentes, proyectos realistas y adaptados a las necesidades del contexto, etc.).

Por ejemplo, en la siguiente cita, una de las personas entrevistadas explica el equilibrio que se

debe de buscar entre la implicación del asesor en el centro y el evitar hacerse imprescindible, de tal manera que el trabajo pueda seguir realizándose sin su presencia constante:

Si es un centro que están sin punto de partida, si están a cero, el asesor tiene una tarea de dinamizador, de proporcionar ideas que permitan el arranque. Cuando es un centro que está trabajando, el asesor tiene que llegar e incorporarse a lo que hay y luego, a partir de ese trabajo que se está dando es donde tiene que ir incorporando su bagaje, su experiencia pero en el trabajo. No creo que deba ser el protagonista, el protagonista debe ser el profesorado del propio centro. En el otro caso tiene un papel más protagonista inicialmente. El problema que se produce es que a veces, cuando tiene un papel protagonista es difícil romper esa dependencia con respecto al profesor. Eso se nos ha dado. Y sobre todo se da en las características de centros que te decía antes, que se cambia mucho de profesorado en los que el único hilo conductor de un curso a otro es el asesor del CEP. (Dir6)

Entre algunos de los directores entrevistados existe la preocupación de que se confunda a los asesores de CEPs con expertos que todo lo pueden resolver. Prefieren considerar a los asesores sólo como profesores y profesoras que ponen a disposición de los centros los recursos y medios didácticos que necesitan:

Tendrían que implicarse en el trabajo y trabajar con ellos, como profesores que son, trabajar con ellos al unísono. El asesor no es un *superman* que sabe de todo, el asesor es una persona que tiene un condicionante y una necesidad y unas ganas de trabajar con los compañeros, nada más, y que a lo mejor tiene más acceso a diversos medios. (Dir1)

En la misma línea que el anterior dice otro de los entrevistados que

No podemos olvidarnos de que somos compañeros que hemos salido del aula y que podemos estar igual que ellos, lo que sí podemos es tener los mecanismos de buscar expertos que puedan ayudarlos (Dir12)

Lo que subyace en ambos casos es que la intervención no puede ser de tipo técnico porque eso no mejora las posibilidades de éxito de su trabajo, debido a que los procesos de mejora son lentos y exigen, sobre todo, la implicación del profesorado. Por ese motivo, los asesores no sustituyen a los profesores en la realización de las tareas que éstos deben hacer:

Hacen un seguimiento pero no les hacen el PCC. Eso es una estrategia que nosotros hemos discutido mucho en el Equipo Pedagógico y hemos llegado a la conclusión de que no se les pueden dar recetas, no se les puede decir: “mira, esto es así o así y hacer el PCC”. Se les llevan estrategias, se les lleva fórmulas, modos de trabajar, se están con ellos en el claustro,

en las reuniones del equipo pedagógico, se les da material de apoyo, se les hace un seguimiento, se revisan... pero hemos decidido no hacer nosotros el PCC. En el PCC que se implique el profesorado del centro, que lo hagan ellos, nosotros los ayudamos en todo: ¿que hace falta traer un ponente externo que sea un tipo especialista en la diversidad?, se le trae, se le paga, se le trae, se le lleva al centro, que les dé una charla, dos, tres, lo que haga falta, pero no le hacemos el PCC. Incluso hemos tenido algunas veces un pequeño enfrentamiento con otros servicios pero nosotros hemos dicho que no se lo hacemos, nosotros damos pautas, además, les damos a lo mejor varias opciones y que ellos escojan, que ellos estudien, que lo discutan en el claustro cuál es la que consideran mejor, pero que se impliquen. (Dir2)

Eso no quiere decir que los asesores no deban implicarse e integrarse en el contexto en el que trabajan. Como señala uno de los directores “los [asesores] que van y no se implican son los primeros rechazados en los centros. En esta zona es el primer rechazado” (Dir3).

Por lo tanto, entre los entrevistados hay unanimidad en señalar que el apoyo y la implicación del CEP en los centros docentes debe servir para hacer más autónomo al profesorado. Es un proceso de asesoramiento como el que se señala a continuación:

Lo primero es el trabajo conjunto con el profesorado, es necesario que se haga siempre, lo ideal sería tratar de ir hacia la autoformación sin necesidad de un orientador externo, por así decirlo, pero eso sería muchos años después. Creo que las dos cosas tienen que estar totalmente relacionadas y adecuadas a la realidad de cada centro educativo. En principio si las asesorías de CEPs están trabajando continuamente con el profesorado, por lo menos en nuestro caso, se reúne con el profesorado y trabaja conjuntamente como uno más, uno más que a lo mejor por el trabajo que desempeña y por la preparación que tiene o ha estado adquiriendo en el CEPs, está más preparado para coordinar, organizar o dinamizar. Papel que en un futuro podrían desempeñar muchísimo mejor, y estando siempre en el centro, los coordinadores de formación, pero las dos cosas, ahora mismo no se puede descartar ninguna y que son necesarias. (Dir4)

Como podemos ver, se trata, tal y como hemos dicho antes, de buscar el equilibrio adecuado porque, como uno de los directores entrevistados señala, la otra alternativa es:

Puedes plantearlo como un servicio de la administración y tal, entonces vas allí, te presentas al director o jefe de estudios... que es más fácil, normalmente es más fácil. Es más fácil pero no quiere decir que sea correcto en el sentido de participación e implicación. (Dir7)

Como ha quedado reflejado, hay en los CEPs una cierta indefinición del papel concreto que deben desempeñar ante el profesorado en ese difícil equilibrio entre el asesorar y el lograr que los

centros y el profesorado sean autónomos en el trabajo de innovación. Esta misma indefinición de su papel es el que muestran los asesores y asesoras. Cuando se les pide que definan su modelo de asesoramiento, las opciones se reparten entre un 57.4% de asesores y asesoras que consideran que *deben de implicarse en el trabajo de los centros y llegar a trabajar conjuntamente con el profesorado* y un 42.6% que consideran que asesorar consiste solamente en *dar pautas para que sean los centros los que elaboren y trabajen* los documentos requeridos. Seguramente esta última concepción, que se muestra muy extendida, está determinada por las condiciones de trabajo, la falta de tiempo a la que nos hemos referido antes o a la multitud de tareas que deben de atender. Sin embargo consideramos preocupante esta concepción técnica del asesoramiento como modelo para los Centros del Profesorado (Figura 15)

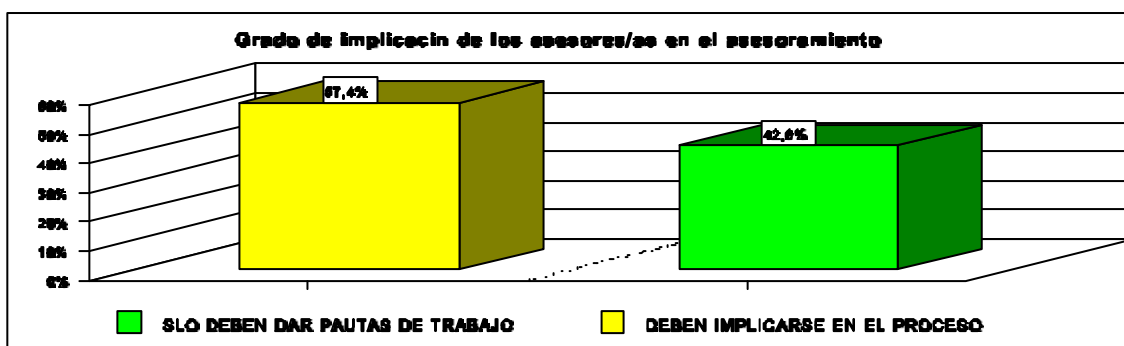


Fig. 15 (v53)

Los mismos asesores y asesoras se ven a sí mismos como difusores de la política educativa de la Consejería de Educación (65.6%) y difusores de la Reforma educativa (67.2). Efectivamente, la determinación de las tareas de los CEPs, por parte de la Consejería, es constatada por los directores y directoras de los CEPs; y, a su vez, también constatamos entre las prioridades de los CEPs, la implantación de la Reforma. Por lo tanto, no es sorprendente que, imbuidos en esas tareas de difusión, los asesores se vean a sí mismos como *técnicos del asesoramiento* a centros y profesorado (41.1%) frente al 23% de los asesores y asesoras que se ven con cualidades semejantes a las de cualquier otro profesor, es decir, *sin habilidades profesionales distintas* al resto de profesores puesto que su dedicación al CEP es simplemente circunstancial y temporal.

Complementario a los datos anteriores, los asesores y asesoras consideran que se deberían dedicar más a la función de impulsar y difundir las experiencias del propio profesorado. Esta conclusión se puede deducir al comparar el 26.2% de asesores que señalan que actualmente *se dedican* a la actividad señalada, frente al 52.5% que señalan que *se deberían dedicar* a ella.

Si contrastamos los datos entre lo que los asesores dicen *ser* y lo que dicen que *deberían ser*,

podemos hacer las siguientes interpretaciones: *a)* que no se identifican con su perfil actual de *técnicos del asesoramiento*; como hemos visto, el 41% se ve actualmente con ese perfil técnico frente al 18% que considera que así debería ser; *b)* lo mismo ocurre, aunque de forma mucho más clara) con la función de *difusores de la política educativa de la Consejería*: 65.6% que la identifica como una función actual de los asesores y asesoras frente a ningún asesor que señala esta función entre las que deberían desempeñar; y, *c)* otro tanto ocurre, de forma muy clara, con la función de los asesores como difusores de la Reforma: el 13.1% considera que *no debería* ser su función frente al 67.2% que la identifica como una de sus funciones actuales (Figura 16).

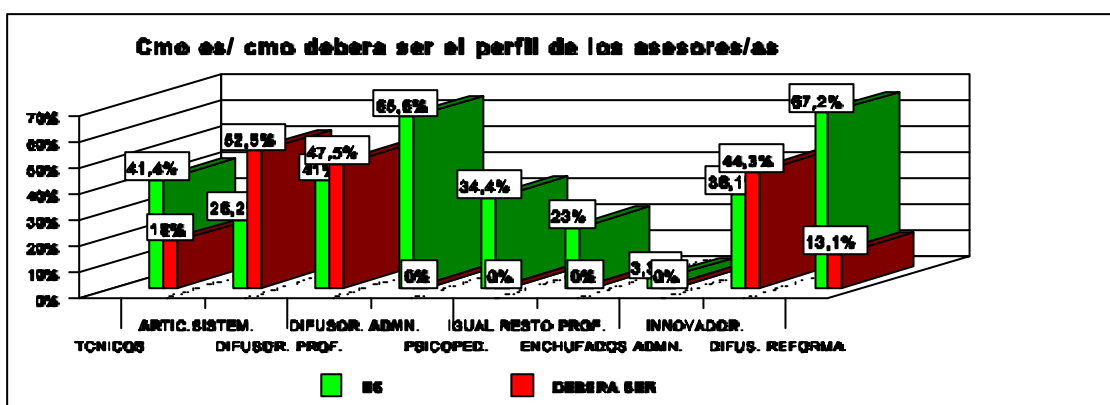


Fig. 16 (V99 a 108)

Dentro de los estilos de asesoramiento y del papel de los asesores y asesoras, un problema de general preocupación es el modo de entrar en los centros y ser aceptados como apoyo externo. Una de las “vías” señaladas para lograrlo es comenzar por la distribución de información a los centros y también por empezar dando apoyo a los profesores y profesoras que están en grupos de innovación:



Es necesario entrar a fondo si tienes medios. Nosotros estamos actuando en muchos centros a través de los PIFC. A través de ellos hemos conseguido entrar en muchos centros y estamos llegando a conseguir lo que son *claustrros pedagógicos* en los que el claustro no está coordinado por el Director o Jefe de Estudios sino que está coordinado por el responsable del PIFC.[...] Los asesores del CEP no actúan como tal sino que actúan como observadores externos con el permiso del claustro. [...] Ésa es una forma de cómo entrar en los centros. Otra cuestión que nosotros estamos aprovechando muchísimo es el Programa para la Mejora de la Calidad Educativa; en nuestra zona son quince centros y se han llevado aspectos muy interesante relacionados con competencias y habilidades sociales. Es la peor zona dotada en cuanto a infraestructura, masificación... Estos cursos fueron aprobados por comisiones colectivas de todos los centros con representación de coordinadores de formación, equipos directivos y asesores de CEP en el programa, y se hicieron cuatro cursos con el profesorado de los centros. Cada uno de los cursos era de sesenta personas. (Dir8)

Un problema importante que plantea un modelo intensivo de asesoramiento es que exige muchas horas de estancia en los centros con lo que se corre el riesgo de llegar a atender a muy pocos centros. Esto es lo que se plantea a continuación:

Yo pienso que en los centros los profesores son todos mayores de edad y el asesor debe de intervenir pero no como figura estelar porque no pertenece al claustro del centro. Debe pasar por allí, ser conocido, ayudar, pero involucrarse no, porque además es imposible, ¿me entiendes?. Tú no puedes tener dos asesores en Secundaria, por ejemplo ahora, en 60 centros. Es absurdo ¿sabes?. Sí, en algunos más que en otros, depende de... pero la intención es que la gente trabaje de forma autónoma, darle los medios, empeñarlos un poco a trabajar. Si el asesor va, les resuelve los temas, ellos ni piensan. El asesor viene, el asesor tal y entonces ellos no desarrollan, además que se les coarta totalmente la iniciativa. Entonces sí ir y tal pero en cuanto uno pueda rajarse. Porque aquí un asesor de informática estaba asistiendo prácticamente a todas las sesiones de un grupo. Eso no te lo puedes plantear. Le dije: “no puedes ir a las sesiones porque entonces no haces nada”. Además, ¿por qué vas a ése?, tú te imaginas que tengas cuatro grupos de trabajo, tienes que ir yendo a todos ¿sabes? Hay que ser un poco ecuánime ahí en eso, no puedes hacer un tratamiento diferencial a unos sí y a otros no.(Dir5)

Frente a la enorme cantidad de centros que, como se nos señala, cada CEP debe de atender, el 81.6% de los asesores y asesoras consideran que el ideal de número de centros a atender durante un curso oscila entre 3 y 6 centros. Sólo un 6.1% de asesores y asesoras considera que pueden atender hasta 10 centros. Ésta es una de las dificultades más importantes, señaladas en otros lugares, para hacer un asesoramiento de calidad y que llegue a todos los centros educativos (Figura 17).

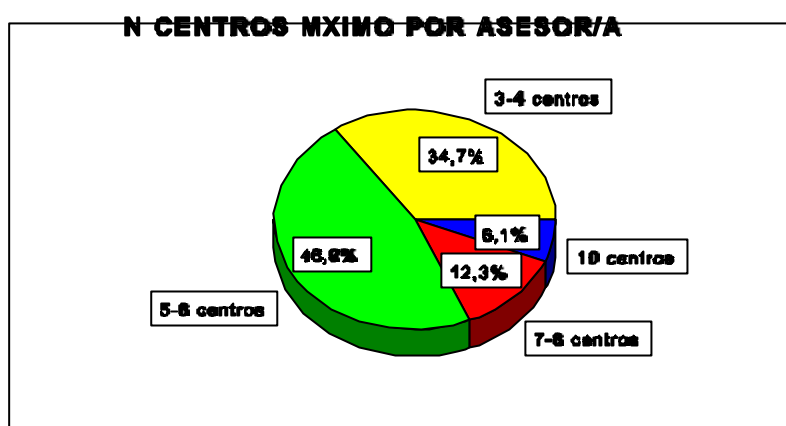


Figura 17 (v41)

Si a ello añadimos otras tareas que los asesores y asesoras deben realizar entenderemos la envergadura del problema y la inquietud que crea entre las asesoras y los asesores de los CEPs. Por ejemplo, una de las tareas de gran envergadura es la atención a grupos de profesores que innovan en sus centros con un proyecto subvencionado por la Administración, bajo la denominación de Proyectos de Innovación y Formación en Centros (PIFC). Sobre el asesoramiento a estos proyectos, el 67.3% de los asesores y asesoras de CEPs señalan que actualmente asesoran entre uno y cuatro Proyectos. Sólo el 8.2% de los asesores y asesoras dicen no asesorar a ningún proyecto de los mencionados (Figura 18).

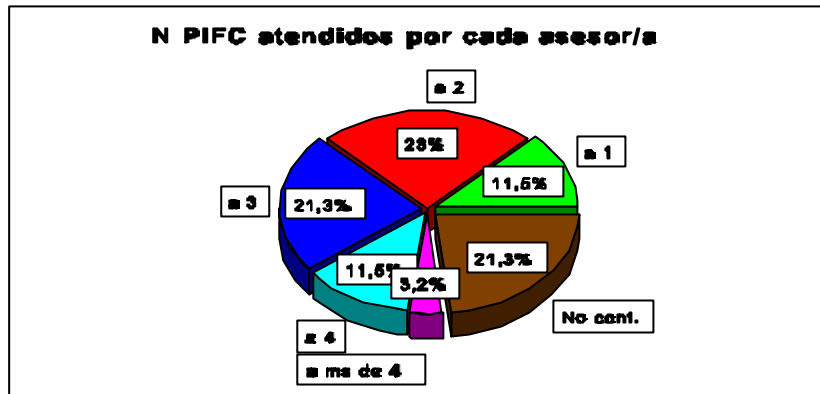


Fig. 18 (V7)

Relacionado con el grado de dedicación de los asesores y asesoras, consideran mayoritariamente (55.7%) que es *alto* o *muy alto* (27.9%). Sólo el 1.6% considera que es *bajo* y el 14.8% considera que es *aceptable* (Figura 19).

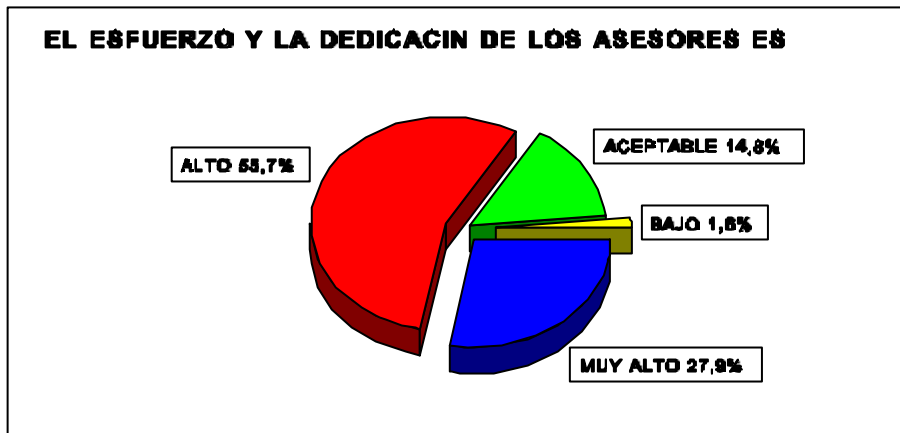


Fig. 19 (v 98)

*C. Dificultades del asesoramiento a los centros.* En una actividad tan amplia, que implica a tantos centros y profesores, las dificultades del asesoramiento son, necesariamente muy variadas, como alguno de los entrevistados dice, cada centro es un mundo. Vamos a ver aquéllas que más claramente son identificadas por los directores y directoras. En la próxima cita se identifican distintos tipos de respuestas de los centros ante el ofrecimiento de apoyo por parte de los CEPs: los que se consideran autosuficientes, los que lo consideran como una intromisión amenazante externa, los que no quieren que les cambien sus rutinas de trabajo o los que tienen conflictos internos:

Hay centros que por ejemplo consideran que ellos con una serie de publicaciones o una serie de editoriales, ellos sacan su Proyecto Curricular y que el apoyo para el Proyecto Curricular no lo necesitan porque tienen eso ahí. No lo tienen para aplicarlo sino que lo tienen para entregarlo y eso lo reconocen perfectamente. Y otros que parece que tienen temor a que veamos lo que están haciendo dentro, a fiscalizar. Muchas veces llegamos a los centros, otras veces vamos solamente de visita y: “mira, estamos aquí, podemos ayudarte en esto y esto..”; si esperamos la respuesta, la mayor parte de ellos les pasa como a nosotros, que nos metemos en una dinámica de trabajo y lo que quieres es quitarte los trabajos de encima y lo menos que te interesa es que vengan de fuera a decirte que tienes que cambiar, eso significa que tienes que romper prácticamente tus esquemas. [...] Sobre todo si ese centro tiene problemas internos, que hay dos bandos, también hay gente que te llama simplemente para que intentes poner paños calientes... Es la mayor complicación de los asesores. (Dir12)

Como se señala en la siguiente cita, los centros son autónomos para aceptar el apoyo de los CEPs y los CEPs no deben imponer dinámicas de trabajo que los centros no ven necesarias:

Otra cosa es cómo responden los centros, son autónomos, unos responden, otros no responden, otros dicen: “Bueno, menos mal que se fueron estos tíos ya de una vez para que me dejen meterme en mi aula” Hay profesorado que lo ve, como en todos los sitios [...] (Dir1)

El balance del trabajo de asesoramiento de los CEPs debe ser realizado teniendo en cuenta que, como se señala a continuación por uno de los directores, está compuesto de claroscuros que deben ser considerados detenidamente:

Vamos a la realidad. Yo creo que tiene claroscuros, en principio puede depender de las propias características del centro, depende del profesorado que tenga, eso lo condiciona. Al margen de eso uno cree que sí, que debe de mejorar la calidad del profesorado, no quiere decir que se logre inmediatamente pero sí creo que hay que trabajar hacia esto, me parece que mejora la calidad de formación.[...] Yo creo que no es fácil llegar al ideal, normalmente, a nosotros nos pasa, que se parte echando balones fuera, la culpa la tienen todos los que tienen alrededor menos ellos. Éste es un problema que se parte de una base muy teórica para ir llegando a cuestiones más prácticas. Éste es un proceso que no está conseguido ni mucho menos, estamos todavía lejos, pero sí me parece que al final la formación es menos teórica. [...] También tenemos grandes batacazos, por ejemplo, cuando hay cambio de profesorado estos procesos se rompen. Nosotros teníamos una teoría, vamos a dejar documentos escritos para que otros los asuman, ni de coña, hay que iniciar el proceso otra vez, tienes algunos elementos que ya te sirven de facilitadores porque están en el propio centro, han pasado el proceso pero no, no se asumen automáticamente estas cosas. Es una tarea compleja y a veces desanima. (Dir6)

Se trata de un proceso que no es lineal y en el que da la sensación de que siempre se está comenzando. A esta sensación contribuye el problema de los continuos cambios de personal en los centros docentes. El problema es señalado por varios de los directores y directoras.

A veces el avance lo que significa en un centro un año significa un retroceso al año siguiente. Por ejemplo en el Centro [nombre del centro] nosotros teníamos muy buenas relaciones, empezaba con la LOGSE y estuvimos muy bien trabajando y este año hubo un cambio de equipo directivo, un cambio de orientador, vuelta para atrás, por lo tanto este año ha sido nefasto. Se ha hecho una evaluación a final de curso, a través de la Comisión de Coordinación Pedagógica, y han visto que tienen que recuperar el tema, lo reconocen. Entonces han visto que la coordinadora de formación ha trabajado pero que ha habido falta de directrices y de planteamiento.. (Dir8)

**D. *Qué mejoras y logros quedan tras el asesoramiento a los centros.*** Al tratarse de una actividad tan compleja, no puede esperarse que la respuesta a esta cuestión sea inequívoca. Sin embargo ninguno de los directores y directoras entrevistados hacen una valoración global negativa por lo que el espectro de las respuestas va desde los que señalan que llevan poco tiempo en el CEP como para hacer un balance o de los que manifiestan que es una valoración complicada, a los que son abiertamente optimistas con los resultados. En el siguiente extracto se manifiesta la dificultad para hacer una valoración de los logros:

Es difícil porque mira, cómo mides tú la mejora que plantean los CEPs. De hecho, el año pasado ya querían tener resultados pero si hemos empezado hace un año cómo pretenden ustedes resultados de una cosa que es un proceso larguísimo. Hombre, yo te diría que en cinco años, a lo mejor, tú puedes decir, con cinco años de perspectiva, este modelo no vale o este modelo resulta que puede valer... (Dir9)

El próximo ejemplo de una de las valoraciones realizadas por los directores y directoras señala, como principal virtud del asesoramiento, el dar seguridad al profesorado en momentos de transformación del sistema:

Fundamentalmente que el profesorado se sienta apoyado y seguro que se sienta con más confianza en sí mismo, me refiero a nivel de profesión, en el sentido de que sabe que hay un servicio que, eso, que si te ves liado porque tienes que hacer un PEC, un PCC o que si te ves con una materia nueva que no sabes cómo enfocarla, que si te encuentras con un problema que requiera un tipo de asesoramiento externo, pues que sepan, que tengan la confianza de saber adónde tienen que acudir. (Dir7)

Los aspectos en los que los CEPs logran mejoras en su asesoramiento a los centros, según los directores y directoras entrevistados, son resumidos en el siguiente extracto:

Yo he visto centros que han partido de situaciones bastante difíciles y que, no sin esfuerzo, no sin pasar dos o tres cursos, se han ido viendo mejoras importantes. Las expectativas dependen del punto de partida. Mejoras como trabajo en equipo. Había centros que había un trabajo individual y ahora trabajan en equipo, el tú proponerles proyectos para que se incorporen y empiezan a proponer incorporarse a proyectos, a cosas, es decir, mejoras que se van viendo, el que reclaman determinada formación: “oye que queremos esto...” A mí me parecen índices de que ahí se está produciendo un cambio. [...] A mí sí me parece en general pues que mejora la calidad, debe mejorar la calidad en formación del profesorado, que debe hacer que el profesorado se implique en su propia formación. Yo creo que en esto, como en todo, hay grados. Yo sí creo que este camino hace que el profesorado se implique en su propia formación y que se trabaje en equipo. Es más realista, más unida a la práctica.(Dir6)

Cuando a uno de los directores y directoras entrevistados se le interroga acerca de la posibilidad de que, con el asesoramiento a los centros, no se logre nada, responde:

No, no, no, caramba, no, hay que ser optimistas, yo pienso que sí, que algo se ha hecho y algo se está haciendo y los centros van cambiando, los centros, la mentalidad del profesorado va cambiando. A lo mejor, ya te digo, hay reductos de ese profesorado que hemos dicho antes, no quiere cambiar, no quiere salir, que dicen: “oye, que llevo veinte años haciendo esto y ahora voy a cambiar...”. Pero bueno, la mayoría del profesorado va cambiando con la nueva reforma. Yo pienso que sí, que algo se ha sacado en limpio, la gente

está más preocupada, yo sí noto al profesorado más preocupado. (Dir2)

Incluso alguno de los entrevistados encuentra que se extraen resultados positivos de los centros en los que se fracasa:

De los centros que funcionan mal también se saca un resultado, un rendimiento del proceso de asesoramiento pero que no es presentable... Cuando te encuentras con un centro en el que el director está peleado con el coordinador de formación o que uno es de un bando y otro del otro... es un resultado más feo. Claro, no es lo mismo... que no es lo mismo sembrar con una tierra buena y abonada y tal que si siembras en una tierra mala. Siempre sacas un provecho... (Dir7)

La conclusión final de este desigual balance nos lo brinda una frase de una de las personas entrevistadas. En ella señala que “hay que insistir en esa línea de llevar la formación realmente a los centros, salir del CEP y meterte en el centro. Es una línea en la que insistir” (Dir8).

Por su parte la opinión de los asesores y asesoras acerca de las virtudes de la formación en centros es prácticamente unánime. La formación en centros, a juicio de los asesores y asesoras, mejora la calidad de la formación del profesorado (90.2% frente al 9.8%), hace que el profesorado se implique en su propia formación (91.8% frente al 4.9%), hace que se trabaje en equipo (90.2% frente al 6.6%), la formación es más realista y efectiva (95.1% frente al 4.9%), la formación es menos teórica (85.2% frente al 14.8%) y hace que los centros establezcan sus propios planes más adecuados para la mejora de la calidad educativa (90.2% frente al 6.6%) (Figura 20).

Preguntados acerca de lo que queda en los centros tras el asesoramiento, la mayoría de los asesores y asesoras consideran que tras acabar el asesoramiento queda, sobre todo, *la práctica de trabajar en coordinación para la autoformación* del profesorado (68.9%). Sólo un 14.8% señala que lo que queda es un mayor nivel de *conocimiento didáctico* por parte del profesorado.

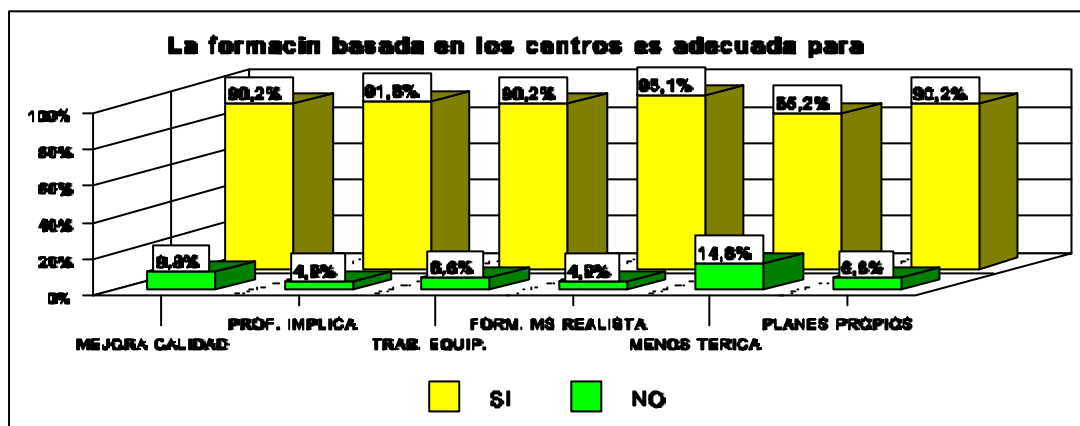


Fig. 20 (v33 a 39)

Un 6.6% señala que lo que queda es, en el mejor de los casos, los documentos del PEC y PCC elaborados, pero que no queda nada más. Por último, un 3.3.% de los asesores y asesoras señalan que no queda nada tras el asesoramiento. Estos datos nos indican claramente la intencionalidad con la que los asesores abordan el asesoramiento, al darle más importancia al aprendizaje de un estilo de trabajo en colaboración que al intentar transmitir conocimientos acabados (Figura 21).



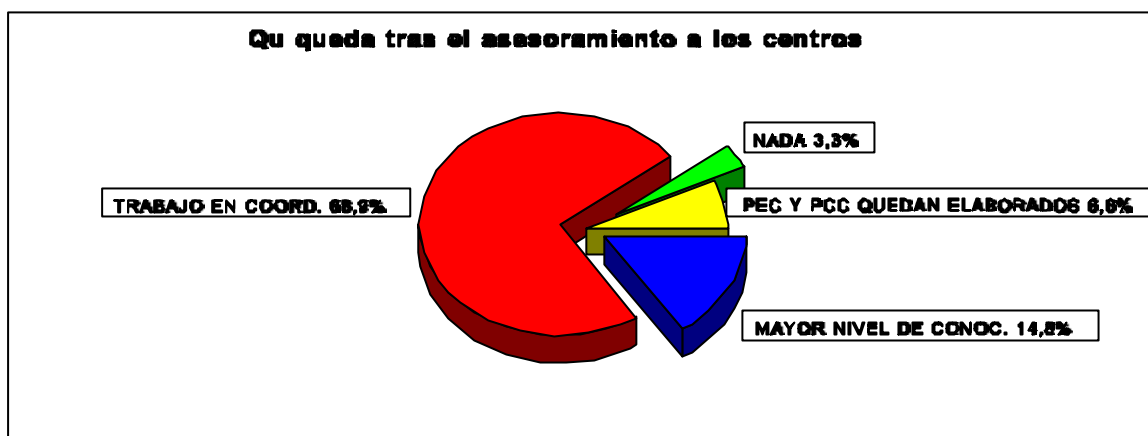


Fig. 21 (v54)

La unanimidad que acabamos de apreciar no existe entre los asesores y asesoras en cuanto a su consideración con respecto al grado de éxito alcanzado por el asesoramiento. La tendencia mayoritaria (39.3) señala que hace falta realizar una evaluación crítica del trabajo ya realizado en el asesoramiento a centros. Sin embargo, el 26.2% considera que hasta ahora el asesoramiento no ha sido tan intenso como para obtener resultados y valorarlos. Otro porcentaje igual (26.2) considera que los resultados del asesoramiento son buenos y que responden a lo que esperaba. Sólo un 8.2% considera que los resultados no son buenos y que el asesoramiento no funciona como esperaban (Figura 22).

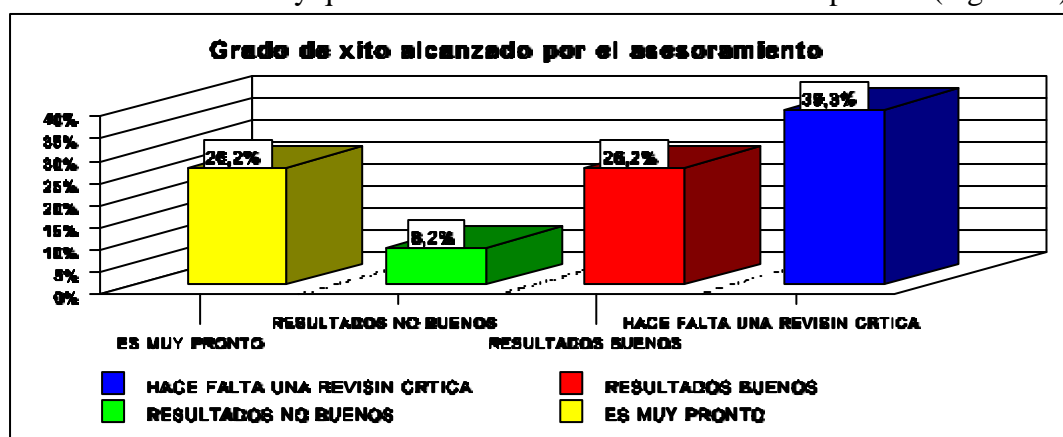


Fig. 22 (v55)

Más unanimidad manifiestan los asesores y asesoras con respecto a que el asesoramiento a centros debe ser mantenido; el 98.3 considera que el asesoramiento debe ser mantenido aunque el 63.9% de los asesores y asesoras considera que hay que mantenerlo introduciendo cambios profundos de mejora. Ninguno de los asesores y asesoras considera que hay que eliminar el asesoramiento a centros. Sólo un 1.6% señala que no tiene las cosas claras sobre este tema (Figura 23).

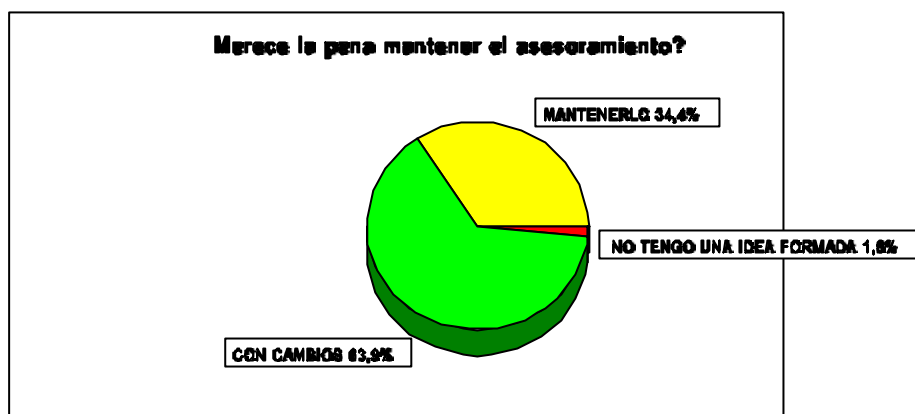


Fig. 23 (v56)

Entre las causas de que no se haya alcanzado el éxito en el asesoramiento a centros, los asesores y asesoras señalan como la primera de ellas, la falta de tiempo para aprovechar las posibilidades que tiene esta modalidad de formación (59.2%). Con aproximadamente mismo nivel de importancia señalan que el fracaso se debe a que es una actividad marginal en los centros, están ocupados en otras tareas más urgentes y las tareas relacionadas con el asesoramiento quedan sin

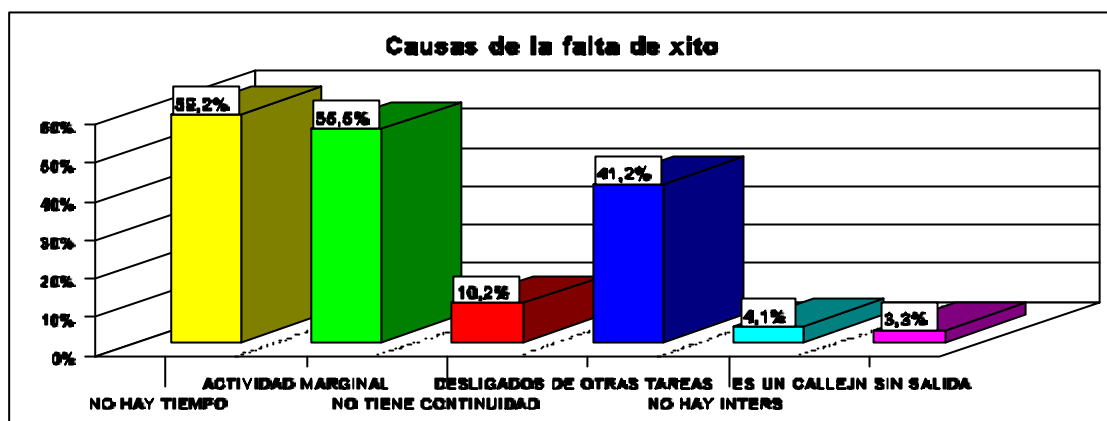


Fig. 24 (57-58)

hacerse (55.5%); el asesoramiento no tiene continuidad y de una reunión a otra se pierde el hilo (10.2%); atender el asesoramiento que brinda el CEP es un compromiso desligado de otras tareas más urgentes para los centros (41.2%) (Figura 24).

**3.8. DIMENSIÓN VIII. Singularidad y ventajas de los CEPs, frente a otros servicios de la Administración, para ser aceptados por el profesorado como apoyo para la transformación de todos los centros educativos: entre el activismo desenfrenado y la falta de estrategias para la mejora.**

En esta dimensión de análisis se indaga acerca del carácter distintivo que se les supone a los CEPs con respecto a otros servicios de la Administración que concurren, junto con los propios CEPs, en el apoyo externo a los centros. Se trata de establecer si en la práctica cotidiana los CEPs mantienen características específicas frente a otros servicios de apoyo externo a los centros educativos y en qué consisten dichas características que hacen de estos centros instrumentos singulares para la mejora educativa.

Para abordar dicha cuestión en la entrevista, a los directores y directoras de los CEPs se les planteó el problema de los centros docentes que no mantienen ningún tipo de contacto con su CEP correspondiente, que aparentemente están aislados, no hacen proyectos de innovación, sus sistemas de trabajo interno son muy débiles o inexistentes, etc. ¿Los CEPs tienen más capacidad de influencia y de convicción ante estos centros que otros apoyos externos? ¿Son vistos por ellos como una ayuda próxima, motivadora y colaboradora o son vistos como externos ajenos a los centros?. ¿Estos centros docentes a los que nos referimos deben ser una preocupación y una responsabilidad de los CEPs o, por el contrario, los CEPs atienden sólo a aquellos centros que muestran interés? ¿Han elaborado estrategias específicas para este tipo de centros?

Por lo tanto, a través de estas cuestiones se trata de constatar:

- Si los CEPs mantienen en la práctica características singulares que los hacen más accesibles a los centros, tengan o no tengan deficiencias en su funcionamiento.
- En su caso, qué hace que los CEPs pierdan en la práctica sus características específicas y se conviertan, desde la perspectiva del profesorado, en un servicio más de la Administración.
- Si los CEPs tienen un plan y unas estrategias de mejora adecuadas a las distintas necesidades de cada centro educativo o, ante la inexistencia de tales estrategias, son los centros los que, si lo desean, utilizan los CEPs.

En primer lugar, a través de las respuestas de los directores y directoras entrevistados constatamos que, efectivamente, existe el tipo de centros al que nos referimos (no mantienen ningún tipo de contacto con su CEP correspondiente, aparentemente están aislados, no hacen proyectos de innovación, sus sistemas de trabajo interno son muy débiles o inexistentes, etc.). La mayoría de los entrevistados confirman la existencia de este tipo de situaciones. Un ejemplo de ello es la siguiente afirmación:

Hay de todo, hay centros que es para mandarlos al psiquiátrico, centros que están en situaciones personales de estas enquistadas y otros que al contrario, que da gusto de estar ahí y que no te dan ganas de irte porque hay un ambiente humano y unido que da gusto estar allí un ratillo. (Dir7)

Sólo dos directores señalan que en su zona no hay ningún centro en esas condiciones. En ambos casos se trata de centros de tamaño pequeño:

Hay centros que están medio descolgados, descolgados del todo no tenemos a ninguno, es que además los tengo memorizados... Todos están implicados, de todas las maneras cuesta, en unos es más fácil que en otros. (Dir3)

Hay, por último, otros dos directores que reconocen que no pueden llegar a atender a todos los centros por su cantidad, por lo que, en realidad, los centros que no solicitan apoyo les hacen un favor:

Pues mira, en este momento pues nos ha hecho un favor esa gente porque son muchos centros y estamos atendiendo a la gente que realmente nos solicita demandas y con eso tenemos trabajo (Dir5)

Otro ejemplo de lo mismo:

Cuando veamos la evaluación, las cosas que todo el mundo tiene presente ya es ir centro por centro: cuántos centros se han trabajado bien, si hay continuidad, en cuáles solamente ha habido una visita y cuáles se han olvidado. De vez en cuando uno descubre un centro que se ha olvidado: oye, que no hemos ido a tal sitio... y se pasa por allí, se trabaja... Yo sé que hay varios centros que no se han visto este año... (Dir7)

Pero la importancia de lo que estamos planteando sobre la existencia o no de estrategias

ajustadas a las necesidades de cada centro, no queda resuelto con la intención de visitar todos los centros. Sea por la falta de tiempo y recursos humanos o sea por otras causas, lo que constatamos es una cierta inexistencia de estrategias globales que den alternativas apropiadas a las necesidades de cada centro. La ausencia de estrategias se manifiesta en la pasividad que algunos de los CEPs muestran al considerar que no pueden hacer nada y que se deben de limitar a tener informados a los centros y esperar a que, a partir de esa información, se les demande apoyo por parte de los aquéllos:

Si un centro no hace el Proyecto Curricular, no hace su Proyecto Educativo nosotros no podemos hacer absolutamente nada. Si no nos llaman... Nosotros vamos a ofrecernos, nos hemos ofrecido para lo que sea pero si ellos deciden no participar contigo, no necesitarte, no podemos hacer absolutamente nada. Porque primero, no sabemos si se reúnen o no dentro de su centro, no sabemos si se reúnen por etapas o por... es decir, nosotros no podemos entrar dentro de esa dinámica, ahí solamente tiene mano el inspector. Nosotros lo que hacemos es ofrecernos a ellos, llevar el material que tenemos, estamos aquí para esto, esto y esto. Nos reunimos, al coordinador de formación se lo hacemos saber cincuenta mil veces, al director y el inspector que lo sabe. [...] A partir de ahí nosotros estamos limitadísimos. Seguimos siendo agentes externos que tenemos que ser aceptados por el colectivo de profesores. Nosotros no tenemos otra salida. (Dir12)

Esta actitud está bastante generalizada. Entendemos que se puede estar confundiendo la idea de no presionar para no perder la motivación de los centros y que trabajen en torno a sus propias necesidades, con la idea de que deben esperar pasivamente a que ellos sean los que tomen la iniciativa. Por lo tanto, aunque ninguno niegue que deben de ocuparse de todos los centros, no hay estrategias de aproximación más allá de llevar información e insistir en las posibilidades de uso del CEP:

Sin lugar a dudas que sí [es una responsabilidad del CEP], para intentar abordarlos, sin lugar a dudas que sí y de hecho es lo que hacemos. Porque qué sé yo, hay centros, ya te digo, no vamos a generalizar, son muy poquitos, dos, tres, cuatro centros de los setenta y pico que tenemos o los ochenta, que bueno, que son reacios pero que vamos, que vamos, yo les digo a los asesores vamos a echarle un poco de cara, ¿sabes? Y vamos incluso so pena de que nos llamen pesados pero vamos, que no digan: “no porque vinieron una vez y no han venido más...”. Que no digan eso, que no tengan esa excusa ¿no?. Nosotros vamos y tal y vamos: “oye, mira, ¿qué pasa con eso, han decidido algo?” - “pues no, todavía no, pues ya te avisaremos, estamos trabajando con el orientador...”. Porque muchas veces trabajan con el orientador que está en su centro, ¿sabes?: “estamos trabajando con el orientador, bueno, pues mira algo estamos haciendo y tal”. Al cabo de dos, tres meses pasamos por allí o damos un telefonazo: “Oye, que cómo van, les hace falta algo y tal,...” y así estamos, seguimos insistiendo y vamos a ver. (Dir2)

Con respecto a esta misma cuestión también los asesores y asesoras piensan mayoritariamente

(67.2%) que deben ser los centros los que se interesen y pidan asesoramiento al CEP, una vez que conocen esa posibilidad a través de la información distribuida por el Centro del Profesorado correspondiente. Solamente un 29.5% de los asesores encuestados opinan que debe ser el CEP el que ofrezca el asesoramiento y un plan de trabajo específico a cada centro, aunque no lo demanden (Figura 25).

Por otro lado, en la totalidad de los directores y directoras entrevistados hay una concepción común acerca de que el papel del CEP en los centros no es presionar y exigir líneas de trabajo determinadas. Un ejemplo es el siguiente extracto:

Yo pienso que no hay que forzar las circunstancias, es decir, un centro en un momento que dicen: “no quiero cursos, no quiero saber nada con el CEP, estoy a tope...”. Ahí no hay que forzar las circunstancias e ir a los centros en plan evangelista. No hay que forzar las circunstancias, dejarlos despacito, motivarlos, es decir, cuando esa gente venga al centro

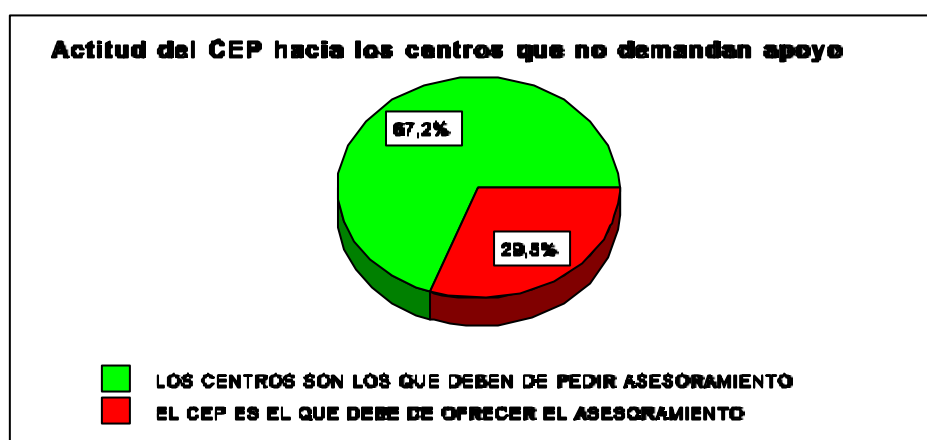


Fig. 25 (v46)

a buscar algo, a lo mejor con respecto a las adscripciones, a la gente le interesa mucho los puntos y vienen al centro a algo, buscas la manera de implicar a esas personas... intentar motivarlos indirectamente. Todo va ahí, forzar las circunstancias no, si el centro se quiere desentender dejarlos que vayan caminando despacito, siempre habrá en el centro alguna persona que requiere de alguna manera determinada, a lo mejor va a buscar un libro, algo, algún material. Mediante la motivación intentar implicarlos pero sin forzar. Presionar no... (Dir15)

Esta estrategia de intervención es justificada porque los cambios son complejos, lentos y necesitan de la colaboración, por lo que no se trata de que se hagan tareas no comprendidas, bajo presión, de forma forzada y sin relación con los problemas prácticos de los centros educativos. Como señala uno de los directores (Dir7), “ no hay recetas que valgan para todo el mundo sino que hay centros concretos y distintos”. La presión no es una de esas fórmulas útiles:

Lo que pasa es que la presión, vamos a ver, al CEP yo no creo que lo vean como un elemento que pueda presionar. Ellos ven como elemento de presión la inspección. Lo que sí tiene que haber es una buena colaboración. [...] De todas maneras los cambios pedagógicos yo soy consciente de que son lentos, no son de hoy para mañana. (Dir10)

Ésa es la idea de intervención que según los entrevistados distingue a los CEPs. En tal sentido, todos los entrevistados están de acuerdo en que los CEPs son y deben ser, ante el profesorado, algo distinto a los demás servicios externos a los centros. Al respecto, la siguiente reflexión es expresada, casi exactamente del mismo modo, por más de la mitad de los entrevistados; el resto de ellos la ratificaría sin dudar:

La visión que tienen los centros de los servicios de Inspección es una visión de, bueno, de la que marca la ley, de autoridad pública y por lo tanto, bueno, hay una realidad distinta en lo que es un centro de Secundaria y en centros de Primaria. En Primaria hay un temor mayor por lo que sea, por la cultura que hay, de tiempo, en Secundaria no. Por lo tanto la Inspección es autoridad. La Inspección tiene que ir con cuestiones de normativa, de no sé qué... Los orientadores tienen que estar con cuestiones de plan de acción tutorial, familia, alguna cuestión de diversidad pero muy poquita y temas curriculares. El desarrollo de mejora y tal, eso lo asesoraría el CEP. (Dir8)

La perspectiva de asesoramiento que los CEPs adoptan tiene, según una de las personas entrevistadas, ventajas y desventajas:

El CEP tiene desventajas y ventajas, el CEP tiene la desventaja de que en determinados temas que tú ves, te gustaría obligar, no puedes obligar. Y eso me parece positivo, hay que aprovechar esa desventaja en el sentido de que tienes que convencer y cuando convences ¡jojo!, eso es tuyo, cuando convences. Tiene la dificultad de que tienes que convencer. Pero a mí me parece que ésa es la tarea del CEP, convencer. Y tenía las desventajas que te decía, con respecto a otros que no tienen que convencer que o están en el centro o mandan, y entonces, claro, puede ser también una desventaja, pero bueno, ahí está, nos movemos en ese terreno. (Dir6)

La singularidad del trabajo de los CEPs en los centros queda plasmada en afirmaciones como la siguiente:

Nosotros queremos que el papel del CEP esté equidistante o que esté más cerca del profesorado que de la Consejería. Vamos a ver, el CEP no es sólo para lo que la Consejería quiera en cada momento sino para lo que el profesorado demande y necesite en cada momento. Entonces hay que buscar un equilibrio, me entiendes. Es como un instituto, un colegio de EGB, un colegio de Primaria. Antes cuando éramos un apéndice sin ninguna normativa y dependíamos del dedo de arriba y tal, pues era la Consejería. Aunque yo siempre he intentado que no fuera Consejería, pero ahora mismo creo que no es tal Consejería, que nos hemos acercado más a la zona. (Dir3)

Por su parte, los asesores y asesoras de los CEPs coinciden con el punto de vista de los directores y directoras en cuanto a que estos centros son *muy distintos al resto de instituciones oficiales* (75.4%). Sólo el 16.4% de los asesores y asesoras señalan que son instituciones con *un carácter similar* a cualquier otra institución u organismo de la Consejería de Educación (Figura 26).

En el mismo sentido, cuando se les pregunta a los asesores y asesoras cuál de los apoyos externos a los centros docentes consideran más adecuados para impulsar la mejora de la calidad



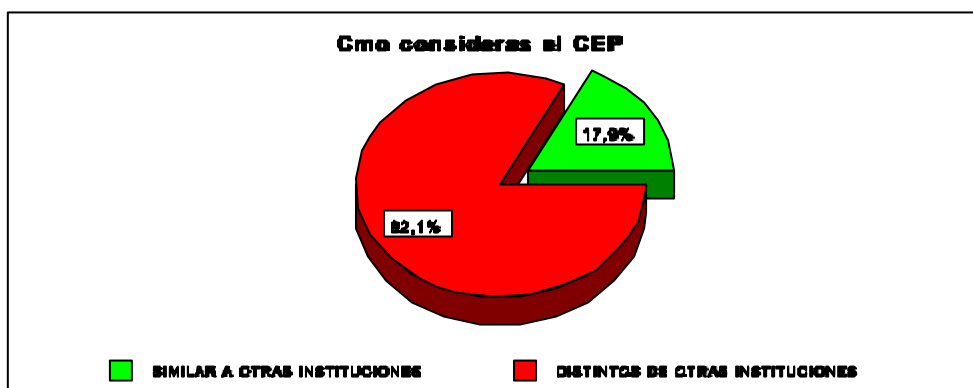


Fig. 26 (v121)

educativa, el 85.2% opinan que los CEPs son los más adecuados frente al 3.3.% que cree que son los Equipos de Orientación. [v120]

Como hemos visto anteriormente, la tendencia mayoritaria no da cuenta de la existencia de planes globales de CEPs que permitan hacer un seguimiento ordenado de la totalidad de los centros y que permitan responder a sus necesidades particulares (plan en el que, por ejemplo, se incluya apoyo entre centros de la misma zona, etc). Sin embargo, hay excepciones a la tendencia general que apuntan la posibilidad de alguna estrategia semejante. En el siguiente extracto, el problema de la falta de asesores para atender a todos los centros lleva a la persona entrevistada a considerar la posibilidad de que el profesorado de distintos centros se apoye mutuamente con el intercambio de experiencias:

Hay una idea que teníamos, de hecho a mí me parece que hay alguna agrupación que han dado cursos para otros, pero no es lo normal, no es lo normal. [...] Son una especie de asesores que están en el aula, que a lo mejor con una cierta reducción de horas tiran de ellos para que den cursos a los compañeros. [...] ...que sean una especie de segundos asesores, que no sean simplemente el corre-ve-y-dile del CEP sino que pueda ser gente con una formación suficiente para que sirvan de asesores a sus compañeros. De todas maneras, ése es un tema complicado porque normalmente tendemos a ver mejor lo que viene de fuera, no lo que tenemos en la casa. O a lo mejor el sistema es ése, el coordinador de formación de aquí apoya al centro de al lado, a lo mejor por el tema de los distritos, alguna cosa de ésas, a lo mejor puede salir de ahí algo más, pero eso está todavía... (Dir9)

La segunda propuesta a la que nos referimos está realizada en la práctica conjuntamente con la Inspección y el Servicio de Orientación:

El trabajo consistía en hacer una especie de radiografía del estado de implantación de la

LOGSE en cada uno de los centros de Primaria, ver en qué estado se encontraba el PCC, el PEC, niveles de participación y demás. Entonces a lo largo de septiembre del pasado curso estuvimos reuniendo al profesorado por centros pero convocamos el mismo día a varios centros con el fin de que se reunieran por ciclos, para hacer un análisis por ciclos. Toda esa información a través de una serie de encuestas que inicialmente se negociaron con la inspección y con el servicio de orientación, se volcó toda esa información y se tenía pues una radiografía de cada uno de los centros. Luego el paso siguiente era ir a los centros, dar esa información, ver si realmente se estaba de acuerdo con el análisis que se había hecho y además informar de conclusiones sobre los ciclos... Pero tuvimos algún problema después. El problema después es que nuestra respuesta tenía que ser acorde con los problemas que cada centro había planteado. [...] Entonces en muy poquitos se pudo abordar, poquitos, poquitos y en otros se quedó ahí. (Dir10)

En la misma cita se señalan dos problemas claves de un proceso de tales características. Por un lado, el problema de la implicación por parte de los centros en todo el proceso. Como se señala, los centros se apean del proceso cuando tienen que comprometerse con las mejoras. Ello pone en cuestión las estrategias utilizadas. Y, por otra parte, el problema de poder responder desde las instituciones a las demandas que planteen los centros y el profesorado como conclusión de su autorrevisión. Como se indica en la cita precedente, ambos aspectos han fallado.

Otra excepción a la tendencia general se refiere a la evaluación de los centros por parte de los CEPs. Como hemos visto, en general, los directores y directoras entrevistados señalan que no les corresponde a los CEPs presionar a los centros. Se rechaza también la idea de que los CEPs evalúen de ninguna forma a los centros. El siguiente extracto es una muestra representativa:

Hasta la fecha no tenemos esa función, evaluar a los centros, nunca nos hemos planteado evaluar a los centros. Nosotros sí nos evaluamos a nosotros mismos pero evaluar a los centros *no creo que eso sea positivo*. No creo, porque entonces nos convertiríamos en algo fiscalizador y eso de ninguna manera interesa. Ya te digo, los centros ahora mismo nos ven a nosotros, a los CEPs, que va, que les ayuda en lo que pueden y que no tienen ningún recelo en venir y pedir cualquier cosa, no tienen ningún recelo en venir por aquí. Ya si nos metemos en otro tipo de papel, de fiscalizador, ya somos otra cosa. (Dir2)

Como estas palabras expresan, la idea de evaluación como sinónimo de fiscalización está muy extendida por lo que consideran que no cabe en el papel de los CEPs. Desde nuestro punto de vista hay un espacio entre abstenerse de hacer cualquier análisis crítico de la realidad de los centros educativos y ejercer una actividad fiscalizadora. Ese espacio está, a nuestro juicio, sin explorar en el trabajo de los CEPs con los centros docentes. Una excepción es el punto de vista de uno de los

directores o directoras entrevistados que hace la siguiente reflexión:

Estoy de acuerdo con que la evaluación es un asunto exclusivamente interno de cada uno de los centros. El CEP puede intervenir como apoyo externo a los centros, interviene en el sentido de que es un apoyo externo. [...] El CEP como apoyo externo está considerado [entre el profesorado]. Si los centros han estado implicados en una valoración del CEP, de la misma forma, *el CEP, a través de sus asesores estarán implicados en esa valoración de los centros*. [...] ¿Los inspectores tienen alguna persona intermedia que los valore?, ¿El centro de enseñanza ha valorado el papel del inspector?. Pero el centro sí ha valorado el funcionamiento de los CEPs, tanto en la elección de los directores como en la valoración de los asesores. [...] En la organización democrática del CEP participan los centros y organizan el CEP a través de su Consejo General, su Consejo de Dirección y su coordinador de formación, por tres vías, y participan en la elección y en la valoración. Todavía queda cojo que no participan en la elección de los asesores. En cuanto a la organización democrática está bien. En cuanto al inspector, él viene de fuera, los centros no participan en su elección ni en su valoración. (Dir15)

En contraste con este punto de vista de los directores y directoras hacia la evaluación de los centros educativos realizada por los CEPs, más de la mitad (59%) de los asesores y asesoras consideran esa posibilidad bajo la fórmula de evaluación de *carácter voluntario, apoyada y asesorada por los CEPs* pero realizada por el profesorado del propio centro y *controlada en todas sus fases por los directamente afectados*, es decir, por el profesorado del centro evaluado. La confirmación de la viabilidad práctica de esta opción abre, según nuestro punto de vista, un amplio campo de actuación por explorar.

Otros puntos de vista minoritarios entre los asesores y asesoras, con respecto a las posibilidades potenciales del CEP como evaluador, son las siguientes: la evaluación de los centros es un *asunto exclusivamente interno* en la que los CEPs no deben intervenir (16.4%); otro sector de asesores y asesoras importante (23%) considera que la evaluación de los centros es una cuestión que debe ser abordada por otras instituciones, *no por el CEP*; que la evaluación de los centros tenga un carácter *externo* a los mismos y que se haga *de forma obligatoria* es la opción del 4.9% de los asesores y asesoras; y, por último, un 6.6% de los asesores y asesoras consideran que aunque debe realizarse de forma externa a los centros, ésta no debe ser obligatoria sino *voluntaria* (Figura 27).

Hay una última cuestión relacionada con lo que hasta aquí venimos analizando. Se refiere a si el carácter singular de los CEPs, que otorga esa voluntad de permanecer próximos al

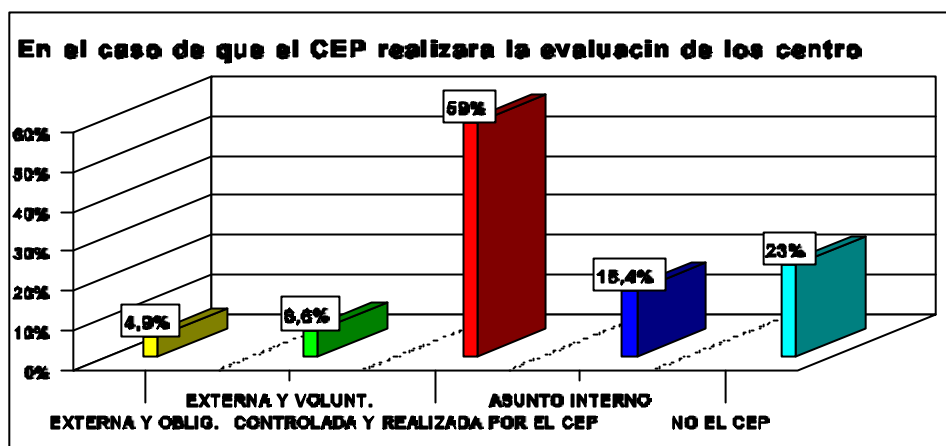


Fig. 27 (v59, 60 y 61)

profesorado, puede mantenerse ante ese mismo profesorado, si aparecen incluidos en un mismo plan de acción con el resto de servicios. Así, a pesar del interés que en general tienen los directores y directoras por aparecer más próximos al profesorado que a la política de la Consejería, encontramos frecuentemente la idea de que los CEPs necesitan y quieren actuar bajo un plan conjunto de la Consejería en el que se incluya a la Inspección, al Servicio de Orientación y los a CEPs. Las tres citas siguientes expresan esta idea:

La orden [de la Consejería] de implantación va a ser una llamada a la puerta de los centros de los servicios concurrentes, o sea: señores estamos aquí... El tema del distrito [en el que actúan conjuntamente los inspectores, los orientadores y los CEPs] es un tema en el que yo particularmente tengo muchísima, muchísima confianza ¿no? Y entonces nosotros ya tenemos distribuidos los distritos, tenemos las funciones que tienen los asesores para el año que viene... (Dir8)

Cuando quieres tener fuerza para algo tienes que recurrir a la inspección para que te apoye o para que la inspección haga. (Dir9)

En algunos casos tenemos que recurrir a la inspección, ir a una reunión [en los centros educativos] conjunta con ella porque esas cosas se hacen así. (Dir10)

Este tipo de colaboración, que va más allá de la coordinación necesaria y que podría hacer peligrar la especificidad de los CEPs, es considerada en la siguiente reflexión como una contrapartida a pagar por los CEPs para no quedarse aislados:

Claro, esa es la contrapartida, es el riesgo pero ahí hay que estar. Es lo que ha pasado hasta ahora, que todo el mundo dice: “¿y para qué están los CEPs, que no están por ningún lado?”. Es verdad, ahí está el riesgo. Vamos a ver cómo actuamos desde los CEPs. (Dir9)

### **3.9. *DIMENSIÓN IX. Proceso, criterios usados y grado de elaboración de la oferta y la demanda de formación del profesorado en los CEPs: entre la decidida intervención de la Administración en la oferta y las débiles estrategias de los CEPs en la elaboración de las necesidades reales de formación de los centros educativos.***

La relación entre la oferta y la demanda de formación y el modo en el que se elaboran tanto una como otra, es uno de los aspectos más importantes a considerar para analizar la forma en la que las características de los Centros del Profesorado se configuran en la práctica, y para valorar las dificultades que encuentran para realizarse como modelo singular de formación y apoyo al profesorado. En los Centros del Profesorado que, como veremos, están muy intervenidos por la Administración, la relación entre oferta y demanda no viene determinada exclusivamente por la conexión que se establece entre profesorado y CEP. Veremos muy claramente expresado por parte de las personas entrevistadas, tanto en este apartado como en el siguiente, en el que se analiza la autonomía de los CEPs, que la oferta de formación la determina la Administración y sus prioridades con respecto a la implantación de la Reforma. Esto, sin duda, tiene, a su vez, una influencia determinante en la elaboración de la oferta por parte del profesorado.

Por lo tanto, aquí nos interesa indagar sobre:

- A. el modo en el que los CEPs elaboran las ofertas de formación, los elementos que intervienen en la determinación de esas ofertas y los criterios utilizados para su selección.
- B. Los métodos utilizados para extraer las necesidades de formación detectadas por el profesorado desde su práctica y las dificultades de su realización.

A. Con respecto al *modo en el que se elabora la oferta de formación*, la totalidad de los directores y directoras entrevistados hacen una descripción similar del proceso que se sigue para ello. Vemos un ejemplo representativo:

Nosotros desde el principio tenemos unas directrices que manda la propia Administración. La propia Administración y las Mesas Territoriales. Se priman una serie de actividades u objetivos que están siempre en consonancia con el planteamiento que hace la Administración que es siempre el favorecer el que se implante la Reforma. Bien , entonces esto se lleva al Consejo General y el Consejo General recaba información en sus centros y luego se discute y se separa lo que es una demanda de lo que es una necesidad y luego se pone en común para ver qué actividad y cómo se canalizan. [...] Durante este año fue los grupos de trabajo lo que se hizo, [...] los Proyectos de Formación y Grupos Estables es lo que hemos tratado de primar. Entonces va al Consejo General con esas prioridades que ha propuesto la Administración, y el Consejo General es el que decide y el que organiza absolutamente todo. Y luego, el Consejo de Dirección, que para mí no es tan importante, aunque sé que es el que más “poder” tiene, entre comillas, pero el Consejo General es el más real porque pertenece a todo el profesorado. (Dir4)

En el siguiente extracto la explicación sobre el proceso pone especial atención en subrayar la forma en la que se cuida la participación de los profesores y profesoras de los centros en la elaboración de la oferta que finalmente será programada. Por otro lado, la misma persona que responde en el extracto que a continuación presentamos, al preguntarle si considera que la formación ofertada por los CEPs responde a las necesidades del profesorado, afirma al principio de la cita que responde poco a las demandas. Éste es un punto de vista que no es sustentado por el resto de directores y directoras entrevistados:

Yo pienso que poco, a niveles generales pienso que poco. La Consejería de Educación tiene un menú, tiene una oferta, hace un plan de trabajo general, lo oferta a los CEPs ese plan de trabajo. Los CEPs, algunos de ellos, han recogido las demandas de los centros y otros no. Hay dos cosas, a nosotros nos ofrece la Consejería un tocho de cursos de AD, de nuevas tecnologías, por áreas que está bien. ¿Ese menú de dónde surge?. Yo lo planteé un día que de dónde surge el menú: “¡Oh!, de demandas de los asesores, que nosotros hemos recogido

demandas internamente el servicio de perfeccionamiento, que algún ponente ha recogido”. No sé cómo surgen esas demandas. El menú se oferta a los CEPs y, bueno, algunos CEPs pueden coger el menú, enviarlo a los centros y que de ahí la gente priorice y elija lo que les interesa. Se puede hacer así. Nosotros lo hemos hecho de otra forma, nosotros recogemos el menú, el Equipo Pedagógico lo mira, ve lo que hay, recoge las demandas del profesorado. Categoriza las demandas, prioriza y entonces vemos la relación que puede establecer entre lo que oferta la Consejería y lo que los centros piden y en función de eso hacemos una línea conjunta. Le decimos a la Consejería: todo esto lo necesitamos, y mucho más. Y al mismo tiempo: éstas son las demandas reales de nuestra zona. Son dos vías y dos cauces, se puede fusionar en algunas cosas, hombre, si la gente pide un AD de infantil y está allí, pues mucho mejor, pero no queremos que una cosa quite la otra, o sea, que sea complementario. Pero pienso que recoger las demandas de todos los centros es difícil porque cuando recojo las demandas, recoges las demandas al principio porque es una programación pero no se puede quedar cerrada, las demandas van surgiendo, no quedan cerradas al principio del curso. (Dir15)

La mayoría de los asesores y asesoras opinan en este tema de la misma forma que la mayoría de los directores y directoras de los CEPs, es decir, un 63.9% de ellos considera que el asesoramiento a los centros responde *bastante* a las demandas y necesidades de los centros asesorados. Hay un 4.9% que considera que el asesoramiento responde *poco* a las necesidades y demandas de los centros. En el otro extremo hay un 26.2% que opina que el asesoramiento responde *mucho* a las demandas de los centros y sólo un 4.9% considera que el asesoramiento responde *completamente* a las demandas y necesidades de los centros. Estos datos nos indican que el optimismo de los asesores y asesoras, en cuanto al ajuste entre necesidades y asesoramiento, es muy moderado y que dicho ajuste trata de establecerse simplemente preguntando al profesorado acerca de aquellas actividades que desean que su CEP correspondiente organice (Figura 28).



Una vez que los CEPs hacen sus propuestas de actividades pasan a la Dirección General que es quien finalmente aprueba la realización de las propuestas de cada CEP. Según todos los entrevistados, en ningún caso ha habido ninguna propuesta de actividad de formación denegada por parte de la Dirección General:

...Nosotros hacemos la propuesta, pero si está dentro del presupuesto de este año, así como el año pasado y en los años anteriores, parece ser, ellos ponían algún tipo requisito o si no lo veían y tal, este año como es una demanda del profesorado, como ya lo ha solicitado el profesorado a través de los coordinadores de formación, etc. está aprobado por el Consejo de Dirección y si está dentro del presupuesto que te tienen asignado ellos [la Dirección General] automáticamente te lo aprueban. Haces la propuesta de todas las maneras pero ellos lo aprueban sin poner impedimentos, por lo menos es la experiencia que nosotros hemos tenido. (Dir1)

Esta práctica, sin aparentes impedimentos, lleva a que la totalidad de los entrevistados opine que son autónomos en el aspecto referente a la oferta de actividades de formación por parte de los CEPs:

Somos autónomos para elegir eso, sí, sí. Lo que pasa es el filtro del Consejo General y del Consejo de Dirección porque una vez que nosotros elaboramos el plan de formación lo llevo al Consejo General, el Consejo General lo lleva al Consejo de Dirección. Y una vez que lo aprueban ahí lo remito a la Dirección General. O sea, la Dirección General tiene conocimiento, conocimiento del Plan de Formación pero nada más. (Dir5)

Sin embargo, esta sensación de autonomía existente entre los entrevistados coexiste, sin aparente contradicción, con la constatación, por parte de los mismas personas, de la intervención decisiva de la Administración en la configuración de la oferta de formación de los CEPs:



El asesor va al centro y ve las necesidades y el coordinador [de formación] trae unas demandas de su propio centro. El asesor comprueba que efectivamente eso es así y a partir de ahí es donde montamos los... ¡hombre!, para qué engañarnos, la Administración tiene unas prioridades que les interesa por lo que sea y muchas veces no tenemos más remedio que bueno, que nos dicen: “Oye, mira, que esto hay que hacerlo así” Bueno, pues nosotros lo asumimos porque somos también... (Dir2)

Esta interesante relación entre Administración, CEPs y profesorado, que no deja de ser paradójica, es vista con toda naturalidad por la mayoría de los directores y directoras entrevistadas. No encuentran conflicto alguno de intereses. Simplemente es así:

Bueno, no, no, sinceramente no nos lo imponen, la Administración tiene su plan de formación: “oye hay que trabajar en esta línea...” Bueno, si hay que trabajar en esa línea... “Oye, hay que apoyar a los centros LOGSE” Pues bueno, pues hay que apoyar a los centros LOGSE, o sea que tampoco es que nos impongan esto es así, esto es... sino que nos marcan unas líneas que bueno, que tenemos que ir por ahí. (Dir2)

Preguntados los asesores y asesoras de los CEPs acerca de quién decide sobre las actividades de formación que se realizan en los CEPs, señalan que *actualmente* decide la Consejería de Educación (85.2%) y los CEPs (70.5%). Los claustros de los centros son señalados por un 45.9% de los asesores y asesoras, como sector que decide sobre las actividades a realizar en los CEPs. Además, prácticamente la mayoría de los asesores y asesoras, identifican a los sindicatos de enseñanza (90.2%) y a los profesores y profesoras (83.6%), estos considerados individualmente, como agentes que actualmente no deciden sobre las actividades a realizar.

Sin embargo, a juicio de los asesores y asesoras, esta situación debería variar para que quien decidiese no fuera la Consejería (52.5%) y lo hicieran los claustros de los centros (82%), el propio CEP (73.8%) y los colectivos de innovación del profesorado (59%) (Figura 29).

En el apartado que más adelante dedicamos a analizar la autonomía de los CEPs, nos

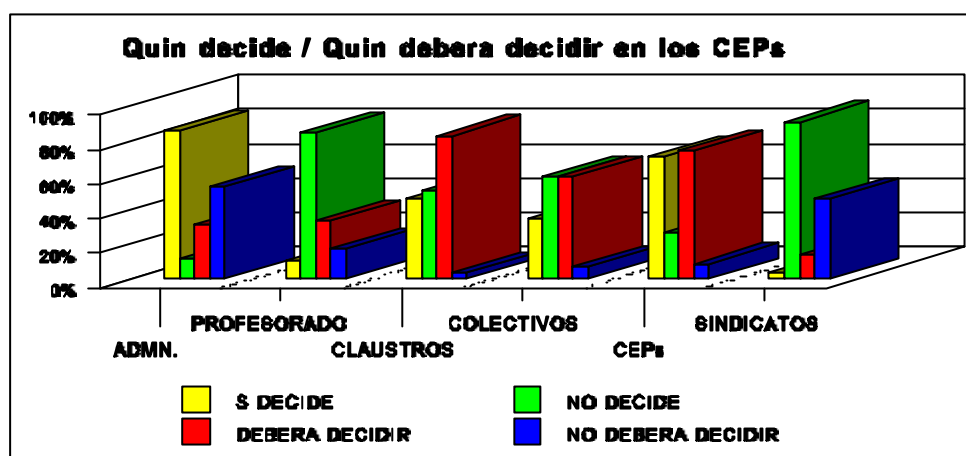


Fig. 29 (v126 a 137)

detendremos en esta relación entre las necesidades de la Administración y las demandas del profesorado. Por ahora nos basta constatar la intervención de la Consejería en la elaboración de la oferta de formación de los CEPs. En la siguiente cita de una de las respuestas de los directores y directoras aparece la implantación de la Reforma como finalidad que determina las prioridades de la Administración y, con ella, las de los CEPs. Los Centros del Profesorado van modificando todas sus actividades para adecuarlas a las exigencias del proceso cambiante de la implantación de la LOGSE:

Es función de la Mesa Territorial definir claramente cuáles son el marco en el que se tiene que mover la formación del profesorado en este período. Si el marco de la formación del profesorado en este período, por las circunstancias en que estamos de implantación de la Secundaria y no sé qué pues se necesita profundizar en el tema que sea... porque hace unos años empezamos con los PCC que era lo que agobiaba a todo el mundo, ahora ya no le

agobia a todo el mundo el Proyecto Curricular; este año lo que ha empezado a agobiar a la gente es el Proyecto Educativo y dentro de dos años lo que empezará a agobiar ya no será el Proyecto Educativo sino que lo que empezará a agobiar será la atención a la diversidad, la incorporación de las nuevas tecnologías en las áreas, lo que fuera, pues bueno, habrá que ir definiendo lo que serían las necesidades de formación pero dentro de un marco. Pero claro, esto tendría que ser un marco en el que se moviera la Administración y se movieran los CEPs y habría otro marco mucho más libre en el que tendrían que moverse los movimientos de renovación pedagógica y las asociaciones. (Dir8)

En el siguiente extracto se nos explica que, una vez que las demandas del profesorado son recogidas por los CEPs, se encuentran con una gran cantidad de ellas a las que se aplican los criterios que se señalan:

Nos encontramos pues con un montón de solicitudes de todos los centros que tenemos sobrecargados para decidir la demanda y analizarla. Analizarla y en función de ésta y de la disponibilidad que tenemos pues vamos seleccionando. Los criterios son muy sencillos: las demandas mayoritarias es el primer criterio, después la variedad de la demanda, o sea, que no podemos estar haciendo cursos de tutoría todos los años y si no se ha hecho un curso distinto pues se hace ¿entiendes?; otra, que sea pedido por un gran número de centros, en fin, de esa manera vamos seleccionando la demanda de los cursos. Y eso no termina ahí porque a lo largo del curso van surgiendo más necesidades que se siguen haciendo llegar. O sea que no es: se ha acabado y el que no ha respondido buen tiempo ha tenido ¿no?, sino que... (Dir5)

Sin embargo la cosa no es tan sencilla. El papel de los CEPs no se limita a funcionar como una agencia técnica de formación que ordena y canaliza las demandas, sean éstas las que sean. Como se señala en la siguiente cita, uno de los criterios, para, al menos, algunas de las personas entrevistadas, es que las demandas del profesorado y de los centros respondan a las necesidades prácticas. Ésta es la dificultad señalada por varios de los directores y directoras de los CEPs, porque para ello es necesario que previamente exista en los centros una actividad importante de innovación:

Yo sí entiendo que la formación más importante de todas sería aquella que en cada momento diese respuesta a un problema que el profesor tiene, tanto de índole individual como colectivo. [...] La necesidad de formación a qué responde, a lo que ellos digan para unos méritos que necesito, responde a dar respuesta a eso que te decía, de dar respuesta a la escuela, pero si ellos no tienen asumida todavía la cultura de la participación, de poner en duda lo que hacen y reflexionar sobre su práctica docente, pues difícilmente te van a demandar necesidades de formación por ahí. (Dir10)

Por su parte, los asesores y asesoras señalan los siguientes criterios utilizados por los CEPs

para elaborar la oferta de actividades de formación: en primer lugar, el 45.9% de los asesores señalan que los CEPs elaboran la oferta de formación a partir del *conocimiento sistemático* de las necesidades de formación de todos los profesores y profesoras de la zona; en segundo lugar señalan que la oferta se elabora a partir de las demandas que hacen los colectivos de profesores y los centros docentes (37.7%); y, en tercer lugar señalan que la oferta se elabora en virtud de las necesidades de la Consejería para implantar la reforma (16.4) (Figura 30).

**B. Sistemas de detección de necesidades.** Planteado así el problema, para lograr la coherencia entre demandas y necesidades para la mejora, no basta con preguntar desde el CEP a los centros qué actividades de formación desean que se organicen. Como señala una de las personas entrevistadas (Dir3), con los sondeos superficiales, además de obtenerse un listado

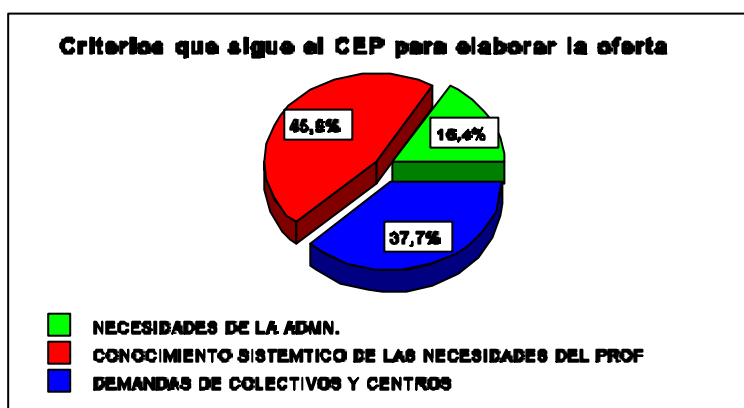


Fig. 30 (V116)

enorme de posibles actividades, poco ayudan a lograr dicha coherencia. La siguiente cita analiza el relativo valor de las encuestas como método de obtención de las necesidades de formación del

profesorado y señala una alternativa:

Las encuestas no son válidas si las enviamos por libre porque cada uno sale por un lado, no son válidas en absoluto. Si no la hace el coordinador de formación que sentado en un claustro dice: “bueno señores, ¿qué es lo que necesitamos realmente?”; y entonces como se están viendo cara a cara se empieza a debatir y ver que hay cosas... porque ésas son cosas personales y muy personales que no sirven para nada. Nosotros hemos hecho encuestas en las cuales había 272 personas, 272 que decían que lo más importante eran las unidades didácticas, buscamos a una persona para que impartiera un curso y nos vimos con la gran sorpresa que solamente había 6 solicitudes después de haber 272 compañeros que nos ponían en sus encuestas personales y particulares... A partir de ese momento dijimos, no, aquí se acabó. Debe ser a través del coordinador de formación: se reúne con ellos, debaten lo que necesitan y me traen una relación de profesores que están dispuestos a hacer esa actividad. [...] Lo mismo nos pasó con otro de matemáticas, fue de vergüenza, el año pasado en Septiembre nos vimos con cuatro cursos suspendidos..[...]. Así que todo por manos del coordinador... (Dir12)

Podemos constatar que en los análisis que hacen los entrevistados se manifiesta una insatisfacción acerca del grado de elaboración y de calidad de las demandas del profesorado y los centros. Como se señala en el siguiente comentario esta situación hace que algunos de los entrevistados cuestionen la capacidad de los CEPs para detectar las necesidades del profesorado y la validez de los sistemas que se utilizan:

Lo que pasa es que eso es un cincuenta por ciento de utopía porque después sale un listado muy bonito pero el listado a veces depende de la moda y después resulta que no es tal la necesidad. Me refiero a que no sabemos sacar todavía las necesidades desde un proceso participativo, simplemente les preguntan a la gente y te encuentras con problemas... [...] El asesor cuando propone un curso debe partir de su conocimiento porque es el que va a los centros. El asesor no debe tener como fuente, a la hora de pensar que los cursos son muy importantes, por lo que ha oído hablar en el núcleo de especialistas con los que tenga relación sino lo que ha notado él, centro a centro, cuando los ha estado pateando y hablando con la gente. (Dir7)

La calidad de elaboración de las demandas depende del grado de estructuración de los centros que las elaboran y de la existencia de un trabajo pedagógico previo que evidencie las necesidades de formación. Esta relación está explícitamente establecida por muy pocos de los directores y directoras entrevistados. Se reconoce que las demandas de los profesores son muy difusas y que es muy difícil saber a través suyo el significado real de las necesidades (Dir6). Pero las estrategias que conecten el trabajo pedagógico de los centros con la elaboración de la oferta de formación está, a nuestro juicio, todavía por elaborarse por parte de los CEPs. El siguiente extracto apunta hacia lo que decimos:

Una cosa es cómo lo planteamos y otra cómo lo conseguimos hacer porque esperamos siempre dificultades. Es decir, hemos dicho antes que hay *una presencia constante en los centros*. A mí ésa me parece la fuente fundamental de información, es decir, estás en los centros, *estás trabajando con los centros y entonces, en ese proceso van apareciendo cosas derivadas del trabajo*. (Dir6)

Para lograr que las actividades de formación finalmente realizadas, tengan incidencia en la mejora de la actividad educativa, es necesario que respondan a las necesidades prácticas. Y, además, estas necesidades, como hemos señalado, deben detectarse a partir de las actividades de mejora que se estén desarrollando previamente en los centros. La siguiente, y última cita, es un ejemplo de la existencia, aunque muy minoritaria, de la preocupación de directores y directoras de los CEPs, hacia esta cuestión tan importante:

La lectura es que no ha habido un proceso previo de reflexión, de maduración donde la gente ya tiene claro lo que quiere y donde hay unos objetivos mínimos que ellos se fijan y ya está. Eso también es otra lectura o sea que ahí no hay un proceso fijo. Por lo tanto voy a incidir en lo mismo, es decir, yo creo que sería conveniente ir creando la cultura de que en los claustros se hable sobre ese tema. Lo que a mí no me parece muy operativo es que los claustros se dediquen a discutir cuestiones que son más propias del Consejo Escolar y no del claustro. El claustro debe ser un órgano de debate de cuestiones didácticas, de cuestiones pedagógicas: cuáles son los problemas que tienen los alumnos en el centro. Ése sería el verdadero debate. A eso, mi experiencia me dice que no se le dedica tiempo casi ninguno. De hecho las sesiones de evaluación van de prisa y corriendo, más ahora con los programas estos que ha facilitado la Consejería que se supone que era una mejora porque tienes más debate para hablar sobre lo que realmente es la evaluación pues lo que ha hecho es que el ordenador te saca las notas, las recoges, las entregas y adiós muy buenas. (Dir10)

### **3.10. DIMENSIÓN X. Los CEPs como instrumento singular de mejora de la calidad educativa a través de la potenciación de la capacidad de innovación del profesorado: entre la institucionalización burocrática y la búsqueda de autonomía.**

Esta dimensión se ocupa de la forma en la que la autonomía de los Centros del Profesorado se articula en la práctica. En el capítulo II, dedicado a los Centros del Profesorado, se señalaba el carácter autónomo de dichos centros como una de las señas de identidad y como garantía de su éxito y justificación de su existencia institucional. No es necesario que aquí resumamos lo que en dicho capítulo se argumentaba en apoyo del principio de autonomía desde la tradición de estos centros,

desde el propio profesorado y desde la misma administración que los sostiene.

Bastará con que recordemos lo que allí señalábamos con respecto a la forma en la que la actual Consejería de Educación (en cuyo período de mandato se realiza esta investigación) argumentaba la necesidad de reestructurar los CEP, llevada a cabo en 1994. Se trataba, decía, de devolver a los CEPs su autonomía después de un período en los que, debido a la falta de regulación democrática se "convirtieron en instrumentos de la administración para el desarrollo de su política educativa" (Consejería de Educación Cultura y Deportes, 1994b: 9). Y añadíamos allí que el documento citado mismo define a los CEPs como democráticos, autónomos, plurales, descentralizados, participativos y representativos.

Para abordar el estado de la autonomía de los CEPs (márgenes entre los que se mueve, nivel de desarrollo, impedimentos y dificultades para su realización, etc) la entrevista realizada a los 15 directores y directoras de CEPs giró fundamentalmente en torno a las siguientes cuestiones:

- Grado de autonomía alcanzado, límites e impedimentos para su desarrollo
- Cuál es el papel de la Consejería de Educación en los CEPs y cuál debería ser
- A quién rinden y a quién o quiénes deberían rendir cuentas los CEPs
- Entre las siguientes opciones posibles cuál de ellas es la que refleja la realidad actual de los CEPs y cuál de ellas es la deseable para los CEPs:
  - a) los CEPs como medio para la realización de la política educativa de la Consejería de Educación en materia de formación del profesorado (Reforma);
  - b) Los CEPs como institución sintetizadora de las necesidades institucionales de formación del profesorado y de las necesidades expresadas por el propio profesorado; y
  - c) Los CEPs son fundamentalmente autónomos, regidos democráticamente por el propio profesorado. Rinden cuentas de forma pública y transparente.

Una primera aproximación a la opinión que las personas entrevistadas tienen acerca de la autonomía de los Centros del Profesorado nos muestra que ninguno de ellos niega que dichos centros

deban tener esta característica como clave de su funcionamiento frente a la Administración. Los entrevistados dan más directamente su opinión sobre este tema cuando se les pide que emitan su opinión acerca del carácter de los CEPs, eligiendo entre las tres alternativas señaladas anteriormente (son un medio para la realización de la política educativa de la Consejería; son una institución sintetizadora de las necesidades institucionales y de las necesidades expresadas por el propio profesorado; son fundamentalmente autónomos). A esta cuestión contestan unánimemente eligiendo la tercera opción, es decir, los 15 directores y directoras entrevistados señalan que los Centros del Profesorado deben ser autónomos. Sin embargo, un análisis más minucioso, que no contradice este primer dato, revela contenidos y significados muy diferentes entre las respuestas. Encontramos un abanico de significados que va desde los que afirman que los CEPs no son autónomos de las directrices de la Administración y que deberían serlo, o los que opinan que no quieren un grado mayor de autonomía, hasta los que opinan que la autonomía es “incluso demasiada”. A continuación, vamos a analizar más detenidamente los distintos puntos de vista acerca del tema:

A. En primer lugar encontramos un punto de vista que representa a la mayoría de los entrevistados (12 de los 15) y que podría sintetizarse en la idea de que **los CEPs avanzan hacia una autonomía cada vez más amplia**, o que, entendida como la hemos definido más arriba, **es lo que actualmente son los CEPs** (son fundamentalmente autónomos, regidos democráticamente por el propio profesorado, rinden cuentas de forma pública y transparente). Ejemplos de este punto de vista son las siguientes citas de los comentarios de algunos de los directores o directoras entrevistados:

Ésa sería la autonomía buena porque es lo que se está intentado, lo que se está intentando que funcione en esa línea. (Dir1)

Esta Dirección General, la que tenemos en este momento [...] sí me parece que ha apostado por la autonomía de los CEPs y por ir dando pasos. Probablemente nosotros desearíamos que los pasos fuesen más rápidos pero... (Dir6)

Ahora mismo estamos en un período de tránsito entre que la Consejería de Educación decidía y los CEPs intentan decidir, estamos en ese período. (Dir15)

No hay la suficiente o adecuada autonomía, vamos en camino de que sea la adecuada y creo que está muy relacionada la autonomía del CEP en lo que pueden ser los Proyectos Educativos, si los Proyectos Educativos se están haciendo en base a las necesidades de cada centro, el CEP también tendrá que hacerlo todo en base a la necesidad de su zona. Entonces



entiendo que, vamos, que estamos en una línea adecuada desde los centros hacia los CEPs.  
(Dir4)

**B.** Esta idea de *autonomía como característica realmente existente* en los CEPs se refuerza cuando preguntamos a quién creen ellos que los CEPs deben rendir cuentas. La totalidad de los entrevistados señala que el CEP debe rendir cuentas, en primer lugar, al profesorado, por ejemplo, a través del Consejo General, mandando las memorias a los centros, etc. Después algunos añaden que además debe ser informada la Consejería. Un ejemplo representativo de esta idea generalizada es la siguiente cita:

!Hombre;, a sus órganos de gobierno, tanto al Consejo General, que son sus coordinadores de formación, que es el profesorado. Porque si el Consejo General, si funcionara de forma óptima, significa que todos los coordinadores de formación de todos los centros de la zona están trabajando y por lo tanto el profesorado va a actuar y va a tener su representación en el Consejo General. [...] Yo, a mí, la Administración, es un elemento que está pero que vamos, estamos colaborando pero en principio no hay que rendir cuentas a la Administración. Yo ya te digo, la memoria se entregó en diciembre y me la están pidiendo en septiembre, o sea que vamos con nuestra tranquilidad, con nuestra pausa y tal....(Dir8)

Por su parte, los asesores y asesoras de los CEPs coinciden con el punto de vista de los directores y directoras al señalar mayoritariamente (59%) que éstos deben rendir cuenta de sus actividades *al profesorado y a los centros*. Después, como opción más distanciada se señala a *la sociedad* en general (19.7%); la fórmula de rendir cuentas de *forma interna* al propio CEP es señalada por el 13.1% de los asesores. Es significativo que ninguno de los asesores y asesoras encuestados indique que a quien debe rendirse cuentas es a la Consejería de Educación. Este dato nos remite a la interpretación realizada para el caso de los directores y directoras de CEPs, al coincidir el punto de vista de los asesores con el de aquéllos. Por otro lado, hay que señalar la actitud positiva de los Equipos Pedagógicos de los CEPs (directores y asesores) hacia la necesidad de rendir cuentas de lo que hacen (Figura 31).

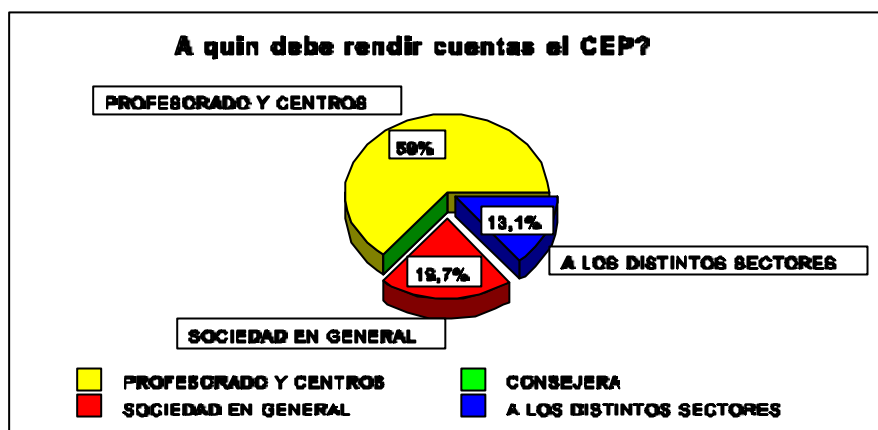


Fig. 31 (v122)

C. El problema de la autonomía plantea la relación entre, al menos, dos entidades en las que una de ellas es de algún modo, dependiente, en mayor o menor grado, de la otra. En el caso que nos ocupa, *la Consejería de Educación decide dirigir las actividades de los CEPs y, con ello, decide no preservarlos como ámbito propio del profesorado*, de acuerdo con la idea original de los CEPs. Esto plantea una contradicción práctica como es la de hacer compatible, por un lado lo que la Administración quiere que se haga en los CEPs —lo veremos claramente en las manifestaciones de los directores y directoras entrevistadas—, y, por otro lado, el desarrollo de la perspectiva que el profesorado tiene de su práctica (un concepto que no queda agotado en la atención a las demandas de actividades de formación que haga el profesorado a través de simples sondeos). Una mala solución de esta contradicción puede hacer que los CEPs pierdan su función original de potenciar el desarrollo de la perspectiva práctica del profesorado.

No obstante, encontramos que, según la opinión mayoritaria de los directores y directoras, el equilibrio entre ambos intereses se da, de hecho, en la mayoría de los CEPs de Canarias. En numerosas manifestaciones de las personas entrevistadas aparecen con gran claridad la existencia efectiva de los dos términos de la contradicción a la que nos referimos (los intereses de ambos lados). Sin embargo, según los mismos directores y directoras, dicha contradicción parece desvanecerse sin, a nuestro juicio, una explicación convincente. En la primera de las citas se manifiesta lo que decimos, el plan de la Consejería viene a ser el mismo que el del CEP de la persona que hace el comentario. No sabemos por qué ni cómo se produce esta coincidencia:

Ellos marcan un plan, el plan que marca la Administración, la Consejería. Bueno, *es el plan que tenemos nosotros también*, porque claro, “hay que hacer formación en centros”, pues claro que hay que hacer formación en centros; “hay que atender al profesorado de inglés y educación física porque son las...”, pues claro que sí, es un profesorado que hay que atenderlo con prioridad porque es un profesorado nuevo que tal... Ésas son las grandes líneas que marcan ellos, bueno, lo demás pues mira, lo haces tú. (Dir2)

Esta cita es prácticamente idéntica a la siguiente, entre ambos intereses señalados hay simplemente coincidencia. En la siguiente cita, una de las personas entrevistadas explica, del siguiente modo, la coincidencia entre lo que se les pide a los CEPs que hagan (ir a los centros) y lo que ya hacen:

“¿Vayan ustedes a los centros?”. Es que nosotros sabemos que en nuestra programación la relación con los centros es fundamental, o sea que, quizás haya bastante entendimiento entre lo que dice la Programación Anual, el modelo de formación que plantea nuestro CEP, con el modelo de formación que plantea la Dirección General o las líneas de formación del profesorado. (Dir8)

La siguiente es muy parecida a la anterior pero en ella aparece el Consejo General del CEP como el órgano que hace la síntesis de lo que demanda el profesorado para encajarlo en el marco establecido previamente por la Administración. Una lectura atenta del extracto parece señalar que es solamente la Administración la que tiene las claves para establecer las prioridades de los CEPs. Ello justificaría que las demandas del profesorado se articularan de acuerdo a los criterios previamente establecidos por la Administración. Pero en tal caso, creemos nosotros que es difícil hablar de existencia de autonomía:

La Administración pone unas prioridades que entiendo que las debe poner siempre. Unas prioridades que ellos estiman que es prioritario y luego la realidad del centro, de la zona, que la que plasma, todo ese profesorado, en los Consejos Generales, debe llegarse a una coordinación tal de poder cambiar alguna prioridad y demás. Pero el CEP tiene que ser el reflejo del trabajo dirigido a subsanar las necesidades, el canalizar las necesidades, en separar, [...] que una cosa son las demandas y otra cosa las necesidades, él [el CEP] habrá de canalizarlas a través del Consejo General. (Dir4)

Otro ejemplo que complementa los anteriores es la siguiente reflexión donde se describe una situación práctica en la que el CEP adopta alternativamente y sin contradicción los papeles de, en palabras del que lo expresa, por un lado, “brazo de la Administración” y, por otro lado, la actuación “de forma autónoma”:

Yo creo que se podría decir que hay momentos en que estamos en un extremo y momentos que estamos en otro. Porque hay momentos en que sí te sientes así, que eres un brazo de la Administración y que estás actuando en función de las directrices que te da la Administración pero hay otros momento que no, que te llegan las demandas y llega la necesidad de decir a los centros y actuamos de forma autónoma y la Administración no interviene para nada en eso. (Dir5)

En el siguiente extracto la “armonización” entre ambos términos de la contradicción se consigue porque el CEP actúa como sistema de adaptación a las peculiaridades locales de “las acciones que la Consejería quiere llevar adelante”, de tal modo “las necesidades de la Consejería” no se imponen en la práctica sino que el profesorado las ve adaptadas a sus necesidades por mediación del propio CEP. Los órganos democráticos de los CEPs están, según se explica aquí, limitados a interpretar y adaptar los planes de la Consejería. En eso consiste la autonomía:

No puede ser que el CEP tenga las necesidades única y exclusivamente del profesorado de la zona sino que hay una armonización. A mí lo que me parecería duro es que lleguen con las necesidades de la Consejería y las pongas en prácticas con el profesorado, *a pelo*. A mí me parece que eso exige de una negociación con las necesidades de la zona y de hecho son los propios órganos democráticos del CEP los que valoran *cómo montar determinadas acciones que la Consejería quiere llevar adelante*. Y a mí me parece que en este campo, en este momento, la Consejería lanza unas ideas y permite adaptaciones a las necesidades de la zona. Yo te lo digo desde la percepción personal. Me parece que en este momento la Dirección General está respetando eso. (Dir6)

**D.** Dentro de la misma idea y a partir de la creencia, por parte de los directores y directoras, de que en los CEPs está instalada algún tipo de autonomía, *se rechaza tanto la ampliación de la*

*autonomía* como cualquier otra transformación que no signifique la “armonía” o la “coincidencia” que anteriormente han señalado los entrevistados. El rechazo se explica, por parte de algunas de las personas entrevistadas, porque una mayor autonomía podría ser causa de aparición de peligros indefinidos, cada uno podría montarse su “chiringuito”; algún CEP podría implantar la Reforma de Villar Palasí en vez de la LOGSE o, simplemente, podrían oponerse a la Reforma. Veamos un ejemplo de cada uno de los “peligros” de la autonomía. El primero se refiere a que la autonomía debe estar controlada:

Una autonomía controlada, dirigida, quiero decirte que tampoco la autonomía, autonomía no, porque a saber lo que puede pasar en cualquier sitio ¿no? (Dir4)

En la siguiente cita se teme que cada cual monte su propio “chiringuito”:

Yo entendí que la autonomía total era: yo me monto mi chiringuito, hago lo que quiero con el profesorado de mi zona y nada más, sin que nadie me pida cuentas y a nadie rendirle cuáles han sido las actividades ni nada.(Dir1)

En el siguiente caso aparece la Reforma como objetivo cuyo logro unifica todos los intereses. Mayor autonomía es disgregación y ello podría dar lugar a que en algún CEP se trabajará para, por ejemplo, implantar la LGE en lugar de la LOGSE. De tal modo que la autonomía se debe mover entre los márgenes de la política de la Administración:

En teoría el decreto establece las bases del funcionamiento autónomo. Y los dota de organismos como es el Consejo General, más de tipo asambleario, más participativo; y luego uno ejecutivo, el Consejo de Dirección. Y eso en teoría tendría que dar un margen de autonomía suficiente junto con que también el decreto también te lo pone, que al fin y al cabo esto es administración también y una de las condiciones que pone es seguir los planes de formación de la Administración, pero claro, de forma autónoma. Yo creo que eso se puede entender que es un tema de *equilibrio* ¿no?. Es decir, si de repente a un CEP le da la locura de decir que ahora lo que hay que hacer es estudiar la Ley de Villar Palasí pues es razonable que le digan de allí [de la Dirección General]: “no, mira, no te has enterado que ahora el problema es el de la ESO, urgente este año”. El problema de la autonomía es precisamente que es autonomía, no es independencia. No es que nosotros seamos una empresa privada que funciona con criterios de mercado, somos parte de la Administración pero una parte que funciona con sus mecanismos de autorregulación y de participación del profesorado. (Dir7)

Por último, en lo referente a los peligros de la autonomía, una explicación calcada a la anterior

señala a la Reforma como el marco en el que se alcanza el “equilibrio correcto” de los CEPs con respecto a los intereses del profesorado y de la Administración. El peligro de una mayor autonomía consiste, precisamente, en salirse del marco de la Reforma y, por ejemplo, que aparezca alguien que esté contra la misma. Por otro lado, se señala en el extracto que seguidamente citamos, incluso, la participación, ahora mismo, es “quizás excesiva” (entre corchetes las interrupciones del entrevistador):

Entonces, los profesores nos piden un curso sobre latonería... [sí, pero me has dicho que todas las propuestas pasan por el Consejo General del CEP] pasa por el Consejo General y todo eso pero en el Consejo General... [en el Consejo General no van a decidir cosas absurdas] teóricamente no. De todas formas, supón, y en este caso seguro que no estoy con tu idea pero supón que en la zona todo el mundo nos oponemos a la Reforma porque las adscripciones son una chapuza, nos oponemos por estos motivos y no queremos nada, entonces ¿qué hacemos?. En este momento prima la difusión de todo el sistema educativo pero sin abandonar todas las demandas y necesidades del profesorado. Lo que pasa es que *hay que buscar un equilibrio correcto*, yo ahí..., sé que a lo mejor estoy entrando en contradicción contigo pero aquí no podemos, porque no podemos entrar en demagogia y ya tenemos bastante, yo creo que el CEP tiene cauces de participación ya, quizá demasiada...(Dir3)

La cita que acabamos de transcribir incluye una relativización acerca de las decisiones que un órgano democrático, directamente elegido por el profesorado, pueda tomar. Por ello, y ante el peligro de la toma de decisiones contra la política de la Consejería de Educación, debe ser supervisado por una autoridad superior.

E. Desde nuestro punto de vista, la autonomía encuentra su mejor justificación en ser instrumento que colabore en la ampliación de la participación y responsabilización del profesorado para que se desarrolle una perspectiva (o diversas) propia del mismo acerca de lo educativo. Sin embargo, entre los comentarios y análisis de los directores y directoras entrevistados *observamos interpretaciones diferentes acerca del concepto de autonomía* que, desde nuestro punto de vista, desenfocan el problema y, con ello, malogran los esfuerzo que se vierten. Por un lado encontramos dos casos en los que se entiende por autonomía algún tipo de monopolio por parte de los CEPs, o exclusividad de competencias en la formación del profesorado:

La Dirección General es la que no está de acuerdo en que desapareciese el Servicio de Perfeccionamiento de la Dirección General. [...] Debería desaparecer, claro. Yo creo que debería desaparecer el Servicio de Perfeccionamiento... Es que los CEPs son centros de formación también. O sea, yo con el dinero que me dan, que son cinco millones de pesetas, no necesito servicio de perfeccionamiento. (Dir8)

Otro tipo de concepción de la autonomía es la que la concibe como aumento de competencias burocrático-administrativas. Sobre esta concepción encontramos muchos más casos que sobre la anterior. Es una idea dominante entre los directores y directoras e incluso ha sido discutida en las coordinaciones de CEPs. La expresión más clara es la siguiente:

Se pide que la autonomía sea más amplia, no sólo en preparar el plan de formación sino que sea el propio CEP quien pueda en su día, en su día emitir las certificaciones y en fin, pagar al ponente porque nosotros no pagamos a los ponentes, lo paga la administración. Tener autonomía para decir, bueno, yo quiero tal ponente, yo tengo X dinero, me ajusto a este dinero pero si quiero traer a Fulano de Tal yo lo traigo, lo pago y tal sin que tenga... (Dir2)

Todas estas ideas que encontramos de forma mayoritaria entre los directores y directoras de CEPs, tales como que los CEPs tienen la exclusiva en la formación del profesorado; la concepción de la autonomía como ampliación de las competencias administrativas; la potenciación de la presencia de los CEPs, aunque sea a través de los planes y planificación de la Consejería; o la idea de que los CEPs no pueden salirse del marco predeterminado por la Administración, acaban por configurar una práctica de Centros del Profesorado que, según nuestro punto de vista, argumentado a lo largo de todas las páginas de este trabajo, desvirtúan la idea original de estos centros y desenfocan sus finalidades.

**F. Como consecuencia de la concepción dominante de autonomía, que acabamos de ver, varios directores y directoras *rechazan una ampliación de la misma debido a que una mayor autonomía administrativa implica capacidad burocrática de la que no disponen:***

El grado de autonomía viene definido en cuanto al personal que tengas, nosotros no tenemos ni auxiliar administrativo, sólo tenemos un subalterno; y a los recursos humanos que tengamos, a los recursos económicos, que también son mínimos, aunque parece ser que ahora están intentando darnos más dinero... (Dir1)

En el mismo sentido:

Es cierto que para determinados CEPs adquirir más autonomía en determinados campos implica crecer en recursos y *recursos que no hay*. Por ejemplo, tema que hemos estado debatiendo por los directores de CEPs... (Dir6)

El problema es mayor para los CEPs pequeños:

Oh, si nosotros tuviésemos recursos de todo tipo como para asumir eso, pues a lo mejor. Los CEPs grandes lo pueden hacer pero nosotros no tenemos medios personales. Nosotros no podemos asumir esa autonomía tan grande. (Dir1)

**G.** Ya nos hemos referido al papel de la Reforma en la configuración de la autonomía de los CEPs. Aparece como telón de fondo presente en todos los razonamientos. Al preguntar a los directores y directoras entrevistados acerca de cuál es el “mensaje”, si es que existe, que les envía persistentemente la Dirección General de la que dependen, *claramente aparece la implantación de la Reforma como síntesis de la política educativa de la Administración*:

[El mensaje es] Que se esté en los centros, a mí me parece que es un mensaje que están transmitiendo constantemente. Luego, claro, está siendo un instrumento [los CEPs] de apoyo y difusión a la Reforma, a mí me parece que es otro mensaje evidente. Hay tareas que van relacionadas con cada momento de implantación de la Reforma. El próximo año es lo de la implantación de Secundaria y Primer Ciclo, hay tareas marcadas. [...] Sí que hay este segundo mensaje como muy importante. Otro es el apoyo a las agrupaciones de profesores, además es una tarea definida entre las funciones. Entre otras, que tenemos unas cuantas, pero si hay algunas, éstas son. (Dir6)

Como señala una de las personas entrevistadas, los CEPs son como mecanismos que están a disposición de la Consejería y que usa para contrarrestar la intranquilidad, la indecisión y la preocupación que crea entre el profesorado las distintas fases de implantación de la Reforma (Dir13). Sin embargo, debemos incluir, para reflejar la idea completa de la persona que citamos, que dicha persona considera que existe un espacio en el que ejercer la autonomía.

**H.** Una vez constatada la presión que el proceso de implantación de la Reforma ejerce sobre la configuración de los programas de actuación de los CEPs y sobre las concepciones acerca de las finalidades de los CEPs y su autonomía, señalamos a continuación dos posiciones distintas de los directores y asesores de CEPs con respecto a la Reforma:

**1.- La Reforma como el marco indiscutible en el que los CEPs deben moverse.** La primera de estas posiciones, que ya ha quedado parcialmente expuesta antes, consiste en considerar a *la Reforma como el marco indiscutible en el que los CEPs deben de*



*moverse*. Es sostenida por la amplia mayoría de los directores y directoras entrevistados.

Un ejemplo de esta posición es la siguiente:

Entiendo que no puede ser totalmente autónomo y que la administración está ahí para algo y que hay unas líneas que no se pueden perder nunca, como en este caso el que no vayan a ser contrarios a la Reforma Educativa hasta que esté totalmente implantada. [...] Pero creo que cada vez somos más autónomos, tenemos mucha más autonomía pero una autonomía controlada, y dependiente, por supuesto, de la Dirección General pero cada vez somos más autónomos. (Dir4)

En el siguiente ejemplo, la persona que hace el análisis encuentra que la implantación de la Reforma constituye la finalidad fundamental de los CEPs, es su justificación. Una vez que acabe la implantación es posible que los CEPs no tengan finalidad clara:

Yo diría que hay una autonomía relativa. La autonomía es relativa porque también entiendo que es producto de, el que sea relativa viene, es producto y viene condicionada por el momento de transición, estamos a caballo entre la salida de un sistema y entrada de otro. *Y de allí es de donde se justifica la razón de ser de los CEPs* y para qué se están utilizando en estos momentos y compromiso de futuro de cómo salgamos de toda la historia esta. Puede ocurrir que en cuatro años digan: ustedes ya cumplieron lo que tenían que dar y tal y como no se justifica por otras historias pues ... [...] En estos momentos, es decir, en un sistema educativo no se puede hablar de procesos estáticos, más hoy en día, como está evolucionando la sociedad. Por lo tanto yo entiendo que los CEPs se justificarían en estos momentos y en cada momento. Y nosotros decir: “2.004, Reforma concluida, decreto que tenemos aquí de CEPs, pues sobra ya...”.Lo veo así. (Dir13)

Una justificación semejante es la siguiente:

Estamos metidos en un proceso de renovación de las enseñanzas y la Administración tiene que saber cuáles son las necesidades o tiene que ver por dónde tiene que ir la formación y por lo tanto, la renovación de las enseñanzas, eso es una necesidad institucional, lo marca la ley y ellos tienen que tener sus prioridades. (Dir8)

**2.- Los CEPs son mucho más que la Reforma.** La siguiente posición que encontramos entre los directores y directoras con respecto a la Reforma y el modo en que afecta a la autonomía de los CEPs, es una concepción acerca de estos centros que se manifiesta

claramente minoritaria (3 directores y directoras). Sin embargo, según nuestro punto de vista, se aproxima mucho más a la idea que estos centros tenían originariamente. El punto de vista al que nos referimos, viene a decir que *los CEPs son mucho más que la LOGSE*, y que sus fines van más allá de la existencia o no de un proceso institucionalizado de reforma. El siguiente extracto (quizás demasiado largo pero que contiene una reflexión importante) expresa el lamento de uno de los entrevistados, por la coincidencia en el tiempo entre desarrollo de los CEPs y el proceso de implantación de la Reforma:

El tema de los CEPs yo creo que, el nacimiento de los mismos, desde mi punto de vista pues, por un lado lo lamento y por otro lado puede ser que haya sido el acicate. Digo que lo lamento porque han surgido en nuestro país con una reforma, han nacido paralelo al debate sobre la Reforma. Entonces dado que en los CEPs el discurso es la LOGSE da la impresión, a veces que los CEPs han nacido para tratar de implantar la LOGSE y morirán cuando ésta se implante. [...] Si los CEPs hubiesen tenido un rodaje anterior estas cosas ahora no se estarían cuestionando, es decir, ya se tendría definido cuál es el perfil de un CEP y a qué se tiene que dedicar un CEP. Pero ha sido por ahí. Yo entiendo que la Reforma está condicionando el desarrollo de los CEPs en gran medida porque *el discurso de los CEPs es el discurso de la Reforma*, se identifica totalmente. Un objetivo clave es la difusión de la Reforma y todas las actividades de formación que se hacen, desde proyectos de innovación, grupos estables, todo tiene que ser en aras de la Reforma. Todo vamos. Todo.

Entonces, yo, desde que asumí el CEP dije claramente que si el CEP es para esto pues vale más cerrarlo ya y... bueno cerrarlo, lo dejamos pero que no tiene mucho futuro. Creo que la formación del profesorado tienen que ser continuada. Entonces el tema está en si nosotros en estos momentos somos capaces de aislarnos del discurso de la Reforma, de aislarnos y ver en qué parámetros tenemos que movernos para tener unas instituciones capaces de dar respuesta a la formación del profesorado. [...] Me refiero a la formación para el aula... (Dir10)

La persona que se expresa así identifica en el segundo párrafo de la cita un tipo de finalidad de los CEPs que trasciende la implantación de la Reforma, por lo que estos centros deben de esforzarse en superar el potente discurso acerca de las prioridades determinadas para conseguir implantar la Reforma. Con esta misma preocupación, la siguiente cita expresa la necesidad de que los CEPs respondan a las necesidades del profesorado y no a los de la Reforma:

Una cosa son las necesidades del profesorado de a pie, básicas y que son

unas necesidades concretas, puntuales y necesarias y otra cosa son las necesidades *grosso modo* de cara a la LOGSE, de cara a la Reforma, de cara a la implantación, son necesidades políticas. Lo ideal es que se conjuguen si se quieren conjugar pero que se tenga en cuenta lo otro. Si llegamos a la conclusión de que, si todas las decisiones se hacen democráticamente, la Consejería de Educación debería ser [actuar] a niveles profesionales más que a niveles políticos, a niveles políticos, por supuesto, porque no vamos a obviarlo pero teniendo en cuenta la profesionalidad y teniendo en cuenta que las personas tengan un perfil lo más democrático posible para no cargarse esto. (Dir15)

Donde la mayoría de los directores y directoras entrevistados veían armonía y coincidencia de intereses, entre Consejería y profesorado, desde el punto de vista que acabamos de ilustrar se ven dificultades para conjugar ambas perspectivas contrapuestas en los CEPs.

Por último, la próxima cita viene a plantear el siguiente dilema: si se tiene la intención de hacer desaparecer los CEPs, una vez que la implantación de la Reforma esté concluida, quiere decir que, desde la Consejería se considera a estos centros como instrumento de la política educativa; sí no se piensa en cerrarlos, es decir, si los CEPs se justifican por otras finalidades al margen de la Reforma, por qué se presiona y se condiciona el futuro de estos centros a la implantación de la Reforma:

Yo entiendo que debe ser un organismo autónomo que responda a las necesidades del profesorado porque para eso está creado. Lo que pasa es que también entiendes que hay momentos, momentos, no como lo pretende la Consejería, momentos en los que indudablemente, por ejemplo ahora, hay una LOGSE que hay que implantar, evidentemente, si estás haciendo una inversión... Pero tú suponte que la LOGSE, llegado el momento se implanta, se generaliza, ya no es tanta la urgencia... y entonces es cuando viene la prueba de fuego ¿y ahora qué es lo que los CEPs tienen que hacer? Lo lógico es que tengas que generar cosas que impliquen ir elevando cada vez más el techo de la calidad pero respondiendo a las demandas del profesorado. Que de vez en cuando la Consejería puede o tiene unas líneas mínimas, es decir, un tanto por ciento de la línea a seguir, podríamos decirlo así, tenga que ser aspectos que la Consejería considera importante porque ha visto determinados fallos, bien, me parece lógico porque al fin y al cabo está sostenido por la Consejería. *Pero de ahí a que al final se convierta en un centro donde es la Consejería la que decide y se hace lo de la Consejería, eso no.* Y ese debate es duro y es difícil porque la tendencia de la Consejería, de la Administración es imponer: "yo tengo aquí los CEPs y como los mantengo yo y yo dispongo y tal". Es un debate

duro. Hoy por hoy, de momento estamos ahí, manteniendo. También es verdad que no hay una consolidación todavía grande, vamos a ver si somos capaces de mantener ese...(Dir9)

I. Para finalizar vamos a incluir algunas de la manifestaciones que claramente ilustran las dificultades que los CEPs encuentran para desarrollar su autonomía. En primer lugar, en la siguiente cita vuelve a aparecer la contraposición entre Administración y profesorado e incluye un ejemplo en el que se ve al CEP involucrado en situaciones no decididas por él:

Yo lo veo como una situación que siempre va a estar en medio, que la Administración está planteando cosas y que el profesorado está planteando cosas y que el CEP debe resolver. Por ejemplo, las Jornadas de Secundaria que va a haber el próximo curso, las ha planteado la Administración y se van a desarrollar. ¿Qué hacemos nosotros?, integrarlas en el Plan de formación del CEP. Difícilmente te vas a poder desprender de una cosa y de otra. El CEP lo ha montado la Consejería que tiene una política y que tiene unas ideas sobre la formación del profesorado y *difícilmente vas a poder saltártelas* porque de alguna manera, existe una estructura administrativa que difícilmente vas a poder saltártela, es decir, esto no es la revolución. (Dir6)

En la siguiente cita se expresa la misma sensación que en el caso anterior, de estar en medio de las presiones de uno y otro lado. Situación en la que la capacidad para tomar decisiones por parte de los órganos democráticos se relativiza enormemente. Por otro lado, cuando se usa la imagen de que la situación es como estar en una cadena que va de la Consejería al profesorado, pasando por el CEP, y que eso significa una presión hacia éste por ambas partes, parece significar que el CEP es el que transmite al profesorado, no sin dificultades, los propósitos de la Consejería en materia de formación del profesorado:

¿Más autonomía? Pues quizás también porque a veces tenemos y no tenemos autonomía. Se nos dice que tenemos toda la autonomía y no creo que la tengamos porque después, a la hora de siempre dependemos de y de no sé qué... o sea que . Y date cuenta que tenemos el Consejo General y el Consejo de Dirección y ¿quién decide? Pero después tampoco es quién decide porque la última palabra la tiene la Administración, no la tiene el Consejo General y el Consejo de Dirección. También tienes ya la normativa por arriba de ti. O sea que quizás está condicionado, no es una cosa desligada que tú digas: bueno, es un centro que sólo está el Consejo General, el Consejo de Dirección, que son los profesores de la zona y ya está. No, no. Hay unas normas antes y según esas normas tú puedes aceptar o no, puedes llevar al Consejo General o no. Yo lo veo también como una cadena ¿no?, que tú estás en medio y por un lado tienes que defender a uno y por otro tienes que defender a otro. Y estás como presionado, yo digo como una acordeón, empujar para allá y empujar para allí. (Dir11)

En el siguiente ejemplo de dificultades que los CEPs encuentran para desarrollar su autonomía, se refleja la contradicción que se da entre las urgencias con la que se pide a los CEPs el cumplimiento de múltiples demandas que se les hace desde fuera de ellos, y, por otro lado, el margen de tiempo que necesita un proceso democrático de toma de decisiones. Más allá del carácter anecdótico que se le quiera dar al ejemplo, nos parece importante atender todos aquellos impedimentos que dificultan que el profesorado tenga tiempo, espacio y otros recursos para ir elaborando su propia visión acerca de la práctica educativa:

Con el CEP pasa exactamente lo mismo [que con las prisas que meten a los centros con respecto al PEC y PCC] Hay que tener la Programación Anual en octubre y no se qué. Nosotros lo aprobamos en el mes de marzo, sin ningún tipo de prisas. Me llamaron de la Dirección General: “oye qué pasa con.....”; no, mira es que el Consejo General está en proceso de discusión... Yo no paralizado, o sea, yo, la programación anual, primero la programación parte de mi programa, de mi plan de trabajo, la mayor parte de las cosas están contempladas en mi plan. Yo presenté un borrador de la Programación Anual al Equipo Pedagógico, se discutió con tranquilidad, se aportó las cuestiones que se tuvieron que aportar, se envió a cada uno de los centros, se discutió en un Consejo General nuevamente, se llevó al Consejo de Dirección y se dio tiempo para estudiar las cuestiones que propuso el Consejo General. Y eso acabó en marzo. Y si acabo en marzo acabo en marzo, yo no tengo la culpa de que haya acabado en marzo. Ahora, esos documentos van a durar unos años... (Dir8)

Por último, la siguiente cita pone el mismo ejemplo de presión que en el caso anterior y la identifica como una limitación de la autonomía a la vez que señala que las líneas de la política educativa deberían suponer un porcentaje mucho más pequeño en la totalidad de la actividad de los CEPs:

No cabe duda que cuando las instrucciones que por ejemplo se dan desde la Consejería, en este caso la Dirección General, vienen encorsetadas dentro de unas fechas, unos plazos y unas líneas que, efectivamente coarta y condiciona el nivel de funcionamiento y tal. Es una discusión que está ahí. Cada vez que vamos a las reuniones de directores está presente: “Oye quiero la Memoria...” pues no, la Memoria esto no es hacer un documento, es sentarse, discutir... Y el plan igual, hay que discutirlo... Efectivamente, cada vez que eso ocurre es como si fuera un atentado a la autonomía. Lo que decíamos al principio, las realidades son diferentes. Yo entiendo que sí, que puede haber algunas líneas muy genéricas de política educativa para los CEPs pero sin bajar a los campos de competencia de los propios CEPs. (Dir13)

Con respecto a esta cuestión los asesores y asesoras consideran que los CEPs son *en la actualidad, intermediarios* entre las necesidades institucionales de formación y las necesidades formativas de los profesores y profesoras. Así lo señalan el 59% de los asesores y asesoras. Otro

32.8% señala directamente que los CEPs están *actualmente* al servicio de las necesidades del sistema educativo: Reforma, etc. Sólo un 8.2% considera que *en la actualidad* los CEPs son autónomos de la Administración.

Por el contrario consideran, en un porcentaje muy amplio, del 75.4%, que los CEPs *deberían ser autónomos* de la Administración y que el profesorado, a través de sus representantes, son los que deben de gestionar el CEP de acuerdo con sus necesidades de desarrollo profesional. Un 13.1% de los asesores consideran que deberían continuar siendo intermediarios entre las necesidades de la Administración y las de los profesores, y un 6.6% piensa que deberían ser una institución más al servicio de las necesidades del sistema educativo, sin otra distinción

Estos datos señalan que, según los asesores y asesoras, los CEPs deben de dejar de ser intermediarios entre la Administración y el profesorado para pasar a ser autónomos de la Administración (Figura 32).

**J.** Como *síntesis* de los puntos de vista acerca de la autonomía de los CEPs, podemos decir que, en general, sólo en general, los directores y directoras la perciben como una situación paradójicamente no contradictoria en la que, por un lado se identifica perfectamente a la Consejería llevando claramente la iniciativa y controlando los CEPs, puesto que se hace lo que desde ella se propone, y, por otro lado, esto no les supone (a los directores y directoras), un obstáculo para afirmar que las demandas del profesorado en materia de formación son atendidas por los CEPs o, lo que es lo mismo, no hay contradicción con los planes de los propios CEPs. Como hemos visto, hay “coincidencia” y “armonía” según la mayoría de los entrevistados. Esta percepción de la situación es expresada muy claramente en el siguiente extracto por una de las personas entrevistadas:

Desgraciadamente porque podría ser simplemente que nosotros cogiéramos lo que viene del profesorado. Es decir, el profesorado solicita y nosotros, a partir de ahí hacer nuestras funciones, hacer nuestras actividades o hacer nuestros programas. Hay unos objetivos generales que se plantea la Administración que hay que llevarlos a cabo. Nosotros realmente estamos como la primera [alternativa] que dijiste, las necesidades que tiene la Administración y que quiere llegar al profesorado y la forma de llegar al profesorado es a través de nosotros. Nosotros hacemos lo que viene desde arriba y lo que viene desde la base, damos al profesorado lo que impone un poco la Administración o lo que oferta la Administración y, al mismo tiempo, lo que ellos mismos soliciten y que nosotros podemos dar a cambio.

Tampoco hay una posición muy drástica porque estamos viendo que, por ejemplo, todos los objetivos que te plantea un CEP, si lo empiezas a buscar está ya dentro de todos los objetivos grandotes que se ha planteado la Administración. (Dir12)

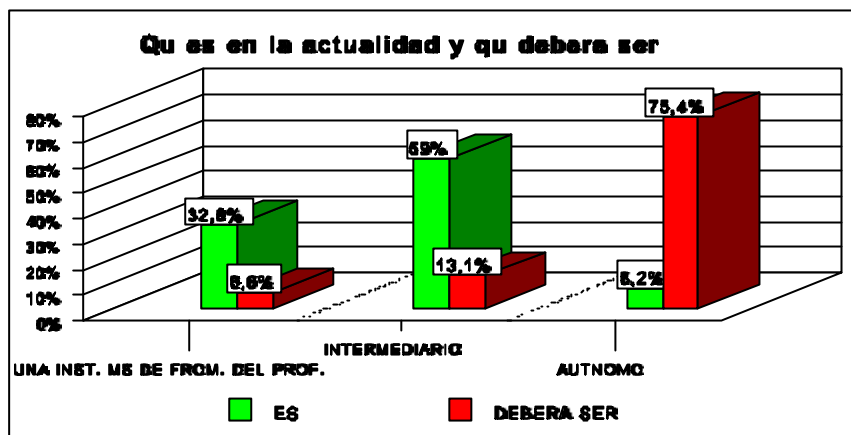


Fig. 32 (v123 a 125)

La siguiente cita expresa lo mismo que la anterior pero indica cuáles son los límites de la autonomía y quién marca dichos límites:

Es cierto que la Administración, a veces, con las necesidades que genera te lía un poco y también es cierto que los CEPs que se definen como que pueden llegar a tener una autonomía, etc, todavía no la tienen totalmente. Y también entiendo, por otro lado, que la Administración no monta unos CEPs para que sean independientes. Constantemente, independientemente del grado de autonomía que haya, siempre va a existir un conflicto entre más o menos autonomía. Yo creo que los CEPs van a plantear más y la Administración va a plantear: “ésta es la que hay y no más”. (Dir6)

**K. El desentendimiento del profesorado.** ¿Cómo explicar esa dualidad en la que la mayoría de los directores y directoras no ven contradicción alguna?. Hemos visto la capacidad y la firmeza con

la que la Administración moldea la actividad y la orientación de los CEPs. Hemos visto también a los CEPs como una especie de intermediarios que hacen que el profesorado asuma las líneas de formación de la Consejería. ¿Y el punto de vista del profesorado dónde está?. ¿La facilidad con la que parece lograrse la “armonía” y la “coincidencia” entre objetivos de la que nos hablan los directores y directoras no puede deberse a que el profesorado, en general, hace, de algún modo, dejación de sus intereses y perspectivas y no reclama su propio espacio (como ha hecho en otros momentos reflejados en los capítulos iniciales de este trabajo)?, ¿No puede estar ocurriendo que el espacio que le corresponde al profesorado en los Centros del Profesorado, esté siendo ocupado, de algún modo, por la Administración?. Una de las personas entrevistadas, cuando le planteamos estas cuestiones reconoce que el profesorado no está en uno de sus mejores momentos:

Claro. Yo creo que la gente no se siente implicada.[...]Yo diría que hay contados ejemplos del protagonismo del profesorado y precisamente el esfuerzo que te decía antes de intentar hacer encuentros, animar a la gente que publique y tal a ver si se va generando algún tipo de iniciativa... [...] El profesorado ahora mismo no es consciente de esa situación porque el profesorado no ha demandado los CEPs, los CEPs le han venido impuestos. Se han encontrado con que los CEPs se los han colocado ahí y la gente incluso hasta los mira con desconfianza: “Y esto para qué sirve, y esto para qué...”. (Dir9)

L. A lo largo de las citas que hasta aquí hemos comentado, ha quedado claramente explicitada la intervención de la Consejería en la elaboración de la oferta de formación de los CEPs. Hemos visto igualmente que la implantación de la Reforma aparece como criterio determinante de la oferta de los CEPs. Esta idea es expresada en la siguiente cita:

Actualmente está pasando que decide por las necesidades de la implantación de la Reforma. La Consejería no decide a partir de un conocimiento sistemático de las demandas y necesidades prácticas del profesorado, eso sí que lo tengo bastante claro. Está muy preocupada por desarrollar la Reforma. O sea, la Consejería se basa en la consideración de las necesidades propias del sistema porque vamos, si a nosotros nos mandan un menú antes de recoger las demandas de necesidades de formación [...], si nos dan un menú de ofertas antes de recoger las demandas, ¿cómo se han recogido esas demandas? No lo sé, por la canalización adecuada y estructurada y oficial que son vía coordinador de formación, vía CEP y vía tal, no. Hay unos cauces adecuados, está legislado por el decreto /94, o sea, está. Entonces vamos a ser serios en las cosas y vamos a intentar...(Dir15)



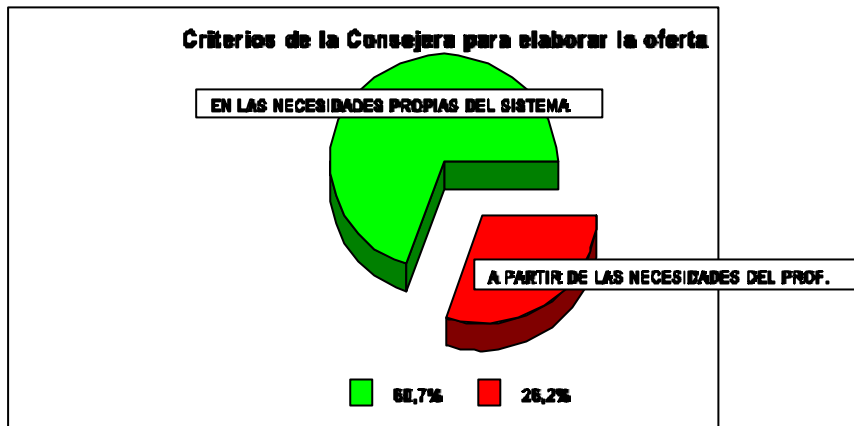


Fig. 33 (v138)

Los asesores y asesoras opinan igualmente que el criterio por el que la Consejería de Educación basa sus decisiones acerca de las actividades de formación a realizar, está determinado por las necesidades del sistema y, en particular, por las necesidades de la implantación de la Reforma. Esta idea es señalada por el 60.7% de los asesores y asesoras. Por otro lado, el 26.2% de los asesores y asesoras considera que la Consejería decide a partir de un conocimiento sistemático de las demandas y necesidades prácticas del profesorado (Figura 33).

## 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se señalaba en los objetivos, el propósito de este estudio es valorar la situación actual, nivel de desarrollo e impedimentos que dificultan la implantación de los Centros del Profesorado de la Comunidad Autónoma de Canarias. Una vez analizada la información recopilada sobre los CEPs objeto de análisis, a continuación vamos a destacar los contenidos más relevantes para la investigación.

*I/* En primer lugar nos centraremos en la cuestión de la participación e implicación del profesorado en los CEPs. Recordemos previamente que este tópico está presente, como motivo central de la filosofía y finalidad de los CEPs, en la idea original de los Teacher's Centers británicos, en las expectativas del profesorado con respecto a estos centros y en los objetivos señalados por la Administración (Decreto 82/1994). Las evidencias obtenidas por la investigación muestran que, efectivamente, los CEPs de la Comunidad Autónoma de Canarias tienen entre una de sus principales preocupaciones, la participación activa del profesorado como instrumento de implicación en su propia formación. Así nos lo muestra el hecho de que la mayoría de los directores y directoras señalen esta cuestión entre los problemas que más les preocupan. También veíamos que los asesores y asesoras de los CEPs coinciden en esta apreciación, al señalar mayoritariamente que los profesores y profesoras son consultados siempre por los CEPs para tomar decisiones.

Por otro lado, y en relación con lo anterior, se señala, de forma explícita, la democratización de las prácticas de funcionamiento como requisito para la participación del profesorado. El dato que avala la indisoluble relación entre ambos conceptos (democratización y participación) es que, en los centros en los que se afirma estar satisfechos con el grado de participación del profesorado, se constata un gran esfuerzo en la consecución de una práctica democrática. Esto se concreta en la necesidad de la participación del profesorado en la programación de la actividades de formación para que sean los propios docentes quienes impulsen los CEPs.

En este mismo sentido constatábamos que los procesos de participación en los CEPs no son vistos como un mero trámite impuesto por la fuerza de la norma legal. Por el contrario, en los CEPs se asumen las prácticas democráticas como una necesidad imprescindible para que los mismos respondan a las demandas de los centros y sean aceptados por ellos como un apoyo para la mejora. Ello es

asumido a pesar de reconocerse que, en muchas ocasiones, la participación democrática resulta una práctica compleja y difícil, sobre todo en los CEPs grandes en los que la diversidad de puntos de vista entre el profesorado se manifiesta con más fuerza.

Sin embargo, que se constate la existencia de preocupación en los CEPs por la participación del profesorado a través de las prácticas democráticas, no significa que no se encuentren problemas, muchas veces importantes, para hacer efectiva dicha participación. De hecho, aunque algunos de los directores y directoras de CEPs están satisfechos con la participación general del profesorado, muchos de ellos manifiestan que la respuesta del mismo es, al menos, insuficiente. Una de las dificultades para la participación se debe al ya señalado tamaño de algunos Consejos Generales y la falta de tiempo de los coordinadores de formación para concentrarse en las tareas que el funcionamiento de los CEPs demanda de ellos. Las dificultades encontradas para la dedicación a su tareas pueden convertir la participación en una práctica burocratizada y formal e impedir, igualmente el estudio y la profundización en los temas sobre los que se van a tomar decisiones. Veámos, al respecto de estos problemas algunas alternativas estudiadas por los CEPs, que más adelante señalaremos.

Otras dificultades señaladas, para que la participación sea una práctica efectiva, tienen su procedencia en la propia Administración. Se señala como hecho altamente positivo que la Administración haya organizado una estructura para la participación democrática en los CEPs pero, sin embargo, como hemos comentado, algunas de las dificultades para que todo ello funcione como se espera (dificultades apuntadas en el apartado anterior de este trabajo), provienen de la propia Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

La figura y el papel de los coordinadores de formación son señalados como una pieza clave en la participación del profesorado y en la consecución de prácticas democráticas en los CEPs. El hecho de que las funciones de esta figura no estén arraigadas en los centros docentes se manifiesta como una dificultad importante para lograr la finalidad referida. Sin embargo nos encontramos con la paradoja de que los asesores del CEP, que son quienes deben de potenciar el papel de los coordinadores de formación en los centros, no les atribuyen a estos la función de participar en la toma de decisiones en los CEPs. Ello quiere decir que también, entre los asesores y asesoras, debe de mejorar la concepción que tienen sobre el papel de los coordinadores y coordinadoras de formación

como figuras clave de la democratización, la participación y la implicación del profesorado.

La imagen que los CEPs tienen ante el profesorado es otro de los factores a tener en cuenta puesto que condiciona la participación. Al respecto, encontramos que la mayoría de CEPs consideran que su imagen ante el profesorado debe ser mejorada. La actual imagen de los CEPs, en mayor o menor medida considerada como mejorable, se debe en unos casos a que algunos CEPs han comenzado a funcionar recientemente, y, en otros casos, a que la práctica anterior de estos centros les hacía aparecer ante el profesorado como parte indiferenciada de la Administración. Volveremos más adelante sobre esta idea.

Por otro lado, ninguno de los CEPs elude su responsabilidad en cuanto al grado de participación del profesorado. Por el contrario, todos ellos afirman rotundamente que su línea de trabajo y su concepción acerca del papel de los Centros del Profesorado debe basarse en atender a todos los centros, acudan al CEP o no; dar apoyo a todos de acuerdo con sus necesidades y buscar estrategias apropiadas para mejorar la calidad educativa de los centros. Ello quiere decir que el concepto que tienen los CEPs de su papel no es el de supermercados de recursos didácticos a los que acuden los docentes a recoger lo que necesitan —los asesores de los CEPs se limitarían a preparar los materiales, a tenerlos listos y a hacer propaganda acerca de su existencia, el resto sería responsabilidad exclusiva de los propios docentes. Éste es un indicador importante por cuanto nos informa de la concepción que los propios CEPs tienen acerca de su papel y su responsabilidad en la mejora de los centros educativos.

Incluso, desde algún CEP se considera que su responsabilidad y contribución a la mejora de la participación del profesorado, no debe quedar limitada a establecer las estructuras y cauces de participación. Además se deberían de ocupar de potenciar la autoorganización del profesorado como medio para que estos centros tengan interés para los centros docentes y los profesores.

Otras medidas que se propone para mejorar la participación se refieren al cambio que necesariamente debe darse por parte de los centros educativos en la concepción actual que el profesorado puede tener de la utilidad potencial de los CEP. Se trata de cambiar la idea dominante de que los CEPs son simplemente fuentes de recursos. Ello significa que la participación no debe quedar

reducida al ámbito de los Consejos Generales a través de los coordinadores de formación. Los centros deben ser el origen, el motivo y el inicio de la función de los coordinadores de formación hasta llegar a los Consejos Generales respectivos. Y es, precisamente, en los centros docentes donde encontramos más problemas de participación, al menos en cuanto a las cuestiones de los CEP se refiere.

Algunos CEPs ensayan otras estrategias más concretas para mejorar la participación del profesorado: *a)* realizar reuniones por zonas, con los coordinadores y coordinadoras de formación, de tal manera que el número de participantes sea mucho menor que los asistentes a los Consejos de Dirección y que la participación y la concentración sobre los temas a tratar, sea mayor; *b)* organizar, a principio de curso, los horarios de los centros de forma que las horas que los coordinadores y coordinadoras de formación tienen asignadas, coincidan en un momento de la semana para poder convocar los Consejos Generales de CEPs y que todos ellos puedan asistir; *c)* realizar cursos y otras actividades de formación exclusivamente pensados para la mejora del papel de los coordinadores y coordinadoras de formación; *d)* mejorar los sistemas de elección de los coordinadores de formación practicados en los centros; y, *e)* mejorar los sistemas de comunicación entre los CEPs y los coordinadores y coordinadoras de formación.

2/ En segundo lugar, la información recogida entre los directores y directoras de los CEPs nos ha permitido elaborar un mapa de temas en el que se catalogan los problemas que a juicio de los CEPs son de atención prioritaria. Dicho mapa nos informa de aquellas áreas de mayor complejidad práctica para llevar a cabo el proyecto de los Centros del Profesorado. Por ello, cualquier actuación de mejora de los CEPs deberá comenzar por elaborar estrategias que atiendan a las prioridades señaladas por los propios Centros del Profesorado.

No es necesario volver a reproducir aquí el mencionado mapa. Baste con recordar que en él, además de la preocupación existente en los CEPs en torno a la participación y la implicación del profesorado, se señalaban cuatro aspectos más que no queremos pasar por alto: 1) la falta de recursos, tanto de asesores y asesoras como de espacio físico y administrativos. Éste es un problema sobre todo señalado por los centros medianos y pequeños que reclaman igual dotación de recursos básicos que los CEPs grandes; 2) la preocupación por la efectividad real de la formación del profesorado y su incidencia final sobre los alumnos y alumnas; 3) la preocupación por la utilidad específica de los CEPs frente a otros servicios de la Administración; y 4) la preocupación por las

cuestiones de desarrollo interno y cotidiano del CEP, como la burocracia, la forma de organizar el enorme volumen de trabajo, la cohesión del Equipo Pedagógico o las estrategias más adecuadas para entrar en los centros docentes y darles apoyo.

3/ En *cuanto a las* actividades de formación señaladas por los CEPs como prioritarias, la que aparece como más importante es el asesoramiento a los centros y en especial a los centros que implantan la Reforma. Esta tarea se señala por todos los CEPs como su principal actividad y a la que le dedican el mayor esfuerzo. Se ha pasado en estos dos últimos años de centrar el trabajo preferente de los CEPs en la organización de cursos y cursillos a trasladar el apoyo prioritario a los centros educativos. La organización de cursos adquiere ahora funciones subsidiarias por no considerarse decisivos en la mejora de la calidad educativa. Como vimos, este punto de vista no es compartido por los asesores y asesoras quienes les atribuyen, entre otras, las cualidades de favorecer el trabajo en grupo o favorecer la creación de nuevos colectivos de innovación del profesorado. Es una paradoja que nos obliga, necesariamente, a plantearnos el grado de cohesión lograda en los Equipos Pedagógicos en torno a sus proyectos de trabajo.

La formación en centros es señalada como una actividad compleja porque su cometido final es lograr la mejora de la calidad educativa en los centros asesorados. Llegar a establecer esa relación práctica, entre formación y mejora, es considerada como la tarea más difícil al exigir la detección de las necesidades de formación de los centros. Esta tarea de detección va a ser analizada posteriormente en relación a la autonomía de los CEPs.

La implantación de la Reforma aparece como marco de referencia del asesoramiento a los centros. Ello va a implicar cambios en la reorganización de las zonas de asesoramiento de los CEPs con la implantación de los distritos escolares y cambios en la coordinación de los llamados servicios concurrentes (Inspección, Equipos de Orientación y Centros del Profesorado). La implantación de la Reforma es el cometido que solapa cualquier otra iniciativa de los CEPs. Esta finalidad hace que las tareas de los CEPs estén muy centradas en el apoyo para su consecución.

El predominio de la implantación de la Reforma como cometido de los CEPs, es vista por la mayoría de ellos, como algo natural y lógico pero no escasean los que se interrogan acerca de la

hipoteca que ello supone para el desarrollo de la propia identidad de los CEPs. El proyecto de los CEPs, señalan estos sectores, va más allá de la implantación de la Reforma.

El hecho de que la Reforma adquiriera tanta preponderancia entre las actividades de estos centros, se considera como una prueba de la dependencia de los CEPs con respecto a las iniciativas de la Administración y de que, por lo tanto, el profesorado vea a los CEPs como parte no diferenciada de la política educativa de la Consejería de Educación.

El apoyo de los CEPs a la elaboración de los PEC y PCC por parte de los centros docentes es un aspecto comprendido dentro de la prioridad administrativa de implantación de la LOGSE. Su elaboración es obligatoria para los centros por lo que, por un lado, se aborda la tarea de su realización como un requisito burocrático que condiciona su proceso de elaboración y el trabajo de asesoramiento por parte del CEP. Pero, sin embargo, tanto los directores como los asesores perciben que se está dando una mejor utilización como instrumento para la mejora de los centros.

Por último, en el análisis de las tareas de los CEPs encontramos una enorme diversidad de ellas, en su naturaleza y cantidad. Esta diversificación actúa como uno de los factores que impiden la ejecución de la planificación realizada por los propios CEPs. Si a ello añadimos la gran cantidad de demandas que desde el exterior de estos centros se les solicita, podría darse un cuadro propicio para que actividades, que dan un carácter singular a estos centros, queden definitivamente sin desarrollarse.

Todas estas evidencias nos permiten afirmar que los Centros del Profesorado cumplen plenamente con las funciones que la Administración asigna a los mismos en el artículo 4º del decreto 82/1994, en el que, en sus apartados *a* y *k* se les insta a “desarrollar los planes e iniciativas de perfeccionamiento aprobados por la administración educativa” y a llevar a cabo “cualesquiera otras [funciones] que tiendan a mejorar su eficacia y que reglamentariamente les sea asignadas”.

4/ Con respecto a la valoración que se hace sobre el asesoramiento a los centros, es destacable la dificultad que para directoras y directores supone hacer un balance del trabajo realizado y, sobre todo, de los resultados obtenidos. Entre esas dificultades se señalan la propia complejidad que entraña todo el proceso de apoyo a los centros debido a que los avances que se consiguen van acompañados



de retrocesos; las mejoras se obtienen tras períodos prolongados de trabajo continuado y, además, como señala uno de los directores, los fines que se plantean los CEPs son difícilmente constatables de forma objetiva.

Sin embargo, asesores y directores son unánimes al señalar como muy positivos los logros del asesoramiento a los centros. Entre las virtudes del asesoramiento a centros se señalan, prácticamente de forma unánime, las siguientes: da seguridad al profesorado en momentos de transformación del sistema; fomenta el trabajo de los centros en equipo; hace que la formación demandada esté más ajustada a las necesidades reales; mejora, en términos generales la calidad educativa; implica al profesorado en su propia formación, es más realista; la formación es menos teoricista; y, por último, contribuye a que los centros elaboren sus propios planes de mejora.

5/ Es significativo que, mientras todos los CEPs están de acuerdo en afirmar que la organización de actividades no directamente relacionadas con la formación del profesorado está en coherencia con su concepto de Centros del Profesorado, sin embargo, sólo la mitad de los CEPs han llevado a cabo, al menos, una actividad de este género. Estas evidencias indican las dificultades existentes para que los CEPs lleguen a ver realizadas sus propias iniciativas y a construir su propia identidad, al margen de las exigencias de la Administración, consideradas siempre como prioritarias.

Otro tanto podemos decir sobre el material didáctico y las experiencias innovadoras realizadas por el profesorado. Todos ellos señalan la importancia de darlas a conocer entre los centros educativos pero, sin embargo, en algunos casos están sin clasificar y en otros están archivadas adecuadamente; aun cuando son ofrecidas al profesorado el uso es escaso. Con ello se detecta una falta de estrategias elaboradas para dar salida a este material.

6/ En lo que respecta a los coordinadores y coordinadoras de formación, esta figura es creada por la Consejería de Educación en 1994 (Decreto 82/1994); las funciones asignadas por la Administración y el punto de vista del profesorado acerca de esta figura lo veamos en el capítulo II. Por nuestra parte constatamos las siguientes cuestiones con respecto a los coordinadores y coordinadoras de formación: *a)* las funciones que potencialmente podrían desarrollar las hace imprescindibles para la implantación de los CEPs; *b)* Su papel está aún por potenciarse e implantarse en los centros educativos; y, *c)* desde su existencia la información que el profesorado posee sobre los

CEPs, ha mejorado.

7/ Encontramos que una mayoría muy importante de asesores y asesoras y la totalidad de los directores y directoras consideran que los CEPs tienen un carácter distinto al resto de servicios de la Administración que prestan apoyo externo a los centros educativos. Ese carácter diferencial se basa, según dicha mayoría, en las características singulares de la intervención de los CEPs en los centros docentes, cuyas notas distintivas son las siguientes: el papel de los CEPs en los centros no consiste en presionar para lograr los objetivos que se pretenden debido a que no tienen la autoridad para hacerlo, los centros no los ven con esa función y tampoco les corresponde a ellos ese papel.

Esta línea de intervención en los centros se justifica porque los cambios en ellos son muy lentos y complejos y necesitan la colaboración, por lo que no se trata de que se hagan tareas no comprendidas, bajo presión, de forma forzada y sin relación con los problemas reales de los centros educativos.

Pero este equilibrio deseado entre la intervención y el no presionar puede ser confundido con la pasividad del CEP frente a, por ejemplo, los centros que no toman la iniciativa de romper su aislamiento y pasividad. Es decir, se puede estar confundiendo la idea de no presionar, para no perder la motivación necesaria para que la mejora se articule en torno a sus propias necesidades, con la idea de que los CEPs deben esperar pasivamente a que sean los centros los que tomen la iniciativa. Por lo tanto, aunque la mayoría de los asesores y la totalidad de los directores consideran que deben de ocuparse de todos los centros, no hay estrategias de aproximación a este tipo de centros más allá de llevarles información e insistirles sobre las posibilidades de uso potencial de los CEPs.

Constatamos, por lo tanto, la inexistencia de estrategias globales que den alternativas apropiadas a las necesidades de cada centro, que permitan hacer un seguimiento ordenado de la totalidad de los mismos y que permitan responder a sus necesidades particulares. La necesidad y la posibilidad práctica de elaborar estrategias como a las que nos referimos, están avaladas por algunas experiencias en ese sentido. Existe un amplio abanico de alternativas que experimentando sobre ellas podrían hacer avanzar la presencia de los CEPs en los centros y se podría atender cada nivel de necesidades distintas de los mismos. No sería necesaria la multiplicación del número de asesores y

asesoras y, lo que es más importante, evitaría la existencia de centros descolgados de los procesos de mejora.

8/ La misma actitud confusa entre el apoyo a los centros sin presión y la actitud de pasividad, se extiende al concepto de evaluación hipotética de los centros docentes por parte de los CEPs. Como hemos visto, los CEPs consideran que no les corresponde presionar a los centros y ello, según los propios CEPs, incluye el rechazo de la idea de que los CEPs evalúen a los centros bajo ninguna fórmula. Como señalábamos al hacer el análisis de los datos, desde nuestro punto de vista hay un espacio entre abstenerse de hacer cualquier análisis crítico de la realidad de los centros educativos y una actitud fiscalizadora. Ese espacio está sin explorar en el trabajo de los CEPs con los centros docentes.

9/ Con respecto al modo en el que se elaboran la oferta y la demanda de formación en los CEPs, encontramos una contradicción paradójica que nos informa acerca del *status* de estos centros dentro del entramado legislativo y burocrático de nuestro sistema educativo. Por un lado, desde los CEPs se afirma, mayoritariamente, que tienen total autonomía para elaborar una oferta de formación ajustada a las características de la demanda peculiar de los centros educativos atendidos por cada CEP. La detección de la demanda se hace atendiendo a la participación del profesorado en su elaboración. Se produce así, un optimismo casi generalizado en cuanto a la adecuación entre la oferta y la demanda de formación. Sin embargo, por otro lado, se señala, de forma igualmente mayoritaria, la intervención decisiva de la Administración en la configuración de la oferta de formación de los CEPs.

Lo anterior significa que uno de los determinantes más importantes para elaborar la oferta de formación de los CEPs es la propia Consejería de Educación. Tal grado de intervencionismo es justificado en base a la prioridad dada por el proceso actual de implantación de la Reforma, tomándose ésta como finalidad que determina las prioridades de la Administración y, con ella, las de los CEPs.

10/ Las deficiencias de los sistemas de detección de las necesidades de formación del profesorado y los centros, forman parte y son consecuencia del mismo problema anterior. A través de los análisis que hacen los directores y directoras de los CEPs constatamos una insatisfacción acerca del grado de elaboración y de la calidad práctica de las demandas del profesorado y los centros. Ello hace

que alguno se cuestione la capacidad que los CEPs tienen para detectar las necesidades del profesorado y los sistemas que se utilizan.

Se manifiesta claramente que para lograr la coherencia entre demandas y necesidades para la mejora, no basta con preguntar desde el CEP a los centros qué actividades de formación desean que se organicen. Y es que, la calidad de elaboración de las demandas depende del grado de estructuración de los centros que las elaboran y de la existencia de un trabajo pedagógico previo que evidencie las necesidades de formación. Como señalábamos al analizar los datos, esta relación está explícitamente establecida sólo por unos cuantos de ellos.

Se impone, por lo tanto, un proceso de trabajo previo por parte de los CEPs en los centros, encaminado a ese fin. Avanzar en la mejora del proceso de elaboración de la oferta de formación es, desde nuestro punto de vista, una cuestión clave para los CEPs. El grado de concreción y la calidad de las demandas elaboradas por parte de los centros nos informa de la salud y vitalidad del trabajo de innovación que se realiza en los mismos. Ello quiere decir que una oferta de formación que responda a una demanda bien elaborada por parte de los centros, mejorará a su vez la utilidad práctica de las actividades de formación. En esto tienen mucho que decir los Centros del Profesorado.

*II/* En cuanto a la autonomía de los CEPs con respecto a la Consejería, tema al que ya nos hemos referido al comentar el proceso de elaboración de la oferta de formación, ningún director o directora de CEPs niega que el carácter distintivo de estos centros es la autonomía. Por lo tanto, claramente señalan que los CEPs deben ser autónomos de la Administración. Este punto de vista concuerda plenamente con el discurso formal de la Consejería de Educación.

Por su parte, los asesores y asesoras señalan que los CEPs son actualmente intermediarios entre la Administración y el profesorado, y añaden que deben de dejar de serlo para pasar a avanzar en la autonomía que nadie niega como una cualidad constitutiva de estos centros.

Sin embargo, la unanimidad que se muestra por parte de los directores y directoras de CEPs sobre el tema, se rompe al indagar acerca del significado práctico que le confieren a dicho concepto. La distinta concepción sobre el significado de autonomía lleva a que algunos consideren que los CEPs

no son autónomos de las directrices de la Administración y que deberían serlo, a que otros no quieran un grado mayor de autonomía, por diversas causas y a otros los lleva a considerar que la autonomía que ahora tienen es la adecuada.

La justificación que mayoritariamente se esgrime para ponerle límites al desarrollo de la autonomía de los CEPs, entendidos como instrumento de desarrollo del profesorado, es la necesidad de implantar la LOGSE. De este modo, la Reforma se convierte, no en medio para la mejora sino en la finalidad misma de los CEPs. Lograr su implantación se revela como un objetivo cuyo logro unifica todos los intereses y perspectivas diferentes existentes en educación.

Por su parte, la Administración, al reducir de hecho a los CEPs a meros instrumentos para lograr la implantación de la LOGSE, está impidiendo que los CEPs, de acuerdo con su idea original, sean un espacio propio del profesorado para la formación reflexiva y crítica.

La coherencia de la anterior conclusión está respaldada por la teoría acerca de los modelos de formación del profesorado analizados en el capítulo I; por lo que los profesores reclaman de los CEPs, tal y como veíamos en el capítulo II; por las propias intenciones de la Consejería de Educación, manifestadas en las finalidades asignadas a estos centros; y, sobre todo, por el punto de vista de algunos (pocos) de los directores y directoras en el sentido de que las finalidades de los CEPs van más allá de la conclusión de la implantación de la LOGSE.

*12/ Finalmente debemos preguntarnos por el profesorado como colectivo (plural y diverso) y por el grado de su presencia en los CEPs, a través de sus organizaciones tradicionales. Por un lado, como uno de los directores o directoras entrevistados nos comenta, el profesorado no está en su mejor momento, en cuanto a organización y presencia en las decisiones educativas, en general y en los CEPs en particular. A esto se puede añadir la reflexión de otro de los directores, que se refería a que los CEPs han sido creados después de que el movimiento del profesorado ha bajado de intensidad. Ambas reflexiones explicarían la evidencia de la muy baja actividad de las organizaciones del profesorado en los Centros *DEL* Profesorado. Lo cual no deja de ser una manifiesta contradicción con repercusiones para la supervivencia de estos centros.*

Una evidencia elocuente de la debilidad del profesorado, que comentamos, lo constituye el hecho de la deficiente participación de los docentes en la elección de los directores y directoras de muchos de los CEPs. Como señalábamos al analizar los datos recopilados, que sólo en un CEP se hayan presentado tres candidaturas, que en dos CEPs fuera la Administración la que nombró al director por ausencia de candidaturas o que en cuatro de los CEPs la candidatura más votada no llegó a la mayoría absoluta (del total de votos potenciales) exigida por la normativa, es un indicador claro de lo que decimos.



## ESTUDIO 2

# LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE SU CEP

*Nuestra prioridad no debe consistir sólo en escuchar la voz del docente, sino también patrocinarla como prioridad en nuestro trabajo de desarrollo del profesorado.*

**A. Hargreaves**

*Profesorado, cultura y postmodernidad.*

## 1. INTRODUCCIÓN: OBJETIVOS DEL ESTUDIO 2

Este estudio está dedicado al análisis de la valoración que los profesores y profesoras, del ámbito de actuación del CEP de La Laguna, hacen de su CEP. El análisis que pretendemos realizar implica la consecución de los siguientes objetivos:

- 1/ Establecer en grado de conocimiento e información del profesorado con respecto a su CEP: ofertas de formación, modalidades de formación, finalidades y planes de trabajo, tareas prioritarias...
- 2/ Analizar la valoración que merece al profesorado cada uno de los servicios que el CEP presta.
- 3/ Obtener la percepción del profesorado acerca de las posibilidades que tiene de participar en las decisiones que se toman en el CEP y su opinión sobre el grado de participación.
- 4/ Establecer el nivel de conocimiento existente entre el profesorado con respecto a la figura del coordinador de formación.
- 5/ Conocer la valoración, grado de éxito, nivel de adecuación y actitud del profesorado con respecto al asesoramiento y a la formación en centros por parte del CEP.
- 6/ Determinar la finalidad, la valoración y la actitud del profesorado con respecto a las agrupaciones del profesorado para la innovación, su grado de éxito y las causas por las que sectores del profesorado no participan en ellas.
- 7/ Detectar la valoración del profesorado con respecto a los cursos de formación permanente, el grado de uso práctico de sus contenidos, nivel de demanda, valoración de la metodología y calidad de la evaluación que se realiza en los cursos.
- 8/ Establecer la opinión que los profesores y profesoras tienen del trabajo y las prioridades



de los asesores y asesoras del CEP.

*9/* Analizar el grado de ajuste que se da en el CEP de La Laguna entre la oferta y la demanda de formación, el papel del profesorado y los criterios utilizados en la elaboración de la oferta de formación.

*10/* Conocer el punto de vista del profesorado sobre el grado de autonomía del CEP de La Laguna para tomar decisiones en cuanto a la oferta de formación, el apoyo a los centros.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Sujetos**

Los sujetos de este subestudio son los profesores y profesoras que trabajan en todos los centros educativos de la zona de atención del CEP de La Laguna, que comprende los municipios de La Laguna (con 88 centros), El Rosario (con 8 centros), Tegueste (5 centros), Tacoronte (15 centros), El Sauzal (4 centros), La Matanza de Acentejo (5 centros), la Victoria de Acentejo (6 centros), Santa Úrsula (8 centros), La Orotava (26 centros) y Puerto de la Cruz (con 12 centros).

El número total de profesores y profesoras de la zona del CEP es de 3.525. La muestra fue elegida aleatoriamente, quedando finalmente configurada por 282 personas, lo que representa



Fig. 1 (v1)

un error muestral de  $\pm 6\%$  y un coeficiente de fiabilidad del 95.5%.

El 63.1% de la muestra son mujeres y el 36.9% son hombres (fig.1). De ellos, tal como se representa en la figura 2, la mitad tiene entre 6 y 15 años de ejercicio. Los porcentajes del tramo educativo al que pertenecen está representado en la figura 3.

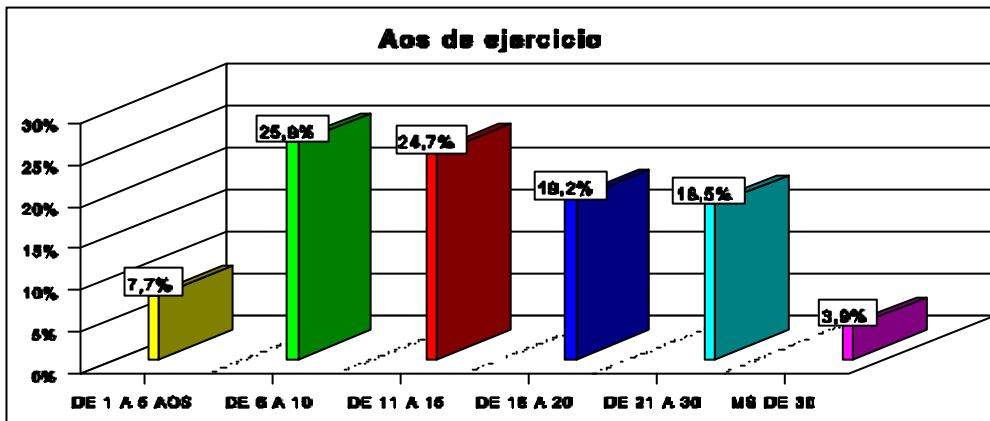


Figura 2 (v2)

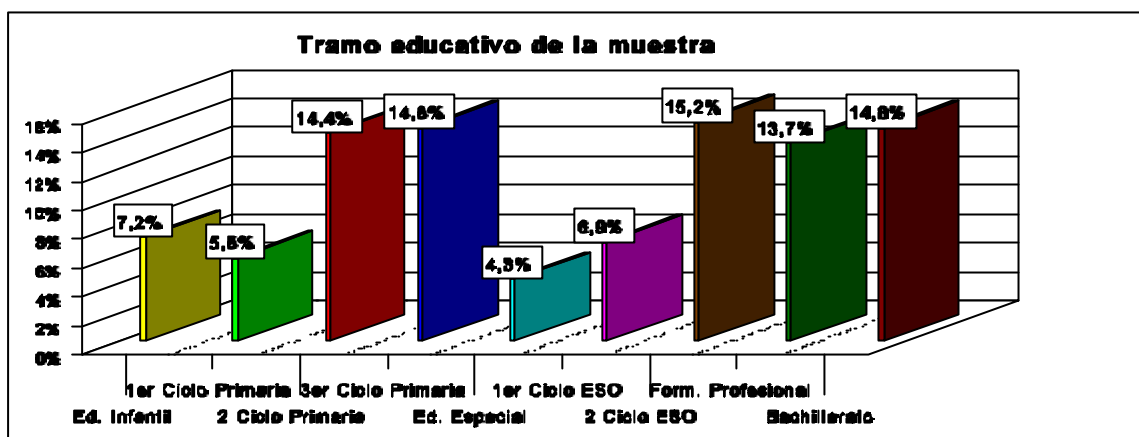


Fig. 3 (v3)

## 2.2. Instrumentos

Con la finalidad de obtener la información para lograr los objetivos señalados, elaboramos un cuestionario dirigido a una muestra de los profesores y profesoras de la zona de influencia del CEP de La Laguna (ver apéndice IV) en el que se les pide su punto de vista acerca de distintos aspectos con respecto al CEP al que pertenecen.

El cuestionario fue sometido al examen de dos tipos de jueces:

- Tres profesores y profesoras, que trabajan en centros pertenecientes a la zona del CEP de La Laguna, a los que se les pidió que: 1) cumplimentaran el cuestionario y propusieran

alternativas para los ítemes que ellos consideraran confusos o difíciles de contestar; y 2) indicaran aquellos ítemes que a su juicio no eran relevantes y sugirieran nuevos ítemes a incluir de tal manera se asegurara que los profesores y profesoras que debían contestar el cuestionario vieran reflejado en él los aspectos más importantes del CEP de La Laguna.

- Tres profesores universitarios expertos, respectivamente, en evaluación, formación del profesorado y metodología de la investigación. Su revisión y sugerencias se refirieron al contenido y a aspectos técnicos de la construcción del instrumento.

Todas las sugerencias fueron incluidas en el cuestionario que finalmente fue administrado a la muestra de profesores y profesoras. El cuestionario está compuesto por 73 ítemes distribuidos en las siguientes dimensiones de información:

- Datos de referencia.
- Cuestiones generales sobre el CEP.
- Sobre asesoramiento a los centros docentes por parte del CEP.
- Sobre asesoramiento del CEP a agrupaciones del profesorado.
- Sobre los cursos de formación permanente del profesorado.
- Sobre el perfil profesional de los asesores y asesoras del CEP.
- Organización interna y planificación del CEP
- Sobre la relación entre oferta y demanda.
- Autonomía del CEP y características diferenciadoras.

## **2.3. Procedimiento**

### **2.3.1. Aplicación de instrumentos.**

El *Cuestionario sobre el Centro del Profesorado de La Laguna* fue entregado personalmente a los directores y directoras de cada centro docente en el que trabajan los profesores y profesoras de la muestra, previo contacto y acuerdo con ellos realizado por teléfono. Los directores y directoras se encargaron de repartirlo entre los profesores y profesoras. Una vez cumplimentados

fueron recogidos pasando para ello por cada uno de los centros. Los cuestionarios son anónimos.

### **2.3.2. Análisis de la información.**

El análisis de los datos recogidos a través del cuestionario se ha realizado con el programa SPSS-PC+ y básicamente comprendió el análisis de los porcentajes de respuestas en cada una de las alternativas de los distintos ítems. Los resultados se presentan en porcentajes de manera global y parcial.

Hemos organizado la presentación de los datos y el análisis de los resultados, en las ocho dimensiones siguientes:

*DIMENSIÓN 1.* Cuestiones generales sobre el CEP de La Laguna.

*DIMENSIÓN 2.* La participación del profesorado en el CEP y el coordinador de formación.

*DIMENSIÓN 3.* Asesoramiento del CEP a centros docentes.

*DIMENSIÓN 4.* Asesoramiento del CEP a agrupaciones de innovación del profesorado.

*DIMENSIÓN 5.* Cursos de formación permanente del profesorado.

*DIMENSIÓN 6.* Perfil de los asesores y asesoras del CEP.

*DIMENSIÓN 7.* La relación oferta/demanda de formación.

*DIMENSIÓN 8.* Autonomía del CEP

## **3. RESULTADOS.**

A continuación analizamos las ocho dimensiones mencionadas anteriormente. Dentro de cada una de ellas distinguimos los distintos aspectos que las componen.

### **3.1. DIMENSIÓN 1. Cuestiones generales sobre el CEP de La Laguna.**

Los aspectos contenidos en esta dimensión, y que a continuación pasamos a analizar, son los

siguientes:

- A) Conocimiento de las ofertas de formación del CEP por parte del profesorado.
- B) Nivel de conocimiento del profesorado acerca de las funciones y el plan trabajo del CEP.
- C) Tareas formativas prioritarias a las que, según el profesorado, se dedica y a las que se debería dedicar el CEP.
- D) Opinión del profesorado sobre los servicios que le presta el CEP.
- E) Pertinencia de la organización de actividades distintas a las de contenido didáctico.

*A/ Conocimiento de las ofertas de formación del CEP por parte del profesorado.*

Preguntados acerca del grado de conocimiento existente en los centros sobre las ofertas de formación, el 45.4% señala que se conocen *suficientemente* y otro porcentaje idéntico señala que

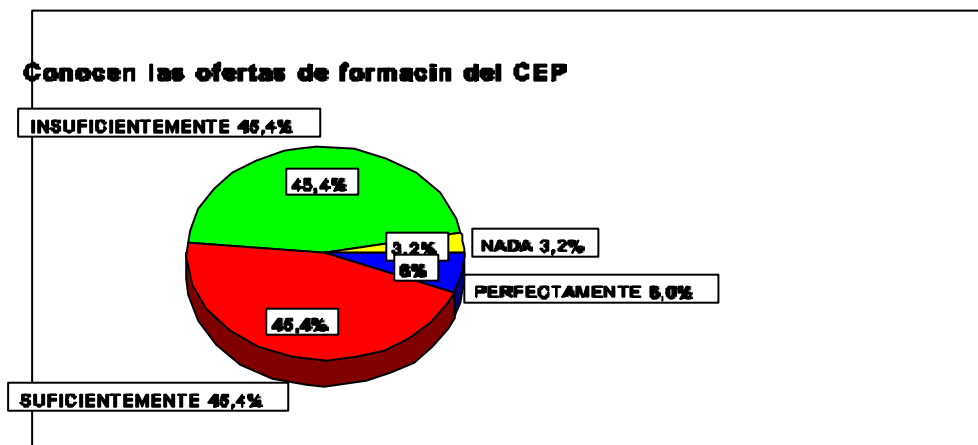


Fig. 4 (v6)

la oferta se conoce *insuficientemente*. Esta división de opiniones al 50% indica que este aspecto debe ser mejorado muchísimo, puesto que casi la mitad de los encuestados señala la insuficiencia de este aspecto (fig.4).

Los datos señalan que la cadena de transmisión de la información debe ser examinada para introducir mejoras en la difusión de las ofertas de formación que el CEP de La Laguna organiza. Al respecto, los profesores y profesoras que consideran que la información es deficiente, reparten la responsabilidad de la deficiente información entre el CEP (38.7%) y el propio profesorado (36.1%) (figura 5).

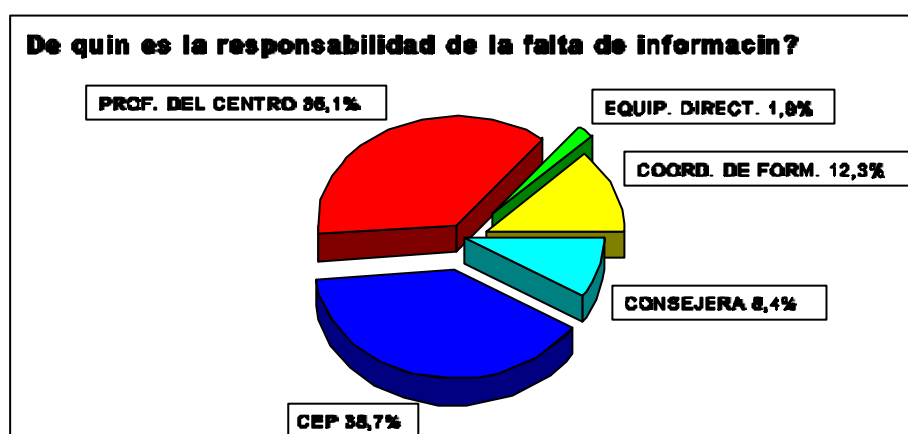


Fig. 5 (v7)

**B) Nivel de conocimiento del profesorado sobre las funciones y el plan trabajo del CEP.** Más allá de la simple información de las actividades organizadas, el conocimiento de las

funciones y del plan de trabajo del CEP de La Laguna exige una mayor profundización en este nivel. Sobre estos aspectos, la mayoría del profesorado (66%) dice *conocer vagamente* las funciones del CEP de La Laguna y sólo una cuarta parte (23.4%) señala que *las conoce bastante* (figura 6). Por su parte, el Plan de trabajo del CEP sólo es conocido *bastante* por el 18.1% y un 4.3% lo conoce *mucho*. El resto del profesorado (77.6%) señala que no lo conoce *nada* (29.4%) o lo conoce *poco* (48.2%) (figura 7). Todos estos datos acerca del conocimiento del CEP por parte del profesorado, indican sin ninguna duda que la información es un aspecto que debe ser mejorado mucho por parte del CEP.





Fig. 6 (v8)

**Nivel de conocimiento del plan de trabajo del CEP**

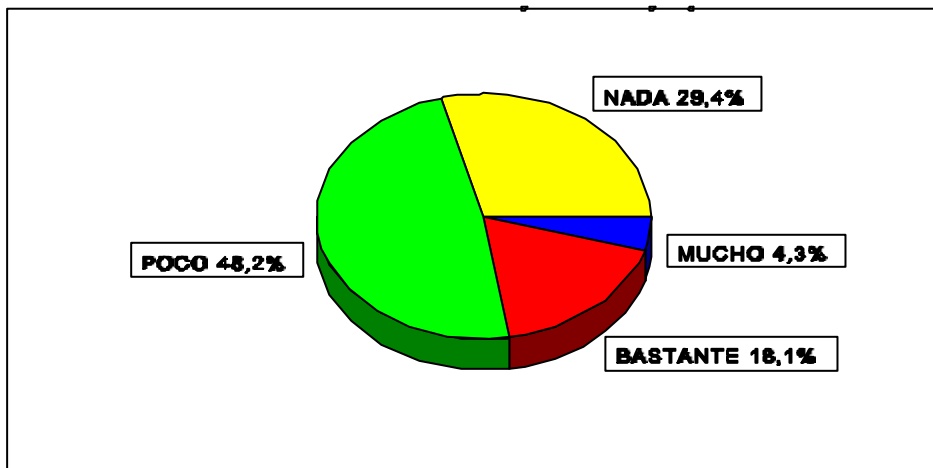


Fig. 7 (v9)

*C) Tareas formativas prioritarias a las que, según el profesorado, se dedica y a las que se debería dedicar el CEP.* La tarea prioritaria de formación a las que se dedica el CEP de La Laguna, según los profesores y profesoras, lo constituye la *organización de cursos* y cursillos (el 89.5% así lo señalan), tal como se muestra en la figura 8. Sin embargo, señalan que *no se debería dedicar* a ello como actividad preferente, puesto que sólo el 4.7% del profesorado manifiesta que esta actividad debería seguir siendo realizada por el CEP. La segunda actividad del CEP, que es identificada por el profesorado como actualmente la más importante, es la de *asesorar sobre la Reforma* (54.9%). Menos son los que señalan esta dedicación como una de las actividades a la que el CEP se debería dedicar (40.7%). Ello quiere decir que hay profesores que consideran que el asesoramiento sobre la Reforma *no debería ser* una actividad preferentes de su CEP.

Por otro lado, al señalar un 33.1% del profesorado, que actualmente el CEP se dedica a dar información y un 65% que debería dedicarse a hacerlo, consideran que el CEP debería destinar más esfuerzos en distribuir información entre el profesorado. Lo mismo se puede decir, aunque la diferencia es menor, entre lo que hace y lo que debería hacer el CEP, con respecto al *asesoramiento a los centros* a partir de los intereses y necesidades del profesorado. Es decir, mientras un 41.8% identifica esta actividad como prioridad actual, un porcentaje un poco mayor (54.4%) señala que es una actividad que debería hacer el CEP.

En cuanto a las actividades de autoformación, un 47.6% del profesorado identifica esta actividad como actualmente prioritaria del CEP de La Laguna. Aproximadamente el mismo porcentaje (48.4%) señala esta ocupación del CEP como prioridad deseable. Como comentaremos más adelante, cuando hagamos la discusión de los datos, encontramos por parte de los docentes una cierta falta de diferenciación e identificación de aquellas tareas más específicas y singulares del CEP.

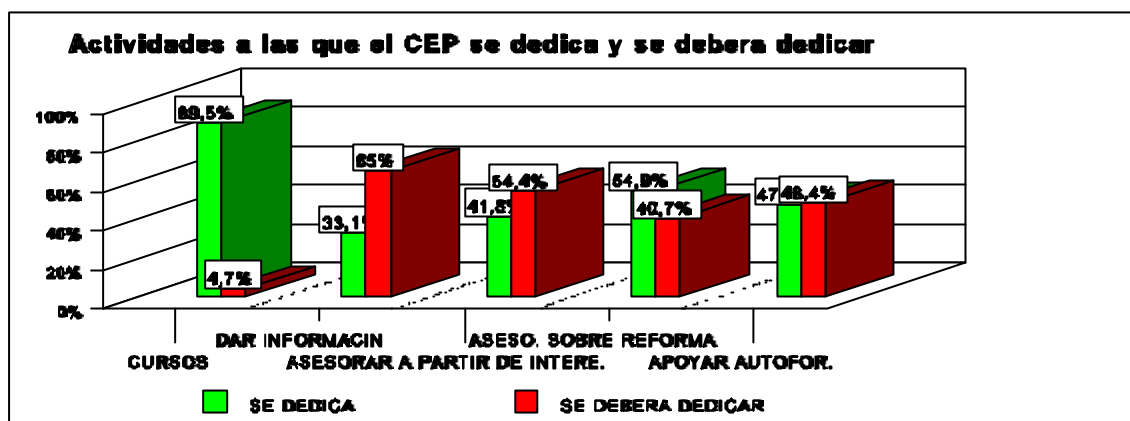


Fig. 8 (v10-15)

*D) Opinión del profesorado sobre los servicios que le presta el CEP.* Los servicios prestados por el CEP de La Laguna en cuanto al horario, las instalaciones, el servicio de fotocopias y la atención general son los mejor valorados por el profesorado. Todos ellos son calificados como *adecuados* por la mayoría del profesorado: el 66.4% para el horario, el 58.4% para las instalaciones, el 57.1% para el servicio de fotocopidora y el 55.8% para la atención general brindada por el CEP a los usuarios. Con respecto a estos mismos cuatro servicios, a pesar de que son valorados como adecuados, consideramos que el porcentaje de profesorado que los considera *mejorables* es muy alto (oscila entre el 26% y el 34%) y, por lo tanto, hay un espacio de mejora de los servicios sobre el que hay que avanzar bastante más.

Los servicios peor valorados son la biblioteca, el material didáctico y la videoteca: la biblioteca es considerada como *adecuada* por sólo el 43.4% del profesorado y el 37.2% la considera

*mejorable*; el servicio de material didáctico registra el mayor porcentaje de profesorado que opina que es *mejorable*, sólo el 32.9% del profesorado considera que es un servicio adecuado y un nada despreciable 17.1% opina que es un servicio *muy deficiente*; la videoteca es valorada, aproximadamente de forma similar que al servicio de material didáctico, el 44.6% considera que es *mejorable*, un 37.3% considera que es *adecuado* y un porcentaje importante (15.9%) considera que es *muy deficiente* (Figura 9)

Como hemos señalado anteriormente, todos estos datos, incluso los mejores, nos indican que al CEP de La Laguna le queda mucho por hacer en materia de servicios. Debemos de tener en cuenta que un CEP debe ser, de forma principal, un centro de apoyo al profesorado y que, en buena parte, de ello depende la calidad estos servicios.

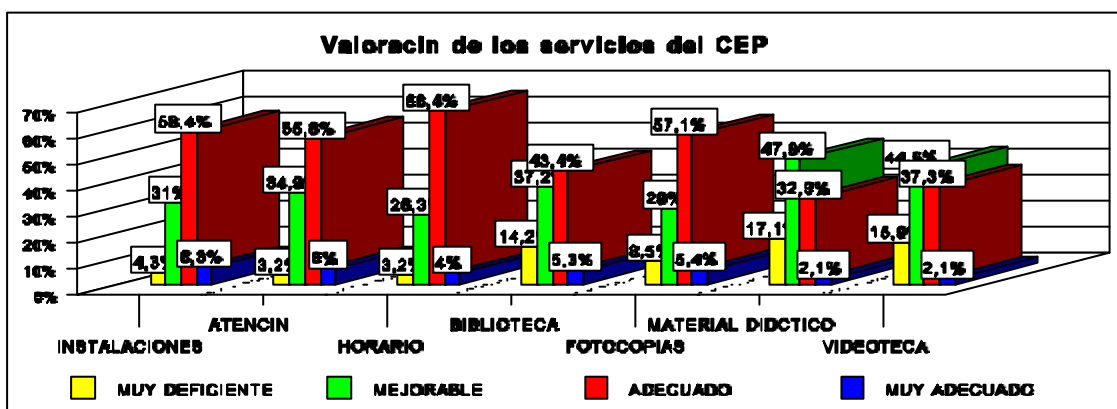


Fig. 9 (v20-27)

*E) Pertinencia de la organización de actividades distintas a las de contenido didáctico.*

Por último, el profesorado considera que el CEP también debería organizar actividades de animación cultural distintas a las directamente relacionadas con las cuestiones didácticas y pedagógicas en general. Consideran que forma parte de las finalidades de los CEPs. Así es señalado por nada menos que el 83.9% del profesorado, frente al 16.1% que considera que este tipo de actividades no son propias del Centro del Profesorado (fig. 10).

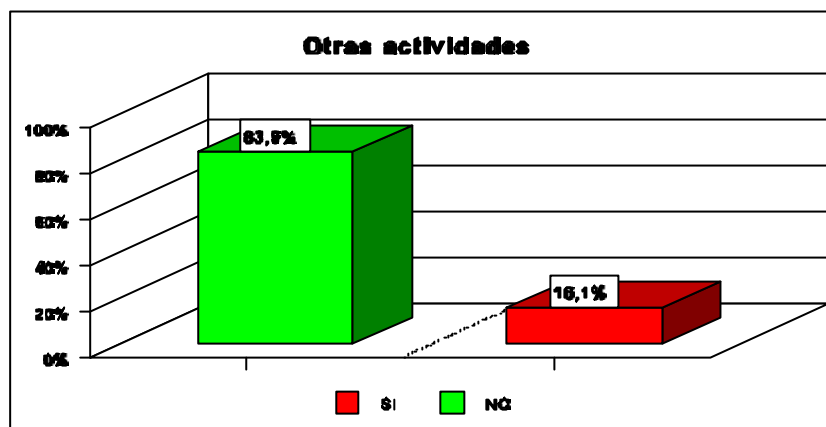


Fig. 10 (v19)

### 3.2. DIMENSIÓN 2 La participación del profesorado en el CEP y el coordinador de formación.

El contenido de la segunda dimensión es el siguiente:

- A) Grado con que el profesorado es consultado por el CEP para tomar decisiones.
- B) Grado de participación de los profesores en el CEP.

- C) Nivel de conocimiento de los profesores y profesoras acerca de la figura del coordinador de formación.
- D) Funciones de los coordinadores de formación según el profesorado.

A continuación vamos a analizar cada uno de los contenidos señalados.

**A) Grado con que el profesorado es consultado por el CEP para tomar decisiones.**

Sobre el grado de participación del profesorado en su CEP, la mitad (49.8%) de los docentes consideran que *nunca* se les pide su opinión sobre las decisiones que tomar el CEP acerca de la elección del director o directora, sobre la aprobación del Plan Anual de Formación o para detectar las necesidades de formación. El resto del porcentaje se divide entre los que consideran que son *pocas veces* las que son consultados (28.2%) y los que manifiestan que siempre son consultados (21.2%). No llega a un 1% los profesores y profesoras entrevistados que señalan que se les consulta demasiado (fig. 11).

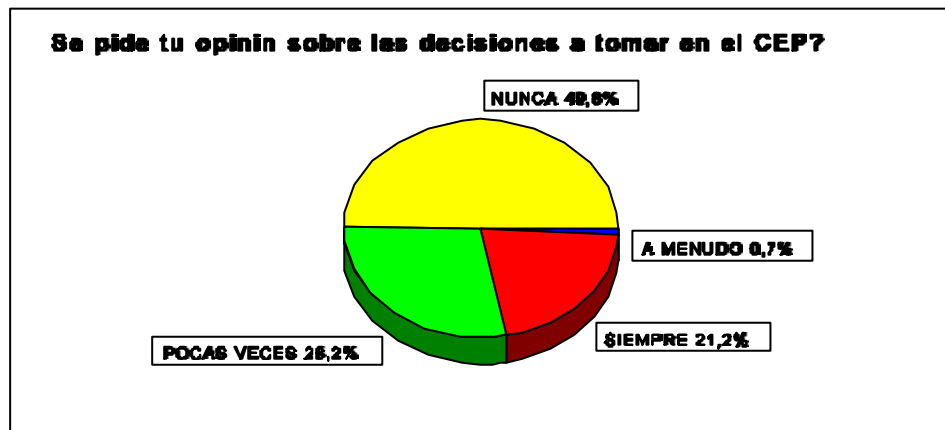


Fig. 11 (v37)

**B) Grado de participación de los profesores en el CEP.** Mientras que las anteriores cifras señalan que los profesores no son consultados suficientemente, éstos reconocen su baja participación en el CEP: el 45.1% manifiesta que su participación debería ser *algo más frecuente*. Si a este porcentaje le sumamos el porcentaje de los profesores y profesoras que consideran que su participación debería ser *mucho más frecuente*, nos encontramos con un 61.7% de profesores que piensan que su participación debería ser algo o mucho más frecuente. Sólo uno de cada cuatro (23.5%) considera *adecuada* su participación. Por otro lado, el 14.8% del profesorado piensa que su participación no es necesaria (fig. 12).

**C) Nivel de conocimiento de los profesores y profesoras acerca de la figura del coordinador de formación.** Con respecto a la figura del coordinador o coordinadora de formación, como una pieza clave de la estructura del CEP para la participación del profesorado, tres de cada cuatro profesores señalan (74.5%) que tienen una idea clara de lo que es un coordinador o coordinadora de formación. El resto manifiestan no tener clara esa idea (fig. 13).

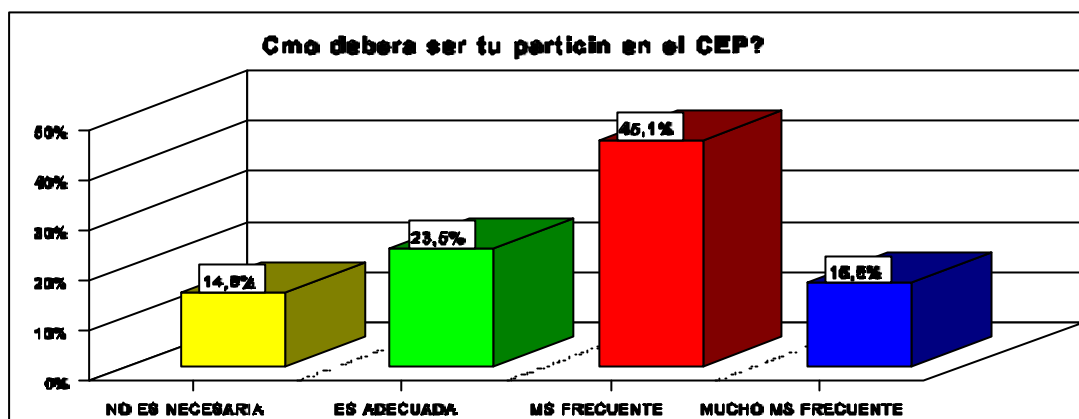


Fig. 12 (v18)

Que el 25.5% del profesorado manifieste no conocer lo que es un coordinador de formación es muy sorprendente porque en cada centro hay un compañero que desempeña esa función.



Fig. 13 (v28)

Si al lado de esta idea consideramos que sólo el 36.6% del profesorado dice que el coordinador o coordinadora de formación ha sido elegido con la participación de todo el profesorado de su centro, y que un porcentaje similar (36.2%) indica que en sus centros no se llegó a votar porque simplemente se encomendó la tarea a la persona que se mostró interesada, podemos deducir que es en los centros docentes en los que el CEP debe centrar sus esfuerzos para explicar la importancia y el papel relevante de los coordinadores y coordinadoras (fig. 14).



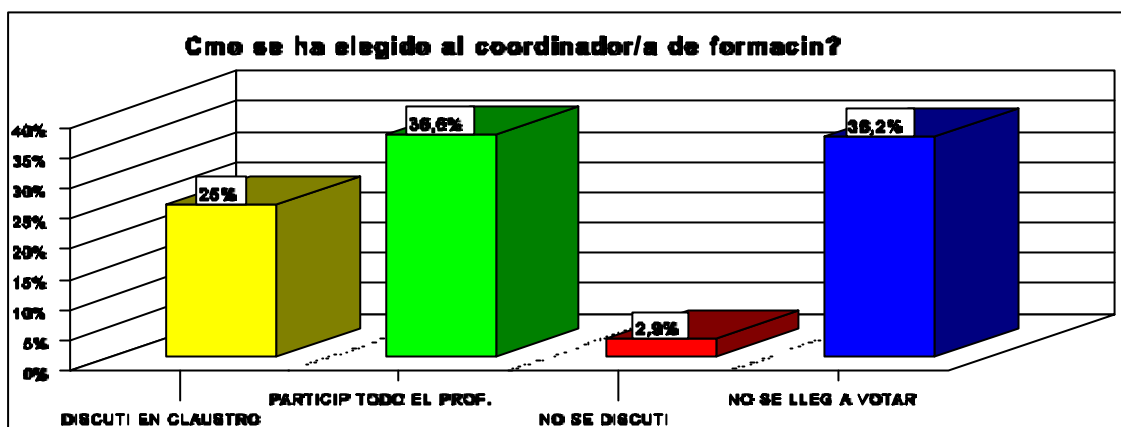


Fig. 14 (v31-35)

*D) Funciones de los coordinadores de formación según el profesorado.* Un poco más de la mitad (54.2%) de los profesores y profesoras que dicen conocer lo que es un coordinador o coordinadora de formación, señala que su función preferente es la de participar activamente en la dinamización de su centro y mejorar la presencia del CEP en el centro. Otro 36.6% le asigna sólo la función de informar sobre aspectos como los cursos que se organizan en el CEP, sobre la marcha de la implantación de la Reforma o sobre cuestiones administrativas. Sólo un 6.5% del profesorado considera que los coordinadores y coordinadoras de formación deberían participar en las decisiones que sobre política educativa se toman en el CEP. Por último, un pequeño porcentaje del 2.8% le asigna tareas de formación en los centros (fig. 15).

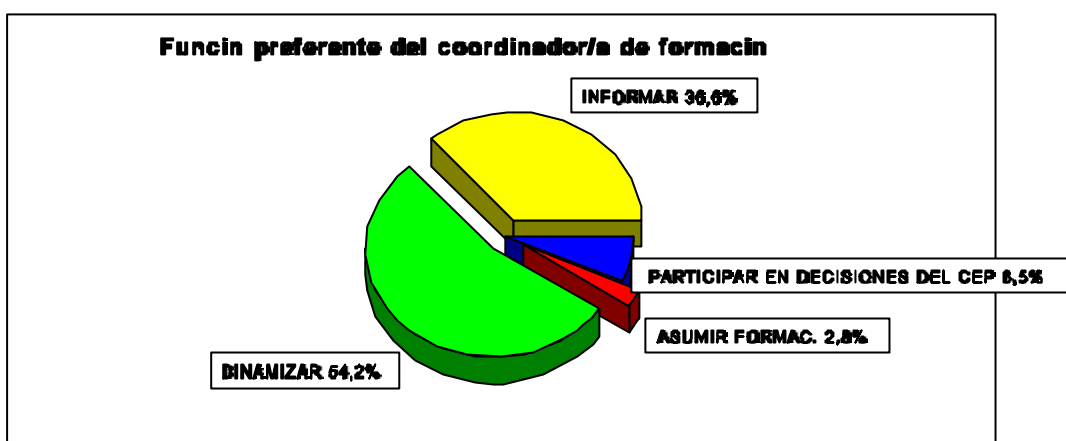


Fig. 15 (v29)

Lo que decimos acerca de la necesidad de potenciar la figura del coordinador de formación es ratificada por las opiniones del profesorado en las que más de la mitad (55.7%) manifiestan que su conocimiento general del CEP no ha mejorado *nada* (20%) o ha mejorado *poco* (35.7%) tras la creación de esta figura. Por otro lado, el 43.5% manifiesta que su conocimiento acerca del CEP ha mejorado *suficiente* (24.6%) o *bastante* (18.9%) (fig. 16).

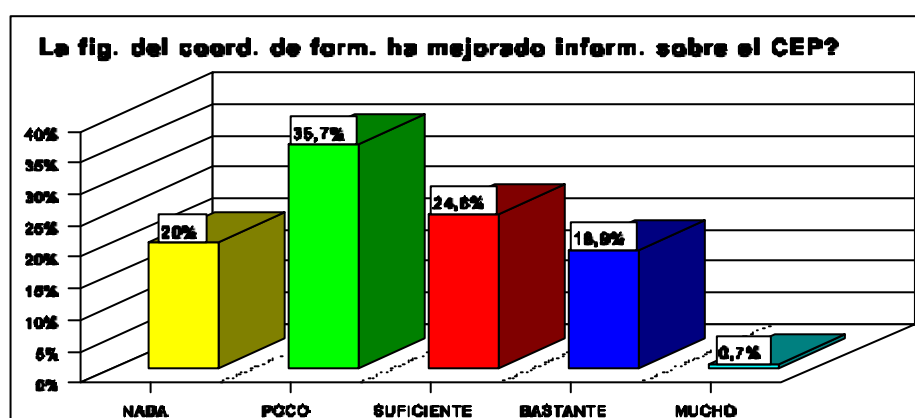


Fig. 16 (v30)

A pesar de estos datos, buena parte del profesorado dice enterarse de las cuestiones relacionadas con el CEP directamente por el coordinador de formación (48.6%). Otro 29.7% dice enterarse por el tablón de anuncios del centro (fig. 17).

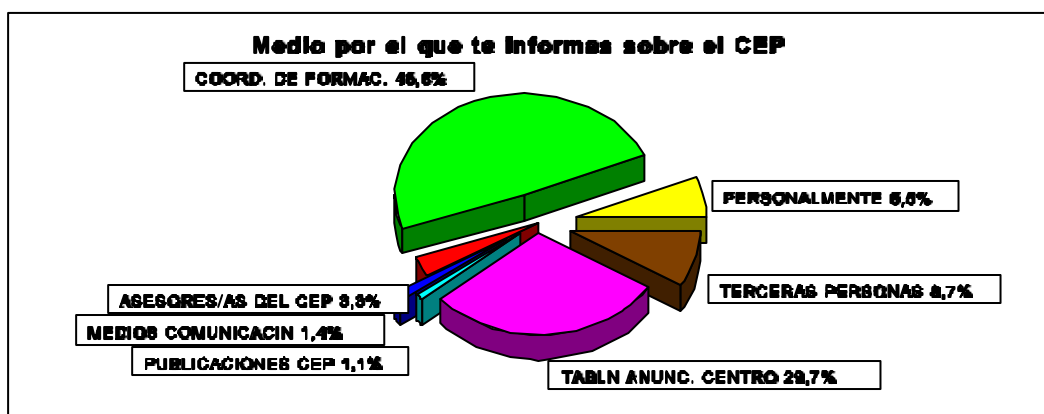


Fig. 17 (v17)

### 3.3. DIMENSIÓN 3. Asesoramiento del CEP a centros docentes.

Esta dimensión incluye los siguientes aspectos:

- A) Nivel de información del profesorado con respecto a la modalidad de formación basada en los centros.
- B) Valoración del profesorado sobre la formación en centros.
- C) Nivel de adecuación del asesoramiento del CEP a la demanda de los centros.
- D) Actitud del profesorado con respecto al asesoramiento en centros.
- E) Grado de éxito del asesoramiento a centros, según el profesorado.
- F) Opinión del profesorado sobre qué servicios de apoyo a los centros debería hacer la evaluación de los mismos.

A continuación analizamos cada uno de los aspectos señalados.

*A) Nivel de información del profesorado con respecto a la modalidad de formación basada en los centros.* Con respecto al asesoramiento de los centros por parte del CEP de La Laguna, el 65.3% del profesorado señala que no tiene información acerca de lo que son los Proyectos de Innovación y Formación en Centros (PIFC) (fig. 18); el 41% dice que su centro está recibiendo algún tipo de apoyo por parte del CEP, el 28.4 señala que su centro no lo está recibiendo y el 30.6% manifiesta el desconocimiento de esta cuestión (fig. 19). Por otro lado, de

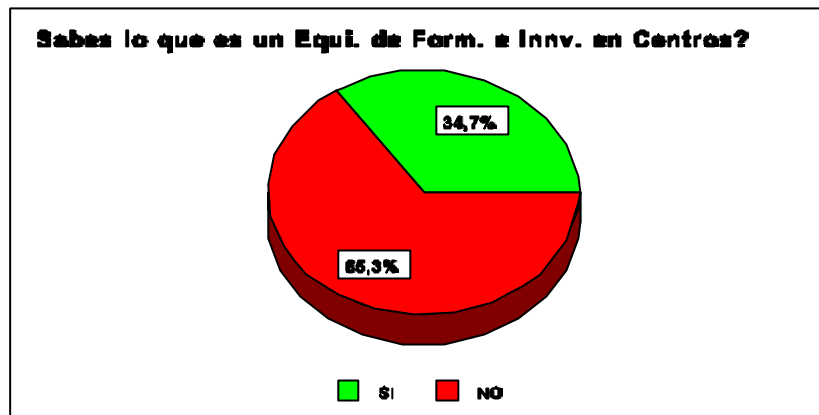


Fig. 18 (v38)

los que dicen que su centro no recibe apoyo, el 52.4% opina que en su centro sí se conoce la posibilidad de ser asesorados por el CEP, sólo el 4.9% señala que en su centro no conocen esa posibilidad y un voluminoso 42.7% manifiestan no estar enterados del estado de la cuestión en su centro: no saben si en su centro conocen o no la posibilidad de recibir apoyo (figura 20).

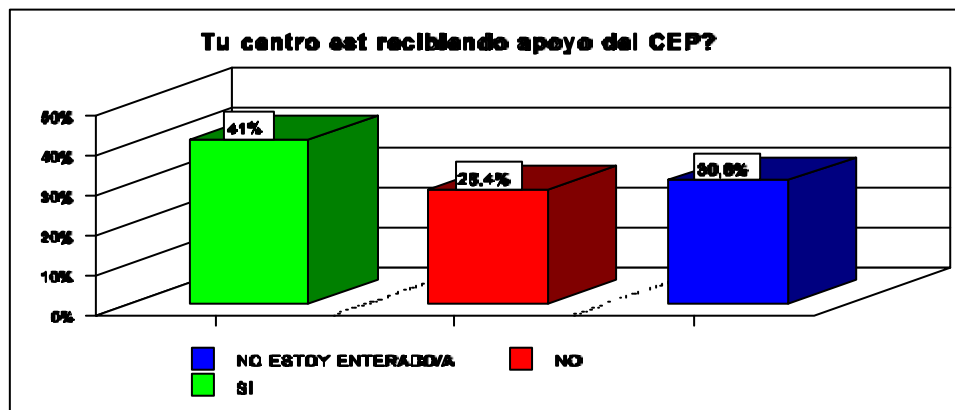


Fig. 19 (v46)

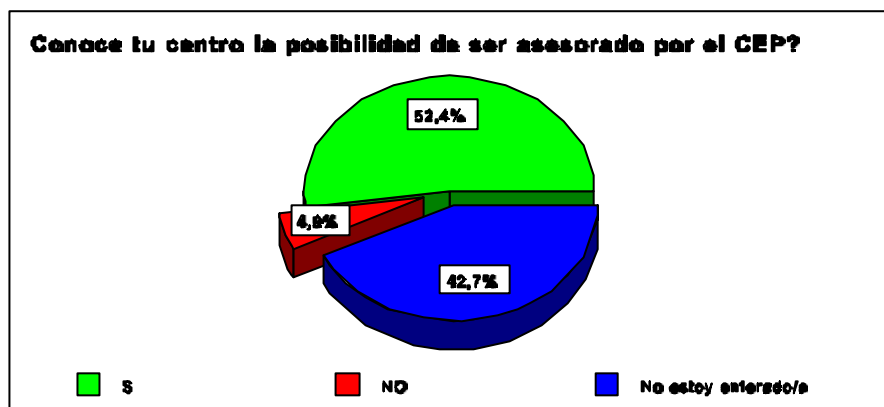


Fig. 20 (v47)

Todos estos datos muestran un amplio recorrido a cubrir por parte de los CEP, en cuanto a información y a estrategias para atraer a los centros que estando informados de las posibilidades del CEP, no piden el apoyo que necesitan. Como se señala por los encuestados, los centros que conocen la posibilidad de ser apoyados por el CEP y no están recibiendo asesoramiento se debe, simplemente, a que no se ha pedido la ayuda; así lo indica el 34.3% del profesorado. Otro significativo 24.5% dice que en su centro no se manifiesta ningún interés, y otro 14% señala no estar seguro de que el apoyo del CEP les ayude en su trabajo.

Que el CEP no dé apoyo cuando es le demanda sólo es señalado por el 5.6% de los encuestados. Que la causa por la que no piden el apoyo sea la falta de tiempo o el trabajo añadido que supondría recibirlo, es esgrimida por el 10.5% (Fig. 21).

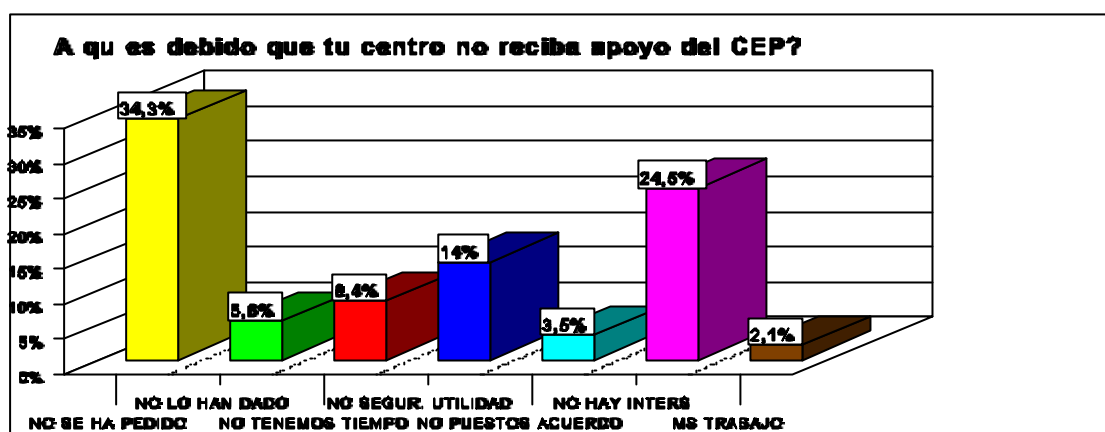


Fig. 21 (v48)

**B) Valoración del profesorado sobre la formación en centros.** La importancia de que el CEP llegue a aquellos lugares a los que, según los datos manejados, ahora no está accediendo, queda de manifiesto en la alta valoración que el profesorado tiene de esta modalidad de formación en centros. En una oscilación de entre el 81.7% y el 84.5% del profesorado considera que esta modalidad de formación favorece que los centros establezcan sus propios planes de trabajo (81.7%), que trabajen en equipo (82.4%), mejora la calidad de la formación (82.8%) y hace que el profesorado se implique en su propia formación (84.5%). Por otro lado, un porcentaje un poco más bajo del profesorado, pero igualmente alto, señala que la formación en centros es más realista y efectiva (75.6%). Además los datos señalan que esta modalidad de formación es considerada menos teórica que la que se realiza bajo otras modalidades fuera de los centros docentes (68.9%). Por lo tanto, el profesorado encuentra que la formación en centros tiene todas las virtudes que la hacen atractiva y necesaria. Éste es un dato que debe tener en cuenta el CEP para poder responder al reto que supone no desilusionar a los centros y aprovechar las expectativas positivas que en estos momentos tienen (figura 22).

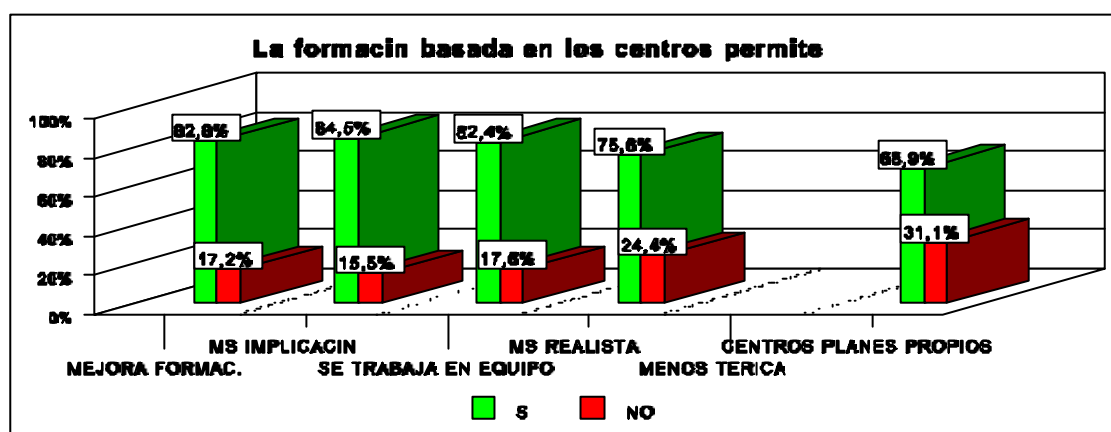


Fig. 22 (v39-44)

C) *Nivel de adecuación del asesoramiento del CEP a la demanda de los centros.* Por otro lado, los profesores de los centros que reciben apoyo del CEP de La Laguna, encuentran, en un muy alto porcentaje (42.3%), que el asesoramiento recibido responde *poco* a las demandas que se le hacen por parte de los centros. Otro porcentaje similar (48%) afirma que el asesoramiento responde *bastante* a las demandas de los centros. Sólo el 7.3% señala que el asesoramiento responde *mucho* a las demandas de los centros. Este dato no hace sino confirmar la línea de argumentación que de otros hemos extraído, es decir, el asesoramiento debe ser mejorado para llegar a atender a las demandas concretas del profesorado y los centros (figura 23).

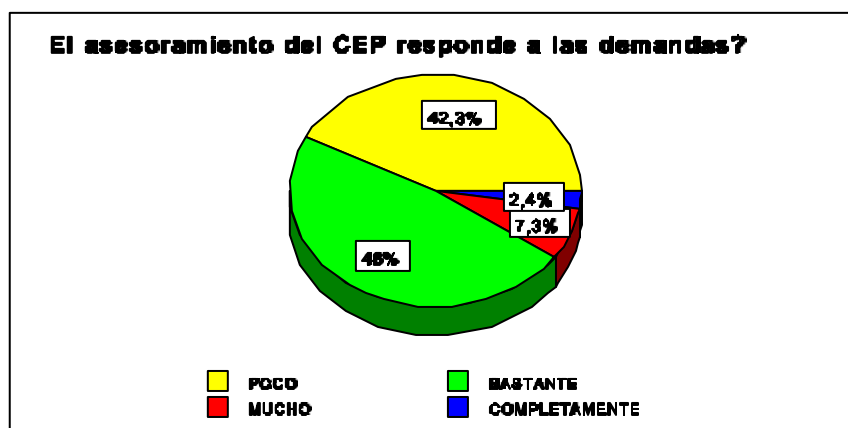


Fig. 23 (v50)

D) *Actitud del profesorado con respecto al asesoramiento en centros.* Sobre la actitud que el profesorado muestra con respecto al asesoramiento que están recibiendo, se señala, por parte del 61.4%, que es o una *actitud muy pasiva* (esperan pasivamente ser guiados por los asesores y asesoras, a partir de los planes de trabajo y los temas que los asesores y asesoras proponen) o una *actitud pasiva* (se hacen demandas al asesor o asesora pero se espera pasivamente que ellos aporten una solución). Sólo el 33.9% señala que la actitud es *activa*, lo que



Fig. 24 (v51)

significa que se considera al asesor o asesora como un miembro más que puede ayudar desde su perspectiva, experiencia y recursos, y que los temas de asesoramiento y los planes de trabajo se deciden entre todos (figura 24).

*E) Grado de éxito del asesoramiento a centros, según el profesorado.* Con respecto al grado de éxito logrado en los centros en los que se recibe apoyo del CEP de La Laguna, el 50% del profesorado señala que el asesoramiento no ha sido hasta ahora tan intenso como para poder hacer un balance valorativo. Otro 25% considera que les hace falta hacer una evaluación crítica del trabajo ya realizado. Sólo un porcentaje pequeño (14.8%) se atreve a afirmar que los resultados del asesoramiento no son buenos y que la cosa no funciona como ellos esperaban. Por último, un 10,2% señala que los resultados son buenos y que responden a lo que esperaban. Por lo tanto, parece que el balance del asesoramiento resulta, para los propios implicados, una tarea que no resulta fácil establecer dadas las complejas características del objeto a valorar (figura 25). A pesar de ello, los profesores piensan de forma mayoritaria (77.8%) que, sea cual sea el grado de éxito alcanzado por el



asesoramiento, merece la pena mantenerlo en su centro (figura 26).

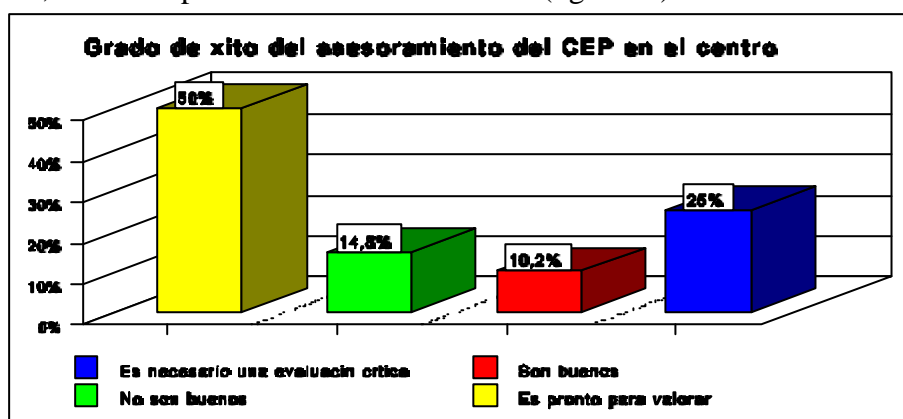


Fig. 25 (v55)

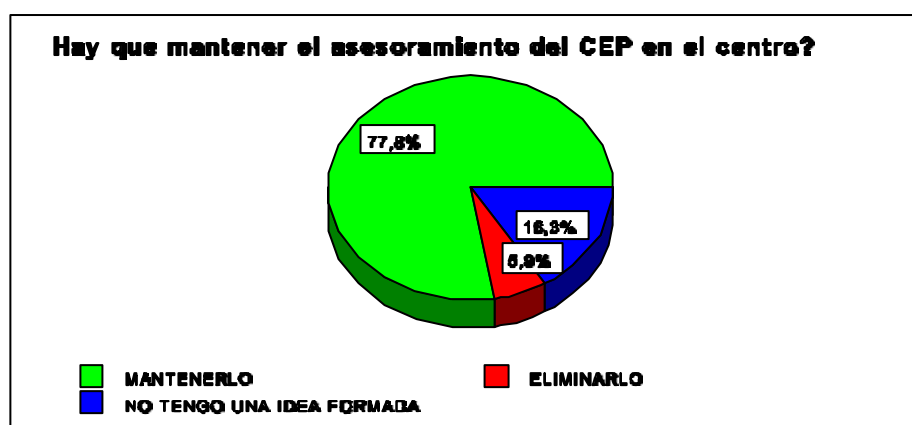


Fig. 26 (v54)

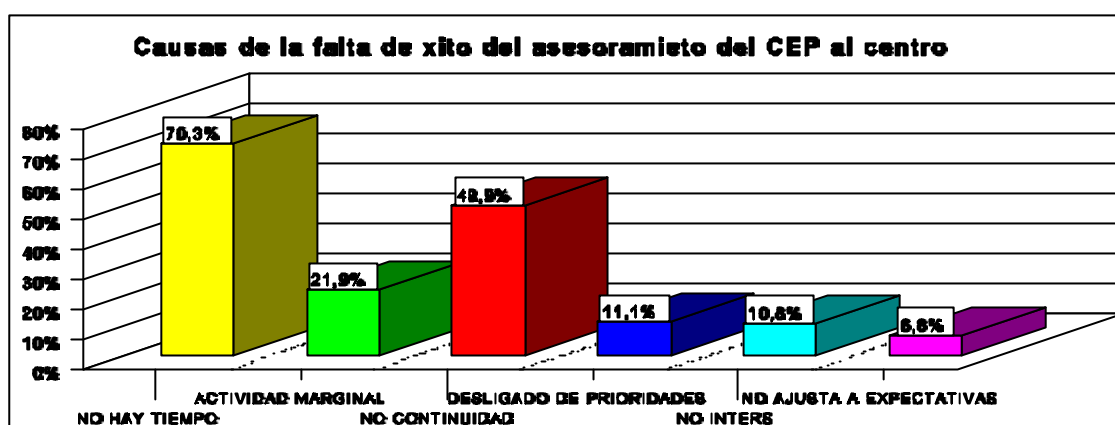


Fig. 27 (v56-57)

Como causa principal del fracaso del asesoramiento a los centros docentes por parte del CEP, se señala (señalan las dos causas que consideran más importantes) que no hay tiempo para aprovechar sus posibilidades (70.3%), que el asesoramiento no tiene continuidad y de una sesión de trabajo a otra pierden el hilo (49.5%) y que el asesoramiento no se ajusta a las expectativas que ellos tenían (47.8%) (figura 27).

F) Según el profesorado, qué servicio de apoyo a los centros debería hacer la evaluación de los mismos. Preguntados los profesores que están recibiendo apoyo del CEP, acerca de qué servicio de la Consejería debería hacer la evaluación de sus centros, la mayoría considera que la debería hacer el propio centro docente sin injerencias externas (42.1%). Otro porcentaje alto, del 35.5%, señala que la debería hacer el propio profesorado de los centros pero con el apoyo externo de algún servicio (figura 28). De los que señalan esta última opción, la mayoría (63.8%) elige al CEP como apoyo para la evaluación, otro 22.4% señala al servicio de orientación (EOEP) como apoyo para la realización de la evaluación y, por último, un 12.1% del profesorado señala a la inspección como el apoyo más adecuado (figura 29). Estos últimos datos son muy importantes al considerar las posibilidades de actuación del CEP para la mejora de la calidad educativa, en terrenos en los que no se ha experimentado ninguna estrategia de intervención para el apoyo a los centros.

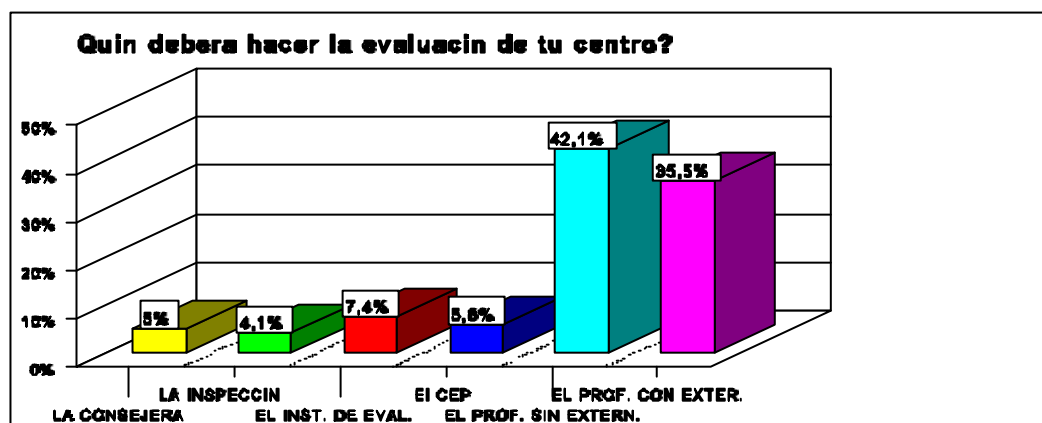


Fig. 28 (v58)



Fig. 29 (v58A)

### 3.4. DIMENSIÓN 4. Asesoramiento del CEP a agrupaciones de innovación del profesorado.

Los aspectos que se analizan en esta dimensión son los seis siguientes:

- A) Nivel de información del del profesorado con respecto a las agrupaciones de innovación como modalidad de autoformación.
- B) Causas por las que sectores del profesorado no forman parte de las agrupaciones de innovación.
- C) Finalidad del asesoramiento a agrupaciones por parte del CEP, según los profesores.
- D) Valoración que hace el profesorado sobre la modalidad de formación a través de agrupaciones del profesorado.

- E) Actitud del profesorado de las agrupaciones ante el asesoramiento que reciben del CEP.
- F) Grado de éxito alcanzado por el asesoramiento del CEP a las agrupaciones de innovación.

A continuación vamos a analizar cada uno de los aspectos señalados.

**A) Nivel de información del profesorado con respecto a las agrupaciones de innovación como modalidad de autoformación.** El apoyo por parte del CEP a las diferentes modalidades de agrupaciones del profesorado para la innovación, constituye otra de las actividades de formación más importante de los asesores y asesoras. La mayoría del profesorado (69.7%) señala que sobre estas agrupaciones sí tiene información suficiente. A pesar de ello, queda un abultado 30.3% que manifiesta no tener suficiente información. A los diferentes colectivos de innovación apoyados por la Administración pertenece o ha pertenecido en el pasado 64.9% del profesorado, según manifiestan los que contestan al cuestionario. Son datos muy altos que de corresponderse con la realidad significarían una enorme vitalidad del potencial de innovación (figura 30).

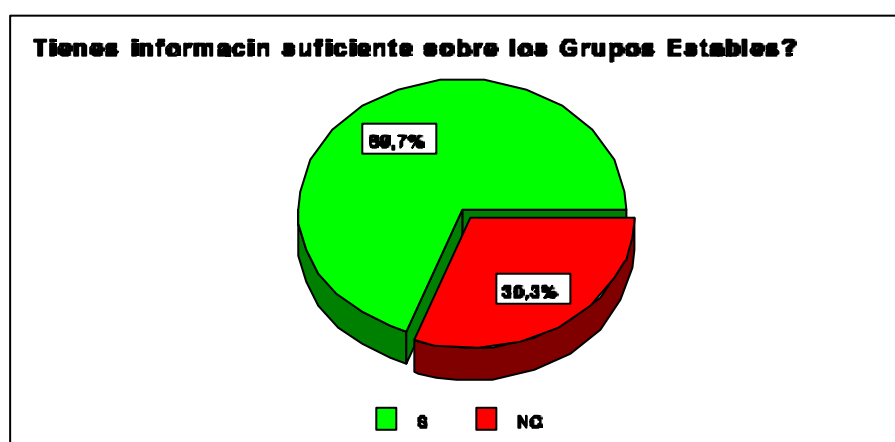


Fig. 30 (v66)

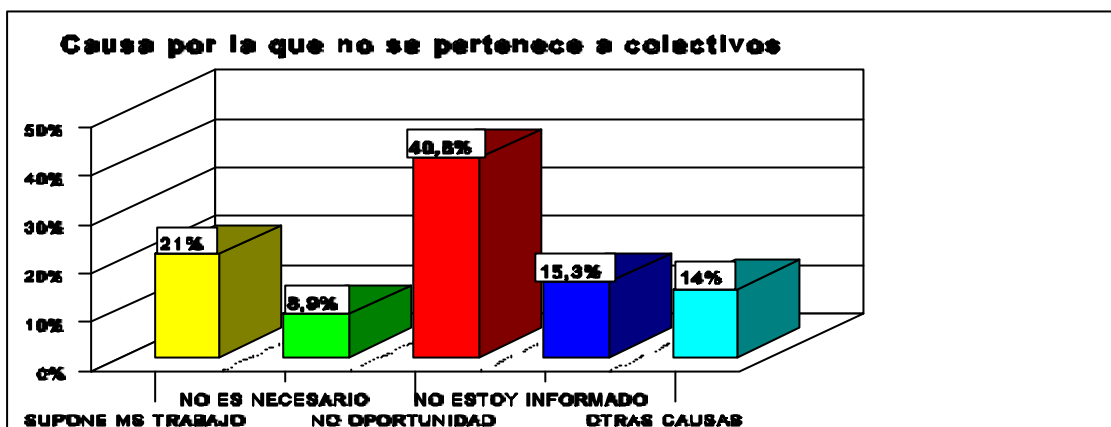


Fig. 31 (v69)

*B) Causas por las que sectores del profesorado no forman parte de las agrupaciones de innovación.* Entre las causas señaladas como explicación de que no se ha formado parte ni se forma actualmente de ninguna agrupación con apoyo de la Administración, figura, en primer lugar el *no haber tenido oportunidad* para hacerlo (40.8%), seguida de la explicación de que supone más trabajo (21%) y de la falta de información (15.3%) (figura 31). Estas cifras señalan la alta predisposición existente entre el profesorado para formar parte de algún tipo de colectivo de innovación, hecho que debería tener muy en cuenta el CEP para establecer sus prioridades de actividades de formación.

C) *Finalidad del asesoramiento a agrupaciones por parte del CEP, según los profesores.* Entre el profesorado que actualmente forma parte de algún tipo de agrupación apoyada por el CEP de La Laguna, se considera como principal finalidad de ese asesoramiento el coordinar y poner al profesorado integrante de las agrupaciones, en contacto con recursos didácticos, experiencias e ideas nuevas (60.2%). Otro porcentaje alto (37.8%) señala que el asesor del CEP que dé apoyo a la agrupación debe implicarse y ayudar en las cuestiones pedagógicas de interés para la misma. Sólo un pequeño porcentaje del 2% señala que el apoyo debe limitarse a las cuestiones burocráticas relacionadas con el funcionamiento administrativo de la agrupación correspondiente (figura 32). Los anteriores datos definen claramente el papel del asesor al manifestar el profesorado que el asesoramiento no debe limitarse a los aspectos burocráticos, creyendo que las agrupaciones tienen claro lo que pretenden en el plano didáctico y pedagógico. Por el contrario, deben implicarse en la coordinación y hacer aportaciones decisivas en cuanto a recursos, nuevas ideas, etc.

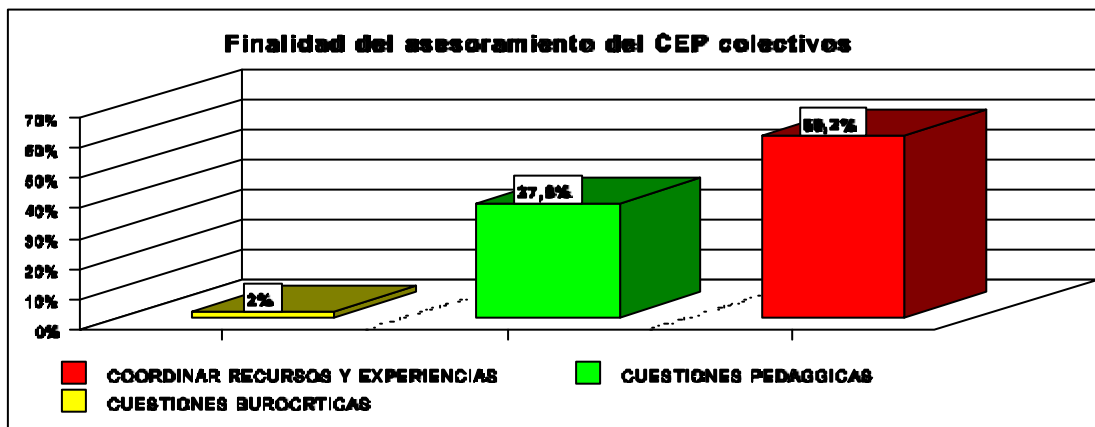


Fig. 32 (v81)

Y relacionado con lo que acabamos de analizar, casi la mitad (48.5%) de los profesores y profesoras que están en agrupaciones creen que el asesoramiento que recibe su agrupación por parte del CEP, responde *bastante* al tipo de asesoramiento que se le demanda. Sin embargo, hay un porcentaje muy alto que señala que el asesoramiento responde *poco* a lo que se le demanda (figura 33).

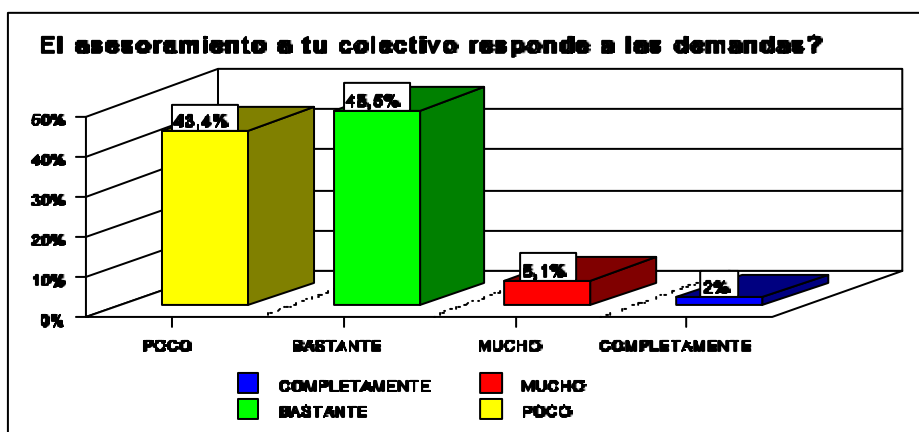


Fig. 33 (v70)

**D) Valoración que hace el profesorado sobre la modalidad de formación a través de agrupaciones del profesorado.** Por otro lado, casi la totalidad del profesorado que actualmente está en algún tipo de agrupación, valora muy positivamente las ventajas de la formación del profesorado a través de las agrupaciones de innovación. Consideran que: mejora la calidad de la formación del profesorado (92.2%), hace que el profesorado se implique en su propia formación (96.1%), hace que el profesorado trabaje en equipo (96.2%), proporciona una formación más realista y efectiva (93.1%),

hace que la formación sea menos teórica (89%) y favorece que el profesorado establezca sus propios planes y objetivos para la mejora de la calidad educativa (91%) (figura 34). Todos estos datos indican que las expectativas del profesorado que pertenece a las agrupaciones, son muy altas y que el CEP de La Laguna deberá hacer un esfuerzo para ajustar el tipo de asesoramiento a las demandas que se le hacen y, con ello, no desenganchar al profesorado en relación a las posibilidades que esta modalidad de asesoramiento tiene para la mejora de la calidad educativa.

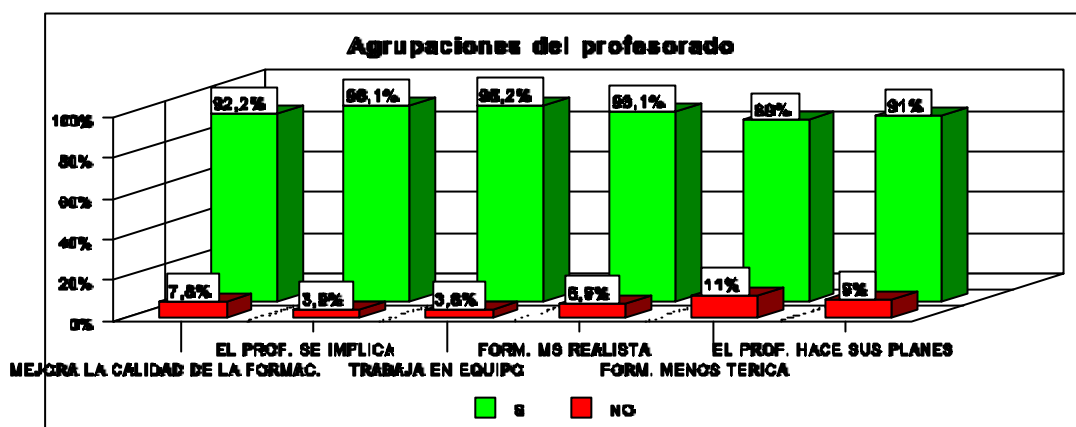


Fig. 34 (v71-76)

**E) Actitud del profesorado de las agrupaciones ante el asesoramiento que reciben del CEP.** En cuanto a la actitud del profesorado de las agrupaciones ante el apoyo que reciben del CEP, dicho profesorado se ve a sí mismo, de forma mayoritaria, con una *actitud activa* (54.8%), es decir, consideran al asesor o asesora como un miembro más que puede ayudar desde su perspectiva, experiencia y recursos, y, por otro lado, los temas de asesoramiento y los planes de trabajo se deciden entre todos. Un 22.6% de ese profesorado señala que la *actitud es pasiva* ante el asesoramiento del CEP, es decir, se hacen demandas al asesor o asesora pero se espera pasivamente que ellos aporten



una solución. Sólo el 8.6% señala que la *actitud es muy pasiva* (figura 35).

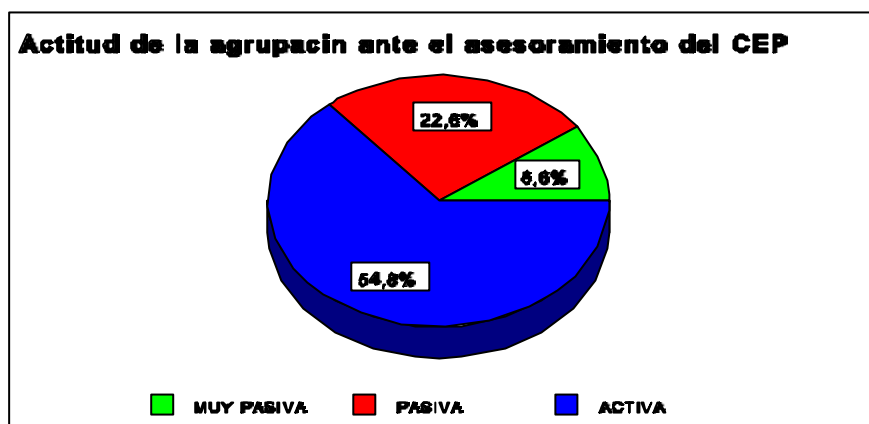


Fig. 35 (v77)

**F) Grado de éxito alcanzado por el asesoramiento del CEP a las agrupaciones de innovación.** En relación al grado de éxito del asesoramiento, los profesores y profesoras señalan, mayoritariamente que todavía *no ha sido tan intenso* como para obtener resultados (31.9%). Otro 29.8% indica que los resultados *son buenos* y que responden a lo que esperaban. Uno de cada cuatro (26.6%) indica que en su caso el apoyo se concreta sólo en *aspectos administrativos*, por lo que la valoración no puede referirse a los aspectos de innovación. Por último, sólo un 6.4% del profesorado dice que los resultados *no son buenos* y que no está funcionando como esperaban

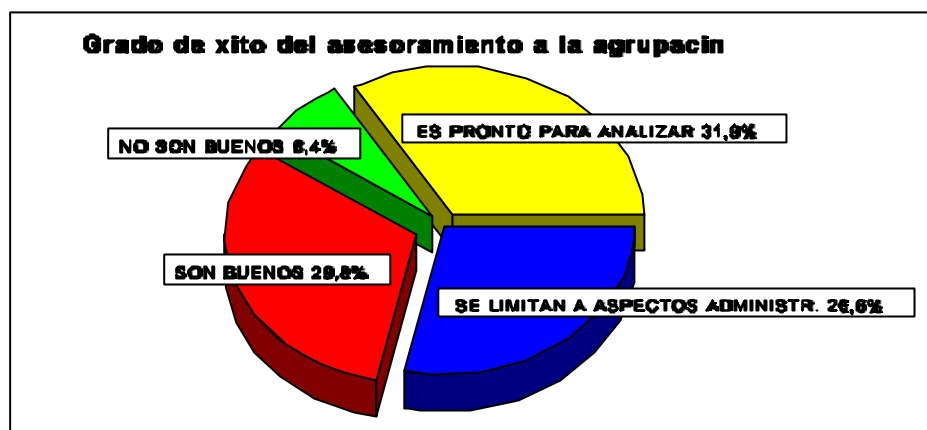


Fig. 36 (v78)

(figura 36). Teniendo en cuenta las cifras anteriores, podemos decir que ese 26.6% de asesoramiento dedicado a aspectos burocráticos debería reducirse a un porcentaje muy bajo y sólo para aquellos casos en los que, como veíamos, las agrupaciones tienen claro qué trabajo de innovación quieren realizar y, por lo tanto, están de acuerdo en que el apoyo del CEP sólo se refiera a aspectos administrativos.

### 3.5. DIMENSIÓN 5. Cursos de formación permanente del profesorado.

La información que se analiza en esta dimensión, la vamos a organizar en los siguientes seis apartados:

- A) Nivel de participación del profesorado en los cursos de formación permanente.
- B) Calidad de los cursos ofertados por el CEP de La Laguna, según el profesorado.
- C) Valoración de la metodología utilizada en los cursos.
- D) Uso práctico de los contenidos tratados en los cursos.
- E) Calidad de la evaluación realizada a los cursos.
- F) Valoración de las cualidades formativas de la modalidad de cursos.

A continuación analizamos cada una de los seis aspectos señalados.

#### *A) Nivel de participación del profesorado en los cursos de formación permanente.*

Sobre la participación del profesorado en las actividades de formación organizadas por el CEP,

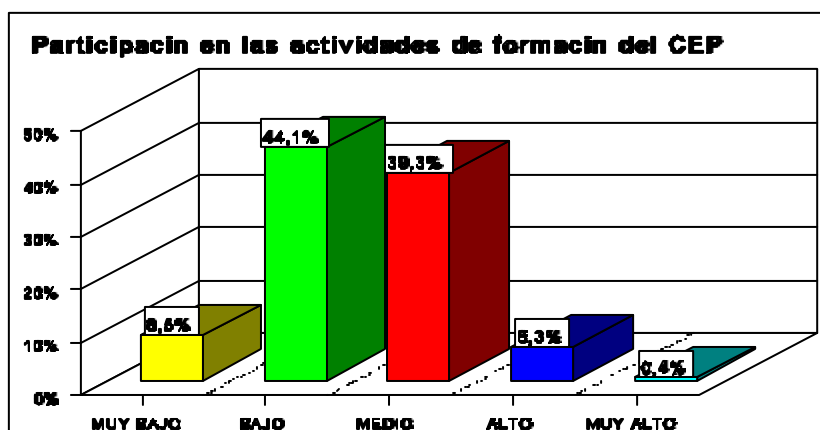


Fig. 37 (v86)

el profesorado cree que *la participación es media* (31.3%) o *baja* (44.1%) (figura 37). Esa baja participación percibida por el profesorado se debe sobre todo, según los mismos docentes señalan, a que se realizan *fuera del horario* lectivo, puesto que (81.8%). El resto de causas propuestas acerca de la baja participación son alegadas por un porcentaje menor (teniendo en cuenta que se les pidió que señalaran tres de las causas propuestas). Así, el 43.5% considera que *hay niveles educativos y materias para los que se ofertan menor número de actividades*; el 31.9% señala como causa que el profesorado, simplemente, *no tiene interés por la mejora profesional*; el 30.7% indica que se debe a que *el CEP no implica al profesorado* en sus decisiones; el 27.1% manifiesta que la causa es porque *las actividades de formación están alejadas de los problemas prácticos* de la docencia; el 24.8% dice que se debe a que el CEP está muy *alejado del lugar de residencia*; el 21.2% del profesorado señala que la causa de la baja participación se debe a que *se desconocen las actividades* que se planifican; el 17% señalan que la asistencia a las actividades *no cuenta para la promoción personal*; y, por último, el 16.5% alega la *baja calidad* de la oferta como causa de la falta de participación (figura 38).

Como hemos señalado, la única causa digna de tener en cuenta es la primera. Con respecto al resto, o es difícil pensar que se corresponde con la realidad, dada, por ejemplo, la alta oferta de actividades de todo tipo, o, no son cifras que merezcan consideración debido al bajo porcentaje que obtienen.

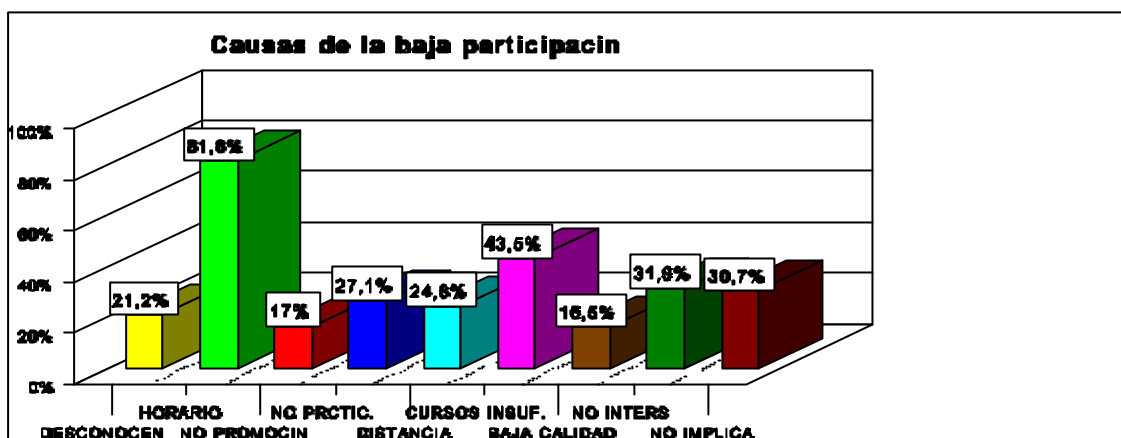


Fig. 38 (v87-89)

**B) Calidad de los cursos ofertados por el CEP de La Laguna, según el profesorado.**

Con respecto a la calidad de los cursos ofertados, el profesorado califica como de *calidad aceptable* los siguientes aspectos: comunicación al profesorado sobre la realización de los cursos (65.7%), diseño y planificación de la actividad (75.1%), seguimiento y evaluación tras recibir el curso (56.1%), preparación del ponente (60.1%); utilidad práctica de los cursos (57.6%), metodología utilizada en la actividad (63.2%) y utilización de medios audiovisuales (54.4%).

Al menos uno de cada cuatro profesores y profesoras señalan que la calidad de los siguientes aspectos resulta baja: el seguimiento y la evaluación (39.1%), la utilidad práctica (33.8%) y la metodología utilizada (26%). En el otro extremo se indica por uno de cada cuatro profesores, que la calidad de preparación del ponente *es alta* (figura 39).

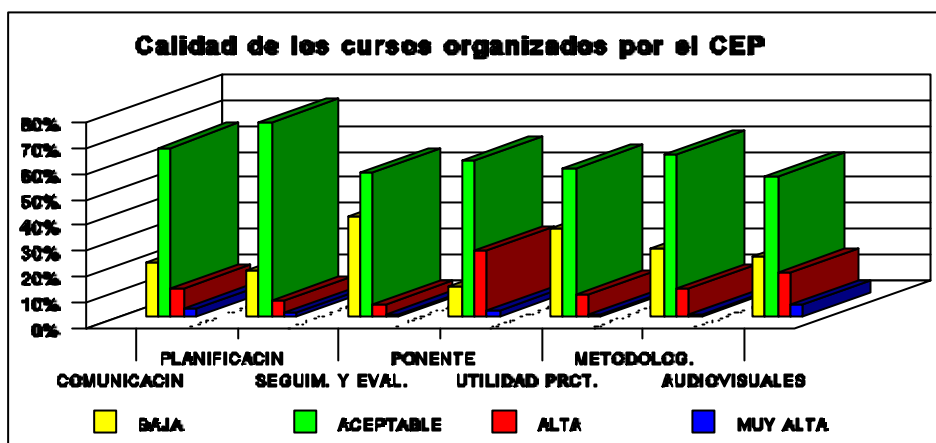


Fig. 39 (v93-99)

**C) Valoración de la metodología utilizada en los cursos.** La metodología de los cursos es considerada, por un 49% del profesorado, como de *activista*, es decir, se hacen muchas actividades, aunque no necesariamente se adaptan a las necesidades e intereses pedagógicos del profesorado asistente. Otro 33.3% califica la metodología de los cursos como *expositiva*. Sólo un reducido 13.6% del profesorado considera que la metodología parte de los intereses y problemas prácticos que el profesorado tiene en su centro (figura 40).

**D) Uso práctico de los contenidos tratados en los cursos.** Por otro lado, la mitad del profesorado (51.9%) manifiesta no usar en la práctica más que el 25% del contenido de las



Fig. 40 (v92)

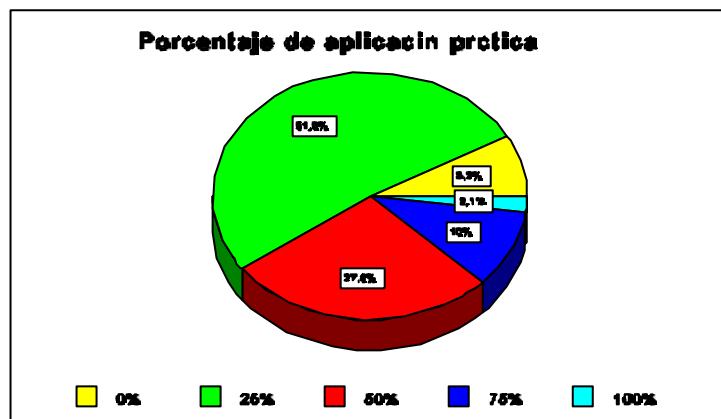


Fig. 41 (v102)

actividades de formación a las que ha asistido. Un 27.8% señala que pone en práctica el 50% de los contenidos recibidos. Además, el 8.3% dice no usar en la práctica nada de lo recibido en los cursos, el 10% indica que llega a poner en práctica un 75%, y un 2.1% dice poner en práctica todos los contenidos de los cursos a los que asiste (figura 41).

**C) Valoración de la metodología utilizada en los cursos.** La metodología de los cursos es considerada, por un 49% del profesorado, como de *activista*, es decir, se hacen muchas actividades, aunque no necesariamente se adaptan a las necesidades e intereses pedagógicos del profesorado asistente. Otro 33.3% califica la metodología de los cursos como *expositiva*. Sólo un reducido 13.6% del profesorado considera que la metodología parte de los intereses y problemas prácticos que el profesorado tiene en su centro (figura 42).

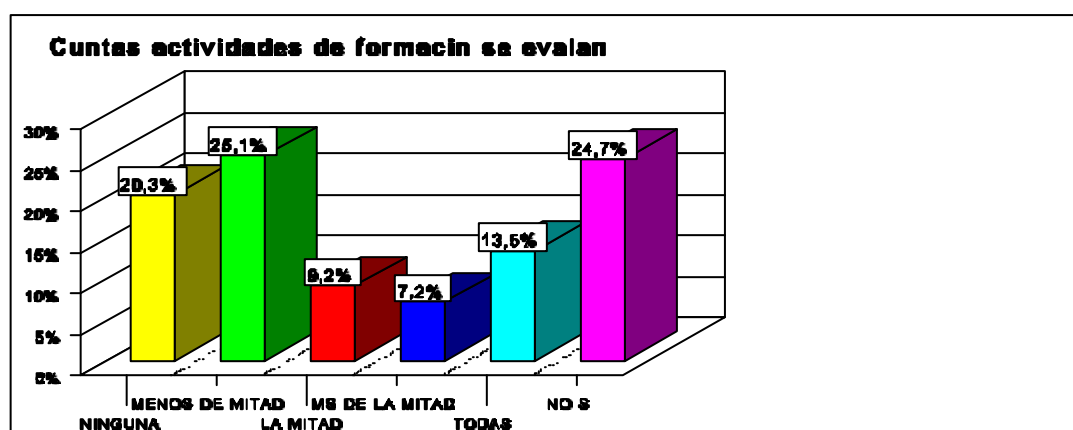


Fig. 42 (v100)

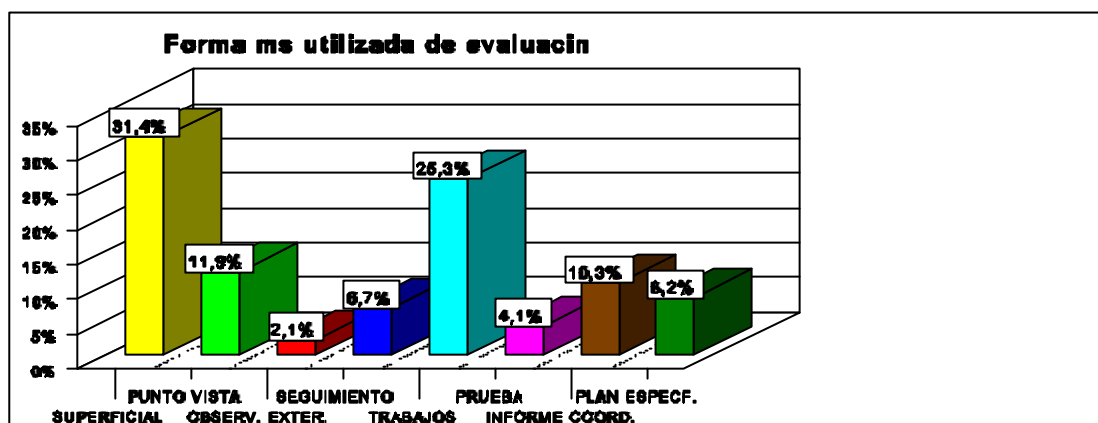


Fig. 43 (v101)

Cuando se realiza la evaluación de los cursos, ésta consiste, según la mayoría del profesorado asistente, en: hacer una valoración *muy por encima* con comentarios generales e impresiones subjetivas (31.4%); a través de los trabajos del profesorado (25.3%); con sesiones de análisis en las que los asistentes a los cursos dan su punto de vista sobre la calidad de la actividad de formación realizada (11.9%); el coordinador de la actividad realiza un informe (10.3%); un plan específico para el seguimiento de todas las fases de la actividad (8.2%) (figura 43).



*F) Valoración de las cualidades formativas de la modalidad de cursos.* Por último, en relación a las cualidades y logros de los cursos, los profesores asistentes señalan lo siguiente: un 67.2% considera que favorece el trabajo en grupo del profesorado, frente a este porcentaje, un nada despreciable 32.8% manifiesta lo contrario, es decir, no fomenta el trabajo en grupo; el 59.9% del profesorado señala que favorece la orientación hacia nuevas líneas de investigación práctica para su posterior desarrollo autónomo, el resto (41%) manifiesta lo contrario; el 75.5% consideran que los cursos favorecen la conexión con experiencias, colectivos de profesores o seminarios de trabajo. Este último factor es el mejor valorado por el profesorado.

Otras cualidades de los cursos organizados por los CEPs son consideradas por la mayoría exigua del profesorado como no propias de éstos: el 57% entiende que este formato de formación no contribuye sino a que el profesorado asistente realice diseños de planes de trabajo, el resto (43%) considera lo contrario; el 51% señala que no favorece la creación de nuevos colectivos, el resto cree lo contrario; y el 50.2% señalan que los cursos contribuyen a eliminar el aislamiento profesional del profesorado, el resto, casi otro 50% señala lo contrario, es decir, los cursos no sirven para romper el aislamiento en el trabajo de los docentes (figura 44).

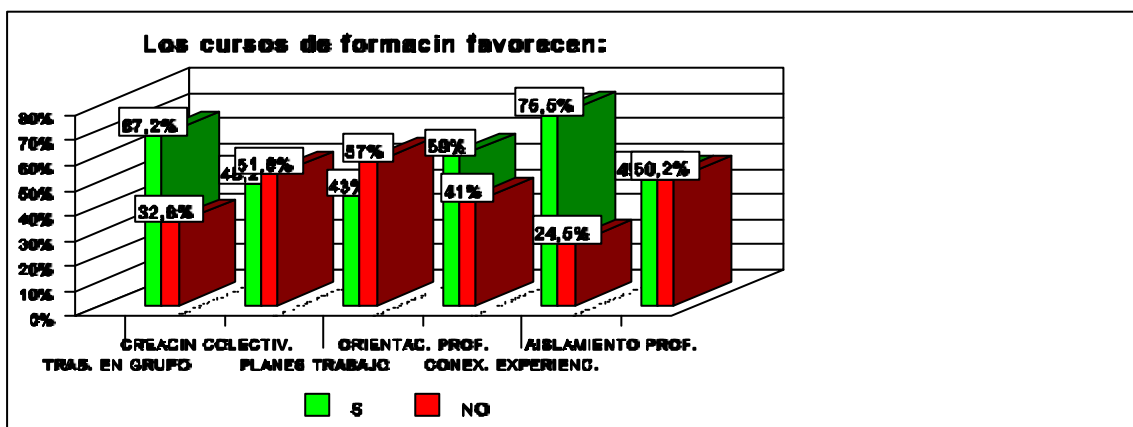


Fig. 44 (v103-109)

El hecho de que los puntos de vista del profesorado se repartan aproximadamente al 50% en muchas de las cualidades deseables de los cursos de formación, y a pesar de que aproximadamente más de la mitad del profesorado encuentra algunas cualidades importantes en los cursos, nos encontramos con una apreciable caída de las expectativas con respecto a éstos, si lo comparamos, como veíamos anteriormente, con las altísimas expectativas que tiene el profesorado hacia la formación realizada en los centros. Este relativo bajo nivel de las expectativas hacia los cursos de formación correlacionan con el bajo grado de aplicación que tienen en la práctica.

### **3.6. DIMENSIÓN 6. Perfil de los asesores y asesoras del CEP.**

En esta dimensión analizamos los tres aspectos siguientes:

- A) Imagen que los asesores y asesoras del CEP tienen ante el profesorado.
- B) Perfil profesional de los asesores y asesoras, según el profesorado.
- C) Opinión del profesorado sobre la Reforma como objetivo central de la actividad de los asesores y asesoras.

A continuación analizamos cada uno de los aspectos señalados.

*A) Imagen que los asesores y asesoras del CEP tienen ante el profesorado.* El profesorado manifiesta tener una buena imagen, siempre mejorable, de los asesores y asesoras del

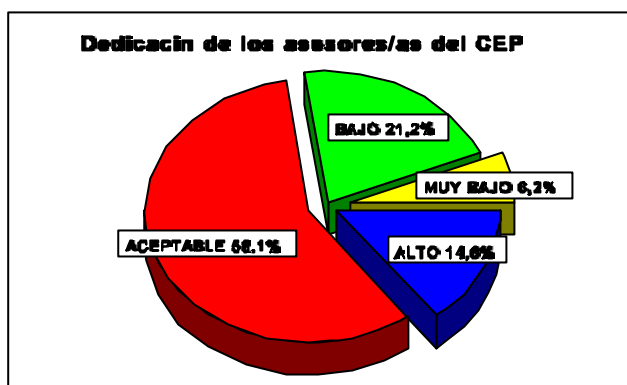


Fig. 45 (v110)

CEP de La Laguna. Esta conclusión está determinada por la opinión que expresa la mayoría del profesorado quien afirma, en un porcentaje del 72.7%, que el esfuerzo y la dedicación de los asesores del CEP es *aceptable-alta* (este porcentaje se reparte entre un 58.1% para el grado de *aceptable* y un 14.6% para el de *alto*). Por el contrario, el 27.4 del profesorado opina que la dedicación de los asesores es *muy bajo* o *bajo* (6.2% para *muy bajo* y 21.2% para *bajo*) (figura 45).

**B) Perfil profesional de los asesores y asesoras según el profesorado.** Para fijar el perfil de los asesores y asesoras del CEP de La Laguna, se les pidió a los docentes encuestados que eligieran para cada una de las 11 de características posibles del perfil, dos opciones: si consideraban que se daba actualmente en los asesores y si consideraban deseable que se diera en el futuro. Vamos a considerar en el análisis sólo aquellas características indicadas (en alguna de sus dos alternativas o en las dos) por, al menos, más de la mitad del profesorado.

Entre los profesores y profesoras que señalan el carácter técnico de los asesores y asesoras

del CEP en su apoyo a los centros, se reparte la opinión entre quienes consideran que esa característica la poseen en la actualidad (40.4%) y los que la consideran como una cualidad deseable en los asesores y asesoras (57.4%). Ese moderado deseo de que los asesores tengan un carácter más técnico del que tienen, se contradice con el cambio que desean los profesores y profesoras en aquellos, al señalar sólo el 6.9% de los profesores que actualmente los asesores ya son *eficaces en la articulación de distintos sistemas de apoyo* a los profesores y a los centros, frente al 90.4% que señala esta característica como deseable en el futuro. Este cambio demandado es significativo para el perfil de los asesores y asesoras.

Por otro lado, se demanda igualmente, por parte del profesorado, un cambio en el asesoramiento, en el mismo sentido que el caso anterior, al indicarse por parte de una amplia mayoría (85.7%) que los asesores y asesoras deberían ser *impulsores y difusores de las experiencias de innovación del propio profesorado*, mientras que sólo el 12.1% afirma que esta actividad ya es realizada por los asesores y asesoras del CEP de La Laguna.

Otro de los cambios que se demandan en el quehacer de los asesores, se refiere a la difusión de la política educativa de la Consejería. Mientras que tres de cada cuatro (76.2%) profesores considera actualmente a los asesores y asesoras como *difusores de la política educativa de la Consejería*, sólo el 21.8% del profesorado señala como deseable que los asesores y asesoras lleguen a ser difusores de dicha política.

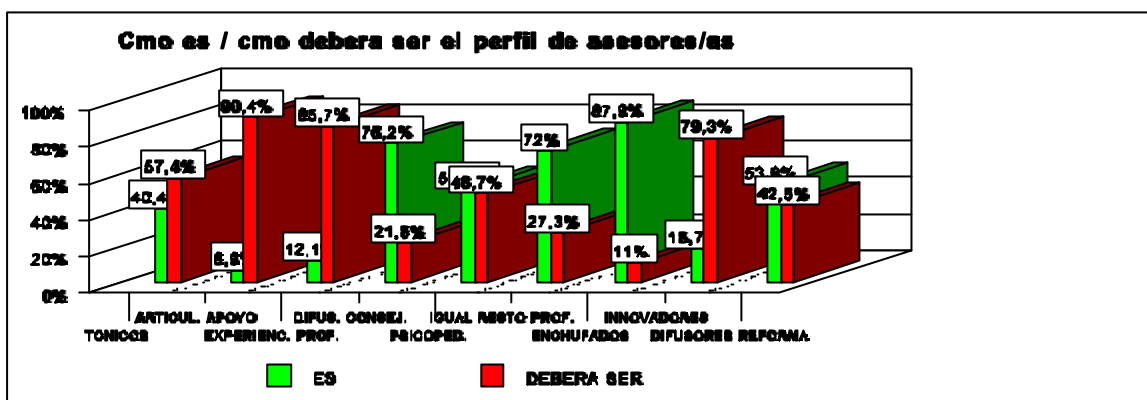


Fig. 46 (v111-121)

C) *Opinión del profesorado sobre la Reforma como objetivo central de la actividad de los asesores y asesoras.* Con respecto a la Reforma como objeto del trabajo de los asesores y asesoras del CEP de La Laguna, la mitad de los profesores (53.8%) los ven actualmente como sus difusores. Un 11% menos de los profesores ven esa característica de los asesores como deseable (42.5%). Por último, sólo un 18.7% del profesorado encuentra que los asesores sean *entusiastas de la innovación y la mejora de la calidad educativa* mientras que el 79.3% desearía que esta cualidad fuera una de las componentes del perfil de los asesores y asesoras. (figura 46).

### 3.7. DIMENSIÓN 7. La relación oferta/demanda de formación.

Los aspectos analizados en esta dimensión son los tres siguientes:

## ESTUDIO 2: LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE SU CEP

- A) Nivel de atención a los distintos tramos educativos por parte del CEP.
- B) Participación del profesorado en la conformación de la oferta de formación.
- C) Criterios utilizados por el CEP para la elaboración de la oferta de formación según la opinión del profesorado.

Seguidamente analizamos cada uno de los aspectos señalados.

A) *Nivel de atención a los distintos tramos educativos por parte del CEP.* La mayoría del profesorado considera que el CEP de La Laguna *atiende bien* a los niveles educativos de Infantil (66.2%), Primaria (68.3%) y Primer Ciclo de la ESO (82.5%). Con respecto a la atención

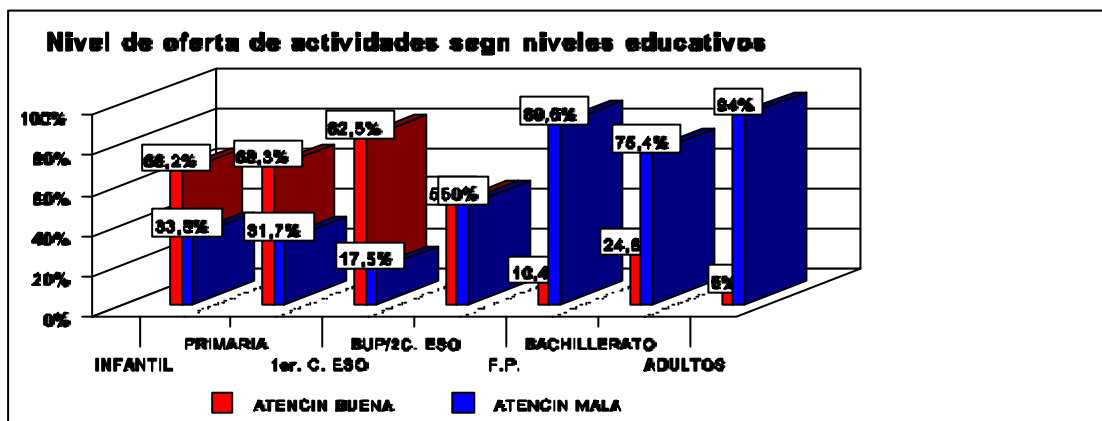


Fig. 47 (v122-128)

del CEP hacia el Segundo Ciclo de la ESO, el porcentaje se divide al 50% entre quienes señalan que

es bien atendido y quienes señalan que es mal atendido. Por último, la mayoría del profesorado considera que la atención a la Formación Profesional (89.6%), el Bachillerato (75.4%) y la Educación de Adultos (94%) es *mala*. Hay que señalar que entre el 65% y el 80% del profesorado encuestado deja en blanco todos estos ítemes que acabamos de analizar. Sin embargo, los datos expresados señalan una tendencia clara en cuanto a la dirección de los esfuerzos por parte del CEP (figura 47).

***B) Participación del profesorado en la conformación de la oferta de formación.*** En la conformación de la oferta de formación que acabamos de ver, la mayoría del profesorado dice no participar puesto que el 60.5% manifiesta no haber podido opinar acerca de cuáles son sus necesidades de formación (figura 48). El 39.5% que dice haber podido opinar acerca de sus necesidades de formación, manifiesta que lo ha hecho a través de su propio centro, en reuniones de claustro, etc. (38.4%) y a través del coordinador de formación del centro (27.7%). Otros medios, como los siguientes, han sido utilizados en menor porcentaje: dando la opinión en actividades de formación a las que han asistido (11.6%), a través de encuestas elaboradas a tal efecto (11.6%), directamente en el CEP (5.4%) o a través de los asesores y asesoras del CEP (5.4%) (figura 49).



Fig. 48 (v129)

Y en coherencia con la deficiente participación que el propio profesorado señala, se produce según una mayoría significativa, un desajuste entre las ofertas de formación y las necesidades. En ese sentido, más de la mitad de los profesores y profesoras (62.1%) piensan que



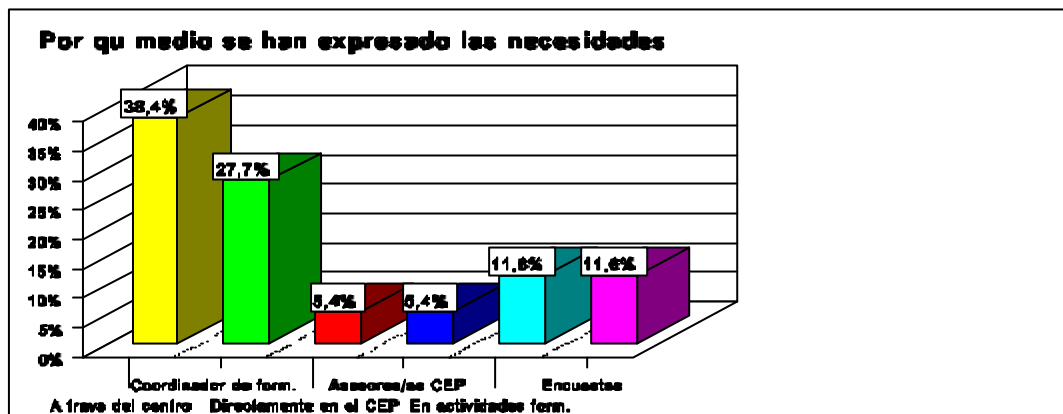


Fig. 49 (v130)

el ajuste señalado no se produce *en absoluto* (9.1%) o que *en general no* se produce (53%). El resto (37.9) piensa que *en general sí se produce el ajuste* entre oferta y demanda (36.8%) o que *siempre se ajusta* la oferta a la demanda (1.1%) (figura 50).

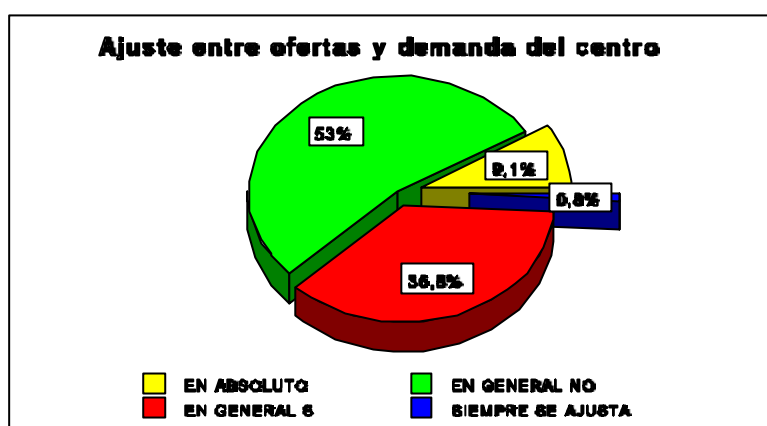


Fig. 50 (v131)

**C) Criterios utilizados por el CEP para la elaboración de la oferta de formación según la opinión del profesorado.** En cuanto a los criterios utilizados por parte del CEP para elaborar la oferta que hace de actividades de formación, un porcentaje muy significativo de los profesores y profesoras consideran que están determinados por *las necesidades que la Consejería de Educación tiene debido al proceso de implantación de la Reforma* (44.8%). Porcentajes más reducidos señalan otras fuentes de criterios a través de los que el CEP elabora la oferta: a partir de *las demandas que le hacen las agrupaciones del profesorado y los centros* (18.9%); la oferta se realiza a partir del *conocimiento sistemático* de las necesidades de formación de todos los profesores y profesoras de la zona del CEP (16.7%); la oferta se elabora *de forma improvisada* es decir, según lo que va saliendo, sin criterio fijo (14.4%); y, por último, el conocimiento de las demandas que hacen los profesores y profesoras, a título individual y de forma espontánea es

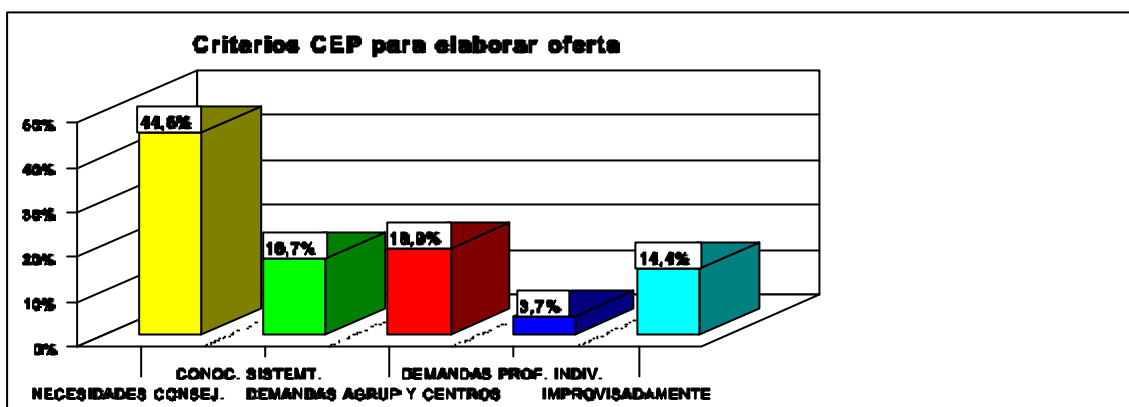


Fig. 51 (v132)

señalado por sólo el 3.7% (figura 51). Estos datos nos indican la importante mediación de la Consejería de Educación y lo poco diversificados que están los criterios de elaboración de la oferta.

### 3.8. DIMENSIÓN 8. Autonomía del CEP

Tres temas son tratados en esta dimensión:

- A) Percepción del profesorado sobre el grado de autonomía del CEP.
- B) Opinión del profesorado sobre quién decide principalmente la oferta de formación que hace el CEP.
- C) Apoyo externo a los centros educativos más adecuado para la mejora de la calidad educativa, según el profesorado.

A continuación analizamos cada uno de los mencionados.

**A) Percepción del profesorado sobre el grado de autonomía del CEP.** En primer lugar, el profesorado considera que el CEP tiene un *carácter similar* a cualquier otra institución u organismo de la Consejería de Educación (75.2%). Sólo un 24.8% considera que el CEP es muy distinto al resto de instituciones oficiales (figura 52). Estos datos son coherentes con la opinión mayoritaria (65.2%) según la cual, en la actualidad el CEP es *una institución más al servicio de las necesidades del sistema educativo*. El 31.9% considera que el CEP es, en la actualidad, *intermediario* entre las necesidades institucionales de formación y las necesidades formativas de los profesores y profesoras. Por último, sólo el 2.9% del profesorado entiende que el CEP es autónomo de la Administración y que los profesores y profesoras gestionan el CEP, a través de sus representantes, de acuerdo a sus necesidades de desarrollo profesional y que son los propios profesores los que fijan el contenido y los modelos de su propia formación, de acuerdo con la práctica.



Fig. 52 (v135)

Frente a esta idea de la mayoría (65.2%) del profesorado acerca de la falta de autonomía del CEP, un 60.1% considera que los CEPs deberían ser autónomos de la Administración, de acuerdo a la definición que acabamos de dar sobre la autonomía de los mismos. El 28.4% cree que debería ser intermediario entre el profesorado y las necesidades institucionales de formación y sólo un 11.5% considera que debería estar al servicio de las necesidades del sistema educativo, interpretadas éstas por la Administración (figura 53).

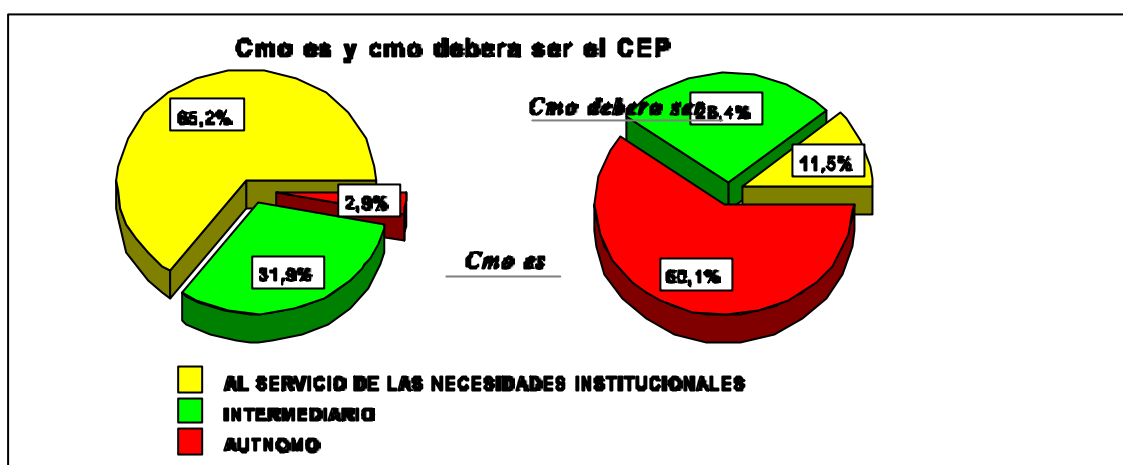


Fig. 55 (v137 y 137A)

Confirmando los datos que manifiestan una aspiración de mayor autonomía para los CEPs, los profesores y profesoras señalan que los CEPs deberían *rendir cuentas al profesorado* y a los centros educativos (67.1%). Otro 14.1% señala que deben de rendir cuentas ante la sociedad en general. Los que opinan que debería rendir cuentas a la Consejería de Educación supone el 14.1% del profesorado.

**B) Opinión del profesorado sobre quién decide principalmente la oferta de formación que hace el CEP.** Por si los datos dejan lugar a dudas, una enorme mayoría del profesorado

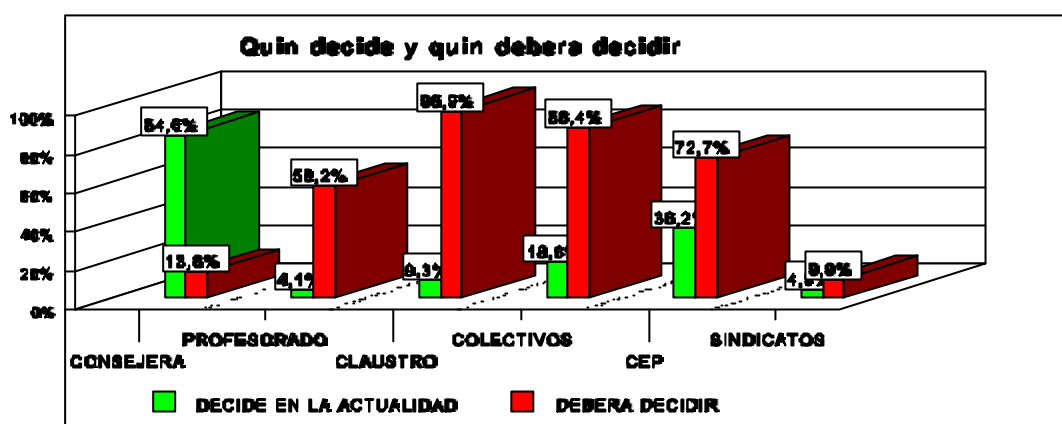


Fig. 54 (v138-143)

(84.6%) señala que quien decide acerca de las actividades de formación a realizar en el CEP es la Consejería de Educación y, aunque en mucha menor medida, también el CEP (36.2%). Según esto, el profesorado ni los colectivos deciden acerca de las actividades a realizar. Como contraste se señala que quienes deberían decidir en mayor proporción son el profesorado (58.2%), los claustros de los centros educativos (96.9%), los colectivos de innovación (88.4%) y el propio CEP (72.7%). Según estos, datos la Consejería debería tener menor poder de decisión sobre las actividades organizadas por el CEP, puesto que quienes consideran que *debería decidir* suman un porcentaje de sólo el 13.8% (figura 54).

*C) Apoyo externo a los centros educativos más adecuado para la mejora de la calidad educativa, según el profesorado.* A pesar de que se considere mayoritariamente que el CEP no tiene autonomía y que, por lo tanto, está intervenido por parte de la Administración, una gran mayoría del profesorado (71.1%) lo elige como el servicio educativo más adecuado para lograr la mejora de la

calidad educativa de los centros docentes y del profesorado (figura 55).

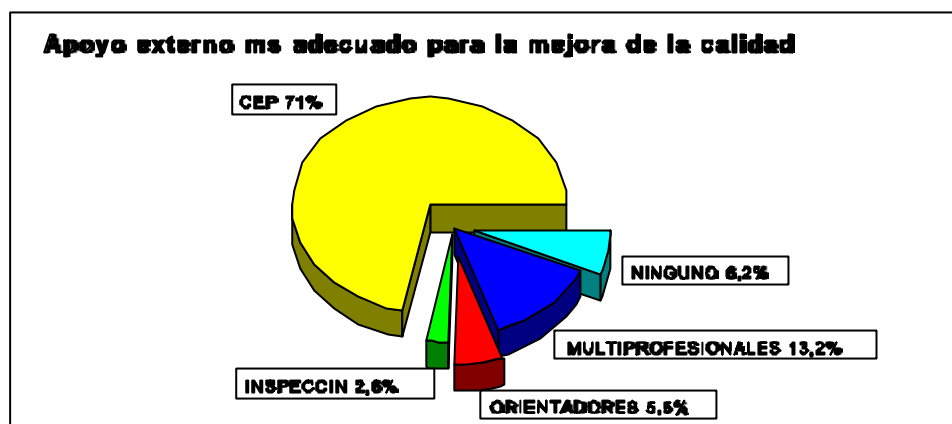


Fig. 55 (v134)

Por último, preguntados acerca del criterio fundamental que utiliza la Consejería para orientar la formación que oferta el CEP, la mayoría (86.2%) opina que se basa en la consideración de *las necesidades propias del sistema* como, por ejemplo, la implantación de la Reforma. El resto considera que el criterio utilizado por la Consejería es el *conocimiento sistemático de las demandas y necesidades prácticas del profesorado* (figura 56).





Fig. 56 (v150)

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito de este estudio era obtener la percepción del profesorado y su valoración acerca del CEP de La Laguna. Una vez analizada la información recopilada, comentaremos aquellos aspectos que consideramos más relevante para la finalidad de esta investigación.

*I/* Es destacable el esfuerzo que desde el CEP se hace para distribuir entre el profesorado y los centros educativos, información sobre las distintos vertientes del CEP, principalmente sobre las diversas actividades y modalidades de formación que organiza. Para ello, el CEP está dotado de buenas estructuras de participación democrática que deberían ser suficientes para que la información llegara a todos los centros. Que esas estructuras sean adecuadas no significa necesariamente que estén

siendo utilizadas a pleno rendimiento. Esto es lo que encontramos en los datos obtenidos. El nivel general de información del profesorado en relación a las funciones y finalidades del CEP, el Programa Anual del Centro y las actividades que se desarrollan en él, es claramente mejorable puesto que el porcentaje de desconocimiento, sobre el que hay que ganar terreno en este sentido, va del 77.6% del profesorado que dice no conocer nada o conocer poco el Plan de trabajo del CEP, al 66% de los que dicen conocer sólo *vagamente* las finalidades del CEP.

Estos datos nos indican que, aunque la información llegue a los centros con más fluidez de la que luego es aprovechada por el propio profesorado, puesto que se señala que una parte de la responsabilidad no es del CEP, a éste le corresponde introducir mejoras en toda la cadena de distribución de la información y es evidente que en esa cadena algo está fallando para que se den los niveles de desconocimiento que se señalan, sobre aspectos claves del CEP.

2/ En cuanto a las actividades prioritarias de formación de las que el CEP se ocupa en la actualidad y sobre las que se debería ocupar, al menos la mitad del profesorado identifica como actividades propias del CEP la organización de cursos, dar información de todo tipo al profesorado, asesorar a centros y colectivos a partir de los intereses y necesidades del profesorado, asesorar sobre la Reforma y dar apoyo a las iniciativas de autoformación del aquél. La única objeción que hace el profesorado sobre todas ellas, se refiere a la organización de cursos. Como hemos visto, considera claramente que el CEP está excesivamente centrado en esta actividad y que, sin embargo, debería ser una tarea muy secundaria. En el resto de actividades citadas los profesores y profesoras no hacen una diferencia entre las que nosotros, desde nuestros criterios, consideraríamos más propias de las características del CEP y las que deberían ser ocupación de otras instancias. Llegamos a esta conclusión al ver que el profesorado, tomado en su conjunto, da tanta importancia a que el CEP apoye la autoformación de los docentes como a que impulse cualquiera de las otras prioridades señaladas. Ello puede significar que entre el profesorado no hay una conciencia clara acerca de las finalidades propias y singulares del CEP.

Otra peculiaridad que se destaca es que, según los datos que manejamos, hay un rechazo muy generalizado a los cursos como actividad prioritaria del CEP. Sin embargo, cuando más tarde se le pregunta acerca de las aportaciones de los cursos a la formación del profesorado, encontramos que

estos mismos profesores que ahora rechazan los cursos sólo encuentran ventajas maravillosas en las actividades de esta clase a las que han asistido.

Por último, es destacable entre los datos manejados, y esta vez en coherencia con lo que anteriormente señalaban acerca de la falta de información, que los profesores demandan del CEP que se ocupe de informar al profesorado y a los centros educativos más de lo que actualmente lo hace.

3/ En lo que se refiere a los servicios que presta el CEP al profesorado y a los centros, tales como instalaciones, atención general, horarios de apertura, biblioteca, fotocopias, materiales didácticos y videoteca, los datos nos indican que, aunque hay unos mejor valorados que otros, todavía hay un margen amplio de mejora sobre el que el CEP de La Laguna debe trabajar. Consideramos que especialmente el que se refiere a materiales didácticos, que es uno de los peor valorados, y más en concreto, el capítulo de materiales elaborados por el propio profesorado, los centros educativos y los colectivos de innovación, debe ser objeto de especial atención por constituir una de las funciones de identidad de los CEPs, el apoyo e intercambio de material y experiencias renovadoras elaboradas por los propios profesores y profesoras.

4/ Los datos que hacen referencia al nivel de participación en el CEP indican, según los profesores y profesoras, que el CEP les demanda muy poco su participación puesto que llega a un 78% los que consideran que se les pide poco o no se les pide nunca, su participación en la toma de decisiones. Ello quiere decir que, a pesar del esfuerzo que se ha realizado desde la Administración por dotar de estructuras de participación a los CEPs, éstas se encuentran todavía sin desarrollar para que lleguen a rendir el nivel de participación esperado.

Por otro lado, los datos manejados muestran el bajo porcentaje de rechazo entre el profesorado hacia la idea del CEP como participación. Si además tenemos en cuenta que, como hemos señalado ya, el 45.1% de los profesores considera que su participación en el CEP debería ser mayor, podemos concluir que el concepto de CEP como lugar de participación del profesorado y como institución que necesita su implicación, es una idea arraigada entre los docentes. Que los profesores y profesoras tengan arraigada la idea del CEP como lugar de participación obliga a que todas las actuaciones del CEP estén basadas y tengan como finalidad potenciar la participación del profesorado.

De lo contrario el CEP no se ajustará a las expectativas de participación que tienen los profesores y profesoras sobre él y para ellos este centro dejará de tener funcionalidad.

La interpretación que hacemos de lo anterior da a entender que el CEP tiene contraída una importante responsabilidad en cuanto a lograr que las expectativas favorables del profesorado hacia la participación, se hagan realidad en todos los niveles de la estructura de funcionamiento, desde los centros educativos hasta el Consejo de Dirección, pasando por el Consejo General y por la implicación de los coordinadores y las coordinadoras de formación.

Y con respecto a esta última figura, la gran mayoría del profesorado afirma tener una idea clara de lo que es un coordinador de formación. Sin embargo, hay un abultado 25.5% que dice no conocerla, lo cual es sorprendente puesto que en cada centro hay un profesor o profesora que cumple estas funciones. Este dato junto a la baja participación comentada y a la falta de información que apuntaban anteriormente los propios profesores, son indicadores de que esta figura está todavía por desarrollarse plenamente en los centros, puesto que una cosa es que se conozca y otra que esté desempeñando su función tal y como se esperaba. En cualquier caso, el mejor o peor funcionamiento de los coordinadores y coordinadoras de formación resulta, para nosotros, sólo un indicador del funcionamiento de toda la estructura en la que los otros componentes (CEPs, centros educativos, Administración, Inspección, servicio de orientación...) tienen un importante papel en el correcto funcionamiento de la participación y la implicación del profesorado.

5/ En cuanto al asesoramiento del CEP a los centros, hemos visto que casi la mitad de los profesores señalan que su centro está recibiendo algún tipo de apoyo. Ésta es una cifra enorme que muestra el indiscutible esfuerzo desplegado por el CEP. Otro indicador del esfuerzo del CEP es que se señale por parte del profesorado que el CEP da apoyo cuando se le demandada.

Sin embargo, otros indicadores, como la falta de información acerca de la posibilidad de que el CEP apoye a los centros o como que la mitad de los centros, que no reciben apoyo, conocen esa posibilidad pero no la piden por diversas causas, son indicadores de las mejoras que el CEP debe hacer en el despliegue de información, contacto con los centros o búsqueda de estrategias para lograr que los centros “apáticos” hagan sus demandas.

La necesidad de que el CEP exista una actitud de búsqueda de estrategias de aproximación a los centros, se revela más importante si consideramos que la formación que el CEP hace en los centros está muy bien valorada por aquel profesorado cuyo centro está recibiendo apoyo. Los profesores que ya reciben apoyo afirman que la formación en centros favorece el que los mismos establezcan sus propios planes de trabajo, que se trabaje en equipo, que mejore la calidad de la formación, hace que el profesorado se implique en su propia formación, resulta más realista y efectiva, y menos teórica que otras modalidades de formación.

A pesar de las altas expectativas que el profesorado tiene con respecto al modelo de formación en centros, casi la mitad de los docentes que recibe apoyo en su centro, afirma que el asesoramiento recibido responde poco a las demandas del centro. La falta de adecuación del asesoramiento a las demandas es un peligro con el que el CEP, como modelo de formación, puede encontrarse si las expectativas iniciales no se ven satisfechas en la práctica. De hecho, la mitad del profesorado apunta a ésta, entre otras, como la causa del fracaso del asesoramiento. De hacerse de forma equivocada, la formación en centros puede convertirse en la causa de la peor imagen del propio CEP, en lugar de ser un instrumento potencial para expandir la mejora de la calidad educativa.

Una de las claves de la mejora del asesoramiento posiblemente consista, en no crear falsas expectativas acerca de la inmediatez de los resultados que pueden lograrse en los centros. Se debe comenzar por cambiar la actitud pasiva que el mismo profesorado encuentra en los centros docentes ante el asesoramiento. La actitud señalada nos sugiere que la fórmula para el funcionamiento del apoyo a los centros consiste en no esperar que el asesor tenga las soluciones a los problemas del centro si no, por el contrario, en adoptar una actitud activa y colaborativa. Actitud que, según los propios profesores, actualmente sólo existe en el 33.9% de los profesores y profesoras que reciben formación basada en el centro.

A pesar de estos datos, acerca de la relatividad del éxito alcanzado por el asesoramiento, la mayoría de los profesores y profesoras que reciben formación en sus centros docentes, señalan al CEP como el apoyo externo más adecuado para realizar una hipotética evaluación de su centro. Esta elección por parte del profesorado corrobora el potencial, no explotado que los CEPs contienen para

desarrollar estrategias imaginativas que impulsen la mejora en los centros.

6/ En relación al asesoramiento del CEP a las agrupaciones del profesorado, la mayoría de los profesores y profesoras encuestados señala que tienen información suficiente acerca de lo que son estas agrupaciones. Los datos son realmente importantes y muestran la importancia de este medio de mejora de la calidad educativa. A pesar de ello, es importante señalar que hay un 30% que señala lo contrario, por lo que todavía un número importante de profesores a los que el CEP no llega con su información.

Entre las causas apuntadas por los profesores, por las que explican que no forman ni han formado parte de ninguna agrupación, la principal se debe a que no han tenido oportunidad. Este dato unido al anterior mostraría el alto nivel de predisposición existente entre los profesores y profesoras para integrarse y colaborar en la innovación.

Los profesores y profesoras que forman parte o han formado parte en el pasado de alguna agrupación, indican que el asesoramiento más adecuado, a realizarse por el CEP, consiste en la implicación e integración del asesor en el colectivo y su actividad de coordinación, de forma efectiva. Ello supone que el asesor o asesora del CEP no debe limitarse a atender las cuestiones burocráticas y administrativas de los colectivos del profesorado. Otro problema es la forma de organizar este asesoramiento de tal manera que lleguen a ser atendidos por el CEP todos los colectivos.

Por otro lado, casi la mitad de los profesores que están o han estado vinculados a agrupaciones de innovación consideran que el asesoramiento que reciben del CEP responde a sus demandas, a pesar de que un porcentaje muy alto (43.4%) señala exactamente lo contrario. El último dato indica que el CEP debe mejorar la actividad de apoyo y coordinación al profesorado que realiza innovación, de acuerdo con sus intereses intelectuales y sus necesidades pedagógicas.

El reto que el CEP tiene planteado en este terreno es lograr responder a las altas expectativas que el profesorado que se implica en algún tipo de agrupación, tiene con respecto a las ventajas de esta modalidad de formación. Los docentes señalan que la formación a través de las agrupaciones mejora la calidad de la formación, hace que el profesorado se implique en su propia formación, que trabaje en equipo, proporciona una formación más realista y efectiva, hace que la formación sea menos teórica

y que el profesorado establezca sus propios planes y objetivos para la mejora de la calidad educativa.

7/ En cuanto a los asesores y asesoras del CEP, los profesores y profesoras manifiestan tener una buena imagen de ellos al reconocer, una amplia mayoría, su esfuerzo y dedicación.

Sin embargo, consideran que deberían introducir cambios importantes en cuanto a su cometido como tales. Por un lado, manifiestan claramente que deberían mejorar en la función de articular distintos sistemas de apoyo a profesores y centros; también se les demanda una dedicación mucho mayor al impulso y difusión de las experiencias del propio profesorado; y, el tercer cambio señalado se refiere a que, dejen de centrar su actividad en la difusión de la política educativa de la Consejería.

Estas transformaciones demandadas por el profesorado suponen propuestas muy claras para el cambio de orientación del asesoramiento. Implican la revisión de las estrategias, las prioridades y la propia organización del CEP para centrar su actividad en ampliar la perspectiva del profesorado sobre la educación.

8/ Según el punto de vista de los profesores y profesoras encuestados, el CEP organiza más ofertas de formación para los tramos de Infantil, Primaria y Primer Ciclo de la ESO. Por el contrario, la mayoría del profesorado considera que el CEP atiende peor a la Formación Profesional, a Bachillerato y a la Educación de Adultos.

Por otro lado, en la elaboración de la oferta del CEP, la mayoría del profesorado considera que no participa al no pedírsele la opinión sobre sus necesidades de formación. Si a estos datos añadimos que la mayoría de los docentes consideran que la oferta de formación del CEP no se corresponde con sus necesidades, podemos afirmar que el profesorado no puede sentirse implicado en el proceso de formación puesto que considera que no se cuenta con su punto de vista para elaborar la oferta de formación. Es decir, la oferta no se ajusta a la demanda.

Necesariamente en relación con el desajuste señalado están los procedimientos a través de los que el CEP detecta las necesidades de formación. Según manifiesta el profesorado, generalmente los sistemas de captación de las necesidades de formación se basan en que los centros y profesores

manifiestan puntualmente sus necesidades de formación a través del claustro de los centros o del propio coordinador de formación. Los medios utilizados más habitualmente están descontextualizados de los procesos de mejora en la práctica, puesto que las demandas no surgen ni se expresan en dichos contextos sino en situaciones distintas a ellos. Las ofertas resultantes de tales modos de detección de las demandas, difícilmente pueden ajustarse a las necesidades prácticas. Por lo tanto, podemos decir que la oferta de formación no se ajusta a la demanda porque, previamente, la demanda no se ajusta a las necesidades reales de mejora sino que son expresadas en situaciones puntuales y descontextualizadas, por medio de sistemas poco sofisticados de detección de necesidades.

9/ En relación con la elaboración de la oferta de formación por parte del CEP, la mayoría del profesorado considera que los criterios por los que se guía vienen determinados por *las necesidades que la Consejería* de Educación tiene debido al proceso de implantación de la Reforma. Esta percepción del profesorado no hace sino contribuir a las dificultades existentes, que venimos señalando, para que los profesores y los centros se sientan implicados en los procesos de mejora de la calidad a través de su propia formación.

10/ En lo que se refiere a los datos obtenidos acerca del grado de autonomía de los CEPs, un porcentaje muy reducido de profesores considera que el CEP es en la actualidad autónomo de la Consejería de Educación. La mayoría de los profesores y profesoras señalan que actualmente el CEP es una institución más al servicio de las necesidades del sistema educativo y que es similar a cualquier otra institución u organismos de la Consejería de Educación. Sin embargo, esta misma mayoría considera que el CEP debería ser autónomo de la Administración, es decir, que los profesores y profesoras deberían gestionar el CEP, a través de sus representantes y de acuerdo a sus necesidades de desarrollo profesional. Los propios profesores son los que deben de fijar el contenido y los modelos de su propia formación, de acuerdo con las necesidades prácticas.

Otros datos que indican la tendencia mayoritaria del profesorado hacia deseos de mayor autonomía del CEP con respecto a la Consejería, señalan que el CEP debería rendir cuentas en primer lugar al profesorado y a los centros educativos (sólo un reducido porcentaje señala a la Consejería como destinataria del rendimiento de cuentas del CEP); quienes deberían decidir acerca de las actividades a realizar en el CEP son los profesores, claustros y el propio CEP, no la Consejería de



Educación que es la que actualmente decide, según la mayoría; los criterios que utiliza actualmente la Consejería de Educación para determinar las actividades de formación están basados en las necesidades propias del sistema, como, por ejemplo, la implantación de la Reforma.

Estos datos nos inducen a pensar que algo importante debe hacerse para reconducir la trayectoria del CEP, de tal modo que pueda dotarse de la funcionalidad y la imagen que le corresponde ante el profesorado. Si los CEPs quieren ser un instrumento para la mejora del sistema educativo, a través de la potenciación de las iniciativas del propio profesorado, encaminadas a tal fin, no debe justificar su existencia por medio de finalidades e intereses distintos a las de los centros y los profesores, sino en las expectativas positivas que el profesorado aún conserva hacia los CEPs. Prueba de ello es que, aunque, la mayoría del profesorado no considera que los centros sean autónomos y que deberían serlo, siguen señalándolos como el servicio educativo más adecuado para lograr la mejora de la calidad educativa de los centros docentes y del profesorado. La confianza que el profesorado muestra hacia el CEP, constituye un indicador inconfundible del enorme potencial que el Centro del Profesorado aún tiene entre los profesores y profesoras, y en el que se debe de basar para lograr la mejora de la calidad educativa.



## ESTUDIO 3

### EVALUACIÓN PARA LA MEJORA DEL CEP DE LA LAGUNA

*Alguna gente define la evaluación como la recogida de datos que orienta las decisiones de continuar, revisar o terminar un programa; ¿si ustedes fueran etnógrafos, que les parecería que su material se utilizase para continuar, revisar o terminar con otra cultura?*

**Harry Wolcott**

*Si intentas despojar a un Centro de su personalidad —su gente, lugar, momento, problemas— y remitirte a sus puntos básicos generalizados para duplicarlo, es mejor que avandones. Los puntos básicos de un Teacer's Center son su personalidad, liderazgo, seguidores, idiosincrasias en el nivel de base. Cualquier nuevo centro debe comenzar por sí mismo intentando abstraer y segmentar la experiencia de otro tu perderás su esencia y no encontrarás la tuya propia.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Este estudio está dedicado a investigar la puesta en práctica, en un contexto real, de la evaluación para la mejora de la calidad, tal como ha sido fundamentada teóricamente en el capítulo III de la tesis. El objeto seleccionado para la evaluación, como contexto sobre el que desarrollar la investigación, es el Centro del Profesorado de la ciudad de La Laguna.

La investigación que aquí describimos, aunque tiene una finalidad específica principal, como es la evaluación misma, nos permitirá además, contrastar la información que hemos obtenido en el primer estudio sobre los CEPs de toda Canarias y la información recopilada en el 2º estudio con un cuestionario dirigido a los docentes pertenecientes al propio CEP de La Laguna. Ello hará posible que triangulemos toda la información para elaborar las conclusiones finales de la tesis.

Nuestro interés particular por esta investigación está motivado porque plantea el reto de la realización de una evaluación controlada por los propios asesores y asesoras del CEP de La Laguna, que son los responsables últimos (no únicos) del desarrollo de las actividades de formación permanente del profesorado. Las estrategias de la evaluación están fundamentalmente encaminadas a lograr la implicación de los asesores del CEP en todo el proceso de su realización. Como señalábamos en el capítulo III, la finalidad de la evaluación para la mejora es la autoevaluación y el rendimiento de cuentas de forma transparente y democrática, en un contexto de participación de los diversos sectores del profesorado.

Lograr estas finalidades desde la responsabilización de los implicados, a través de la autoevaluación, como instrumento de reflexión práctica que capacite al profesorado para elaborar planes de acción para la mejora, supone un desafío a la estrechez de las propuestas que desde las perspectivas gerencialista e instrumental de la educación se hacen para la mejora de la calidad educativa.

***Fundamentación teórica.*** La fundamentación de la evaluación para la mejora, cuya puesta

en práctica nos proponemos analizar seguidamente, ya quedó establecida en el capítulo III por lo que no será necesario volverla a reproducir aquí. Brevemente expresadas, sus características son las siguientes:

- a) Instrumento de reflexión crítica por medio del que se reconozcan e identifiquen las características y necesidades del contexto en el que se deben de desarrollar los procesos de mejora y a los que la acción educativa debe dar respuesta. En este sentido la evaluación es, igualmente, un instrumento para la autorresponsabilización colectiva, la creación de una cultura de colaboración (Simons, 1995) y la ampliación de la autonomía del profesorado y los centros educativos.
- b) Con Stenhouse señalábamos que la evaluación debe concentrar su atención en la construcción crítica de significados más que en calcular el valor y el mérito de lo evaluado. A esta diferencia se refieren Holly y Hopkins (1988) cuando distinguen entre “evaluación para” y “evaluación de”.
- c) Por lo tanto ni la evaluación ni el papel del evaluador debe limitarse a responder a las perspectivas e intereses de las distintas audiencias tratando de describir *la verdad* “como si eso fuera posible” (Stenhouse, 1984). Ni la evaluación ni el evaluador deben ser los depositarios de la verdad sino servir de instrumento para la elaboración de programas de acción y mejora.
- d) La autoevaluación para la mejora requiere un análisis profundo por lo que es fundamental la elección del o los problemas prioritarios a analizar. El plan de desarrollo de la escuela o de la política educativa externa deben quedar en el fondo para pasar a primer plano la focalización de los problemas prioritarios elegidos para la evaluación (Simons, 1995) por parte de los propios implicados.
- e) Este concepto de evaluación será clave en la determinación de aspectos significativos a considerar en la evaluación, tales como, temáticas, tipos de decisión, modos de prácticas de evaluación, rol del evaluador, audiencia, funciones, etc.

- f) Por todo, ello un proceso evaluativo no se puede concebir como una actividad básicamente técnica y neutral, de mera aplicación de procedimientos científicos, sino como un proceso sucesivo y contextualizado de toma de decisiones. Para que la autoevaluación pase a formar parte de un ejercicio continuo de supervisión sobre la marcha, hace falta que sea *económica* (en la escala temporal en la que trabajan las instituciones educativas), *factible* (en el ámbito de competencia del profesorado), *útil* (significativa y accesible a otros maestros y público a quienes se haga partícipes de los resultados) (Simons, 1995).
  
- g) Para atender a estas prioridades el modelo de evaluación no ha de ser *preordenado* sino flexible y, en buena medida, *emergente*: la evaluación de programas no debe entenderse de modo alguno como un proceso de réplica de un modelo previamente establecido, una metodología a aplicar, unos procedimientos de análisis o toma de decisiones. La actividad evaluativa es una actividad científica (Patton, 1990) que admite diversidad de enfoques metodológicos, técnicas de recogida de datos y distintos procesos de elaboración de decisiones.
  
- h) La evaluación deberá incluir en su agenda la preocupación por el análisis y, si cabe, la modificación de los factores contextuales que reducen sus posibilidades de desarrollo y uso práctico.
  
- i) Stenhouse sugiere la imposibilidad de lograr la implicación exclusivamente por medio del informe de evaluación. El informe final debe formar parte de todo el proceso en el que se elaborarán informes parciales y otros materiales orales y escritos a lo largo del proceso de evaluación.
  
- j) Si se logra la implicación y, con ello la comunicación entre evaluación y responsables del objeto evaluado, los profesores y profesoras serán los mejores críticos de la propia evaluación y su mejora al controlar el proceso de evaluación, la selección de las cuestiones a evaluar y los métodos y procedimientos a emplear (Simons, 1995).

*Estrategias de evaluación.* La caracterización que acabamos de hacer de la evaluación, no focalizada en la recolección de información acerca del grado de fidelidad de la puesta en práctica del CEP de La Laguna, sino interesada en la elaboración de “marcos conceptuales” (Liston y Zeichner, 1993) compartidos, o como señala Stenhouse (1984), en la construcción crítica de significados a partir de los que revisar la actividad y elaborar líneas de mejora, exige unas *estrategias de evaluación* específicas a seguir en la puesta en práctica de la evaluación para la mejora del CEP de La Laguna, fundamentadas teóricamente en el capítulo III y que a continuación resumimos:

- La evaluación deberá ser la que se esfuerce a lo largo de todo el proceso por adaptarse a las peculiaridades y características del CEP de La Laguna y a los intereses cambiantes de la comunidad (Cronbach según Stufflebeam y Shinkfield, 1987). Ello implicará la revisión periódica de la planificación y las estrategias a adoptar con el fin de prestar atención a las sorpresas y problemas consiguientes.
- La evaluación deberá incluir en su agenda de gestión el procurar conseguir tiempos de dedicación a lo largo de todo el proceso, en los que el personal del CEP pueda trabajar sobre la evaluación y reflexionar críticamente en cada una de sus fases de desarrollo (Cronbach según Stufflebeam y Shinkfield, 1987).
- La implicación del profesorado deberá darse desde el mismo diseño de la evaluación. La finalidad de la implicación del profesorado que trabaja en el CEP desarrollando las actividades de formación, es incrementar la utilización de los hallazgos de la evaluación con lo que, de ese modo, aumentará la validez de los hallazgos (Brandon, Lindberg y Wang, 1993). La implicación debe darse en la clarificación de las metas del programa e indicadores para el correcto desarrollo del Plan de Trabajo del CEP; en el diseño de la evaluación; en el desarrollo de métodos de recogida de información; en la recolección de la información necesaria; y en el análisis de la información (Crosby, 1982).
- Las personas, grupos de interés y perspectivas involucradas en el CEP de La Laguna deben ser las que determinen los aspectos prioritarios a evaluar. Esta idea es señalada por quienes

indican que los afectados por el programa deberían estar implicados en la formulación de las preguntas e interpretación de las respuestas de evaluación, además de controlar el uso que se vaya a hacer de la información resultante (Duke y Corno, 1981, citados por Louks-Horsley, 1987). Para Provus, la participación de los implicados en la selección de prioridades de evaluación es tan importante que le parece la única garantía para que la evaluación sea aceptada por los prácticos.

- La evaluación deberá estar atenta a las condiciones existentes en el contexto de su realización, unas condiciones favorables y otras desfavorables, para el desarrollo de una evaluación para la mejora de la calidad educativa. En el capítulo dedicado a la evaluación señalábamos cinco importantes aspectos del contexto que determinan el éxito de la evaluación: *1)* el grado de voluntad del personal para implicarse en un proceso de evaluación de estas características; *2)* las condiciones externas al programa o institución que posibilitan o impiden la autonomía y la democracia necesarias para realizar la evaluación para la mejora; *3)* la disposición de tiempo entre las múltiples tareas del personal; *4)* la complejidad del objeto a evaluar determina las estrategias de la evaluación; y *5)* tener en cuenta las prácticas evaluativas preexistentes en el programa o institución a evaluar, llevadas a cabo de forma planificada o no por el personal del programa, ya que las propuestas de evaluación no deberán entrar en contradicción frontal con tales prácticas (Simons, 1995).

### **1.1. Objetivos del estudio 3**

A partir del interés señalado por el objeto de investigación y teniendo en cuenta sus, planteamos los siguientes objetivos para la investigación:

- 1.* Analizar la innovación teórica y práctica que aporta el modelo de evaluación para la mejora educativa, tal como ha sido definida en el capítulo III, frente a otros modelos de evaluación basados en el control externo de fines, procesos, organizaciones y profesorado.
- 2.* Examinar las características contextuales requeridas para que se produzca la implicación del

profesorado en procesos críticos de autoevaluación y aporte su propia perspectiva a los problemas educativos.

3. Detectar y describir aquellos factores que facilitan y aquellos que dificultan el desarrollo de una evaluación de tales características y finalidades. Tanto los factores de orden interno al propio objeto evaluado como los factores que provienen del exterior a la institución objeto de evaluación: estructuras administrativas, organización del sistema, políticas educativas, prioridades determinadas desde fuera, etc...
4. Mejorar el diseño de la evaluación en todo su proceso para enriquecerlo con recursos y alternativas que faciliten, en la medida de lo posible, su adaptación a las características de cada contexto: dimensiones y tópicos de discusión y análisis; modelos de instrumentos diversos para la recolección de información; modelos para la organización de la información recogida y elaboración de criterios de evaluación, etc. De tal manera que las propuestas que se realicen desde la evaluación respondan al nivel de exigencia y a las necesidades del contexto, y se ajusten a las prácticas y rutinas ya existentes previamente en materia de evaluación.
5. Analizar el nivel de uso práctico del modelo de evaluación para la mejora que proponemos. Tanto en cuanto al nivel de uso interno: de qué modo contribuye la evaluación al desarrollo de la capacidad crítica, a la autorresponsabilización como colectivo y a la elaboración de planes de acción para la transformación; como en cuanto al nivel de uso hacia el exterior: rendir cuentas de forma transparente y democrática.

## **1.2. Fundamentación del diseño de la investigación sobre la evaluación del CEP de La Laguna.**

La elección del enfoque de la investigación y su diseño está determinado por la cuestión a investigar. Ya hemos señalado, con Holly y Hopkins (1988) que la evaluación para la mejora no va dirigida a establecer el grado de fidelidad con el que la innovación o, en general, un programa



educativo, es llevado a la práctica. La evaluación para la mejora está más interesada en los procesos de apropiación y adopción de la evaluación, por parte de los implicados en el CEP, como instrumento de mejora, en el ajuste entre las propuestas innovadoras y la “cultura local” previamente existente, tal como hemos señalado al referirnos a las estrategias de la evaluación, y en los problemas de uso práctico y comunicación de la evaluación.

Por lo tanto, en coherencia con nuestra finalidad, el enfoque, las estrategias y los instrumentos de la investigación que nos proponemos deben ser apropiados no para captar el tipo de información que permite establecer el grado de fidelidad y exactitud con el que la evaluación previamente planificada es llevada a la práctica, sino los procesos señalados de apropiación y adopción de la evaluación como instrumento de mejora, el grado de ajuste entre las propuestas innovadoras y la “cultura local” existente, los problemas de derivados del uso práctico de la evaluación y los problemas de comunicación de la evaluación.

De forma más detallada, los aspectos sobre los que la investigación se debe de focalizar, y que constituyen el marco de  *criterios de referencia para el análisis*  a partir de los que examinar el proceso de desarrollo práctico de la evaluación para la mejora del CEP de La Laguna, son los siguientes:

**CUESTIONES DE REFERENCIA PARA ANALIZAR LA  
EVALUACIÓN**

***Procesos de elaboración de criterios y referencias críticas para la autoevaluación y la responsabilización.***

- El papel del asesoramiento externo.
- Fases del proceso de evaluación
- Proceso de construcción por el que el grupo construye las referencias críticas para el análisis de lo que les ocurre.
- Construcción de significados compartidos y procesos de discusión crítica.
- Identificación colectiva de las características y necesidades del contexto en el que se deben desarrollar los procesos de mejora y a los que la acción educativa debe dar respuesta.
- Proceso por el que el diseño no preordenado de evaluación llega a concretarse (a “cerrarse”) una vez definidos y compartidos por el colectivo, cada uno de sus elementos

***Procesos de adopción e implicación en la evaluación***

- Los procesos de incorporación del profesorado a las tareas de evaluación.
- Estrategias que favorecen y estrategias que dificultan la adopción de las líneas de mejora establecidas a partir de la evaluación.
- Enjuiciamiento de la evaluación por parte de los implicados en el proceso.
- Características, finalidad y uso del informe de evaluación.

***En qué consisten los procesos de participación en la planificación y el análisis***

- Adaptación de la evaluación a las peculiaridades y características del CEP y a las circunstancias cambiantes.
- Revisión periódica de las estrategias para la implicación.
- Cambios en la estructura, el funcionamiento y la organización para adoptar la evaluación.
- Fases en las que los asesores y asesoras se implica más y fases en las que es más difícil su implicación.
- Control del proceso por parte de los asesores y asesoras del CEP.
- Condiciones institucionales que favorecen o dificultan la implicación de los asesores y asesoras y el desarrollo de la evaluación.

***Dificultades del proceso de evaluación***

- Nivel del que parte la institución en cuanto a estructuración, organización, elaboración de referencias interpretativas y significados comunes, etc.
- Resistencias
- Rutinas
- Usos previos de sistemas de evaluación implícitos o explícitos, modelos y grado de estructuración.

***Etc.***

Los aspectos que acabamos de ver, junto con las características distintivas de la evaluación para la mejora, que, como veremos en la descripción del proceso seguido, exigen una interacción precisa entre la persona que apoya el desarrollo de la evaluación desde el exterior y el personal del CEP, determinan el modelo y el diseño de investigación. Nos estamos refiriendo a la concurrencia, en

nuestro caso, de dos roles contrapuestos en la misma persona. Por un lado, el rol de investigador externo, que tiene sus propias motivaciones e intereses ajenos y distintos a los intereses de las personas implicadas en el objeto de evaluación (Equipo Pedagógico del CEP), como es la elaboración de esta tesis doctoral. Y por otro lado, el rol de apoyo externo a la evaluación para la mejora en el que, tras un proceso de contacto inicial, acercamiento al contexto y asimilación de la cultura local, los intereses de ambas partes, externos e internos, pueden llegar a aproximarse, no a identificarse.

Para resolver el dilema del doble rol, partimos desde el principio de la idea de que el interés del investigador externo, que tiene la tentación permanente de constatar objetivamente cada paso del proceso, de recopilar mucha información y lo más objetiva posible y de estar permanentemente analizando los logros obtenidos y el grado de fidelidad de la práctica con respecto a un plan racional y teórico establecido previamente, debía supeditarse al desarrollo de la evaluación para la mejora tal como la hemos definido. Para decirlo de una manera gráfica, el evaluador debía de “vigilar” y controlar constantemente al investigador externo que, de no hacerse con un modelo de investigación y unas estrategias de recogida de datos adecuados al objeto de investigación, podía interferir fatalmente en el trabajo del evaluador.

Por lo tanto, el diseño de la investigación debía coincidir con las estrategias ya señaladas de la evaluación, de tal manera que los profesores y profesoras que trabajan en el CEP no se vieran presionados y sometidos a un constante escrutinio de sus actividades. Las conclusiones más importantes de la búsqueda de estrategias para el éxito de todo el proceso fueron dos:

- 1) que la investigación debía servirse de los propios instrumentos que el desarrollo de la evaluación pusiera en marcha, según las necesidades que fuera demandando el proceso y las decisiones tomadas por todos los implicados, y de los datos que estos instrumentos capturaran; y
- 2) que los instrumentos que se utilizaran para llevar a cabo la investigación, al margen de la evaluación, no debían interferir en el proceso de evaluación.

Analizado retrospectivamente todo el proceso, los instrumentos utilizados fueron los siguientes:

- Diario de la investigación.
- Cuaderno de trabajo.
- Actas de la Comisión de Evaluación
- Actas del Equipo Pedagógico.
- Observación participante.
- Grupos de discusión.
- Entrevistas.

El modelo resultante de la adaptación a las necesidades planteadas (debidas a las características del objeto de investigación, la focalización de la recolección de la información y el conflicto de papeles entre investigador y evaluador) determinó los siguientes parámetros entre los que la investigación iba a moverse:

1. La permanencia prolongada del investigador en el campo en una “interacción sostenida con los participantes” (Goetz y LeCompte, 1988:42).
2. La característica anterior no es suficiente para considerar nuestra investigación como una *etnografía educativa* puesto que a pesar de adoptar algunos de sus métodos, no utilizamos los marcos de referencia interpretativos y conceptuales de la etnografía (Goetz y LeCompte, 1988:42). Tampoco procedemos por aproximaciones sucesivas al objeto de conocimiento, en un proceso emergente decidido en exclusiva por el investigador que interpreta la cultura de la *tribu* y la estudia al margen de la propia comunidad. El investigador etnográfico tradicional no debe de probar lo ajustado de sus elucubraciones ante la comunidad investigada, sólo responde de sus interpretaciones ante él mismo y ante la comunidad científica.
3. Nuestra investigación analiza los procesos constructivos de acciones colegiadas para la mejora institucional, por parte de los implicados (y los factores internos y externos que determinan esos procesos) en torno a la autoevaluación.

4. Ello implica que el diseño esté estrechamente ligado al curso de la acción
5. Y que los implicados participen activa y decididamente en el proceso de diseño, desarrollo y análisis.
6. Las tres última cualidades sitúan nuestra investigación entre las características de la investigación-acción. Sin embargo se trata de una *investigación-acción crítica* (Escudero: 1987; Colás y Buendía, 1992: 292) al centrar su interés en la construcción crítica de significados por parte de los implicados, que les permita detectar los factores (sociales, políticos, personales, colectivos y organizativos) que impiden la mejora de su acción crítica, y por estar orientada sobre todo a la acción transformadora. Esta concepción acerca de la investigación-acción no tiene nada que ver con la práctica de otras tendencias que centran su interés en la acumulación del conocimiento interpretativo acerca de la *verdad* de los acontecimientos estudiados o utilizan el ciclo de la investigación-acción como estrategia para la aplicación fiel y exacta de mejoras teóricas previamente diseñadas.

El análisis retrospectivo del proceso de evaluación revela las fases representadas en la siguiente figura:

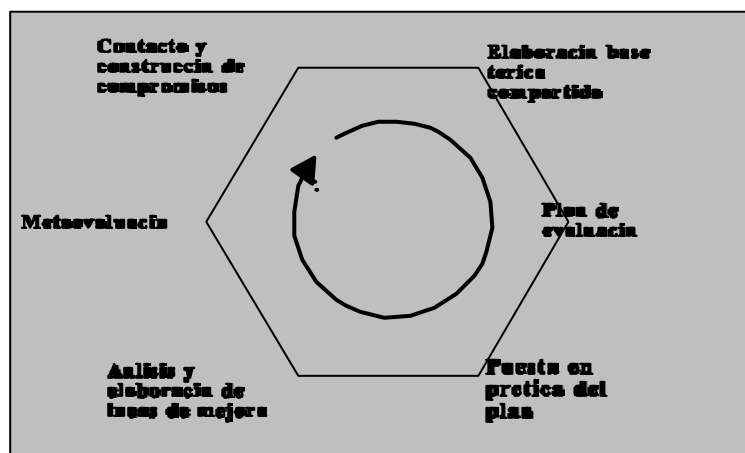


Fig. 1: Fases de la evaluación

## 2. CONTEXTO

La investigación se realiza en el CEP de la Ciudad de La Laguna, creado en 1986. Inicialmente atendía a una zona de 6.207 profesores y profesoras. A partir del años 1994, en que se crea el CEP de Santa Cruz de Tenerife, se queda con 3.525 profesores y profesoras, 26 Escuelas Unitarias, 29 centros de entre 5 y 15 unidades, 48 centros con más de 16 unidades, 27 centros de Secundaria, 17 centros privados y 25 concertados. Abarca los municipios de La Laguna, El Rosario, Tegueste, Tacoronte, El Sauzal, La Matanza de Acentejo, la Victoria de Acentejo, Santa Úrsula, La Orotava y Puerto de la Cruz.

Pertenece, por su tamaño, a los CEPs de tipo A (ver capítulo II), por lo que está dotado con el siguiente personal:

Director  
Asesora de Infantil y Primaria  
Asesora de Educación Primaria  
Asesor de inglés de Primaria  
Asesora de Música de Primaria  
Asesora de Lengua y Literatura de Secundaria  
Asesor de Ciencias de la Naturaleza de Secundaria  
Asesora de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Secundaria  
Asesora de Música de Secundaria  
Asesor de Matemáticas de Secundaria  
Asesora de Francés de Secundaria  
Asesora de Inglés de Secundaria  
Asesora de Tutoría-Evaluación-Diversidad  
Asesor de Administración y Marketing (F.P.)  
Asesor de Electricidad y Electrónica (F.P.)  
Asesores de Nuevas Tecnología para Primaria y Secundaria  
Un administrador del CEP  
Una persona encargada de: biblioteca, videoteca y material didáctico.  
Seis personas de Administración, Servicios y Reproyección

Al realizarse la primera elección democrática de los directores de CEPs (octubre de 1994), no se presentó ninguna candidatura para el de La Laguna por lo que la Consejería nombró al Director por un período de un año. Al venir ocupando el cargo desde el curso anterior (93-94), en el momento de realizar la investigación se cumplía su segundo año al frente del CEP de La Laguna.

En cuanto a las tareas de los asesores y asesoras, en la figura 2 se resumen las más importantes.

<b>TAREAS REGULARES DE LOS ASESORES Y ASESORAS</b>	
▪ Atención a los centros educativos	Asesoramiento/formación
	Información
▪ Agrupaciones	Proyectos de Innovación y Formación en Centros (PIFC)
	Grupos Estables del Profesorado
▪ Reuniones del Equipo Pedagógico	Cuestiones pedagógicas
	Cuestiones organizativas
▪ Trabajo individual: Estudio/planificación	Contactar con centros
	Contactar con coordinadores de formación
	Contactar con ponentes
	Contactar con otros CEPs
	Contactar con Admón.
▪ Reuniones de coordinación de etapa	
▪ Comisiones de trabajo	
▪ Convocatoria de actividades de formación	
▪ Programa de Calidad Educativa (Consejería de Educación)	

**Fig. 2: Tareas más importantes de los asesores y asesoras del CEP de La Laguna**

Además de las señaladas, los asesores y asesoras deben realizar otras actividades, que, en buena parte, son demandadas por la Consejería de Educación y que llegan a distorsionar su ocupación principal en las ya mencionadas. Tareas tales como elaborar memorias e informes individuales; planificar actividades de formación para el trimestre y curso siguiente; elaborar criterios de selección de grupos estables y agrupaciones, participar en la baremación de cursos, proyectos, profesorado demandante de actividades y proyectos de innovación; asistencia y apoyo a jornadas organizadas por la Consejería; dar apoyo a programas educativos de la Consejería (Educación Ambiental, Educación para la Salud,

Nuevas Tecnologías, Educación Vial, Coeducación, Educación Afectivo-sexual y Contenidos Canarios); transmitir información muy diversa y puntual, a instancias de la Dirección General, etc.

Los objetivos generales que fueron fijados por el CEP de La Laguna para el curso académico en el que se hizo la investigación, fueron los siguientes:

- 1º Lograr un equilibrio entre las necesidades de la Administración Educativa y la autonomía del CEP.*
- 2º Asesorar a los centros en su trayectoria docente y encauzar sus proyectos educativos y curriculares dentro del marco de la LOGSE.*
- 3º Posibilitar, coordinar y orientar el intercambio entre las diferentes agrupaciones del profesorado, desde su experiencia, sus proyectos de innovación...*
- 4º Apoyar y dar respuesta a cuantas demandas relativas a formación sean realizadas por los centros educativos y/o agrupaciones de profesores.*
- 5º Proponer actividades de formación y perfeccionamiento en función de las necesidades detectadas en el profesorado perteneciente al ámbito de actuación del CEP.*
- 6º Fomentar la colaboración mutua y la coordinación con el resto de servicios: inspección, orientación, CEPs,... que tengan relación con la intervención en el centro. En este sentido una coordinación y colaboración estrecha con el nuevo CEP de Santa Cruz. (Avance Plan Anual del CEP de La Laguna, curso 94/95).*

Por otra parte, el edificio se compone de cuatro aulas, un laboratorio, cinco despachos, biblioteca, almacén, zona de reprografía, mostrador de atención al público, cafetería no abierta al público y utilizada como sala de reuniones, un salón de actos y aparcamiento. Es una construcción moderna que por haber sido diseñada como centro de Formación Profesional, tiene problemas de distribución de espacios de acuerdo a la actividad a la que finalmente ha sido destinada.

### **3. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE EVALUACIÓN**

A continuación vamos a hacer una descripción cronológica del proceso de evaluación. Ello nos permitirá analizar las dificultades, los problemas, los imprevistos y los dilemas con los que nos encontramos en el transcurso de la evaluación, y las soluciones que fuimos adoptando de acuerdo con las características de la evaluación que queríamos llevar a cabo.



Partimos de un esquema teórico de desarrollo de la evaluación al que consideramos más como un sustrato implícito del proceso que quisiéramos que siguiese la evaluación, que como un esquema rígido y preciso que debe de aplicarse tal cual.

La descripción/reconstrucción del proceso la realizamos tomando como guía base el análisis de los siguientes documentos:

- *Cuaderno de Trabajo (C. de T.).* Son las notas tomadas en el mismo lugar de investigación. Se incluye en él el guión de desarrollo de cada reunión que es preparada previamente.
- *Actas de la Comisión de Evaluación.* Cada día las elabora uno de los asesores miembro de la comisión. El evaluador externo no elabora las actas, lo cual da a estos documentos una gran autenticidad (ver apéndice V-i).
- *Actas del Equipo Pedagógico.*
- *Diario de la Investigación.*

### **3.1. PRIMERA FASE: CONTACTO INICIAL Y CONSTRUCCIÓN DE LOS COMPROMISOS.**

La primera aproximación al CEP de La Laguna la hicimos a través del Director del Centro. Estos primeros contactos se realizaron a mediados del mes de septiembre de 1994 y fueron muy fluidos. Personalmente le expuse de forma resumida la idea central de la propuesta y las características de la evaluación que pretendía llevar a cabo en el CEP. El Director se mostró inmediatamente de acuerdo con la idea general que yo le expuse pero me expresó sus cautelas en cuanto a lo que el resto de miembros del CEP pensarán y decidieran acerca del proyecto. La cautela de la que yo era consciente se debía a la existencia de un cúmulo de circunstancias que no parecían las apropiadas para que el proyecto de evaluación saliera adelante. Se trata de un CEP muy grande, con miles de profesores a los que atender, cientos de actividades de formación a lo largo del curso y un Equipo Pedagógico de dieciséis personas, muy presionado por una enorme cantidad de tareas a realizar en relación con la atención a los centros que adoptan la Reforma del sistema educativo. A todo esto se añadía en este curso la novedad de la elección de los directores y directoras de CEPs, por primera vez,

por parte del profesorado, en un proceso en el que se incluía la elección del Consejo General y el Consejo de Dirección del CEP.

A pesar de no saber cuál sería la respuesta final del CEP a nuestras propuestas, ya teníamos en cuenta que, en caso de aceptarse, se hiciera de tal forma que no quedara condicionado el proceso de implicación que pretendíamos lograr de todo el Equipo Pedagógico. Nos temíamos que la realización de la evaluación quedaría como una actividad muy marginal entre la gran cantidad de preocupaciones y actividades desarrolladas por el CEP. Ello podía implicar que la evaluación no tuviera un carácter de autoevaluación sino de evaluación realizada desde el exterior del CEP. Por esta razón, si la propuesta era asumida, debía ser de tal forma que se convirtiera en una actividad central, no marginal, de todo el Equipo Pedagógico.

Sabíamos que, aunque no pretendíamos que la evaluación fuera asumida por el Equipo Pedagógico como una tarea impuesta por el Director, éste, como coordinador general de las actividades del CEP, debía ser quien impulsara, al menos, los primeros pasos del plan de evaluación. Por ello, le propusimos que, por un lado, él mismo asumiera entre sus preocupaciones el desarrollo inicial de la evaluación y, segundo, facilitara una reunión de todo el Equipo Pedagógico en la que yo pudiera hacerles directamente la propuesta concreta de tal manera que fueran los componentes del Equipo Pedagógico los que tomaran la decisión de dar una oportunidad a la evaluación y abrir un espacio propio para la misma entre la enorme maraña de actividades y prioridades que ya tenían establecidas como equipo.

Con estas ideas, en las que el Director se mostró de acuerdo, decidimos la fecha de la reunión con todo el Equipo Pedagógico (26 de Septiembre de 1994). Era una reunión regular de trabajo en la que se trataban varios puntos relacionados con el plan de actividades del CEP y en la que se incluyó, como un punto más, la propuesta de evaluación que se les iba a hacer por mi parte. Esta práctica de incluir en el orden del día, como un punto más, el referido a la evaluación debía ser la constante de todo el proceso, por tres motivos:

- La evaluación debía de ser juzgada con los mismos criterios con los que son juzgados otras

actividades desarrolladas por los asesores y asesoras del CEP, por lo que no debían hacerse reuniones especiales que crearan expectativas que descentraran la finalidad de la evaluación

- La evaluación debía lograr instalarse como una actividad más entre el resto de actividades, con un tiempo y una dedicación propia.
- Economizar el poco tiempo de que se dispone y no multiplicar las reuniones.

Los objetivos de la *1ª reunión con el Equipo Pedagógico* fueron:

- Que recibieran la propuesta de primera mano, sin intermediarios. Quien debe tomar la decisión es directamente el Equipo para que la propuesta no sea considerada como una imposición burocrática desde fuera del Equipo Pedagógico.
- Que vean la importancia y el interés que, desde mi punto de vista, tiene el entrar en un proceso de evaluación interna del CEP
- Que obtuvieran una idea clara y específica del modelo y del uso de la evaluación que se les proponía, frente a otras perspectivas y usos posibles de la misma.
- Que la propuesta se viese realista, concreta y atractiva para que lograra una oportunidad de entrada.
- Que no vieran la evaluación como una actividad técnica y externa sino como un proceso en construcción en el que ellos deben implicarse a lo largo de todas sus fases desde el mismo comienzo.
- Que no vieran la evaluación como una amenaza fiscalizadora sino como una autoevaluación.
- Exponerles los requisitos necesarios para poder llevar a cabo la evaluación en cuanto a tiempo y dedicación. Entre estos requisitos figura la elección de una comisión de evaluación cuyas funciones básicas consistirían no en sustituir al Equipo Pedagógico, sino en agilizar el trabajo y elaborar propuestas para dicho Equipo.

A la reunión asistieron, además de los asesores y asesoras del CEP de La Laguna, el Equipo Pedagógico del CEP de Santa Cruz de Tenerife. Este CEP era de reciente creación y provisionalmente, además de estar instalados en el mismo edificio del CEP de La Laguna, trabajaban juntos. Por lo tanto

había reunidas más de treinta personas. La exposición de la propuesta se realizó ante todos ellos.

Cuando llegué al CEP a últimas horas de la mañana, tal como había acordado con el Director, los encontré trabajando sobre otros puntos del orden del día distintos al tema de la evaluación. Esperé en el pasillo hasta que el Director me hizo entrar y me presentó a todos los reunidos. No me consideraba un extraño porque a muchos de ellos ya los conocía de otro tipo de colaboraciones entre el CEP y la Universidad. Esquemáticamente, la línea de mi exposición contuvo los siguientes aspectos:

- Desde el principio les expliqué mi interés por los Centros del Profesorado como instrumento de formación permanente y, especialmente en su evaluación. Prueba del interés eran mis anteriores colaboraciones con este mismo CEP en el desarrollo de su evaluación durante los cursos 89-90 y 90-91. Les expuse claramente la intención de elaborar una tesis dedicada a este tema para lo cual les pedí también la colaboración pero, con la idea de que nos centráramos en el desarrollo de la propia evaluación sin mezclar los dos objetivos. La tesis sería problema exclusivamente mío y el de la evaluación quería que lo asumieran como problema de todos.
- En relación a lo anterior, les expliqué que ellos serían los que controlaran constantemente lo que se debía hacer en cada fase, por lo que su compromiso inicial no incluía que hicieran actividades con las que no estuvieran de acuerdo. Igualmente comentamos los criterios éticos de control de la información, la privacidad, el no emitir juicios de valor por parte de terceras personas, etc.
- Para destacar las características específicas de la propuesta de evaluación hice un brevísimo recorrido por los distintos enfoques teóricos (llevaba algunas transparencias que no pudieron utilizarse por las características de la sala). A partir de ello comenté algunas de las características de la autoevaluación para la mejora: fundamentación, diseño, proceso, elaboración de criterios de análisis, producto de la evaluación, el problema de la comunicación entre los usuarios de la evaluación y los evaluadores, etc.
- Comenté también algunos de los errores cometidos en la evaluación realizada en ese mismo CEP con mi apoyo, en años anteriores, tales como el aislamiento de la comisión de evaluación, errores en las estrategias que hicieron que las personas afectadas

participaran sólo en la fase de discusión de la información y en las valoraciones finales, con lo que la evaluación se convirtió en un proceso erróneo de elaboración de juicios de valor, etc.

- Finalmente les señalé los recursos necesarios sin los cuales no merecería la pena iniciar la evaluación:
  - \* Dedicación del 10% del tiempo total.
  - \* Un pequeño grupo de tres o cuatro personas para formar una Comisión de Evaluación interna del CEP.
  - \* Voluntad de implicación de todo el CEP.
  - \* Temporalización de reuniones mínimas: una reunión específica cada dos meses con todo el Equipo Pedagógico, además de las necesarias con la Comisión de Evaluación para desarrollar el plan de trabajo y todo el proceso.
- La Comisión de Evaluación elaboraría los documentos e informes relativos a cada fase: plan inicial, dimensiones, instrumentos, informes del proceso.... Yo me comprometía a elaborar al final del curso un informe del primer año de evaluación.

Al finalizar la exposición varios de los asesores y asesoras realizaron distintas preguntas. Básicamente se interesaron por las hipótesis de la tesis, el tiempo de duración de la investigación, el tiempo extra que supondría realizar la evaluación o si la propuesta iba dirigida también al nuevo CEP de Santa Cruz, cuyos componentes estaban presentes.

Una vez terminadas las preguntas les dejé solos para que deliberaran acerca del asunto, tal como había quedado con el Director. Me comunicaría con ellos a través de éste. Consideraba que la decisión que debían tomar, la tenían que hacer sin ningún tipo de presión que pesara a lo largo de todo el proceso posterior. La propuesta se debía aceptar o rechazar por méritos propios de la propuesta, sin otro tipo de presión personal o institucional.

**La respuesta.** A los 9 días (5 de octubre de 1994) conseguí una nueva entrevista con el Director. Me informa que la propuesta había sido discutida ampliamente en un debate intenso. Ese era el estilo del CEP, todo se discutía de forma muy abierta. Ya he señalado que no estuve presente en ese

debate pero me lo puedo imaginar perfectamente. Tres aspectos destacan en las anotaciones del *Cuaderno de Trabajo* (pág. 2) (en adelante “*C. de T.*”), puesto que la comunicación fue verbal:

- Consideraron que la idea era interesante y que la perspectiva de evaluación que se les ofrecía les parecía atractiva. Además, dado que en el nuevo planteamiento de los CEPs se había incluido la necesidad de evaluar a cada CEP y periódicamente, a cada asesor y asesora, les parecía que “merecía la pena hacer una evaluación sistemática, horizontal, en la que la iniciativa la tuvieran ellos mismos” (*C. de T.*, pág. 2).
- Consideraban que se debía de crear una relación de intercambio y colaboración mutua entre el apoyo externo y el Equipo Pedagógico en la que cada parte aportaría a la otra.
- El sí que ahora daban no lo consideraban definitivo sino que el acuerdo se debía renovar a lo largo del proceso, en cada decisión a tomar y en la evaluación del mismo proceso. En ese sentido, se decía en la discusión que “siempre estamos a tiempo de revisar la práctica de la evaluación, sobre todo en cuanto a la inversión de tiempo. Si se ve que la cosa no avanza, no nos interesa o nos ocupa mucho tiempo, lo dejamos” (*C. d. T.*, pág.: 2)

Todo ello, evidentemente, me pareció perfecto. En la respuesta que dieron se dan indicios que muestran la comprensión de la idea que se les quería comunicar. Tres factores pudieron contribuir a la aceptación de la propuesta:

- Uno de ellos es que debido al trabajo de apoyo a los centros docentes, realizado por los propios asesores y asesoras, su actitud es menos recelosa y temerosa a exhibir y revisar su trabajo, que la que, muchas veces, encontramos en los centros.
- El segundo factor es la formación que los asesores y asesoras han venido recibiendo en los últimos años, por parte de profesorado de la Universidad de La Laguna y otras personas de fuera de la islas, en relación con los procesos de mejora, con el modelo de Desarrollo Basado en la Escuela (DBE), la investigación-acción, el asesoramiento, etc. Ello ha facilitado enormemente que el discurso en el que se concretó la propuesta que les hice, se entendiera perfectamente.

- El último y el tercer factor, importante para comprender los procesos de innovación, está relacionado con el razonamiento que hacían en la respuesta transmitida a través del Director. Decían que ya que iban a ser evaluados, ellos debían de tomar la iniciativa. En mucha literatura acerca de los procesos de cambio parece transmitirse la idea de que la colaboración y la implicación, como características que intervienen en el éxito de los procesos de innovación, se debe al voluntarismo o que es un rasgo subjetivo y particular de ciertos profesores y profesoras. Frente a esta idealización de las características contextuales que favorece el cambio educativo, la respuesta del Equipo Pedagógico del CEP nos revela la necesidad de que haya cierta “presión” ambiental que, preservando la iniciativa y la autonomía de los centros, “obligue” a introducir sistemas de autorrevisión, rendimiento de cuentas y procesos de transparencia y mejora.

El Director, además de hacer un repaso por la organización del CEP y sus principales objetivos, me comentó que lo que trataban era de ir creando comisiones de trabajo y que la primera en comenzar a funcionar sería la de evaluación. Esta comisión fue elegida entre los asesores y asesoras que voluntariamente aceptaron el reto. Estaba compuesta por cinco personas y estaban representados todos los niveles educativos: una persona de Infantil, una de Primaria y tres de Secundaria (F.P. y ESO).

Por último, quedó fijada la fecha para la primera reunión de la Comisión de Evaluación, que se realizaría el 11 de octubre.

***Primer contacto con la Comisión de Evaluación y elaboración de sus líneas de trabajo.***

Una vez que la propuesta había sido aceptada, se trataba de comenzar a materializar los compromisos adquiridos por ambas partes. La Comisión de Evaluación iba a ser clave para eliminar las barreras entre el apoyo externo y el Equipo Pedagógico. Al estar compuesta por miembros del propio Equipo Pedagógico sus puntos de vista nos ayudarían a mitigar las diferencias entre las visiones de la teoría y las urgencias de la práctica acerca de las actividades del CEP. Su trabajo nos aseguraría que las propuestas que hiciéramos al resto del centro iban a ajustarse a las expectativas creadas.

Las preocupaciones que teníamos en esos momentos eran que la Comisión de Evaluación elaborara su propio plan de trabajo, a la medida de sus posibilidades y puntos de vista, sin obedecer a otras presiones externas o teorías preelaboradas. Por otro lado, nos preocupaba que el trabajo de esta primera fase de la Comisión se alargara excesivamente y se rompiera la comunicación con el resto del Equipo Pedagógico. Una deficiente comunicación entre Comisión y resto del Equipo Pedagógico podía transmitir la idea de que el tema de la evaluación era un problema del que se ocuparía la Comisión, al margen del resto del centro.

La Comisión de Evaluación comenzó a trabajar inmediatamente. En la *primera reunión*, realizada en la fecha ya indicada, volvimos a repasar las ideas más importantes de la propuesta de evaluación y a fijar la finalidad de la Comisión de Evaluación. La finalidad era unificar la interpretación que cada uno hacía de la propuesta, más allá de las palabras con las que, en principio todos estábamos de acuerdo. Las principales conclusiones a las que llegamos en esa reunión fueron las siguientes:

- La finalidad de la Comisión de Evaluación sería simplificar y dinamizar el proceso de elaboración de propuestas en todo el proceso. No se trataba de sustituir al Equipo Pedagógico sino facilitar su implicación. Debíamos estar atentos al riesgo de aislamiento de la Comisión con respecto al Equipo, para ello deberíamos cuidar la transparencia, la información constante al resto de compañeros y no sustituirlos en la toma de decisiones.
- El plan de evaluación debía ser elaborado por la Comisión de Evaluación y propuesto al resto del Equipo para su discusión, modificación y, finalmente, su aprobación. Se trataba de que la Comisión entrara en un proceso de trabajo que produjera dicho plan.
- Nos parecía que la primera fase del proceso de trabajo debía incluir las dos fases siguientes:

- *ELABORACIÓN DE UNA BASE TEÓRICA COMPARTIDA:*

- a) Análisis de la naturaleza del objeto de evaluación: examinar las características del modelo de CEPs en su función de formación del profesorado.
- b) Discusión del modelo de evaluación.



- *DISEÑO DE EVALUACIÓN:*

- c) Dimensiones a evaluar (a partir del conocimiento del objeto a evaluar).
- d) Elaboración de un plan de evaluación.

Los pasos *a* y *b* se basarían en el estudio y la discusión de algunos textos sobre cada uno de los temas, de tal manera que se unificaran y fijaran las ideas del grupo en cuanto a lo que queríamos hacer. El estudio previo de los temas que se iban a abordar fue un período que se reveló muy importante para poder interpretar más tarde, de forma unificada, las dificultades de cada fase y para presentar ante el resto de compañeros, una idea consensuada de la evaluación y su proceso.

Al final de la reunión elaboramos un calendario de reuniones de la Comisión de Evaluación para lo que quedaba de trimestre. Calculamos que los pasos *a*, *b* y *c* podían ser realizados en tres sesiones de trabajo y que el paso *d* se podía realizar en dos sesiones. Acordamos también reunir material teórico sobre los CEPs y sobre la evaluación, que nos permitiera definir, como grupo, los temas a abordar.

Con esta primera aproximación a las finalidades y tareas damos por concluida la primera fase de la evaluación del CEP de La Laguna en la que llegamos al acuerdo de llevar a cabo la evaluación, fijamos los compromisos de cada parte, se constituyó la Comisión de Evaluación y trazamos un plan de trabajo inicial para dar los primeros pasos de la evaluación como proceso de mejora del CEP.

### **3.2. SEGUNDA FASE: ELABORACIÓN DE UNA BASE TEÓRICA COMPARTIDA**

El comienzo de la segunda fase lo situamos en el momento en que la Comisión de Evaluación empezó a desarrollar las líneas de trabajo que ya han quedado señaladas y que sus propios miembros establecieron.

En las tres sesiones de trabajo siguientes, la Comisión de Evaluación (2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> y 4<sup>a</sup>, ver actas en el apéndice V-i) se dedicó a *estudiar el tema de los CEPs y el de la evaluación*. Como se señala en el *Diario de la investigación*,

la finalidad del tratamiento de este tema, previamente a la elaboración del plan de evaluación

es: **a.** Una aproximación teórica al tema; **b.** aproximación no exhaustiva; **c.** que nos permita explicitar las ideas particulares; **d.** que se explicita un discurso y unas ideas comunes al grupo de evaluación [Comisión de Evaluación]. (pág. 8.)

Para ello nos apoyamos en unos textos básicos que fueron leídos y discutidos como motivo para extraer nuestras propias conclusiones acerca de diversos aspectos del CEP, los modelos de formación, la forma en que se establece la oferta de formación, la participación del profesorado, las necesidades prácticas de los centros educativos, etc. Las discusiones se adentraron en el conflicto entre la teoría y la práctica, entre los modelos de formación y la realidad del asesoramiento en el CEP, entre la inadecuación teórica del modelo de formación a través de los cursos y las necesidades prácticas por las que se siguen realizando, etc.

Para fijar las ideas constitutivas del modelo de CEPs, elaboramos un documento que sirviera a la Comisión de Evaluación (y después al CEP) en las discusiones y análisis de nuestra propia realidad, elaboramos un documento resumen (ver apéndice V-ii) que fue discutido en la *5ª sesión* de la Comisión de Evaluación (10/11/94. Ver actas de la Comisión de Evaluación: apéndice V-i). Una vez introducidos los cambios sugeridos para dicho documento, pasamos a abordar las tareas de *diseño de la evaluación*.

### 3.3. TERCERA FASE: DISEÑO DE EVALUACIÓN

La secuencia lógica para la elaboración del diseño de evaluación consistía en comenzar por fijar los objetivos de la evaluación para el CEP de La Laguna, establecer las cuestiones a evaluar, determinar las dimensiones de cada una de las cuestiones y seguir con las fuentes de información y los instrumentos más apropiados para detectar la información para la evaluación.

Sin embargo, el proceso real tiene una apariencia más caótica y menos lineal. Así, en un primer momento el proceso pasó por la realización de una “tormenta de ideas” que posteriormente habría que organizar; igualmente, para poder establecer los objetivos de la evaluación tuvimos que volver a replanteranos, como grupo, el “*para qué*” de la evaluación en el CEP; y, para decidir acerca de los aspectos a evaluar volvieron a cuestionarse los modelos del asesoramiento que en el CEP se estaban llevando a cabo.

Otras cuestiones problemáticas acerca de la evaluación fueron apareciendo, entrelazadas unas con otras, a medida que el trabajo avanzaba. Una cosa es tener claro un discurso lógico acerca de cada aspecto y etapa y otra, enfrentarse a las situaciones concretas en las que, como vemos, el grupo necesitó volver a desmontar todo el planteamiento teórico para reconstruirlo de acuerdo con las necesidades prácticas. Por ejemplo, en este punto del proceso alguien volvió a replantearse cuál era el papel que cada uno de los miembros de la Comisión de Evaluación tenía con respecto al resto de compañeros y con respecto a la función de la evaluación.

Del mismo modo, aparecieron distintas concepciones acerca de los criterios a utilizar en la evaluación del CEP. Se reconoció que esos criterios no estaban elaborados por ese centro, que los objetivos señalados por el Plan del CEP (anteriormente descritos) eran muy generales como para orientar la gran variedad de actividades que se realizaban, que la interpretación de esos objetivos no era una interpretación unificada entre los asesores y que había que tener en cuenta la diversidad de perspectivas existentes en el CEP. Perspectivas como la de la Consejería Educación con su propio proyecto, la del profesorado, la del Consejo General, la del Consejo de Dirección o la del propio Equipo Pedagógico con diversos puntos de vista en su seno. Por lo tanto, las referencias debían ser

elaboradas buscando, fundamentalmente, referencias críticas de nuestra actividad y con ello, la elaboración del diseño de líneas de mejora que fueran compartidas por todos. Este tipo de acuerdos a los que se llega son muy importantes porque determinarían todo el proceso.

En la última parte de esta 5ª sesión de trabajo pudimos dedicarnos a elaborar las categorías de la evaluación. Abordamos esta segunda parte de la reunión con la preocupación de que no se alargase demasiado el trabajo y pudiésemos hacer cuanto antes propuestas concretas al resto de compañeros del CEP. En el *Diario* se expresa esta preocupación: “Esperemos que esta fase dure poco para comenzar a trabajar en su aplicación” (*Diario*: pág. 9).

El proceso de elaboración de las dimensiones se realizó del siguiente modo, según consta en el *Diario*:

**1er. paso:** todos los miembros del grupo de la Comisión de Evaluación han ido diciendo cuestiones a evaluar, tal y como se les ocurría (o tenían apuntado previamente como trabajo personal). La pregunta es: “¿Qué evaluar?”. Lo importante no era el orden o calidad del contenido ni la formulación de los aspectos que proponían para evaluar sino la cantidad, para de ese modo abarcar el espectro más amplio posible de aspectos. Entre los aspectos o cuestiones a evaluar hay de todo: categorías de análisis para la evaluación del CEP de La Laguna, preguntas de evaluación, fuentes de información, objetos de evaluación, etc...

**2ª paso:** a partir del material obtenido entramos a discutir categorías o dimensiones de evaluación, producto de la clasificación del listado anterior. (*Diario*, pág. 12)

El primer listado resultante de la “tormenta de ideas”, es el siguiente (*Diario*: pág.13-14):

**¿QUÉ EVALUAR? “TORMENTA DE IDEAS”**

- Funcionamiento de los recursos
- Organización de reuniones
- Biblioteca: uso, funcionamiento, horario, servicios, recursos, actualización de sus fondos.
- Laboratorio.
- Audiovisuales.
- Reprografía.
- Lugar de trabajo dentro del CEP, estructura/condiciones físicas.
- Uso del teléfono
- Uso del ordenador
- Organización interna del CEP.
- Grado de organización del trabajo y las tareas dentro del CEP.  
Intercambio/distribución de la información dentro del CEP. Grado de intercambio de ideas.
- Asesoramiento a centros.
- Actividades de formación. ¿Quién las propone?.
- Atención a agrupaciones: seminarios permanentes, grupos estables, proyectos de formación e innovación en centros.
- Coordinación con otros servicios: Inspección, STOEP, DGOE, otros CEPs, otros programas...
- Líneas generales de los órganos de los CEPs - democratización.
- Relaciones personales en el Equipo Pedagógico del CEP (Clima).
- Autoformación- formación de los asesores.
- ¿Cómo se distribuye la información: sobre jornadas, congresos...? ¿Cuál es el origen de la información?, ¿Acceso a la información?
- Relación-coordinación entre asesores de etapas y áreas.
- Comisiones de trabajo dentro del CEP.
- Reparto de funciones y tareas dentro del CEP (Planificadas y reales).
- Modelos de formación.
- Grado de diversidad en las actividades -en cuanto al contenido.
- Grado de participación del profesorado de la zona en el CEP. Calidad y peso de la participación, además del funcionamiento regular de los órganos de participación democrática.
- Banco de datos sobre posibles ponentes, coordinadores de cursos y actividades de formación -especialistas-.
- Participación real de los asesores del CEP dentro del mismo.
- Pago de kilometraje a los asesores del CEP.
- Economía del CEP: presupuesto, gastos...
- Actividades, estrategias para fomentar un buen clima interpersonal dentro del CEP.

Como puede observarse en el listado resultante hay contenidos que se refieren a aspectos muy generales y abstractos, y otros que concretan las preocupaciones del día a día en la organización interna del CEP.

Una de las preocupaciones presente en el proceso de elaboración es lograr que en la propuesta se manifestaran adecuadamente los temas y problemas relevantes para el CEP. Tras un largo proceso de ordenación, clasificación y reclasificaciones sucesivas del listado elaborado en la “tormenta de ideas”, llegamos a extraer una relación de categorías que a continuación reseñamos:

CATEGORÍAS DE EVALUACIÓN
1. Modelos de formación - asesoramiento en centros, -atención a las agrupaciones de profesores: seminarios permanentes, grupos estables, proyectos de formación e innovación en centros. Actividades de formación.
2. Organización interna del CEP: Infraestructura Organización La vida interna del CEP
3. Actividades de formación. Solicitadas/ofertadas. Relación entre oferta (CEP/DGOE) y demanda.
4. Recursos y servicios, p.e.: biblioteca, laboratorio, espacios, videoteca, reprografía.
5. Relaciones del CEP con la Administración Equilibrio entre Admón-profesorado en el CEP. Es decir, ¿Cuál es el grado de autonomía del CEP de La Laguna?. ¿Es el CEP de los profesores y profesoras o es una correa de transmisión de la Admón.?

La siguiente tarea (*6ª sesión* de trabajo de la Comisión de Evaluación —14/11/94— Ver actas en apéndice V-i) que abordamos fue tratar de incluir el listado obtenido en la “tormenta de ideas”, dentro de las categorías de evaluación ya establecidas. Como toda clasificación, esta tarea requiere tener claros los criterios por los que cada aspecto a evaluar se incluye en una u otra de las dimensiones y subdimensiones. Hacerlo en grupo nos obliga a discutir los criterios y enfoques que adoptamos para analizar cada uno de los aspectos del CEP que deseamos evaluar. Un primer resultado es el siguiente:

DIMENSIONES Y SU CONTENIDO
1. MODELOS DE FORMACIÓN. * Asesoramiento a centros (individual y por parejas)

- \* Atención a agrupaciones
  - \* Actividades de formación (antigua nº 3): tipología, diversidad
  - \* Autoformación.
  - \* Coordinación con otros servicios: inspección, orientadores, dirección general, STOEP
2. ORGANIZACIÓN INTERNA DEL CEP.
- \* Infraestructura de trabajo:
    - uso del teléfono
    - uso del ordenador
    - personal
    - kilometraje.
  - \* Organización de reuniones.
  - \* Coordinación del equipo pedagógico: etapas y niveles.
  - \* Funcionamiento de los órganos del CEP - democratización-: Consejo General, Consejo de Dirección, Equipo pedagógico.
  - \* Clima: relaciones humanas.
  - \* Circulación de la información dentro del CEP:
    - Origen
    - Acceso democrático a la información.
  - \* Comisiones
  - \* Presupuesto de funcionamiento
  - \* Gestión económica
3. OFERTA/DEMANDA.
4. RECURSOS Y SERVICIOS OFERTADOS AL PROFESORADO POR EL CEP.
- \* Servicios a los que nos referimos:
    - Bibliografía
    - Laboratorio
    - Audiovisuales
    - Reprografía
    - Lugares de esparcimiento- café... charla informal...
    - Otros...
  - \* Funcionamiento de los servicios
  - \* Uso
  - \* Características
  - \* Objetivos
  - \* Planificación
  - \* Personal
  - \* Actualización de fondos y recursos
5. COORDINACIÓN CON OTROS SERVICIOS -GRADO DE AUTONOMÍA DEL CEP.
- \* Niveles de participación del profesorado.

La importancia que tenía la tarea que acabamos de describir para la evaluación del CEP, hizo que la Comisión de evaluación se detuviera a valorar a valorar el punto del proceso en el que nos encontrábamos. Habían pasado cuatro semanas desde que empezamos a trabajar y nos preocupaba que el resto de compañeros no comenzaran a incorporarse ya al proceso de evaluación. No se trataba

sólo de mantenerlos informados puesto que esto ya se hacía con regularidad en las reuniones semanales del Equipo Pedagógico en las que, además, se les entregaba una copia de las actas de las sesiones de trabajo de la Comisión de Evaluación. Después de analizar distintas posibilidades, llegamos a la conclusión de que había llegado el momento de que el resto del CEP participara en la definición de las dimensiones de evaluación. Esta decisión tomada por la Comisión de Evaluación, significaba que sus componentes ya tenían el tema lo suficientemente claro y se sentían seguros en cuanto a las propuestas a hacer al resto de compañeros.

Por lo tanto, en la última parte de la 6ª sesión de trabajo de la Comisión de Evaluación nos dedicamos a planificar las estrategias más adecuadas para lograr la implicación del Equipo Pedagógico en la tarea que íbamos a pedirles. Finalmente elaboramos el guión de trabajo de lo que sería la *1ª sesión* sobre el tema de evaluación, con todo el Equipo Pedagógico. Había una cierta ansiedad en la Comisión, por acertar en las estrategias y lograr el apoyo del resto de compañeros. El esquema de trabajo queda fijado del siguiente modo:

<b>GUIÓN DE TRABAJO (Diario: pág. 18-19)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Retomar el tema recordándoles que, según el acuerdo adoptado para realizar una evaluación del CEP, la Comisión de Evaluación que se formó ha venido trabajando en lo siguiente:</li> <li>■ Explicar trabajo realizado hasta ahora:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir las características de los CEPs</li> <li>- Analizar los distintos modelos de evaluación.</li> <li>- Discusión de un modelo de evaluación apropiado para el CEP</li> <li>- Elaborar un plan de evaluación empezando por los aspectos a evaluar que es en lo que estamos.</li> </ul> </li> <li>■ Entregarles las actas de cada reunión, de las que faltan por pasarles, puesto que esto viene haciéndose de forma puntual.</li> <li>■ Informarles que la Comisión tiene establecidos los aspectos del CEP que quisiéramos evaluar y que lo que pretendemos en esta reunión (<i>como propuesta de procedimiento a ser previamente discutida</i>) es saber qué aspectos evaluarían el resto de asesores del CEP.</li> <li>■ Para ello les pasamos una hoja con la siguiente pregunta: <i>¿Qué cuestiones del CEP evaluaría usted?</i> Luego les pedimos que las prioricen.</li> <li>■ Se les explica que ese material, para no perder tiempo en esta reunión, lo analizaremos y les daremos el resultado que contendrá: a) el análisis de las propuestas, b) las categorías discutidas por la comisión de evaluación y c) la síntesis que les hacemos entre una propuesta y la otra. Esto deberá ser discutido en una próxima reunión del Equipo Pedagógico del CEP.</li> <li>■ Se les explica cuáles son los pasos siguientes para que tengan una visión global de la evaluación (que se discuta con ellos esos pasos).</li> </ul>

El guión, planificado para trabajar la evaluación con el Equipo Pedagógico, era un punto más del orden del día de la reunión regular del Equipo Pedagógico que se celebró el 18 de noviembre de



1994. Aunque ese día yo asistí por primera vez, como observador, a una de sus reuniones, fueron otros miembros de la Comisión de Evaluación los que desarrollaron el esquema anteriormente reseñado. La reunión discurre de acuerdo a lo que habíamos previsto. Una vez que fueron informados de las actividades que hasta ese momento ha desarrollado la Comisión de Evaluación y una vez que aceptaron el proceso a seguir para fijar las cuestiones de evaluación, expresaron, de forma individualizada y por escrito, los aspectos que cada uno de ellos evaluaría del CEP. Luego, de forma igualmente individualizada, los categorizaron por orden de prioridad. Los compañeros de la Comisión de Evaluación, encargados de dirigir la sesión lo hicieron perfectamente, comunicándose muy bien con el grupo. Ésta es la ventaja que tiene que los que hacen las propuestas de trabajo sean parte integrante del Equipo Pedagógico y no un sujeto externo al grupo. En el *Diario* encuentro la siguiente anotación sobre la forma en que los compañeros de la Comisión de Evaluación dirigen esta actividad del Equipo Pedagógico:

Explican muy bien lo que pretendemos con la hoja en la que se les pide [al Equipo Pedagógico] que expresen qué es lo que evaluarían, que lo prioricen y para qué lo evaluarían. Igualmente les explican perfectamente y de forma muy directa, que esa información se les devolverá con el análisis y la comparación con las categorías preparadas por la propia Comisión de Evaluación, para que a partir de ahí puedan participar en la decisión final. (*Diario*: pág. 21)

Esta observación me parece un indicador de la implicación de los miembros de la Comisión en el trabajo de evaluación del CEP. Cuando comenzamos el trabajo me hubiese costado imaginar que se lograría tal interés por el tema, en los miembros de la Comisión, aunque todavía debíamos conseguir este grado de implicación por parte del Equipo Pedagógico. El primer paso lo habíamos dado en esta primera reunión. La reflexión sobre el grado de interés de la Comisión en este punto del proceso nos sugiere que la implicación no es un proceso voluntarista y puntual sino que obedece a las circunstancias que rodean el trabajo del profesorado. La implicación y la colaboración se pone a prueba y se reconstruye en cada fase, con cada decisión que se toma en el proceso.

Con el material obtenido de los asesores y asesoras del CEP, acerca de la priorización de temas y aspectos a evaluar, la Comisión de Evaluación se dedicó, en las siguientes dos reuniones (7ª y 8ª sesiones de trabajo, 1/12/94 y 12/12/94. Ver actas apéndice V-i), a trabajar en:

1. Revisar el proceso de la actividad realizada con el Equipo Pedagógico. Se detectaron algunos aspectos a mejorar en futuras propuestas de actividades.
2. Revisar la categorización y priorización realizada por los asesores y asesoras (ver apéndice V-ii y apéndice V-iii) para devolvérselas y revisarlas con ellos y compararlas con las categorías elaboradas por la Comisión de Evaluación.
3. Completar el trabajo de elaboración de las dimensiones de evaluación, su contenido, identificar las fuentes de información más apropiadas para cada aspecto a evaluar y los instrumentos de recolección de información.
4. Preparación del guión de trabajo con el Equipo Pedagógico.
5. Preparación del *dossier* de materiales que le entregaría a los asesores y asesoras en la siguiente reunión que mantendríamos con ellos acerca de la evaluación.

No queríamos dejar que acabara el primer trimestre del curso sin mantener otra sesión de trabajo con el Equipo Pedagógico por lo que nos esforzamos para que se incluyera el tema de la evaluación en la reunión del 19 de diciembre del Equipo Pedagógico. Sería la *2ª sesión* de trabajo sobre evaluación con el Equipo Pedagógico

La finalidad de la evaluación era fundamentalmente:

1. Repartir el material
2. Explicar el proceso seguido para la elaboración de los documentos.
3. Revisar la propuesta de dimensiones realizadas por ellos: análisis y discusión de categorías.
4. Renovar los compromisos a partir de los propuestas hechas a través de los documentos presentados.

Varios días antes les entregamos un *dossier* con los siguientes documentos (*Diario*, pág. 25)

que íbamos a necesitar para el desarrollo de la sesión de trabajo:

1. Gráfica del proceso seguido para la elaboración del plan de evaluación: "Fase de diseño de la evaluación del CEP de La Laguna". (ver figura 3). En la que se representa el proceso de conjunción de las dimensiones.

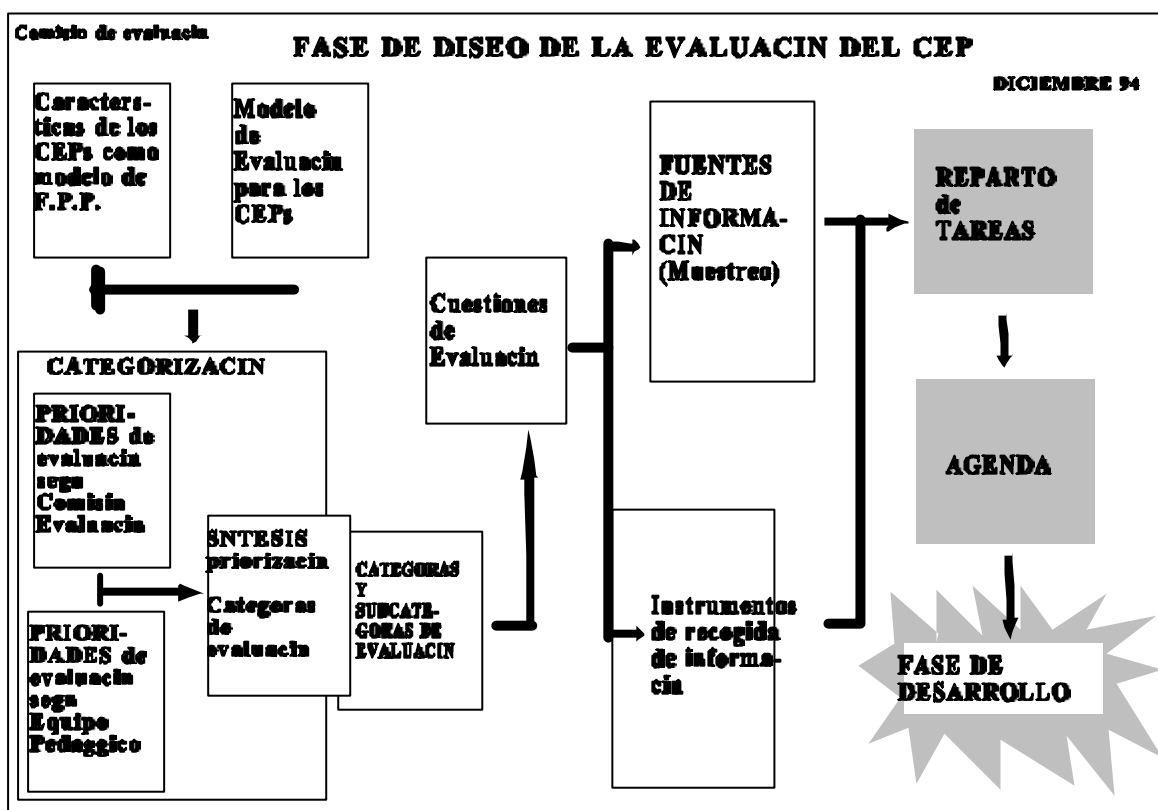


Fig. 3: Gráfica del proceso seguido para la elaboración del plan de evaluación.

2. Gráfica del "triángulo de la evaluación". (ver figura 4), en la que se expresa la diversidad de perspectivas existentes con respecto al CEP y la idea de que la evaluación deberá contrastar las diversas finalidades, la concreción de esas finalidades en planes de trabajo y la distancia entre lo que finalmente ocurre, las finalidades y los planes de trabajo. Por lo tanto, los criterios de referencia para evaluar no son sólo los objetivos del CEP, ni las finalidades de, por ejemplo, la Dirección General, etc. Esta concepción es importante porque trata de establecer una idea de evaluación distinta a la visión generalizada de la misma basada exclusivamente en los objetivos. Es una aproximación más compleja, que los asesores y asesoras entienden puesto que su trabajo en el CEP resulta mucho más sofisticado de lo que los objetivos del Plan del CEP logran expresar.

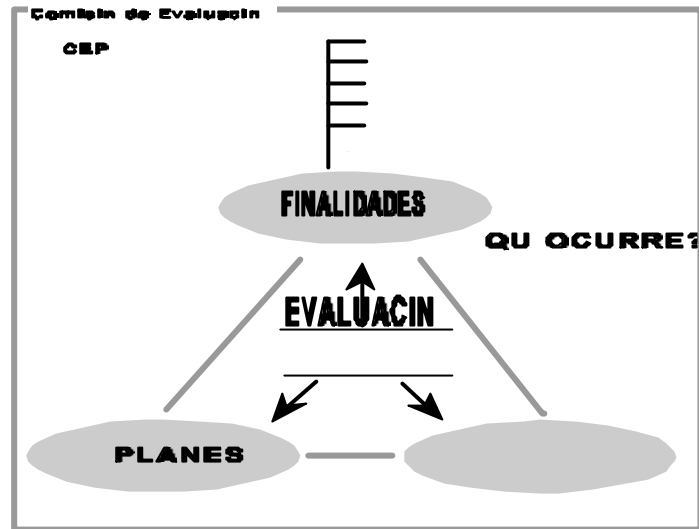


Figura 4

3. Documento: "Características de los Centros de Profesores (CEPs)" (ver apéndice

V-ii). Fue elaborado por la Comisión de Evaluación en las primeras semanas de trabajo, como ya ha quedado explicado. Resume las características teóricas de los CEPs y algunos problemas prácticos de especial atención. Es un elemento más de referencia para la realización de la evaluación que es necesario tener en cuenta para establecer una base crítica en las reflexiones que se den entre los asesores y asesoras con respecto a la evaluación del CEP.

4. Documento: "*Aspectos a evaluar según los asesores del CEP de La Laguna (Prioridades) 18, Nov. 94*" (ver apéndice V-iii). Reproduce fielmente las prioridades de evaluación señaladas por los asesores y asesoras, sin ningún tratamiento.
5. Documento: "Priorización" a partir de los aspectos a evaluar propuestos por los asesores. (Ver apéndice V-iv). Se analizan y se ordenan priorizando los aspectos señalados por los asesores y asesoras.
6. Documento de la "Categorización y temas de evaluación tal y como han quedado en la Comisión de Evaluación" (descrito anteriormente)
7. Documento de síntesis elaborado por la Comisión de Evaluación: "Dimensiones, subdimensiones, cuestiones de evaluación y fuentes de información" (Ver apéndice V-v).
8. Documento: "Fuentes de información e instrumentos de evaluación" (Ver apéndice V-vi).

Una vez discutido todo el material se acordó continuar en una reunión próxima para después de las vacaciones de Navidad. La valoración que hicimos de la reunión fue muy positiva al comprobar que los asesores y asesoras agradecían y apreciaban el esfuerzo realizado por la Comisión de Evaluación. Tenían delante la concreción de la evaluación que se pretendía.

Sin embargo, la idea de evaluación se basa en la implicación no en que los profesores y profesoras estén más o menos informados. A pesar de que habían sido respetadas sus propias prioridades de evaluación éramos conscientes de que todavía nos faltaba lograr que la evaluación se integrara en las actividades regulares de los asesores. Ésta iba a ser nuestra próxima tarea, de acuerdo

con la idea de que sólo hay implicación en la evaluación si los profesores y profesoras participan en todo el proceso de recogida de información y análisis. La Comisión de Evaluación era consciente de que según lo que propusieran y lo que comunicaran al resto del CEP, la evaluación estaría constituida por unas u otras características.

La siguiente reunión del Equipo Pedagógico para seguir concretando la evaluación se realizó el 20 de enero (es la *3ª sesión* de trabajo sobre evaluación con el Equipo Pedagógico.). Unos días antes, la Comisión de Evaluación hizo su *9ª reunión* (16 de enero. Ver actas de la Comisión de Evaluación: apéndice V-i) para prepararla. Como ya era costumbre, se elaboraba un orden del día, minuciosamente preparado, que se pasaba a todos los miembros del Equipo Pedagógico unos días antes. Para esta ocasión era el siguiente:

1. Revisar y discutir las dimensiones una a una. Se supone que han tenido oportunidad de leer el documento entregado en diciembre del 94. Nos pondremos de acuerdo sobre el significado de cada una de las dimensiones y el enfoque dado a los temas que se tratan en cada una.
2. Seleccionar prioridades a partir de las dimensiones, por razones fundamentalmente de tiempo y necesidad.
3. Determinar los instrumentos de evaluación a partir de una propuesta de la Comisión de Evaluación.
4. Personas dedicadas a la recogida de información, niveles de trabajo y tareas.
5. Calendario previsible.

La reunión con el Equipo Pedagógico comenzó retomando el tema en el punto en el que había quedado en diciembre. Repasamos los documentos entregados en aquella ocasión y comenzamos a discutir la primera de las dimensiones (modelo de formación del CEP de La Laguna: asesoramiento, actividades de formación...). En la discusión se revisaron, y reconstruyeron, conceptos que, formalmente, ya habían quedado superados, tales como el para qué de la evaluación, cómo hacerla, etc (*Diario*. pág. 30). Esto constituye un ejemplo de la relatividad de las fases en el proceso de este modelo de evaluación. Tanto los conceptos como las decisiones tomadas en una fase son revisadas y

reconstruidas al cambiar el contexto sobre el que los principios deben de aplicarse. En el *Diario* se lee la siguiente anotación al respecto:

Yo creo que tras concretar el "mapa del camino" [Representado en la figura 3. La expresión se la debemos a Hruska y Hawley: 1982] y las tareas que deberían de hacerse, es decir, el volumen de trabajo que les corresponde abordar a cada uno de los asesores, pudieron hacerse una idea clara de en qué consiste la evaluación.

Como conclusión debo indicar dos cosas. Una, es que está claro que se apuntan a trabajar un tema de interés común para el desarrollo de su función.

La segunda cuestión a apuntar es que la discusión de hoy ha sido sumamente beneficiosa para aclarar el modelo de la evaluación. A pesar de que se han manifestado posturas e ideas previas muy distintas, la discusión ha sido sumamente sincera, abierta y productiva. (*Diario*, p.32)

Las dificultades aparecidas en la reunión, a las que nos referimos en la cita, nos permitió explicar el proceso completo de evaluación, utilizando la transparencia de la figura 3. A medida que nos adentrábamos en las propuestas concretas, las incomprensiones sobre la concepción de la evaluación iban desapareciendo paulatinamente.

Una vez analizadas las dimensiones, pasamos a establecer la priorización para determinar por cuáles de las cinco dimensiones establecidas emperíamos a trabajar en el Equipo Pedagógico. A los asesores y asesoras les pareció evidente que por donde había que empezar era por la dimensión que se refería a las actividades de asesoramiento y formación del CEP (dimensión 1) y continuar por la que se refería a la evaluación de la organización del CEP (dimensión 2). La dimensión dedicada al análisis de la relación entre la oferta y la demanda (dimensión 3) les interesaba en tercer lugar y las dos restantes (evaluación de recursos y servicios del CEP y evaluación del nivel de autonomía) les interesaba como aspectos que están implícitos y subyacentes en las anteriores dimensiones. Por lo tanto, parecía que la mejor forma de interpretar en la práctica, el sistema de dimensiones y subdimensiones, no consistía en considerarlas compartimentos estancos sino en ir abordando las dos primeras para que el resto apareciera de forma implícita en ellas. Por otro lado, la prioridad dada al modelo de formación, al asesoramiento y a las actividades de formación indica que las cuestiones que más les preocupaba eran los que estaban directamente relacionados con su práctica de asesores y asesoras del CEP.

Finalmente, para llevar a cabo el trabajo de evaluación se concretaron los siguientes acuerdos por parte del Equipo Pedagógico, tras un proceso de discusión de distintas posibilidades organizativas:

- Una vez al mes tratar monográficamente el tema de evaluación, una dimensión cada vez, etc.
- La Comisión de Evaluación será la que elabore los instrumentos de recolección de información.

La valoración que la Comisión de Evaluación hizo de la reunión con el Equipo Pedagógico del CEP fue muy positiva. Los componentes de la Comisión señalaron que "la evaluación tal como se está desarrollando produce un efecto de rebote sobre la necesidad de trabajar temas comunes al grupo de asesores, esto es muy positivo" (*C. de T.*, pág.26). Igualmente se señalaron que "se dio un debate, sobre todo pedagógico, y esto no se había hecho en el CEP" (*C. de T.*, pág. 26). Sin embargo se consideró que la elección del tema común de trabajo estaba muy inmaduro y que había que darle tiempo para que el proceso fuera madurando en este sentido.

Las dos reuniones siguientes de la Comisión de Evaluación (10ª: 23 de enero y 11ª: 2 de febrero; ver actas en apéndice V-i), además de hacer una valoración de la última reunión con el Equipo Pedagógico, se dedicaron a organizar las siguientes tareas de la Comisión y hacer un reparto de responsabilidades referidas a la recogida de información: de cursos, de grupos estables, de asesoramiento, del Consejo General y Consejo de Dirección, etc.

Lo que nos preocupaba era que los asesores y asesoras no se implicaran, por falta de tiempo y otras causas, en las tareas de recogida de información, tal y como nos gustaría que hicieran. Por ello, nos planteamos la necesidad de comenzar a elaborar los instrumentos que los asesores y asesoras debían utilizar, según el acuerdo al que había llegado el Equipo Pedagógico en la última reunión. Decidimos comenzar por elaborar una propuesta de "diario de asesoramiento" para uso de los asesores. Pensábamos que ese instrumento no les exigía demasiado esfuerzo suplementario y que, en cierto modo, se parecía a lo que algunos de ellos ya hacían rutinariamente al anotar sus actividades de asesoramiento en los centros educativos. Por otro lado, la propuesta de diario debería tener en cuenta



que el uso de este instrumento pudiera integrarse perfectamente en las actividades cotidianas de los asesores, de lo contrario, no lo usarían. Decidimos incluir un punto sobre este aspecto en la siguiente reunión del Equipo Pedagógico que se celebraría el 3 de febrero. Nos dedicamos a preparar el desarrollo de esa reunión que, por lo tanto, debía tratar los siguientes temas:

- Propuesta de “diario de asesoramiento”: presentarlo, explicar el uso, sentido y necesidad; discutirlo con ellos.
- Proponerles que el apoyo externo a la evaluación del CEP se incorpore a las reuniones regulares del Equipo Pedagógico.

Una vez elaborado el documento de propuesta del diario fue presentado y discutido en la reunión del Equipo Pedagógico (4ª sobre el tema de evaluación. Ver actas en apéndice V-i). En ella se introdujeron algunos cambios para quedar tal como aparece en el apéndice V-vii. Además, en el mismo documento se incluyó lo que llamamos una “lista de la compra”, contiene 30 ítems de posibles aspectos de interés para ilustrar con evidencias de la práctica del asesoramiento y, posteriormente, ser analizados.

El documento quedó aprobado para ser utilizado en la práctica. También se aceptó la propuesta de que el apoyo externo a la evaluación del CEP estuviese presente en las reuniones del Equipo Pedagógico. Llevaba con ellos más de cuatro meses. Ya era familiar en el CEP y la aceptación de mi presencia en sus reuniones significaba que me empezaban a considerar como un asesor del CEP más ante el que no se ocultaba ningún tipo de tema, información y discusión. Mi interés por estar presente en las reuniones regulares del Equipo Pedagógico estaba motivado por la sensación que tenía, con mi presencia sólo en la Comisión de Evaluación, de que algo importante se me escapaba al ser informado indirectamente de lo que ocurría en el CEP.

El contenido tratado en esta reunión nos da una idea de lo paulatino y parsimonioso del proceso de elaboración de la evaluación. Cada paso es preparado previamente en la Comisión de Evaluación, presentado al Equipo Pedagógico y decidido finalmente por ellos. Quiere decir que el plan de evaluación no es presentado en una sola sesión y decidido sobre la marcha. La implicación exige este

proceso lento en el que la funcionalidad técnica de cada fase es menos importante que la aceptación de cada decisión e implicación en cada paso. Como se indica en un momento del debate de la reunión, resulta relativamente fácil elaborar indicadores para cada una de las dimensiones así como elaborar instrumentos y recoger información. Más complicado resulta llegar a establecer líneas críticas de interpretación que le sirva al grupo para introducir las mejoras necesarias. En eso estamos.

El uso de la transparencia representada en la figura 5 ayudó a explicar este concepto de análisis. En ella se representa una ampliación de la idea expresada en la anterior figura 4. En su parte izquierda se toma como ejemplo el asesoramiento (aspecto incluido en la primera de las cinco dimensiones de evaluación). Todos los asesores y asesoras entienden a qué nos referimos con *principios de asesoramiento* y con *procedimientos de asesoramiento* (este término podría sustituirse en la figura comentada por el más usual de “estrategias de asesoramiento”) porque es una de sus funciones en el CEP y han construido de una u otra forma estos conceptos. Ahora se trata de unificar los principios de asesoramiento y los procedimientos de todo el grupo. Posteriormente, el análisis comparativo entre lo que se quiere hacer y lo que realmente resulta en la práctica, nos indicará las discrepancias existentes entre las actividades de asesoramiento y las líneas de mejora a introducir.

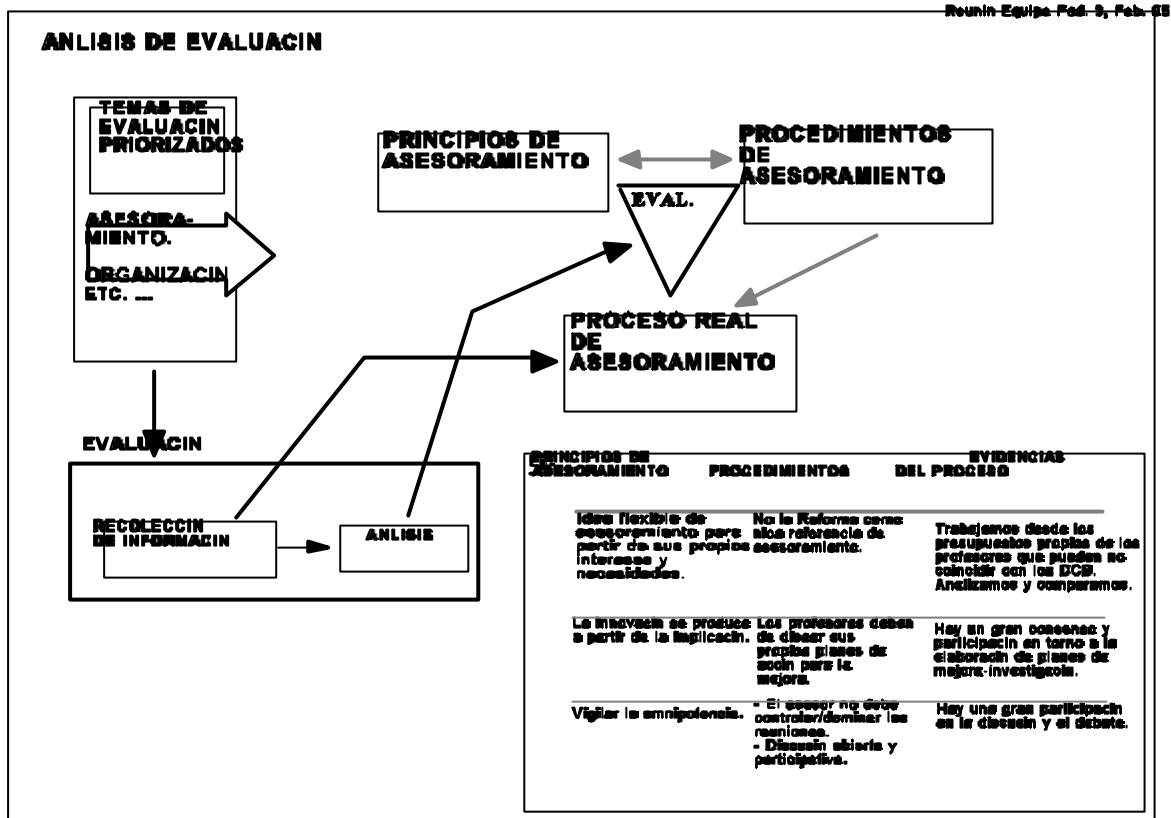


Fig. 5: Análisis para la evaluación: relación entre principios-procedimientos-proceso (ejemplo).

En la reunión siguiente de la Comisión de Evaluación (12ª sesión celebrada el día 16 de febrero. Ver actas en apéndice V-i) nos dedicamos a revisar el resto de instrumentos que propondríamos al Equipo Pedagógico, para que los asesores y asesoras se implicaran en recoger información sobre su trabajo. Con la utilización del documento elaborado desde semanas (apéndice V-vi), en el que se relacionan dimensiones-fuentes de información-instrumentos (ver figura 6), decidimos completar los instrumentos que faltaban. Elaboramos un guión de entrevista (ver apéndice V-viii) a utilizar por los asesores y asesoras en los grupos de trabajo del profesorado y en los centros que asesoraban, y elaboramos también un texto resumen de las tareas de asesores y asesoras con respecto a la evaluación (apéndice V-ix).

ESTUDIO 3: EVALUACIÓN PARA LA MEJORA DEL CEP DE LA LAGUNA.

DIMENSIONES	INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.				
	Análisis de documentos y materiales escritos	Entrevistas	Grupos de discusión	Diario de asesoramiento	Observación
<b>1. MOD. FPP.</b>					
1.1 ASE.CEN.	x	x	x	x	x
1.2 ASE.AGR.	x	x	x	x	x
1.3 ACT.FPP.	x		x		x
1.4 FUN.PRO.ASE.			x	x	
1.5 COOR.SERV.			x		
<b>2. ORG.CEP.</b>					
2.1 ANT.ORG.	x				
2.2 INF.TRAB.			x		
2.3 COOR.INT.	x		x		x
2.4 ORG.DEM.	x		x		x
2.5 TOM.DEC.			x		x
2.6 REC.ECO.	x		x		
<b>3. OFER.-DEMA.</b>		x	x		
<b>4. OFER.REC. y SERV.</b>		x	x		x
<b>5. AUTONOMÍA</b>		x	x		x
<b>CEP</b>					

Figura 6: Dimensiones de evaluación e instrumentos.

DIMENSIONES	ABREVIATURA
<b>Modelos de formación</b> - Asesoramiento a centros - Asesoramiento a agrupaciones - Actividades de formación - Función profesional de los asesores - Coordinación con otros servicios <b>Organización del CEP</b> - Antecedentes organizativos - Infraestructura de trabajo - Coordinación interna - Funcionamiento órganos democráticos - Proceso de toma de decisiones - Recursos económicos <b>Relación oferta/demanda</b> <b>Oferta de recursos y servicios</b> <b>Nivel de autonomía</b>	<b>1. MOD. FPP.</b> 1.1 ASE.CEN. 1.2 ASE.AGR. 1.3 ACT.FPP. 1.4 FUN.PRO.ASE. 1.5 COOR.SERV. <b>2. ORG.CEP.</b> 2.1 ANT.ORG. 2.2 INF.TRAB. 2.3 COOR.INT. 2.4 ORG.DEM. 2.5 TOM.DEC. 2.6 REC.ECO. <b>3. OFER.-DEMA.</b> <b>4. OFER.REC. y SERV.</b> <b>5. AUTONOMÍA CEP</b>

En la misma reunión de la Comisión de Evaluación decidimos proponer al resto del CEP, la realización de una sesión monográfica acerca del asesoramiento como tema incluido en la primera de las dimensiones. Lo que nos preocupaba en estos momentos, como Comisión de Evaluación, era que las tareas de recogida de información se fueran realizando por parte de los asesores y asesoras tal y como se había acordado por el Equipo Pedagógico. Veíamos que el insistir verbalmente sobre la necesidad de implicación y de que cumplieran lo acordado producía en ellos más agobio que implicación. Hay que tener en cuenta que su máxima preocupación estaba dirigida a la atención de los centros docentes. Por ello, pensábamos que era necesario comenzar a trabajar con los asesores y asesoras los temas priorizados por el Equipo Pedagógico, de tal manera que vieran la necesidad de recoger evidencias de su práctica para poder realizar la revisión de cada tema de evaluación.

En la primera parte de la 5ª reunión del Equipo Pedagógico, en la que, como había propuesto la Comisión de Evaluación, se incluía un punto sobre los temas directamente relacionados con la evaluación (celebrada el 24 de febrero. Ver actas apéndice V-i), se trataron también diversos temas de organización de las tareas propias del CEP, distintos a los de la evaluación, tales como: seminarios de formación para los asesores y asesoras de los CEPs, información sobre la última reunión del Consejo General, información sobre Programas de la Consejería de Educación, demanda de la Consejería del plan de formación del CEP para el curso próximo, discusión sobre la forma de establecer la demanda de los centros docentes en cuanto a formación, cursos de formación sobre la LOGSE para centros de Secundaria, organización de los turnos de trabajo para las fechas de Carnaval, pago del kilometraje por desplazamiento a los centros, organización de la red local BBS de telemática,

certificados para los profesores asistentes a los cursos, etc., etc.

En la segunda parte de la reunión se trataron los temas preparados por la Comisión de Evaluación. Fundamentalmente se les presentó un documento con las tareas que era necesario realizar (apéndice V-ix):

TAREAS DE ASESORES Y ASESORAS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN
<ul style="list-style-type: none"><li>■ Archivar/recoger material en el transcurso del asesoramiento para posteriormente analizarlo.</li><li>■ Entrevistas en grupo a los colectivos y centros asesorados.</li><li>■ Diario de asesoramiento</li><li>■ Observación de las sesiones de trabajo.</li></ul>

Con respecto al primero de los puntos, referido al archivo de material didáctico, se plantearon problemas con las reticencias del profesorado en cuanto a dejar copias de su material. Sin embargo, la idea no consistía en acaparar material sino en llevar, al menos, un registro de su existencia, características y posibilidades de uso para otros profesores.

En cuanto a las entrevistas en grupo, la propuesta de la Comisión de Evaluación (apéndice V-viii) trataba de unificar lo que se supone ya se hacía de alguna manera en los centros y en las agrupaciones del profesorado asesoradas: revisar entre todos la marcha del asesoramiento. Sin embargo, esta propuesta produjo ciertas reticencias en algunos de los asesores y asesoras. La explicación de las resistencias la dieron otros asesores que veían bien la realización de entrevistas en grupo y señalaban al respecto que se debían a que “les da vergüenza porque no hay un proceso de negociación en el asesoramiento. La propuesta de entrevista y su práctica pertenece a un modelo de asesoramiento mientras que el que se practica es otro distinto” (*Cuaderno de Trabajo*: pág.:37). Alguna de las personas asistentes a la misma reunión comentaron también que “no puedes acabar un curso o un asesoramiento sin saber qué piensan los profesores y profesoras del trabajo realizado...” (*Cuaderno de Trabajo*: pág.:37), en ese sentido iba la propuesta de las entrevistas y las discusiones en grupo.

La reflexión que nos sugiere todo ello es que las rutinas del profesorado están determinadas por los modelos, en este caso, de asesoramiento. Introducir nuevas finalidades, procesos o instrumentos

que, en la práctica entran en contradicción con las rutinas, implica resistencias porque son necesarios procesos de transformación de los estilos y los modelos de trabajo. Por ello, el grado de acomodación y aceptación de nuevas propuestas depende de las características de las rutinas preexistentes y de lo persistentes que sean éstas.

Finalmente, en la reunión que comentamos se aceptaron las propuestas de los instrumentos y la realización inmediata de un monográfico para revisar la actividad de asesoramiento.

### **3.4. CUARTA FASE: PUESTA EN PRÁCTICA DEL PLAN DE EVALUACIÓN**

La finalización de la discusión en torno a los instrumentos de recogida de información y la decisión de realizar un monográfico sobre asesoramiento podemos tomarlos como el final de la *fase de diseño de la evaluación*. Como ya hemos indicado anteriormente, en el desarrollo de este modelo de evaluación no preordenada, las fases se solapan unas a otras por lo que fijar etapas no deja de ser una convención, en cierto modo arbitraria, de utilidad para la comunicación del proceso seguido. Así, en este punto del proceso, los asesores y asesoras ya estaban recogiendo información desde hacía semanas, utilizando los instrumentos elaborados para ello; a continuación, debíamos llegar a acuerdos acerca del sistema de revisión del asesoramiento y a la vez que recogían evidencias sobre su trabajo, comenzábamos a tratar algunos temas de las dimensiones de evaluación.

Las dos reuniones siguientes de la Comisión de Evaluación (nº 13: 13/3/95 y nº 14: 22/3/95. Ver actas en apéndice V-i) fueron dedicadas a preparar la reunión monográfica del Equipo Pedagógico sobre asesoramiento. El esquema de análisis que esbozamos era el siguiente:

1. Descripción por parte de los asesores y asesoras del trabajo que están realizando en los centros (tipos de centros con respecto al asesoramiento que demandan, dificultades en el asesoramiento, valoración, etc.)
2. Elaborar un resumen que facilite la revisión, por parte del grupo, de los aspectos más importantes planteados en la descripción anterior.
3. Analizar, por parte del grupo, el asesoramiento que realiza el CEP, a partir del resumen



previo.

4. Intentar llegar a conclusiones comunes con respecto a principios generales en torno al asesoramiento y posibles líneas de mejora.

La discusión que se generó en la reunión tenía por preocupación que la propuesta fuera fácilmente captada por los asesores y asesoras, y, por otro lado, que se lograra avanzar en el tema que se iba a revisar (el asesoramiento). En el *Diario* encontramos el siguiente comentario:

La discusión es interesante porque demuestra la preocupación existente en todos para que lo que proponíamos desde la Comisión de Evaluación facilite la discusión, les parezca productiva, sirva para sacar conclusiones, logre que todos se impliquen y permita elegir los temas adecuados de discusión para llegar a la raíz. Se dice en la reunión que en el CEP no ha habido una sola discusión en profundidad sobre nada, excepto una antes de navidad relacionada también con la evaluación. (*Diario*: pág.: 50)

La experiencia que tienen los asesores y asesoras a este respecto es bastante mala. Se generan discusiones que no llevan a ningún lado y se produce una sensación de inutilidad acerca de las sesiones de trabajo realizadas en grupo.

El orden del día, que se pasó previamente a todos los asesores y asesoras y que reflejaba el esquema de análisis señalado, es el siguiente:

- Informe individualizado de cada asesor en relación a:
  - Datos cuantitativos
  - Descripción del asesoramiento
  - Valoración y necesidades de asesoramiento
- Resumen para debate y reflexión
- Conclusiones y propuestas.

Además, a los asesores y asesoras se les pidió que previamente a la reunión prepararan la descripción de su trabajo en el asesoramiento a los centros educativos que son apoyados por el CEP.

La reunión monográfica con el Equipo Pedagógico transcurrió tal como había sido planificada. En primer lugar, se hizo una ronda de descripción del asesoramiento en los centros. Las experiencias eran muy dispares y era difícil extraer constantes comunes. Se tomaron nota de todas las exposiciones y en un breve descanso, a media mañana, dos personas de la Comisión de Evaluación hicieron un resumen de los aspectos más importantes que sirvió para, al reanudar la reunión, ordenar el debate. En él hubo muchas intervenciones y la participación fue de gran viveza. En el *Diario* se anota, una vez terminada la reunión:

*Comentarios e impresiones sobre el desarrollo de la reunión:* Da la sensación de que se habían preparado la reunión, traían el informe preparado. Algunos muy bien preparado. Esto indica lo acertado de haberles pedido de antemano, a través de la hoja del orden del día, lo que esperábamos de ellos: que se trajeran la reunión preparada. (*Diario*: pág.:53)

En el debate se manifestó la disparidad de perspectivas con las que, dentro del mismo CEP, se aborda la tarea de dar apoyo a los centros. Finalmente se logró esbozar unas breves conclusiones que, sobre todo, son líneas prometedoras para continuar indagando, más que estrategias bien definidas y consensuadas de asesoramiento. Al final de la reunión, la Comisión de Evaluación se comprometió a hacer un resumen de todo lo trabajado, con la finalidad de que lo discutido no quedara finalmente en nada tangible y más adelante se pudiera reanudar el análisis a partir de los puntos de consenso a los que llegamos. El resultado es el documento incluido en el apéndice V-x.

Por el desarrollo del debate y por los resultados obtenidos podemos concluir que las dificultades estaban determinadas debido a la falta de una perspectiva (unos *principios de asesoramiento*) consensuada por el grupo. Da la sensación de que, al no haber una referencia común acerca del asesoramiento, lo único que les unía era la idea de que había que ir a los centros. Ni tan siquiera estaban de acuerdo en si debían sólo ir cuando los llamaran o si debían ir a ofrecer el asesoramiento a los centros, independientemente de tal circunstancias (ver documento en apéndice citado). Por lo tanto, al grupo le era muy difícil realizar un análisis común por la falta de referencias acerca de las estrategias a usar en el asesoramiento. Por la misma causa, en la descripción de su trabajo no había análisis crítico, simplemente una descripción más o menos aséptica de los acontecimientos más relevantes. En el *Diario* anotamos al respecto:

Hay poco análisis crítico de su propio trabajo de asesoramiento. (...). Algunos de ellos ni consideran ese aspecto de valoración en su informe verbal. (*Diario*: pág.:53)

De todas formas, tal y como aparece en el documento resumen de forma más extensa (apéndice V-x), algunas de las líneas críticas extraídas del debate son las siguientes:

1. En la práctica está resultando mejor el asesoramiento a áreas que el asesoramiento a los centros. Esto parece indicar que a todos, asesores y centros, nos cuesta más trabajar con la idea del centro como unidad de cambio, debido a que tenemos más cultura de asignatura que de trabajo colectivo en centros.
2. Es necesaria más formación de los asesores y asesoras del CEP en temas distintos a las áreas. Asesorar a áreas es más cómodo pero menos conveniente para la mejora del centro.
3. El asesoramiento, fundamentalmente, se hace a partir de las demandas de los centros. Nos está costando diagnosticar las necesidades de los centros para hacerles una buena oferta adecuada a su nivel de necesidades. Consideramos que no merece la pena elaborar estrategias de aproximación a los centros que no demandan el asesoramiento. Es necesario establecer niveles mínimos necesarios para poder funcionar en los centros y utilizarlos como criterios de análisis/diagnóstico, previo al trabajo en ellos.
4. El asesoramiento se ve limitado por las condiciones de trabajo en los centros, fundamentalmente por los horarios. La organización de los centros debe de mejorar para hacer posible las actividades pedagógicas.
5. Papel del CEP y la Consejería, clarificar y aclarar el papel distintivo del CEP.
6. Clarificación de competencias y papeles de los distintos servicios de apoyo a los centros
7. Falta de tiempo para la autoformación de los asesores y asesoras. Esta cuestión depende de la buena organización del CEP y de las tareas demandadas a los asesores y asesoras desde la Consejería de Educación.
8. Organizar una red de centros y zonas que coordine la difusión de la formación y de experiencias innovadoras de los centros.

Con estos aspectos a modo de conclusiones acabó la primera parte de la revisión del

asesoramiento, con la intención de continuar con el mismo tema en una segunda reunión específica. Para esa segunda parte sobre asesoramiento se entregó días después a todos los asesores y asesoras una copia del documento resumen de esta reunión, elaborado por la Comisión de Evaluación con el cruce de los apuntes de los dos observadores de la reunión (apéndice V-x).

Las siguientes cuatro reuniones de trabajo de la Comisión de Evaluación (15ª, 10/Abril; 16ª, 24/Marzo; 17ª, 2/Mayo; y 18ª, 12/Mayo) fueron dedicadas a revisar la sesión monográfica sobre asesoramiento, a hacer un plan de trabajo hasta final de curso, a elaborar un calendario, que sabíamos hipotético, para tratar los otros temas fijados en las dimensiones, y a preparar la segunda parte del monográfico sobre la revisión de la actividad de asesoramiento a los centros y agrupaciones del profesorado.

Con respecto a este último punto, vimos conveniente terminar con la revisión del asesoramiento e incluir, en la misma sesión, el tema de la organización del CEP (la segunda de las dimensiones). Para el tratamiento por parte del Equipo Pedagógico del tema sobre el asesoramiento, creímos que debía partirse del resumen de la primera reunión, elaborado por la Comisión de Evaluación (apéndice V-x), de tal manera que no se volviese a reproducir la discusión al mismo nivel y sobre los mismos aspectos sino que se diera un avance. Ésta es la idea inicial con la que partimos. El resto son dudas.

Nos daba la sensación de que era muy fácil tomar una decisión acertada con respecto al modo de hacer la reunión. Lo que discutimos en la Comisión es que si para producir un avance y para evitar que todo quede sólo en palabras, sin traducción práctica, como parece que ocurre en muchos de los debates en el CEP, hacíamos propuestas muy concretas a partir de lo discutido, el debate podía quedar cerrado. Se corría el riesgo de que esas alternativas prácticas, por muy acertadas que fueran, siempre serían difícilmente traducibles a la multiplicidad de situaciones concretas que se dan en el asesoramiento, como vimos cuando los asesores y asesoras describían su trabajo. Diversidad tanto de contextos de los centros como de concepciones que los asesores tienen sobre el asesoramiento. Por lo tanto, pensamos que el grupo debía avanzar en la construcción de una “línea base” de principios y estrategias de asesoramiento a partir de la que interpretar, de forma autónoma, cada situación y contexto. Sin embargo, esta opción podía transmitir la sensación de que no se concretaba la discusión.

Éste es el dilema con el que se enfrenta siempre el modelo de intervención para la mejora, que estamos analizando.

La organización del CEP, segundo aspecto a tratar en la sesión de trabajo del Equipo Pedagógico dedicada a la evaluación, constituía un tema recurrente en las reuniones regulares del Equipo. La sensación general era que había desajustes en la organización del Centro. Si la revisión del tema del asesoramiento es complicado porque afecta al trabajo de cada uno de los asistentes, el de la organización apunta directa y fundamentalmente al de la estructuración armónica de un colectivo humano en el que la convivencia no siempre es perfecta, lo cual hace muy complicado su tratamiento en grupo.

Para hacer una propuesta de revisión, que se ciñera a los intereses y preocupaciones del equipo con respecto a la cuestión a tratar, revisamos todas las actas de las reuniones para extraer un listado de aquellos aspectos que tuvieran que ver, de uno u otro modo con la organización del CEP. El enfoque que desde la Comisión le dimos al tema y el criterio a seguir para la revisión de las actas figura descrito en el *Cuaderno de Trabajo*, en un apunte del debate de la propia Comisión:

La cuestión principal a revisar en este tema es la idea que en el CEP se ha ido fraguando en torno al *proceso de toma de decisiones y su ejecución*: grado de operatividad, ¿Quién toma las decisiones?, ¿hay oportunidades para construir acuerdos o se discute sin llegar a confluencias? ¿por qué no se llevan a la práctica las decisiones tomadas?...

Los temas prácticos sobre la organización, para ser revisados por el Equipo Pedagógico, los extraemos de las actas: nos repartimos las actas y las vamos revisando para extraer un listado de temas. Queremos poner sobre la mesa temas que permitan analizar la organización pero no se deben de tratar los incidentes y cuestiones demasiado concretas que nos impidan avanzar, “no entrar en la casuística particular” que haría que la revisión del tema se perdiera en lo excesivamente concreto. (*Cuaderno de Trabajo*: pág.: 69)

Una vez elaborada la lista y clasificada en temas obtuvimos los siguientes aspectos a tratar:

- Comisiones de trabajo
- Recursos: archivos, biblioteca, fichero de material...
- Cursos.
- Distribución y control de la información interna.
- Economía/presupuestos.
- Proceso de toma de decisiones

Finalmente, elaboramos el orden del día y lo repartimos a todos los asesores y asesoras (ver orden del día en el acta de esta reunión: apéndice V-xi).

La reunión con el Equipo Pedagógico (es la 7ª reunión en la que se trata de forma explícita distintos temas sobre evaluación; se celebra el 15 de mayo) se desarrolló siguiendo la estructura que hemos señalado. En primer lugar, se reanudó la revisión del asesoramiento a centros y colectivos a partir del documento que resume la anterior sesión sobre el tema (apéndice V-x). Se produjo un avance apreciable en la concreción de mejoras del asesoramiento. El acta de la reunión, elaborada por un miembro del Equipo Pedagógico (esta actividad se hace de forma rotativa), sintetiza perfectamente los aspectos sobre los que parece haberse logrado más consenso (ver acta de la reunión del Equipo Pedagógico en apéndice V-xi):

1. Analizar el asesoramiento sacando conclusiones e intentando aclarar las ideas para organizar a partir de ellas el plan de trabajo del próximo curso.
2. Frente al posible problema de no poder abarcar todos los centros, se propone que el asesoramiento se realice a través de un grupo de profesores, más cualificados, para que hagan de asesores en su propio centro con nuestra ayuda y disponiendo de horas libres.
3. Esta nueva función debería (podría) ser abordada por el coordinador de formación.
4. Para ello es necesario que los centros sean conscientes de la importancia de esta figura y nombren coordinador de formación a la persona adecuada para llevar a cabo dichas funciones.
5. Mejorar el seguimiento sobre los Proyectos de Formación en Centros (PIFC).
6. Se detecta falta de información, por parte del profesorado, sobre aquellos aspectos en los que los asesores pueden colaborar en los centros. Deberíamos clarificar entre nosotros qué podemos aportar a los centros y hacérselo llegar.
7. La función del asesor debe ser la de colaborar en los centros haciendo que el profesor pase de la fase práctica del aula a otra más reflexiva, y poco a poco conseguir que trabaje autónomamente.
8. El asesoramiento se debería negociar con la Comisión Pedagógica de cada centro en el

- momento en que éstos lo demanden, planificándolo para el resto del curso y siendo reconocidos por la Administración igualmente en cualquier momento a lo largo del curso.
9. Explicar en los centros la posibilidad que tienen de trabajar a través de proyectos de formación y ser así reconocidos por la Administración, ofreciéndonos nosotros a colaborar en la elaboración del proyecto y en el asesoramiento del mismo.
  10. Ofertar más cursos globales para Secundaria, y poner como criterio prioritario de aceptación las demandas de grupos de profesores del mismo centro, con el fin de fomentar el trabajo posterior en el centro.
  11. Entre los cursos de áreas también tiene que haber una mayor coordinación, ya que se trabaja de forma muy parcelada. Desde el CEP se debe de potenciar más el trabajo en común, atendiendo a la integración de todo el currículum.
  12. En los encuentros de profesores y profesoras se deben de tratar temas de interés general, de tal manera que no sólo se describa lo que se hace en los centros sino que permita la reflexión crítica y la clarificación de conceptos.

Estos asuntos resumidos, junto a los integrados en el documento de la anterior reunión sobre el tema, apuntan hacia los aspectos que a juicio de los asesores y asesoras son los más críticos de la actividad del asesoramiento. Todos ellos conforman una base interpretativa propia del grupo, a partir de la que seguir generando análisis crítico.

En la segunda parte de la reunión, se pasó a analizar la organización interna del CEP. Mientras que para el tema tratado en la primera parte se partió de la información aportada por cada asesor en la descripción de su trabajo en los centros y, posteriormente, del documento elaborado por la Comisión de Evaluación, en este segundo tema, la base de discusión era la perspectiva que cada uno, particularmente, ya tenía organizada acerca del funcionamiento interno del CEP. Se trataba de intentar elaborar criterios comunes de interpretación a partir de la diversidad.

El desarrollo de la reunión permite al grupo repasar y dejar apuntados los problemas más importantes que tenía planteada la organización del CEP. No se avanzó más allá. Lo cual no descartaba necesariamente que se produjeran cambios en los estilos y modos de funcionar, pero en la reunión no

llegaron a explicitarse. Como puede comprobarse en el breve resumen de la reseña de la reunión (segunda parte del apéndice V-xi), esos problemas no sólo se referían a la estructura organizativa sino también, y fundamentalmente, a la coordinación y el liderazgo del grupo.

Para los miembros de la Comisión de Evaluación, la reunión no fue lo fructífera que esperábamos. Debíamos analizar a qué era debida la sensación que teníamos de que se había avanzado muy poco. El 19 de mayo nos reunimos a revisar las posibles causas (era la 19ª sesión de trabajo de la Comisión. Ver actas en apéndice V-i). Para ello hicimos una reconstrucción de la reunión, contrastamos las notas tomadas por los observadores de la Comisión de Evaluación y por la persona del Equipo Pedagógico a la que le había tocado la tarea de elaborar el acta de la reunión.

La evidencia que teníamos sobre la mesa era que los asesores y asesoras, como grupo, habían tenido un lugar y un tiempo propios para analizar y elaborar líneas de mejora sobre aspectos propuestos por ellos mismos. Eso no había ocurrido, al menos en la medida que esperábamos y ello significaba que faltaba algún otro ingrediente para el éxito de estas sesiones de autorrevisión. El grupo barajó un amplio abanico de posibles razones con las que llegar a alguna explicación: falta de tiempo para preparar la reunión, pautas poco claras por parte de la Comisión de Evaluación, había que dar tiempo para que la autorrevisión fuera una práctica fructífera, etc. Todas estas causas podían estar influyendo, en mayor o menor medida, en la cuestión analizada. Sin embargo, de la revisión que hizo la Comisión de Evaluación sobre la reunión que estamos comentando, yo quiero dejar apuntada la siguiente reflexión.

Decíamos que no parecía bastar con reunir a los profesores y pedirles que analizaran un tema determinado para que de ahí surgieran soluciones de forma inmediata. Ello nos lleva a pensar que para cada nivel de tarea exigida son necesarios unos recursos previos que el grupo debe de poseer. De acuerdo con lo que queríamos conseguir con el Equipo Pedagógico podemos imaginarnos una escala de niveles de exigencia cada vez mayor:

*1<sup>er</sup> nivel.* Decidir el tema sobre el que realizar la autorrevisión.

*2<sup>o</sup> nivel:* Describir la situación y establecer los términos en los que se manifiesta el problema.



Aquí aparecen los distintos puntos de vista y la diversidad de experiencias, difíciles de conjugar bajo una explicación universal.

**3<sup>er</sup> nivel.** Lograr establecer líneas interpretativas comunes sobre la formación del profesorado, la función del asesoramiento, el papel del CEP, etc.

**4<sup>o</sup> nivel.** A partir de líneas base comunes de interpretación se realiza el análisis crítico de la situación. En este nivel de la autorrevisión, la crítica se hace incómoda porque afecta a los puntos de vista personales, las rutinas, los intereses, las comodidades adquiridas. Por ello, pueden aparecer de forma explícita las resistencias a que el análisis continúe por las vías de la racionalidad y el compromiso.

**5<sup>o</sup> nivel.** Se elaboran líneas de mejora que deben implicar cambios en las rutinas.

**6<sup>o</sup> nivel.** Se llevan a la práctica las transformaciones decididas.

Cada uno de estos niveles requiere unas características previas por parte del grupo de trabajo. La inexistencia de las mismas condiciona el proceso y lo detiene en alguno de sus niveles. Son características cuya adquisición no se improvisan ni surgen espontáneamente en el proceso del trabajo. El análisis de nuestro contexto nos indica que las condiciones posibilitadoras de las mejoras educativas son, fundamentalmente: organización participativa y coherentemente estructurada, cierto nivel de liderazgo pedagógico y actitud individual de cambio y mejora.

La conclusión viene a decir que la evaluación, al ser apropiada por los implicados, e integrada en el proceso regular de la institución que se evalúa, acaba teniendo las virtudes y defectos del contexto en el que se aplica. Una institución o colectivo docente con buen tono organizativo, con una finalidad educativa bien definida o con actitudes de mejora, elaborará una evaluación que poco a poco vaya escalando los niveles de desarrollo anteriormente definidos.

A pesar de que las reuniones del Equipo Pedagógico a las que nos estamos refiriendo, estaban diseñadas como una primera aproximación a los temas establecidos en las dimensiones, y a que su organización no contó con suficiente tiempo, esquemas más elaborados para la discusión, documentos, información sistematizada, etc., su realización y posterior revisión nos ayudó a mejorar las propuestas de trabajo que hicimos más tarde al Equipo Pedagógico y que a continuación veremos.

De toda la discusión suscitada en el seno de la Comisión de Evaluación, que acabamos de analizar, surgió la necesidad de elaborar un plan de trabajo en el que se incluyeron nuevas estrategias para tratar de dar un impulso a la evaluación hasta final de curso. Estábamos en mayo y el ciclo natural del curso académico invitaba a mirar ya hacia su conclusión. Esta circunstancia nos obligaba a plantearnos cómo acabar el primer ciclo de la evaluación. Se esbozaron seis líneas de trabajo:

1. Al final del curso, el Equipo Pedagógico debía encontrar tiempo para revisar los temas más importantes de la actividad del CEP y extraer conclusiones para el plan de trabajo del próximo curso.
2. Las dimensiones de evaluación debían estar presentes, de forma explícita o implícita en los temas de autorrevisión del CEP que finalmente se decidieran tratar. Atendiendo a los temas más urgentes, de acuerdo con las tareas del CEP, se apuntaban, como propuesta, los siguientes temas:
  - Asesoramiento a centros docentes
  - Asesoramiento a colectivos del profesorado
  - Cursos y actividades de formación
  - Organización interna del CEP y recursos y servicios
  - Incluimos la necesidad de analizar también el funcionamiento de la evaluación del CEP a lo largo del curso.

De las cinco dimensiones fijadas por el CEP (ver apéndice V-v sobre dimensiones), en la lista de temas propuestos están expresamente contempladas la primera, referida a asesoramiento y actividades de formación; la segunda, dedicada al análisis de la organización interna; y la cuarta, destinada al análisis de la oferta de recursos y servicios por parte del CEP. Las dimensiones tercera y quinta (relación oferta y demanda de formación y autonomía del CEP), tal y como explicamos cuando fue aprobado el sistema de dimensiones, quedaron para ser analizadas a través del tratamiento de las otras tres. Es decir, aparecerían en las otras dimensiones de forma transversal.

3. La Comisión de Evaluación tendría que elaborar el material de apoyo para el análisis de cada tema, de tal manera que se llegaran a establecer conclusiones. Para realizar la tarea indicada, tomamos como base la información y los documentos generados hasta el momento, incluidas las actas de las reuniones del Equipo Pedagógico.
4. Los documentos de apoyo a la autorrevisión y, por lo tanto, la secuencia de análisis tendría el siguiente esquema (figura 7), desarrollado a partir en la idea de las figuras 4 y 5:

<i>Dimensión y subdimensiones</i> <b>Tema de Autorrevisión</b>	<b>Aspectos del tema</b>	<i>¿Qué y por qué ocurre?</i> <b>Descripción/ Análisis</b>	<b>Líneas de mejora</b>

**Fig.: 7: Proceso de elaboración de líneas de mejora.**

5. Era necesario que los asesores y asesoras basaran sus puntos de vista en evidencias y no en juicios de valor subjetivos, que dificultan la implicación posterior en las decisiones que se tomaran colectivamente. Por ello, se requería que siguieran recogiendo evidencias acerca de su trabajo. Para facilitarles la tarea se les había propuesto, en la fase anterior, el uso de los instrumentos de recolección de datos.

6. Al final del curso se debía presentar al CEP una memoria resumen del proceso de evaluación y un plan de evaluación para el próximo curso.

### **3.5. QUINTA FASE: ANÁLISIS Y ELABORACIÓN DE LÍNEAS DE MEJORA.**

Con la elaboración del plan de trabajo damos por concluida la fase de implantación de la evaluación para abrir la de *análisis y elaboración de líneas de mejora*.

Cuando anteriormente resumíamos la reunión del Equipo Pedagógico del 15 de mayo, en la que se analizó el funcionamiento interno del CEP, señalábamos que la revisión de ese aspecto no había logrado elaborar medidas de mejora. Y, a continuación añadíamos que, sin embargo, no debía descartarse necesariamente que se produjeran cambios en los estilos y modos de funcionar en el CEP. El 24 de mayo se convocó una reunión de trabajo para los asesores y asesoras, con la finalidad de planificar el final del curso. A la reunión sólo asistió un representante de cada nivel y no todos los asesores, como se hacía rutinariamente. Este tipo de reunión se realizaba por primera vez en el CEP y tenía por objetivo dar agilidad a la toma de decisiones y no hacer perder el tiempo, innecesariamente, a todos los miembros del Equipo Pedagógico. La introducción del cambio en la organización hay que interpretarlo como producto de la voluntad de mejorar aquellos aspectos criticados en la revisión sobre el funcionamiento del CEP y que aparentemente no habían tenido repercusión en los acuerdos alcanzados en aquella reunión.

Los observadores externos desearíamos que todos los análisis e introducción de mejoras se produjeran de acuerdo a un plan previamente diseñado y que todo el proceso quedara explícito en documentos para poder estudiarlos sistemáticamente. El caso comentado ilustra que una buena cantidad de cambios en las instituciones educativas se producen en procesos de planificación, análisis y toma de decisiones muy poco explícitos. Y ello no quiere decir necesariamente que se hagan de forma menos rigurosa que si las formas fueran más explícitas. La evaluación para la mejora debe tener en cuenta esos otros “procesos ocultos”, que en muchos casos facilitan el funcionamiento no burocrático de las instituciones para hacer propuestas que se inspiren en ellos.

La reunión que comentamos de asesores y asesoras representantes de cada nivel educativo,

fue valorada muy positivamente por parte de los asistentes. En ella hubo mucha participación y llegaron a acuerdos de forma muy ágil. Una de las personas asistentes manifestó sus impresiones del siguiente modo:

En esta reunión han estado implicados todos, también los que normalmente no participan en las reuniones del Equipo Pedagógico. Han participado y se han modificado posiciones según se desarrollaba la discusión. Sería conveniente darle el protagonismo a esta comisión ya que es un poco representativa de las posturas que hay en el CEP, aunque los representantes lo son de forma rotatoria. (*Cuaderno de trabajo*: pág.: 84)

En la reunión elaboraron el calendario de fin de curso y unificaron los temas de autorrevisión propuestos por la Comisión de Evaluación, que ya hemos visto anteriormente, con las necesidades más urgentes del CEP. El listado de temas a tratar coincide con los propuestos por la Comisión de Evaluación, no en vano, en la reunión que comentamos había varios miembros de dicha Comisión en calidad de representantes de algunos de los niveles educativos en los que se organizan los asesores y asesoras del CEP. Que los temas a tratar en la evaluación se decidieran de este modo, garantiza que la propuesta resulte adecuada a las necesidades inmediatas del CEP.

Las tres últimas sesiones de trabajo de la Comisión de Evaluación (las nº 20, 21 y 22, celebradas los días 12, 16 y 21 de junio) se dedicaron a preparar las reuniones finales del Equipo Pedagógico. Las reuniones fueron largas, dada la inmensidad de la tarea que debíamos hacer en relación a la sistematización de toda la información. A esta tarea los asesores y asesoras de la Comisión debían añadir otras propias del final de curso y, en general, demandadas por la Consejería de Educación. En estas fechas todavía estaban acudiendo a los centros docentes a asesorar, estaban elaborando las memorias individuales, debían planificar las actividades de formación para el curso próximo curso que dicha programación estaba siendo demandada por la Administración; debían elaborar criterios de selección de grupos estables y agrupaciones para el curso siguiente, lo que implica analizar la relación entre oferta y demanda, por ello esta cuestión iba a ser uno de los temas tratados en las sesiones finales de evaluación; debían elaborar la memoria general del CEP, etc.

El proceso de elaboración de los documentos por parte de la Comisión de evaluación fue el siguiente:

**1º Distribución de los temas** a tratar en el Equipo Pedagógico, entre las personas que componían la comisión. Individualmente o por parejas elaborarían las primeras versiones de los documentos a utilizar como base en la revisión de cada tema. Esos documentos tendrían el formato representado en la figura 7.

**2º Fuentes de información para la elaboración.** En la elaboración de los borradores se extrajo información de las actas de las reuniones del Equipo Pedagógico, de los documentos y resúmenes elaborados por la Comisión de Evaluación, de la documentación existente en el CEP de los cursos de formación realizados para el profesorado y de otras actividades, de la documentación que cada asesor y asesora poseía sobre las distintas actividades de formación; de los datos obtenidos por asesores y asesoras a través de pequeños cuestionarios que se acostumbra a pasar en las actividades de formación y de la información obtenida por los asesores y asesoras a través de los instrumentos diseñados por la Comisión de Evaluación. En relación a esto último se realizaron entrevistas en las que se repasaron, contrastaron y compararon las descripciones y evidencias que cada asesor había obtenido de las actividades de asesoramiento con los instrumentos mencionados. Las personas que realizaron los borradores de documentos incluyeron la información y análisis que ellos mismos poseían como implicados en todo el proceso.

**3º Los documentos elaborados** fueron los siguientes:

- Asesoramiento a centros docentes.
- Asesoramiento a agrupaciones del profesorado.
- Cursos y actividades de formación.
- organización interna e infraestructura y recursos.
- Revisión del funcionamiento de la evaluación del CEP.

**4º Revisión y elaboración por parte de la Comisión de Evaluación.** La Comisión de Evaluación fue corrigiendo a lo largo de las fechas señaladas anteriormente, cada uno de los

documentos. En el proceso de revisión de los documentos se volvían a reproducir las discusiones, aparecían nuevos enfoque, se contrastaba nuevamente la información, se agregaban nuevos aspectos y se reclasificaban todos los apartados existentes. Las propuestas de líneas de mejora (última columna de la figura 7) eran las más complicadas de elaborar al depender de la interpretación que el grupo finalmente diera a la descripción y análisis previo. Basándonos en las propuestas que habían ido surgiendo en el Equipo Pedagógico a lo largo del curso, y en las propuestas que nos atrevimos a realizar desde la Comisión de Evaluación, logramos obtener un documento lo suficientemente elaborado, que sirviera de base para que el Equipo Pedagógico finalmente llegara a conclusiones.

**5º Propuesta de proceso de autorrevisión por parte del Equipo Pedagógico.** En la reunión que el 23 de junio realizó el Equipo Pedagógico, además de otros puntos sobre el funcionamiento regular del CEP, se trató el tema de la evaluación. Se presentaron los documentos elaborados y se hizo la siguiente propuesta de proceso de discusión:

- 1- Cada tema se trataría en un día. Cada jornada comenzaría con una breve reunión en gran grupo ante el que la Comisión de Evaluación comentaría el documento correspondiente al tema de trabajo, con el objetivo de facilitar su lectura.
- 2- En pequeños grupos se trabajaría el tema a partir del documento correspondiente: revisarlo, reordenarlo, corregirlo, contrastar información y perspectivas, eliminar e incluir nuevas descripciones relevantes y eliminar o añadir nuevas líneas de mejora.
- 3- A media mañana se volvería al gran grupo en el que se revisarían todas las propuestas de mejora, se reproducirían las discusiones y finalmente se elaboraría el documento final a partir del que se diseñaría el plan de trabajo y las estrategias de formación y asesoramiento para el curso siguiente.

La propuesta de trabajar en grupos surgió de uno de los asesores que componía la Comisión de Evaluación. Esto garantizaba que el método fuese adecuado porque los propios implicados conocen al resto del Equipo Pedagógico, saben el nivel de trabajo que tienen en cada momento y detectan mejor el estado de ánimo que permite un modo de trabajo u otro.

En esta reunión del Equipo Pedagógico también se explicó el formato de los documentos y se describió el significado de cada una de las columnas de la figura 7. Por otro lado, el proceso a seguir en la discusión funcionaría a su vez como un sistema de detección de nueva información acerca de los temas tratados. Por ello, les pedimos que se grabaran las sesiones generales de cada jornada. Esta propuesta fue aceptada sin dificultades. Las transcripciones de cada sesión de evaluación están incluidas en el apéndice VI. Del análisis de las grabaciones se elaboraron las versiones finales de los documentos sobre los temas tratados (apéndices del V-xii al V-xv).

Las personas asistentes a la reunión participaron activamente en todo el proceso de discusión de las propuestas y se mantuvieron interesados y expectantes ante la revisión que en los días siguientes se iba a abordar. Como muestra de lo acertado de las propuestas, una de las personas que a lo largo de todo el proceso se había manifestado más crítico hacia este modelo de evaluación interna, por considerar que las propuestas de la Comisión de Evaluación eran muy poco cerradas y que lo que se debía proponer eran criterios directamente observables y valorables a partir de los objetivos del CEP, exclamó: “¡Por fin encuentro propuestas y documentos concretos!”. A lo que, sin embargo, inmediatamente añadió: “Aunque las preferiría más cerradas...” (*Cuaderno de Trabajo*: pág.: 97).

Frente a esta visión de la evaluación, nuestro punto de vista mantiene que los colectivos de profesores que actúan en una misma institución necesitan construir una perspectiva compartida y un discurso contextualizado, propio y reconocible por todos ellos. Es el requisito para que el análisis crítico de su situación tenga significado y repercusiones prácticas. El proceso de construcción de perspectivas comunes, en las que no hay que descartar la pluralidad, exige de un proceso lento que va de lo general e indefinido a lo concreto y definido. Como hemos señalado anteriormente, cuanto más débil y restringido es el discurso compartido por el grupo, más largo es el proceso de construcción y más general e indefinido es el punto de comienzo.

Finalmente, las sesiones se realizaron en el siguiente orden y en las fechas que se detallan a continuación (ver transcripciones en apéndice VI):



<b>Tópico</b> <i>(Dimensiones y subdimensiones)</i>	<b>Nº Cassette</b>	<b>Fecha de realización</b>
<i>Cursos y actividades de formación</i>	1, 2 y 3	26/jun/95 28/jun/95
<i>Asesoramiento a centros</i>	3 y 4	30/jun/95
<i>Asesoramiento a agrupaciones del profesorado</i>	5	7/julio/95
<i>Metaevaluación</i>	7	20/julio/95

### 3.6. EL PRODUCTO DE LA EVALUACIÓN

Las sesiones de trabajo se desarrollaron según la planificación acordada por todo el Equipo Pedagógico. Las grabaciones de los debates fueron transcritas y analizadas para rehacer los documentos utilizados como base de la autoevaluación. Los documentos, tal y como quedaron finalmente, son los siguientes:

- Asesoramiento a centros docentes. (Apéndice V-xii).
- Asesoramiento a agrupaciones del profesorado. (Apéndice V-xiii).
- Cursos y actividades de formación. (Apéndice V-xiv).
- Organización interna e infraestructura y servicios (Apéndice V-xv).
- Revisión del funcionamiento de la evaluación del CEP (Apéndice V-xvi).

Aunque finalmente no fue tratado, se incluye el documento sobre organización interna del CEP (Apéndice V-xv), elaborado por la Comisión de Evaluación a partir de las sesiones de trabajo mantenidas por el Equipo Pedagógico sobre el tema, en los meses de marzo y mayo, y otras fuentes de información documental.

Por último, se elaboró un documento, como informe final, con el largo título de *Resumen de las líneas de mejora del CEP de La Laguna, elaborado a partir del análisis realizado por el Equipo Pedagógico y la Comisión de Evaluación (Para priorizar y elaborar el Plan Anual del CEP 95-96)*. En ese documento, incluido en el apéndice V-xvii, se sintetizan los puntos de vista y las opiniones más importantes vertidas por los asesores y asesoras del CEP con respecto a los temas tratados. Igualmente se enumeran las líneas de mejora que se acordaron introducir en el CEP por el Equipo Pedagógico.

La finalidad del documento era facilitar la elaboración de las líneas de trabajo del CEP para el curso académico siguiente. Se trata de un documento que va dirigido al apoyo del trabajo del CEP y por lo tanto, sus destinatarios últimos son los asesores y asesoras. Sin embargo, no se excluye que una versión del mismo pueda ser utilizado como instrumento de información del Equipo Pedagógico hacia el resto de estamentos de la comunidad educativa. Así, por ejemplo, una copia del mismo fue incluida en la Memoria Final del CEP y una versión reducida fue utilizada para informar de todo el proceso al Consejo de Dirección del mismo. El documento contiene propuestas operativas de mejora, de un gran nivel de concreción, sobre los siguientes contenidos:

CONTENIDO DEL INFORME FINAL (Apéndice V-xvii)
<ul style="list-style-type: none"><li>• Esquema líneas generales de trabajo para el CEP 95/96.</li><li>• Resumen de las líneas de mejora del CEP:<ol style="list-style-type: none"><li>1. Cursos y actividades de formación<ol style="list-style-type: none"><li>1.1. Finalidad de los cursos.</li><li>1.2. Coherencia entre la oferta de actividades de formación y las necesidades de formación del profesorado (oferta/demanda).</li><li>1.3. Cursos.</li><li>1.4. Coordinadores de formación y Consejo General del CEP.</li><li>1.5. Relación del CEP con la DGOIE.</li><li>1.6. Otros temas.</li></ol></li><li>2. Asesoramiento</li><li>3. Asesoramiento a agrupaciones</li><li>4. Organización interna</li></ol></li></ul>

En relación al contenido de los acuerdos para la mejora del CEP, resumiremos a continuación los más importantes. Su contenido completo puede ser examinado en los documentos de cada uno de los temas tratados (apéndices del V-xii al V-xvi), en la transcripción de las sesiones de trabajo (apéndice VI) y en el informe final de la evaluación (apéndice V-xvii).

### **3.6.1. Sobre asesoramiento a centros docentes (*Subdimensión 1.1.*):**

- Como medidas de acercamiento a los coordinadores de formación: presentación del Equipo Pedagógico en el Consejo General a comienzo de curso, potenciar la figura de los coordinadores de formación en los centros, y realizar actividades de formación específicas. El primer contacto de los asesores del CEP en los centros debe ser a través de aquéllos. Todavía no hay una cultura en los centros desfavorable a los coordinadores de formación y por eso desde el CEP debemos potenciar su función.
- Difundir más y mejor las ofertas y posibilidades de formación del CEP.
- Que figure en el plan de cada asesor el contacto y las reuniones con los coordinadores de formación. Que desde principio de curso se establezca una asignación de centros para cada

asesor de tal manera que nos aseguremos que los centros son atendidos.

- Trabajar en el CEP con grupos de asesores sobre temas diversos para la mejora del asesoramiento y de la dinamización de los centros.
- Trabajar por zonas con los coordinadores de formación, no sólo en el centro docente ni sólo en el CEP, de tal manera que posibilite el trabajo con nuevos centros que no hacen demandas al CEP.
- Mejorar la oferta de asesoramiento de Formación Profesional. Son necesarios más asesores y más diversidad en la especialización. Con dos asesores generalistas no es suficiente dada la diversificación de títulos que se están creando en la F.P
- En el asesoramiento se atiende a criterios de cantidad y no a criterios de calidad. Habría que establecer un número determinado de centros a los que asesorar y no más de los que podamos atender con calidad.
- Como estrategia de atención a los centros, elaborar en el CEP programas de innovación con temática y complejidad diversa para ofertárselos a los centros de acuerdo con sus características, posibilidades, necesidades e intereses. Estos programas deberían atender líneas de trabajo que no estén siendo tratados por otras agrupaciones del profesorado ni por Proyectos de Innovación y Formación en Centros (PIFC).
- Dar mucha más importancia a la fase de negociación en los centros asesorados, como una medida para la buena marcha posterior del asesoramiento.
- Estudio por parte del Equipo Pedagógico de casos de asesoramiento como mejor sistema de autoformación y de apoyo mutuo entre los asesores y las asesoras y de superación del trabajo realizado de modo individualista.
- Hay que discutir el grado en el que debemos unificar los enfoques de asesoramiento ¿Es bueno mantener la diversidad o es mejor unificar modelos de asesoramiento? Como idea general, el modelo no debe ser dirigista pero luego depende de las estrategias más adecuadas dada la diversidad de contextos existentes.
- Para que el asesoramiento sea posible es necesario revisar y mejorar los horarios, la estructura de espacios, la organización de los centros, etc.
- Buscar estrategias para abordar temas que interesen a todos los profesores y profesoras de los centros.

- Necesidad de que los materiales que se entreguen a los centros y los que ellos hagan, estén a disposición del Equipo Pedagógico, se discutan y mejoren en equipo para que sean materiales del CEP. Debe haber un fichero de materiales. Sin embargo primero debe elaborarse la finalidad que tiene ese material para que, una vez le veamos su función práctica, nos sea más fácil organizar el modo de organizarlos y archivarlos.
- Con respecto a los materiales, hay que crear un archivo en el que se organicen los realizados por los centros y las agrupaciones y organizar la publicación de estos trabajos.
- Por otro lado, debe haber un trabajo de investigación sobre el modo de realizar el asesoramiento en la práctica más allá de las teorías sobre el tema. Se debe aprovechar la realización del asesoramiento en la práctica para investigar sobre él. Además serviría para ahorrar energías, no estar empezando desde cero siempre e invertir el tiempo en otras cosas.
- Elaborar estrategias para ayudar al profesorado a detectar sus propias necesidades formativas.

### **3.6.2. Sobre asesoramiento a agrupaciones (*Subdimensión 1.2.*):**

- Reparto equitativo de las agrupaciones entre los asesores, lo cual no quiere decir que haya que tener el mismo número todos porque cada área es distinta a las demás, cada etapa tiene problemas distintos, etc.
- Hay que hacer coordinación de intercambio entre las agrupaciones. Implicarnos más en los temas pedagógicos con el grupo, no sólo dedicarnos a la atención de los aspectos administrativos. Que prime más lo pedagógico que lo administrativo.
- La figura del asesor en los grupos estables, en cuanto a sus funciones pedagógicas, es irrelevante porque los colectivos tienen claro lo que quieren hacer y están voluntariamente en ellos. Por ello, apoyo que se les puede dar es mucho menor.
- Hay que ir a atender no solo a los colectivos de profesores aunque no nos llamen. No para controlar sino para que todos los profesores se beneficien de lo que se está haciendo en las agrupaciones, para archivar material, para coordinar agrupaciones, para proponer líneas de trabajos, para contrastar trabajos realizados en la práctica...
- Debemos ser capaces de hacer una radiografía del panorama existente en cuanto a

agrupaciones: nivel de desarrollo, temas que están trabajando, grado de complejidad, experiencias y conocimientos que tienen, para poder contar con ellas en lo relacionado a la formación del profesorado, de tal modo que se favorezca la comunicación entre las agrupaciones y entre los centros y las agrupaciones.

- Hay que potenciar los encuentros que se hacen entre agrupaciones.
- Establecer una periodicidad de visitas para todas estas cuestiones, no para controlar.
- Lograr que desaparezca la idea de que vamos a controlar la asistencia y demás...
- No limitarnos a contactar por teléfono con los coordinadores de las agrupaciones sino reunimos con todo el grupo.
- Habilitar espacios para el trabajo de las agrupaciones en el CEP.
- Establecer criterios para la selección de los proyectos

### **3.6.3. Sobre cursos y actividades de formación permanente (*Subdimensión 1.3*):**

- Elaborar de forma más detallada los criterios y prioridades de formación de tal manera que ayude a decidir la organización de actividades. Para ello es preciso información, lo más detallada posible, sobre las necesidades detectadas en otros cursos, equipos de trabajo, coordinadores, etc...
- Crear archivos de información por zonas, centros, agrupaciones... sobre la formación ya recibida, la que no han recibido nunca; niveles de profundización, iniciación; temas, etc. Contar con una "red" de profesorado que conoce su área/etapa (coord. de formación, coordinadores futuros de cursos...) y tener en cuenta muchísimo su opinión y criterios... Sistematizar este trabajo.
- Dar prioridad a la organización de cursos que se sugieran como continuidad y profundización de otro ya realizado. No comenzar siempre desde cero.
- Organizar los cursos a partir de un trabajo previo que permita detectar necesidades lo más concretas y específicas posibles: en intercentros, centros, agrupaciones, otros cursos previos, etc.
- Negociar previamente con el ponente: tema, metodología, finalidad/objetivos, necesidades concretas sobre material, etc. Articular sistemas de seguimiento y evaluación de los cursos

mientras éstos se están desarrollando. No volver a repetir los que se consideren inadecuados.

- Flexibilizar la obligación de presentar trabajos individualizados. Adecuar este criterio a cada caso y situación.
- Planificar cuidadosamente la tercera fase de los cursos, dada su evidente importancia: trabajos en grupo, exposición descriptiva de los trabajos de la segunda fase, discusión en gran grupo, estudio de casos, para los que hay que preparar previamente su exposición; evaluación en grupo del curso —u otros sistemas—, etc.
- En las actividades que por su contenido sea posible, deberíamos diferenciar distintos niveles de desarrollo y profundización. Los criterios de selección de los asistentes se adecuarían a los niveles para los que está programado el curso: realizar un curso como requisito de otro...
- Sistematizar la información adecuada para poderlo hacer.
- Relaciones de cursos realizados y por realizar atendiendo criterios de etapas, áreas, ciclos formativos, etc.
- La oferta de cursos debe estar muy atenta a las necesidades urgentes generadas por los nuevos títulos de FP.
- Importante: sistematizar información sobre profesorado sin cursos. Estrategias para su formación en grupo.
- Quizás menos cantidad y más seguimiento de todo el proceso: desde el trabajo previo con los profesores hasta el seguimiento del impacto de los cursos en la práctica.
- Atender los aspectos didácticos de aquellos cursos en los que por necesidad se utiliza una metodología expositiva. Hacerlo en el mismo curso o en una fase posterior para el mismo profesorado asistente.
- En la fase de negociación con los ponentes demandar el diseño de estrategias para el curso que favorezcan el trabajo en equipo, la experimentación e investigación en el aula, etc.
- Establecer sistemas y responsables de archivar el material interesante que pueda ayudar a agrupaciones y profesorado. Informatizar.
- Una línea de trabajo que puede darnos un juego importante y revalorizar nuestra función es el trabajar con los materiales generados en cursos, agrupaciones, centros, etc.
- Poner a disposición de quien lo necesite las experiencias, ejemplificaciones, y material ya elaborado, y previamente archivado por el CEP; puede ser una dimensión importante a

explorar. Nos daría mucha seguridad en nuestro trabajo práctico.

- El mejor indicador del éxito de un curso es la aplicación práctica de lo trabajado en él, por lo que deberíamos conseguir que un porcentaje muy alto de los asistentes no lo hagan a título individual. Aumentar ese porcentaje sería un buen objetivo para el CEP.
- Necesitamos información sobre lo que ocurre tras el curso para poder hacer seguimiento y apoyo a las distintas iniciativas. Recoger y archivar los trabajos de interés que se realicen. De lo contrario estamos malgastando los esfuerzos de organizar los cursos.
- Establecer líneas de publicación de trabajos que merezcan la pena como forma de darlos a conocer y rentabilizar los esfuerzos de todos.
- Solucionar el problema de los profesores seleccionados y que no aparecen, dejando plazas sin ocupar.
- Adecuar los cursos a mejores fechas y horarios.
- Pedir, de forma sistemática, sugerencias a sectores del profesorado lo más amplios posibles.
- Mejorar los espacios de uso informal. Poner en marcha el bar del centro.
- Sistematizar el contacto con los coordinadores de cursos. Ampliar su número al máximo posible.
- No incorporarlos al curso sobre la marcha sino desde el principio (desde el diseño del curso y antes).
- Es importantísimo que nos pongamos de acuerdo acerca de los sistemas de recolección de información sobre las actividades de formación. Estos sistemas deben ser muy flexibles para adaptarse a las peculiaridades de cada curso, deben ser capaces de recoger la variedad y riqueza de las ideas que coordinadores, ponentes y asistentes tienen para mejorar y organizar el trabajo posterior a los cursos (que es lo más importante de los mismos). Además, deben ser ágiles para sistematizar la información y poder tomar decisiones sobre las líneas de trabajo a proponer: nuevos cursos, niveles distintos de trabajo, organizar sistemas posteriores al curso que les den continuidad, mejorar la tercera fase, etc. En todo ello, los coordinadores pueden jugar un papel importante. Ojo, no sólo para cargarlos con más trabajo.
- Establecer con la Dirección General cauces de información regulares y sistemas de coordinación que eviten el solapamiento de finalidades, contenidos, enfoques, metodologías, fechas, etc.



- La fase de la evaluación de los cursos no debe ser una fase terminal, al final del curso, como un apéndice. Debe mejorarse porque tal como ahora se hace queda como el aspecto menos importante del curso.

#### **3.6.4.- Sobre organización interna e infraestructura y servicios (*dimensiones 2 y 4*):**

- Aumentar el número de líneas telefónicas; adquirir un fax moderno; el pago del kilometraje se debe de realizar trimestralmente y establecer calendario de cumplimentación de las hojas de kilometraje.
- Se requiere más personal destinado a recursos
- Reorganizar el aula de laboratorio como lugar de recursos.
- Inventario exhaustivo de los recursos y su estado.
- Informar a los asesores y asesoras sobre los recursos que van llegando al CEP.
- Establecer pautas para la recogida y ubicación de material elaborado por el profesorado.
- Reubicación y organización de la biblioteca.
- Dotación de recursos a los despachos.
- Realizar reuniones de etapa/nivel.
- Marcar pautas de coordinación etapa/nivel.
- Informar sistemáticamente de todas las reuniones de los distintos órganos de gobierno del CEP.
- Participación del Equipo Pedagógico en la preparación de las reuniones.
- Ampliar la representación en los órganos democráticos.
- La circulación de la información dentro del CEP se ha ido mejorando.
- Disponer de un casillero para colocar la información.
- Colocar un archivador por despacho para materiales de asesoramiento.
- Sistematización en la actualización del tablón de actividades semanales.
- Distribución de responsabilidades individuales en el Equipo Pedagógico.
- Formación de comisiones de trabajo/autoformación para trabajos puntuales.
- Establecimiento de criterios para la distribución del presupuesto.

- Control de gastos.
- Establecimiento de criterios para recaudar los gastos de otras instituciones.
- Más comunicación/coordiación con otros servicios.
- Distribución de tareas y competencias entre los servicios concurrentes.
- El Equipo Pedagógico debe participar en la preparación de las reuniones de coordinación con los otros servicios.
- El Equipo Pedagógico debe participar en la preparación de todas las reuniones que se hagan con los organismos externos al CEP.
- En las reuniones del Equipo Pedagógico deben tratarse aspectos que sirvan de apoyo al trabajo diario.
- Cuando los temas a tratar afecten sólo a parte de los miembros del Equipo Pedagógico, sólo deben ser convocados ellos.
- Las reuniones del Equipo Pedagógico sólo se deben destinar a temas pedagógicos.
- Las reuniones del Equipo Pedagógico se deben de celebrar cada quince días en lugar de cada semana.
- Las reuniones deben de estar mejor estructuradas y deben ceñirse al orden del día.
- Dentro del Equipo Pedagógico se deben de repartir las tareas.
- La distribución física del edificio en el que está ubicado el CEP debe de modificarse para adaptarse a las actividades que se realizan en él.
- Deben crearse espacios apropiados para las reuniones de los equipos de profesores y las agrupaciones de innovación.
- La cafetería debe abrirse al uso.
- Reubicación de la biblioteca a un espacio que permita disponer de una zona de lectura.

### **3.6.5.- Sobre la relación oferta/demanda de formación (*Dimensión 3*):**

Ésta es una de las dimensiones sobre la que se decidió que se trataría de forma transversal en las demás dimensiones. De hecho, en todo el proceso de recogida de información, tanto por parte de los asesores y asesoras como por parte de la Comisión de evaluación y en todas las sesiones de análisis de los distintos temas, está constantemente presente la relación entre la oferta y la demanda de

formación. A partir de las evidencias obtenidas vamos a sintetizar lo que parece ser el núcleo del problema.

Las evidencias obtenidas (basta para corroborarlo repasar las transcripciones y documentos de los distintos temas tratados) nos indican que el ajuste entre oferta y demanda es un problema no resuelto. La prueba más evidente de lo que decimos es que en el CEP hay acuerdo unánime acerca de la necesidad de encontrar estrategias que ayuden a establecer una demanda real de formación. Si la demanda no es adecuada a las necesidades de los centros, la oferta de formación tampoco lo será al no existir un sistema de detección de necesidades. Ello no significa que desde el CEP no se consulte a los centros, como de hecho se hace, acerca de los cursos que se desean organizar.

El problema es que si la demanda está mal estructurada, porque no se corresponde con las necesidades innovadoras de los centros, además de malograr los esfuerzos que se hacen en formación del profesorado, el proceso de conformación de la oferta no tiene criterio de referencia al cual adecuarse. Los dos términos de la relación funcionan desequilibradamente: son los organismos que se dedican a establecer la oferta de formación los que también acaban moldeando la demanda. Los profesores terminan por adaptarse a las ofertas de formación que se les hace desde la Consejería. El CEP debería ser el que contribuyera a estructurar una oferta coherente con las demandas de la innovación en los centros pero, como hemos visto, eso parece complicado de hacer.

Como ejemplo de lo que decimos sobre el peso de la Consejería de Educación en la conformación de las actividades de formación en el CEP, el trayecto por el que se aprueban los proyectos de formación realizados por el propio profesorado, es el siguiente. Aparece la convocatoria en el boletín oficial, los concursantes presentan una copia del proyecto en su CEP y dos en la Dirección General. Los asesores del CEP, atendiendo las demandas de la Dirección General, elaboran un informe de cada uno de los proyectos (informe que viene pautado desde la propia Dirección General). Estos informes son enviados a la Dirección General que los evalúa otra vez y finalmente los aprueba o los desestima.

La conclusión acerca de esta cuestión es que no se puede esperar que los centros y los

profesores hagan propuestas de actividades de formación ajustadas a sus verdaderas necesidades cuando no está establecido previamente el contexto innovador que genera las necesidades de formación y cuando no se usa más estrategia de elaboración de la demanda que pedir a los centros, sólo en momentos puntuales, cuál es el contenido de los cursos que desean hacer. Por ello, en las propuestas de mejora del CEP de La Laguna se incluye la necesidad de elaborar estrategias más complejas para establecer las demandas de formación.

### 3.6.6. Sobre la autonomía del CEP (*dimensión 5*):

La autonomía del CEP y la relación oferta/demanda de formación son las dos dimensiones que no fueron tratadas específicamente por el Equipo Pedagógico. Tampoco la Comisión de Evaluación elaboró un documento específico sobre ambas dimensiones. Sin embargo la cuestión de la autonomía del CEP, y más específicamente, la relación del CEP con la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, constituye un tema recurrente en cualquier análisis que el CEP hace y, por ello, está presente, de una u otra forma, en todas las discusiones y debates del Equipo Pedagógico.

Para percibir la importante presencia de la cuestión de la autonomía del CEP, basta con repasar las transcripciones de las sesiones de autorrevisión (apéndice VI) o los documentos de cada uno de los temas. En esos documentos se aprecia la fuerte presión y la influencia, desde nuestro punto de vista desmedida, que ejerce la Administración sobre las decisiones del CEP en todos los aspectos de su trabajo y actividades: líneas de formación, asesoramiento a centros, elaboración de memorias, planificación de cursos de formación, etc.

En el *Cuaderno de Trabajo* encontramos también numerosas anotaciones que constituyen evidencias de la decidida presencia de la Consejería de Educación en las decisiones del CEP y en la modelación final de su sistema de formación permanente del profesorado. Los ejemplos más frecuentes son los que se refieren a las demandas de tareas muy urgentes por parte de la Administración, no previstas por el CEP. En la página 41 del *Cuaderno* encuentro la siguiente anotación de un rumor que aparece en medio de una de las reuniones regulares del Equipo Pedagógico:

[Nombre de un asesor] informa de que había rumores que indicaban que la Dirección General había pedido que se hiciera por escrito un plan para los centros de anticipación LOGSE. [Nombre de otro asesor] dice que ese rumor se confirma y que dicho plan habría que entregarlo ya mañana, viernes 17 y nadie sabe nada, no saben qué centros son, etc.

Otro tipo de evidencias se refieren a las demandas de la Consejería que, por su urgencia, impiden que se haga el proceso lento de consulta y participación democrática de los centros y los profesores del CEP:

En la reunión se comenta lo ocupados que están. Tienen que hacer el plan de actividades de formación del CEP para el próximo curso. ¡Y se hace el plan sin tener revisada ni evaluada la marcha y las líneas de trabajo del curso que está todavía por terminar!. Esto, comentan en la reunión, ya lo han hecho los CEPs de Icod, Santa Cruz... y nosotros, dicen, todavía sin empezar... Es, evidentemente, una demanda de la Consejería. (*Diario*: pág. 92)

La normativa sobre la elaboración del plan de formación del CEP exige un proceso lento de participación democrática. Consiste en elaborar propuestas, consultar con los centros, corregir las propuestas a partir de las aportaciones de los centros y el profesorado, pasar la propuesta por el Consejo General, modificarla nuevamente, discutirla en el Consejo de Dirección y finalmente aprobar el plan.

Sin embargo, a pesar de que, como vemos a través de estos breves ejemplos, el problema del desequilibrio en las relaciones entre la Dirección General y el CEP está muy presente en la vida del centro, esta cuestión no es tratada directa, específica y explícitamente por el Equipo Pedagógico. Sólo aparece en momentos puntuales en los que los asesores y asesoras se sienten marginados por las decisiones que toma la Consejería. Por ejemplo, una asesora se queja de que “La Consejería monta cursos, y nosotros no nos enteramos, para cubrir sus necesidades de formación si necesita tener especialistas...” (*Cuaderno de Trabajo*: pág. 92). Ocurre lo mismo, de modo incidental y pasajero cuando son obligados a tomar parte en actividades de formación que no tienen nada que ver con el CEP y que les impiden dedicarse a lo planificado por ellos. Por ejemplo, una asesora manifiesta su disgusto por verse obligada a asistir como apoyo a unas Jornadas organizadas por la Consejería:

Yo estoy ya muy enfadada porque este curso, por ejemplo, nos endosaron Jornadas de la Reforma, Jornadas de Bachillerato y no sé qué... No pudimos hacer otra cosa que no fuera preparar esa historia. Además sin ni siquiera preguntarnos el parecer sobre si pensábamos que la propuesta aquella: estarnos una semana rellenando las horas, porque pienso que sobró tiempo, y encima, a lo mejor, dinamizar mesas sobre temas que no funcionaban. A mí francamente me destrozó estar ese mes [se refiere a septiembre del 94]. [...] nosotros no tenemos ninguna autonomía, evidentemente, pero lo más grave es que este mes de septiembre [se refiere a septiembre del 95] ya lo tenemos programado [por parte de la Consejería] porque está primero, una semana de AD, para la que se nos ha pedido colaboración, ellos ponen la fechas y el compromiso para intervenir y para buscar ponentes etc.. Después se pretende hacer unas Jornadas de Reforma, sin, a lo mejor, hacer una valoración de si lo que se hizo el año pasado sirvió para algo. (...) Entonces quizá ahí sí que nosotros, desde aquí y antes de que acabe el curso, pues bueno, ya que estamos haciendo evaluación, tendríamos algo que decir, pienso yo. (Tomado de la transcripción de la reunión del Equipo Pedagógico sobre la actividades de

formación. Ver apéndice VI).

El renunciar a abordar el debate de la autonomía del CEP y dejar reducido el problema a las situaciones puntuales a las que nos hemos referido, les impide tomar decisiones más determinantes, que tengan repercusión en la elaboración de un plan de trabajo propio del CEP y sin interferencias, de acuerdo con las necesidades de los profesores y centros de la zona. Un ejemplo de la reducción al que se somete el complejo problema de las relaciones del CEP con la Consejería de Educación, lo constituye la línea de mejora que finalmente se acordó por parte del Equipo Pedagógico, para este aspecto: “Establecer cauces de información regulares y sistemas de coordinación que eviten el solapamiento de finalidades, contenidos, enfoques, metodologías, fechas, etc.” (Apéndice V-xiv).

Pero éste es mi punto de vista. En el CEP aparece un abanico de puntos de vista cuando se aborda directamente el modo de potenciar la autonomía del CEP, como una de las características más importantes de éstos para la formación permanente del profesorado. En una nota del *Diario* (pág. 104) se lee al respecto: “Otros [asesores y asesoras] no entienden el problema puesto que —dicen—, la Consejería es la que convoca, la que determina el presupuesto y es normal que sea así...”.

A la argumentación que se esgrime para justificar la limitación de la autonomía es, por un lado, la necesidad de implantar la Reforma, y para ello resulta necesario que el CEP tenga como prioridad la atención a los centros que anticipan la LOGSE, ése es un programa indiscutible; y, por otro lado, el peligro que supondría que cada CEP decidiera lo que le diese la gana. Una de las intervenciones, en el análisis que hizo el Equipo Pedagógico sobre las actividades de formación (apéndice V- xiv), contiene ambas argumentaciones:

La clave, vamos a ver, nosotros, y esto hay que recordarlo continuamente, no somos otra cosa que también un servicio, también somos un servicio. Y dentro del sistema y tal y cual. Hay que tender al equilibrio ese de combinar la autonomía con tal. Porque la autonomía así, *grosso modo*, en el extremo de que nosotros hagamos nuestros planes al margen de, yo no sé qué, eso, y sobre todo cuando se implanta un nuevo sistema, que bueno, que la Administración tiene sus servicios, por tanto exigirá que esos servicios funcionen en esa dirección. El rollo está en combinar todo. Porque eso es volver a la realidad. Y además yo soy partidario de esa realidad. Yo no asumiría que estuviéramos cerca de doscientos asesores, pues, cada uno, autónomamente. Cada CEP hace lo que quiere, cuando quiere y como quiere. En absoluto, que eso cuesta mucho dinero a la sociedad, no es a unos u otros. Eso hay que tenerlo presente. (Tomado de la transcripción de

la reunión del Equipo Pedagógico sobre la actividades de formación. Ver apéndice VI).

Esta argumentación, generalmente aceptada, no tiene en cuenta que los CEPs están dotados de estructuras democráticas de las que no se puede sospechar que tomen decisiones de forma caprichosa. Se olvida, en segundo lugar, que el objetivo de implantación de la LOGSE no debe, ni puede, excluir todas las posibles innovaciones que los centros, las aulas, los docentes y los alumnas y alumnos, en cada contexto necesitan. Los CEPs se deben más, por las características que los constituyen, a las necesidades contextualizadas de los centros y los profesores que a la política, después de todo pasajera, de la Consejería de Educación del momento.

#### **4. REVISIÓN CRÍTICA DE LA EVALUACIÓN Y CONCLUSIONES**

Cerramos un ciclo completo de evaluación con la elaboración y entrega de un informe final (apéndice V-xvii). Pero fundamentalmente el primer ciclo, con intención de continuidad, se cierra con la inclusión de las líneas de mejora, elaboradas por el Equipo Pedagógico del CEP, en el plan de trabajo del curso siguiente, como proyectos de acción concretos. Ciclo de evaluación que deja más posibilidades abiertas, en las expectativas de los propios implicados, de las que cierra.

El ciclo se iniciaba, y hay que tenerlo en cuenta al hacer la revisión y el significado concreto de la evaluación realizada, sin que el grupo compartiera ningún principio sobre la idea de CEP, sobre evaluación, sobre modelos de formación del profesorado, sobre asesoramiento a los centros, etc. La consecuencia de la ausencia inicial de una base interpretativa común, hace del proceso un ciclo largo, pero ineludible, durante el que el grupo reconstruye todos los conceptos, todos los criterios de referencia y todos los instrumentos necesarios para elaborar la evaluación.

Comenzábamos construyendo compromisos mínimos que posibilitaran la evaluación siguiente, elaborando un marco teórico común en el que sustentar las propuestas, estableciendo las cuestiones de análisis más importantes a juicio de los propios implicados y elaborando instrumentos que fueran capaces de adaptarse a las rutinas y estilos de trabajo de los asesores y asesoras. Las sesiones de trabajo de la Comisión de Evaluación y del Equipo Pedagógico en el que se trataron temas de evaluación, fueron las siguientes:



**ESTUDIO 3: EVALUACIÓN PARA LA MEJORA DEL CEP DE LA LAGUNA.**

<b>SESIONES DE TRABAJO</b>		
<b>COMISIÓN de EVALUACIÓN</b>	<b>EQUIPO PEDAGÓGICO</b>	
	<b>SOBRE EVALUACIÓN</b>	<b>REUNIONES REGULARES</b>
<p><b>1</b> Martes 11 Oct 94  <b>2</b> Viernes 21 Oct 94  <b>3</b> Jueves 27 Oct 94  <b>4</b> Jueves 3 Nov 94  <b>5</b> Jueves 10 Nov 94  <b>6</b> Lunes 14 Nov 94</p> <p><b>7</b> Jueves 1 Dic 94  <b>8</b> Lunes 12 Dic 94</p> <p><b>9</b> Lunes 16 Ene 95</p> <p><b>10</b> Lunes 23 En 95  <b>11</b> Juev. 2 Feb 95  <b>12</b> Jueves 16 Feb 95  <b>13</b> Lunes 13 Marz 95  <b>14</b> Miércoles 22 Marz 95</p> <p><b>15</b> Lunes 10 Abr. 95  <b>16</b> Lunes 24 Abr 95  <b>17</b> Martes 2 May 95  <b>18</b> Viernes 12 May 95  <b>19</b> Viernes 19 May 95  <b>20</b> Lunes 12 Jun 95  <b>21</b> Viernes 16 Jun 95  <b>22</b> Miercoles 21 Jun 95</p>	<p>(-) Miércoles, 27/Sept/94 Se oferta al E.P. la evaluación interna.</p> <p>(1) Vier. 18/Nov/94 se elaboran las dimensiones a evaluar, cada uno de ellos en una hoja.</p> <p>(2) Lunes 19/Dic/94 Diseño de la evaluación a partir de materiales preparados por la C. De Eval.</p> <p>(3) Vier 20 Ene 95 Diseño de la evaluación.</p> <p>(4) Vier 3 Feb 95</p> <p>(5) Vier 24 Feb 95</p> <p>(6) 24Marz.95 Monográfico</p> <p>(7) Lunes, 15/Mayo/95 Monográf.</p> <p>(8) Viernes, 26 May. 95</p> <p>(9) Vier. 23/Jun/95 Monográfico</p> <p>(10) Lun./26/Jun/95 Monográf.</p> <p>(11) Mierc. 28/Jun/95 Monográf.</p> <p>(12) Vier. 30 Jun. 95 Monográf.</p> <p>(13) Vier/7/jul/95 Monográf.</p> <p>(15) Juev/20/Jul/95 Monográfico</p>	<p>Viernes, 10 Feb. 95  Viernes, 3 Marz. 95  Viernes, 17 Marz. 95  Viernes, 31 Marz. 95  Viernes, 7 Abr. 95  Viernes, 21 Abr. 95</p> <p>Martes, 2 May. 95</p> <p>Martes, 13 Jun. 95</p> <p>Lunes 10/Jul/95</p>

Los documentos elaborados por la Comisión de Evaluación en todo el proceso fueron los siguientes:

<b>DOCUMENTOS ELABORADOS 94/95 (C. de Eval.)</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>■ Características de los centros del profesorado (CEPs)</li><li>■ Priorización de los aspectos a evaluar según los asesores del CEP de La Laguna.</li><li>■ Dimensiones, subdimensiones, cuestiones de evaluación y fuentes de información.</li><li>■ Fuentes de información e instrumentos de evaluación.</li><li>■ Esquema del diario de asesoramiento. Sugerencias para la realización del diario de asesoramiento.</li><li>■ Listado de cuestiones a observar en el asesoramiento."Lista de la compra".</li><li>■ Guión de entrevista al profesorado de centros con planes de formación y al profesorado de grupos estables.</li><li>■ Tareas de los asesores y asesoras del CEP de La Laguna para realizar el plan de evaluación (fase de recogida de información) Explicación de los instrumentos y su modo de aplicación.</li><li>■ Resúmenes por escrito de reuniones monográficas sobre evaluación del E.P.</li><li>■ Cuadro resumen de las fases del diseño de evaluación.</li><li>■ Cuadro resumen de las fuentes de información e instrumentos de recogida de información.</li><li>■ Figura explicativa del proceso de análisis y los criterios de referencia de la evaluación.</li><li>■ Resumen de las líneas de mejora del CEP, elaborado a partir del análisis realizado por el Equipo Pedagógico.</li><li>■ Informe final de evaluación.</li></ul>

Al final del proceso, el Equipo Pedagógico dedicó una de las sesiones finales, propuestas por la Comisión de Evaluación, a revisar el proceso y los resultados de la evaluación. Para ello, igual que se hizo con el resto de temas tratados, se elaboró un documento de trabajo (apéndice V-vii) en el que la propia Comisión de Evaluación hizo un análisis crítico de la evaluación y propuestas de mejora.

El examen posterior de todo el proceso nos permite diferenciar las siguientes fases del ciclo de evaluación:

<b>FASES DE LA EVALUACIÓN DEL CEP DE LA LAGUNA</b>	
<b>COMISIÓN de EVALUACIÓN</b>	<b>EQUIPO PEDAGÓGICO</b>
Presentación del proyecto y compromiso inicial	
<b>1ª Fase: Contacto inicial y construcción de los compromisos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se crea la Comisión de Evaluación</li> <li>- Finalidad de la Comisión de Evaluación</li> <li>- Se elabora el plan de trabajo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acuerdo sobre requisitos mínimos para poder desarrollar la evaluación.</li> </ul>
<b>2ª fase: Elaboración de una base teórica compartida</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qué son los CEPs</li> <li>- Teoría y modelos de evaluación</li> <li>- Elaboración de documentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discusión modelos de evaluación</li> </ul>
<b>3ª fase: Diseño de evaluación</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de las dimensiones de evaluación.</li> <li>- Elaboración de documento con dimensiones y cuestiones de evaluación.</li> <li>- Fuentes e instrumentos de evaluación.</li> <li>- elaboración de instrumentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discusión y elaboración de las dimensiones a evaluar. Priorización.</li> <li>- Medios de recolección de información.</li> <li>- Plan de trabajo, agenda y compromisos.</li> </ul>
<b>4ª fase: Puesta en práctica del plan de evaluación</b>	
Entrevistas Diarios Observación Discusión en grupo Análisis de documentos ...	
<b>5ª fase: Análisis y elaboración de líneas de mejora</b>	
Preparación de material y planes de trabajo para las sesiones monográficas del Equipo de Pedagógico. Documentos elaborados: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Asesoramiento a centros docentes</li> <li>▪ Asesoramiento a agrupaciones del prof.</li> <li>▪ Cursos y actividades de formación</li> <li>▪ Organiz. interna e infraestructura y servicios</li> <li>▪ Revisión de la evaluación realizada en el CEP</li> </ul>	Sesiones monográficas de evaluación sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Asesoramiento a centros</li> <li>▪ Asesoramiento a agrupaciones del profesorado</li> <li>▪ Cursos y actividades de formación</li> <li>▪ Revisión de la evaluación realizada en el CEP</li> </ul>
<b>■ El producto de la evaluación</b>	
Elaboración de referencias críticas con un discurso compartido por el grupo Líneas de mejora Inclusión de las conclusiones en los planes de acción futuros de la institución evaluada	

Documentos actualizados sobre las cuestiones clave del CEP  
Informe para uso de los implicados, facilitador de las mejoras acordadas

**6ª fase: Metaevaluación**

Como se observa en el esquema precedente (en el que se resume el contenido del ciclo de la evaluación representado gráficamente en la figura 1), el mejor producto de la evaluación ha sido la elaboración de referencias compartidas por todo el equipo para el análisis crítico de los temas de interés para el CEP. Consideramos que hubiese sido un error dar por supuestas las referencias desde las que el Equipo debía elaborar análisis crítico y planes de trabajo compartidos, como proceso previo para la mejora. La construcción de líneas de interpretación compartidas es un proceso inicial que resulta más necesario cuando la institución o el grupo humano está muy poco estructurado, no posee una explicación propia, como colectivo, acerca de lo que hacen, y cada uno de sus miembros mantiene perspectivas muy dispares sobre el modo de trabajar en los centros, sobre los objetivos y finalidades del CEP o sobre los modelos de formación.

El *punto del que partía el CEP* de La Laguna, cuando la Comisión de Evaluación comenzó a funcionar, se asemejaba a la situación inicial que acabamos de describir. Como podemos comprobar leyendo la transcripción de la sesión de trabajo en la que el Equipo Pedagógico revisó el proceso de evaluación (apéndice VI), o podemos ver igualmente, revisando el análisis descriptivo que hemos realizado, de todo el proceso de evaluación, la situación del CEP se caracterizaba, aunque con una tendencia general a la mejora, por:

- El funcionamiento de sólo una comisión de trabajo a lo largo del curso. De las comisiones proyectadas al principio del curso, la más importante iba a dedicarse al estudio de cuestiones pedagógicas, no ha funcionado más que la Comisión de Evaluación.
- No ha habido espacio para la discusión de temas pedagógicos, exceptuando las reuniones propuestas por la Comisión de Evaluación y los puntos introducidos por la misma en las reuniones regulares del Equipo Pedagógico.
- No se han realizado reuniones por etapas y áreas, por lo que el trabajo de cada asesor y asesora no ha sido discutida en el CEP..
- Ha habido una enorme dispersión y excesiva diversidad de tareas:

En las tareas y las funciones hay muchas cosas, demasiadas demandas y tareas dispersas, vamos muchas veces apagando el fuego. Ha faltado priorizar las tareas, líneas de trabajo coherentes y prioritarias. Diario: pág. 108

Y también sobre lo mismo:

[El CEP] sigue siendo un gran cajón de sastre y con una actividad muy dispersa, aunque parece que no pero hay una gran dispersión y somos eso, un cajón de sastre y eso nos está condicionando, lógicamente. (Tomado de la reunión del E.P. para analizar la evaluación: apéndice VI)

- El Equipo Pedagógico ha funcionado sin estructura que lo homogenice y oriente como equipo organizado de trabajo:

Falta por consolidar el concepto de equipo, eso está clarísimo, y ha faltado, por lo tanto, tratar los problemas que nos estamos encontrando... (Tomado de la reunión del E.P. para analizar la evaluación: apéndice VI)

- La actividad de evaluación que se venía realizando se limitaba a reunir juicios de valor que justificaran las actividades realizadas en el CEP:

Otros años se ha hecho, se ha hecho más como valoración, y en ese sentido sí que agradezco mucho a Chema porque es una dimensión nueva, un concepto nuevo y tal, de análisis para la mejora, etc. Nosotros hacíamos más bien algún tipo de análisis, más que análisis era valoración para justificar...(Tomado de la reunión del E.P. para analizar la evaluación: apéndice VI)

Si éste era el punto de partida, reconocido por los propios implicados, la evaluación no podía proponer niveles de tarea que dieran por supuesta la existencia de requisitos previos para su ejecución que, en realidad no existían. La construcción de los referentes previos para el análisis evaluativo exige un largo proceso cuando se trata de llegar a líneas de mejora compartidas.

Desde nuestra perspectiva, acerca del papel de la evaluación en los procesos de autorrevisión, no puede haber atajos posibles, como, sin embargo, se sugiere, por parte de algunos asesores y asesoras, en la reunión final dedicada a la revisión de la evaluación (apéndice VI). La concepción instrumental de la evaluación impide ver, a las personas referidas, que el foco de atención de la evaluación para la mejora se centra en tratar de incidir en el desarrollo del grupo, lo cual es más complejo que producir juicios de valor de forma individual por muy acertados que éstos puedan llegar a ser. Nuestra única preocupación, como Comisión de Evaluación, era hacer propuestas que plantearan

necesidades y cuestiones a resolver, antes que soluciones dadas por nosotros pero no por los prácticos, y a partir de ahí incitar a que los implicados mismo acordaran posibles soluciones, siempre hipotéticas.

En el entramado de dificultades que hemos descrito, las expectativas hacia lo que la evaluación puede lograr en diez meses deben estar ajustadas a los condicionantes del contexto. Entre los condicionantes para el desarrollo de la evaluación no es menos importante la falta de “presión” ambiental para que el rendimiento de cuentas, de forma transparente y democrática, por parte de las instituciones publicas no sea ya un hábito rutinario, lo cual inhibe el interés por la autorrevisión.

Que la evaluación realizada se haya ganado un espacio en el CEP y que los asesores y asesoras estén dispuestos a dar una oportunidad a la evaluación para seguir avanzando, es, desde nuestro punto de vista un logro que merece el esfuerzo realizado. Como señalaba una de las personas presentes en la sesión de revisión de la evaluación (apéndice VI):

Cuando se inicia algo la primera vez cuesta y lo importante es crear un hábito, que una vez que el hábito ya está adquirido, luego forma parte normal del proceso. Es decir, el volver atrás, el no plantearnos el próximo curso el no evaluar, estoy completamente de acuerdo en que sería un retroceso. Yo creo que nos ha costado bastante el integrar, entre comillas, la evaluación dentro de la dinámica general de nuestro trabajo, y creo que ha sido lo más difícil, el intentar crear ese hábito, una vez que ya, más o menos, puede formar parte de nuestro proceso, pues yo creo que lo importante es seguir ¿no?, hasta que llegue a formar parte de una dinámica normal del trabajo nuestro. Que después ya no nos costaría nada porque está prácticamente automatizado, igual que cualquier hábito ¿no?. Ahora sí, porque claro, ha supuesto iniciarlo.

La contradicción de los primeros pasos de la evaluación consiste, al igual que ocurre en el inicio de toda innovación, en que, por un lado, debe lograr la implicación y, por otro lado, debe abrirse un espacio entre el cúmulo de trabajo de los implicados, entre las rutinas, los estilos de trabajo, las concepciones previas, etc., y todo ello hace que se vea a la evaluación como una carga añadida que muchas veces es considerada como innecesaria.

Entre los logros más importantes del proceso de evaluación y su resultado final, descrito aquí, a continuación destacamos los aspectos claves para comprender el modelo de evaluación llevado a la práctica en el contexto real del CEP de La Laguna:

*I/ A pesar de las dificultades existentes para que la evaluación lograra abrir espacios en el*

entramado de actividades, tareas y rutinas del CEP, sobre los que poder desarrollarse, finalmente llegó a integrarse en las tareas cotidianas de los asesores y asesoras. Las propuestas de la Comisión de Evaluación fueron adoptadas por el Equipo Pedagógico, no como tareas especiales y extrañas para realizar una evaluación al margen de la dinámica cotidiana, sino como un proceso formativo integrado en el proceso.

- 2/ La creación de la Comisión de Evaluación se ha revelado como un elemento clave para la puesta en práctica de este modelo de evaluación. Ha desarrollado un alto nivel de rendimiento y ha logrado hacer propuestas motivadoras sin caer en la tentación de la imposición, tal y como ha quedado ilustrado en la descripción del proceso. El volumen de trabajo y la actividad desplegada ha sido un ejemplo para el resto del CEP, a la vez que permitió hacer de puente entre el apoyo externo y las necesidades, intereses y urgencias constantes del Equipo Pedagógico en el desempeño de sus funciones. Como podemos leer en la transcripción (apéndice VI) de la sesión de revisión de la evaluación, realizada por parte del Equipo Pedagógico, se insta a la Comisión de Evaluación a que ejerza competencias, que dinamicen al centro y, de ese modo superar las deficiencias en su funcionamiento. Tales responsabilidades nos parecen más propias de otras instancias del propio CEP y no de una de sus comisiones.
- 3/ El alto grado de participación y debate de los asesores y asesoras a lo largo de las sesiones finales de autorrevisión no se entiende sin tener en cuenta el proceso previo de evaluación.
- 4/ A la alta participación señalada contribuyó el proceso de elección de los temas a tratar. La participación del CEP en la elección de los temas, perfectamente imbricados en las tareas que debían de desarrollar como institución, nos aseguró su interés y relevancia.
- 5/ La elaboración por parte de la Comisión de Evaluación, de unos documentos sencillos, breves y bien estructurados que permitieron concretar la discusión en los aspectos más sobresalientes. Los documentos fueron revisados por la Comisión de Evaluación para incorporar las aportaciones y correcciones del Equipo Pedagógico. Para ello utilizamos el análisis de las transcripciones de las sesiones de trabajo del Equipo Pedagógico (apéndice VI).
- 6/ Como puede observarse en los apéndices de los documentos señalados, en la segunda y

tercera columnas de cada uno de ellos se incluye un breve extracto de la descripción de cada aspecto y una línea de mejora a ser incluida en el plan de trabajo del CEP. Por lo tanto, lo más importante del proceso de autoevaluación seguido es la construcción de una línea base de significados y perspectivas consensuadas, sobre cada uno de los aspectos tratados, a partir de los que continuar realizando análisis críticos. Como señala Grundy (1991:176):

Los procesos de evaluación *no son azarosos*. El juicio sobre el significado de una acción, en el campo educativo, tiene lugar en el marco de organización de la ilustración y la acción dentro de los grupos (...) Los grupos de prácticos inmersos en un proceso de autoevaluación dependen del desarrollo de un consenso subyacente sobre el significado como base para la acción cooperativa.

La cita nos sugiere que es más importante la construcción de la base común de interpretación a partir de la que elaborar planes de acción, que el nivel de análisis logrado por el Equipo. Este último depende, como ya hemos señalado antes y como la autora citada señala, del grado de consenso existente en el grupo y del grado de estructuración de la organización en el momento de iniciarse el proceso de autoevaluación. Las evidencias explicitadas a lo largo de la descripción del proceso señalan que sesiones de trabajo, con un contenido semejante al propuesto por la Comisión de Evaluación, no se habían hecho en el CEP de La Laguna.

- 7/ La integración que la evaluación logró en las operaciones regulares y en el resto de rutinas del CEP, como un elemento más y como un objetivo importante de la evaluación para la mejora, se manifestó a lo largo de todo el proceso, tal y como lo hemos descrito. Igualmente, el alto grado de adopción de la evaluación por parte del CEP se mostró en el uso que se hizo de los documentos elaborados por la Comisión de Evaluación, la inclusión de resúmenes en las Memorias Individuales de los asesores y asesoras y en la Memoria Final del CEP. Así mismo, el informe de evaluación fue utilizado en la reunión del Equipo Pedagógico (17 de septiembre de 1995), de principio de curso para la elaboración del Plan Anual del CEP del curso siguientes.



*Democracia. Democracia absoluta. (...) El hecho de que la gente pueda participar, todos juntos, en la capacidad de gobernarse, de gestionar su propia vida y la producción.*

**Toni Negri**  
(27/VI/97)

## CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Siguiendo el esquema de acercamiento desde múltiples perspectivas que hemos venido utilizando para el estudio de los Centros del Profesorado, elaboramos las conclusiones finales en torno a aquellas cuestiones más relevantes sobre las que los profesores y profesoras, como usuarios, los directores y asesores de los CEPs, como principales responsables de su desarrollo práctico, y la Administración, mantienen perspectivas propias, analizadas en los estudios contenidos en esta investigación<sup>65</sup>.

En el diseño general de la investigación señalábamos dos temas como objeto de estudio, la evaluación para la mejora de la calidad educativa o autoevaluación, y los Centros del Profesorado. La focalización de nuestro interés sobre los dos temas mencionados, nos exige organizar las *conclusiones finales de la investigación* en apartados distintos para cada uno de los temas.

Comenzaremos por enumerar las conclusiones sobre el tema referido a *los Centros del*

---

<sup>65</sup>Como complemento de las conclusiones que a continuación se enumeran, además de las conclusiones de cada uno de los estudios realizados, puede consultarse el apéndice V-xvii en el que se realizan propuestas para la mejora de los CEPs, con un alto grado de concreción práctica sobre un buen número de aspectos importantes del desarrollo cotidiano de estos centros de formación permanente del profesorado.

***Profesorado:***

1/ Los Centros del Profesorado de la Comunidad Autónoma de Canarias, por el enorme volumen y la diversidad de actividades que promueven, y por los recursos con que han sido dotados, han llegado a convertirse en una consolidada red de formación permanente del profesorado, que ha devenido en imprescindible para la formación permanente e insustituible por cualquier otra alternativa posible de formación.

2/ Una de las características que resume la finalidad de estos centros es la participación democrática del profesorado en ellos. Como medio para lograrla han sido dotados de una estructura de participación democrática largamente demandada por los docentes. Sin embargo, diferentes causas, seguramente todas ellas complejas, hacen que haya grandes sectores del profesorado que no se sienten implicados ni llamados a participar en los procesos de toma de decisiones acerca de la planificación de la formación.

3/ Si junto a la anterior conclusión, consideramos el hecho de que en los profesores y profesoras ha arraigado muy fuertemente la idea de CEPs como lugares de participación y como institución que necesita su implicación, a estos centros se les plantea el reto, todavía pendiente, de lograr satisfacer, con la práctica de una democracia participativa, las expectativas que el profesorado tiene depositadas en ellos.

4/ Entre los distintos elementos de la estructura de participación con la que han sido dotados los CEPs, destaca, por su importancia decisiva, la de los coordinadores y coordinadoras de formación. Es una figura que necesita ser reforzada, llenarla de contenido y de capacidad para participar en la toma de decisiones y de control de los CEPs. El coordinador o coordinadora de formación resulta una figura clave para lograr que el profesorado se sienta implicado en las decisiones que sobre formación se toman en los CEPs.

5/ La idea de los CEPs como lugares de participación del profesorado y como instituciones para la potenciación de las iniciativas innovadoras del mismo, obliga a estos centros a adoptar una actitud

de búsqueda de estrategias de aproximación y contacto permanente con los centros. La mejora de este aspecto es actualmente indispensable para detectar necesidades de formación más ajustadas a la realidad educativa de los centros, para revisar los modelos de asesoramiento y para resolver el desajuste actualmente existente entre la oferta de formación del CEP y las demandas de aquéllos.

6/ Ningún sector educativo niega que la autonomía sea una cualidad constitutiva de los Centros del Profesorado. Por el contrario, hay una clara demanda por parte del profesorado encuestado para que los CEPs avancen en la ampliación de su autonomía. Si los órganos democráticos de los CEPs se justifican por la necesidad de implicar al profesorado, la autonomía se justifica por la necesidad de que estos centros desarrollen sus propios proyectos y políticas de apoyo a las iniciativas innovadoras de los docentes, los colectivos y los centros educativos.

Sin embargo, la decidida intervención de la Administración en la regulación, organización, planificación y orientación de la política educativa de los CEPs impide el desarrollo de su autonomía<sup>66</sup>. De hecho, la Consejería de Educación no sólo crea el marco legal sino que además sus directrices difunden, paulatinamente, ideas, orientaciones y valores sobre el modo de concebir los CEPs y llevarlos a la práctica. Se instaura entre el profesorado, los centros, los asesores y los directores de CEPs una forma de pensar sobre estos centros que impide la existencia de perspectivas plurales enriquecedoras de sus contenidos y cometidos. La dependencia que los CEPs muestran con respecto a la Dirección General de Ordenación se concreta en las dificultades, que encontramos en ellos, para que elaboren líneas de trabajo propias y originales acerca de las mejoras que sus respectivas zonas de actuación reclaman.

7/ Los esfuerzos y la dedicación exclusiva que para los CEPs implica la implantación de la LOGSE, está condicionando, quizás definitivamente, su autonomía. La Reforma, tomada como única

---

<sup>66</sup>No es coherente con la enorme —y costosísima en esfuerzo humano de, por ejemplo, las centenas de coordinadores y coordinadoras de formación— estructura de participación democrática con que han sido dotados los CEPs, que una sola persona, cualquiera que ésta sea, perteneciente a la estructura administrativa de la Consejería de Educación, pueda llegar a tener más capacidad decisoria sobre la organización y líneas de actuación de estos centros, que los sus propios Consejos Generales, Consejos de Dirección o directores y directoras, todos ellos elegidos democráticamente.

innovación posible y como única línea de indagación en los centros y en las aulas, está haciendo que CEPs y Reforma aparezcan íntimamente relacionados ante el profesorado. De tal modo, se corre el riesgo de que llegue a arraigar la convicción, que muchos docentes, asesores y hasta directores de CEPs tienen, de que los CEPs desaparecerán una vez implantada la Reforma Educativa.

8/ La “obsesión” por la implantación de la Reforma, que la Administración transmite a los CEPs, ha configurado un modelo de apoyo a los centros y al profesorado, en consonancia con la función que les ha sido adjudicada a estos centros, de transmitir los principios incluidos en la Reforma en proceso de implantación. La misma elección de la denominación de “asesores” y “asesoras” para referirse al profesorado que trabaja, de modo transitorio, en los CEPs, responde a la función técnica que se les ha encomendado, de transmisores fundamentalmente de la mencionada Reforma. Esta función, así mediatizada, convierte el abanico de posibilidades que el apoyo a las iniciativas de los centros y el profesorado podría tener, en una relación prediseñada de asesoramiento (para elaborar el PEC y el PCC) en la que ni asesores ni asesorados se encuentran cómodos. Un papel de animadores y coordinadores de iniciativas, experiencias innovadoras y recursos daría a los docentes que trabajan en los CEPs, unas funciones más acordes con su experiencia previa como docentes innovadores y conocedores de las dinámicas de los centros docentes sobre los que actuar. Ello permitiría una mejor articulación del apoyo de los CEPs a los intereses y necesidades singulares de los centros educativos y potenciaría sus iniciativas de mejora.

9/ Si hasta aquí nos hemos referido a la Administración y a los CEPs, ahora debemos preguntarnos por el profesorado y su nivel de presencia, como colectivo organizado y activo, en los CEPs. Estos centros, con sus estructuras democráticas, demandan una respuesta participativa por parte de los profesores que esté a la altura del reto planteado. Por las causas que sean, seguramente todas ellas complejas y posiblemente relacionadas con el bajo tono existente en el resto de la sociedad hacia la práctica participativa, el nivel de implicación actual de los docentes no tiene nada que ver con la actividad e interés que este colectivo mostró hacia los problemas educativos en años pasados. Sin embargo, lejos de ser un problema de repercusiones exclusivas para los propios docentes, la deficiente participación del profesorado necesariamente se ha de sentir en la calidad de toda la estructura educativa. Por ello, el sistema necesita profesores activos y críticos que planteen alternativas para la

mejora de la calidad educativa. La Administración debe implicarse en su potenciación —es su responsabilidad— y los CEPs constituyen la mejor estructura que posee el sistema educativo para reactivar la pasión de profesores y profesoras por los problemas educativos que nuestra sociedad tiene planteados.

*10/* Las distintas modalidades y actividades de formación que organizan los CEPs son el medio más adecuado para animar al profesorado a realizar análisis críticos de la situación educativa (tanto de aulas como de centros, municipios, sistema educativo y de los propios CEPs) a partir de los que elaborar propuestas de mejora para cada nivel de análisis. Sin embargo, la preocupación por incluir explícitamente estos contenidos de revisión crítica está ausente en el momento de diseñar las actividades de formación del profesorado; actividades que se centran fundamentalmente en la transmisión de contenidos destinados a la formación de los y las enseñantes como profesionales técnicos, es decir, no reflexivos y no críticos.

*11/* La investigación realizada nos sugiere que la comunicación entre profesorado y CEPs no es la más idónea para que estos centros lleguen a ser lo que pretenden en sus estatutos. Los problemas comunicativos que observamos demandan nuevos canales de comunicación que vengan a complementar los ya existentes: Consejo General, Consejo de Dirección, contacto directo con los profesores que asisten a las diversas actividades que organiza el CEP, etc. Las vías de comunicación complementarias deberán asegurar que la opinión de los profesores y profesoras acerca de su CEP sea emitida sin cortapisas de ningún tipo; deberán asegurar igualmente que tanto los puntos de vista y opiniones de los profesores interesados y de los no interesados, de los que hacen actividades de formación como de los que no, de los críticos como de los no críticos, sean recogidas y tenidas en cuenta. Deberán asegurar, en suma, que los profesores y profesoras sientan que sus puntos de vista son necesarios y demandados por los CEPs.

*12/* Relacionado con la conclusión anterior, la evaluación, tal y como ha sido concebida en esta investigación, es uno de los instrumentos posibles para la comunicación entre asesores y profesorado. Por esta razón, la evaluación (adelantándonos a las conclusiones que posteriormente enumeraremos sobre la misma) debe incorporar paulatinamente a los otros sectores que integran el CEP. Las

estrategias que hemos seguido en el CEP de La Laguna, para lograr la adopción e implicación del propio centro en la evaluación, se han basado en comenzar por un proceso de autoevaluación, en primer lugar por parte de quienes tienen la máxima responsabilidad de coordinar y dinamizar el CEP, como es el Equipo Pedagógico. Sin embargo, de forma procesual, este modelo de evaluación está ideado para llegar a integrar en él a todos los sectores de la comunidad educativa. En el caso del CEP se podría continuar incorporando al Consejo de Dirección y al Consejo General. De ese modo, todos los sectores quedarían integrados en un proceso de comunicación transparente y democrático, de revisión, de confianza mutua, crítico y no burocratizado.

*13/* Todas las conclusiones desgranadas hasta aquí nos sugieren que algo importante debe hacerse (esta investigación es nuestra propuesta) para reimpulsar la trayectoria de los Centros del Profesorado, de tal modo que puedan dotarse de la funcionalidad y la imagen que les corresponde ante el profesorado. La importante estructura de formación levantada en torno suyo no debería quedar congelada por los logros alcanzados hasta ahora. Deben plantearse nuevos retos. Si los CEPs quieren ser un instrumento para la mejora del sistema educativo, a través de la potenciación de las iniciativas del propio profesorado encaminadas a tal fin, no deben justificar su existencia en finalidades e intereses distintos a las de los centros y los profesores sino basarse en las expectativas positivas que el profesorado aún mantiene hacia los CEPs. Prueba de ello es que, aunque la mayoría del profesorado no considera que estos centros sean autónomos, sin embargo siguen señalándolos como el servicio educativo más adecuado para lograr la mejora de la calidad educativa en los centros docentes. La confianza y las buenas expectativas que los docentes muestran hacia los CEPs, son indicadores inconfundibles del enorme potencial que estos centros aún mantienen entre el profesorado. Potencial que está pendiente de desarrollarse plenamente, y que constituye la mejor base sobre la que construir la mejora de la calidad educativa.

En cuanto a *la evaluación para la mejora de la calidad educativa*, segundo tema de interés de la investigación, las conclusiones son las siguientes:

*1/* El modelo de evaluación para la mejora tiene por finalidad implicar al profesorado en procesos de revisión crítica que les faculte para explicar la causa y el origen, externo o interno, de las dificultades

para la mejora de la calidad y para establecer líneas de actuación. La principal dificultad del proceso es la elaboración de referencias compartidas por todo el colectivo, que permitan la comunicación interna a partir de la que interpretar consensuadamente su realidad.

2/ Para el éxito del proceso de evaluación es necesario revisar las concepciones existentes acerca de la misma evaluación y llegar a acuerdos sobre su finalidad y uso práctico. De no clarificarse este aspecto, podríamos llegar al final del proceso con expectativas distintas en cuanto a la utilidad de la evaluación y a su producto final.

3/ Para conseguir la implicación en el proceso, la elaboración de una línea base de interpretación compartida, y la construcción de líneas de mejora, la evaluación debe incluir entre sus preocupaciones estrategias adecuadas que logren abrir un espacio propio, entre el entramado institucional y las rutinas preexistentes, sobre el que poder desarrollar todo el proceso. Eso implica efectuar cambios en las actitudes, en los sistemas de trabajo, en la distribución de tiempos y en las prioridades institucionales.

4/ La construcción de los compromisos no acaba con la obtención inicial de acuerdos verbales o escritos (haya o no haya apoyo externo para la evaluación). Los coordinadores del proceso deberán controlar el nivel de compromiso e ir elaborando y modificando estrategias a lo largo de todo el proceso. Deberán tener en cuenta que los compromisos se revisan y que la evaluación para la mejora se pone a prueba en cada propuesta que se hace y en cada decisión que se toma.

5/ Para lograr la implicación de las personas interesadas, éstas deben participar en todo el proceso de evaluación. Lo cual significa que también deben tomar parte en la recolección de información. Para que ello ocurra deben darse dos condiciones, la primera es que los instrumentos usados para la recogida de los datos sean muy similares a los sistemas de anotación ya usados por las personas implicadas. La segunda de las condiciones es que llegue a superarse el hábito de revisar los procesos de trabajo sin aportar evidencias.

6/ En nuestro caso, la evaluación para la mejora logró abrir espacios en el entramado de actividades, tareas y rutinas del CEP, y finalmente llegó a integrarse entre las tareas cotidianas de los

asesores y asesoras. En ello jugó un papel clave e imprescindible la Comisión de Evaluación creada al efecto. Su integración en el contexto le permitió elaborar propuestas equilibradas entre los deseos teóricos y las posibilidades y necesidades de los implicados. Sólo las personas internas a la institución evaluada pueden interpretar correctamente las posibilidades reales de sus compañeros.

7/ Igualmente la Comisión de Evaluación logró elaborar documentos para el apoyo del proceso y para las sesiones finales de trabajo, que reunían las cualidades de brevedad, claridad, fácil lectura y manejo, que se convirtieron en instrumentos imprescindibles para alcanzar los resultados finales obtenidos por la evaluación.

8/ El mejor producto de la evaluación para la mejora ha sido, en nuestro caso, la elaboración de una línea base consensuada a partir de la que hacer interpretaciones compartidas por el Equipo.

9/ Junto al mencionado logro de la evaluación, la elaboración de líneas de trabajo igualmente compartidas y su inclusión en los planes de trabajo de la institución para el siguiente curso, son los resultados más importantes alcanzados. Todos los logros mencionados, junto con la alta participación de los asesores y asesoras, constituyen los indicadores del grado de implicación logrado por la evaluación tal y como ha sido desarrollada en esta investigación. Ése era el objetivo que nos proponíamos.

Con los resultados obtenidos con el modelo de evaluación experimentado, un primer ciclo de evaluación acaba y deja dispuestas e interesadas a la institución evaluada y a las personas que en ella trabajan, para abordar un segundo ciclo de acción educativa y de evaluación. El segundo ciclo de evaluación partirá de criterios, lenguajes y perspectivas que ya se comparten, por lo que su desarrollo será más ágil y tendrá menos dificultades para integrarse como una actividad más entre las tareas cotidianas de los asesores y asesoras.





## BIBLIOGRAFÍA

## BIBLIOGRAFÍA

ACCIÓN EDUCATIVA (1994) *Breve análisis en torno a las 77 medidas*. Madrid. Documento no publicado; 5 de abril.

ALKIN, M.C. (1969) *Evaluation Theory Development*. B.R. WORTEN & J.R. SANDERS: *Educational Evaluation: Theory and Practice*. Charles A. Jones Publication. Wadsworth Publishing Company, Inc.

ALTHUSSER, L. (1977) *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. En L.A. *Posiciones*, Barcelona: Anagrama.

ANGULO RASCO, J.F. (1992a) El caballo de Troya. En *Cuadernos de Pedagogía*. nº 206; 62-67

ANGULO RASCO, J.F. (1992b) Descentralización y evaluación en el Sistema Educativo Español: Algunas claves para el pesimismo. *Escuela Popular*, nº 3, junio, pp.23-87.

ANTÓN, J. ; CANTARERO, J.; DELGADO, C.; GARCÍA-BERLANGA, F.; MARTÍNEZ, A.; MARTÍNEZ, J.; MORELL, G.; RODA, F.; ROMANY, M. Y SANSANO, A. (1992) Escuelas de Verano. La reconstrucción del conocimiento pedagógico crítico. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 205, pp. 67-71

APPLE, M. (1987) *Educación y poder*. Barcelona: Paidós/MEC.

APPLE, M. (1993) Introducción a D.P. LISTON Y K.M. ZEICHNER; *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

ARNAUS, R. Y CONTRERAS, J. (1995) La investigación sobre la práctica educativa. Una experiencia de desarrollo profesional. En J. FERNÁNDEZ SIERRA, *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*. Málaga: Aljibe.

BALL, S.. J. (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós-MEC.

BAGENSTOS, N. (1975) The teacher as an inquirer. *The Educational Forum*, 39, 231-237

BARTOLOMÉ PINA, M. (1992) Investigación cualitativa en educación: ¿Comprender o transformar?. *Revista Investigación Educativa*. Nº 20, pp.: 7-36.

BARTZ, ALICE (1979) The Teacher Center and Staff Development. *Drexel Library Quarterly*, vol.14, nº 3. 106-112.

BARROSO, JOÃO (1995) El discurso y la política sobre “calidad de la educación”. En *Tahor*, nº 22, pp. 14-22.

BAS, J.M. (1976) Apuntes al tema de las subvenciones. Algunas cifras indicativas. En *Cuadernos de Pedagogía*. nº 19.

BAS, J.M. (1977) ¿Financiar la reforma o primar la desigualdad? En *Cuadernos de Pedagogía*. nº28. 29-36

BAS, J.M. (1978) Pacto de la Moncloa y política educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 37.

BATES, R. (1989) Burocracia, educación y democracia: hacia una política de participación. En R. BATES et al. *Práctica crítica de la administración educativa*. Universitat de València.

BEARE, H.; CALDWELL, B.J. Y MILLIKAN, R.H. (1992) *Cómo conseguir centros de calidad*. Madrid: La Muralla

BERGER, P. Y LUCKMANN, T. (1986) *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu-Murguía.

BERNSTEIN, R.J. (1988) Introducción. En A. Guidens et al: *Habermas y la modernidad*. Madrid: Cátedra

BOBBIO, N. (1995) *Derecha e izquierda. Razones y significados de una distinción política*. Madrid: Taurus.

B.O.C. (12/4/1993) Decreto 45/1993, de 26 de marzo, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores. *Boletín Oficial de Canarias*, nº45. pp.:1985-1989

B.O.C. (27/5/1994) Decreto 82/1994 de 13 de mayo, por el que se regulan la creación, organización y funcionamiento de los Centros del Profesorado. *Boletín Oficial de Canarias*, nº 65.

B.O.C. (2/9/1994) Orden de 1 de agosto de 1994, por la que se desarrolla la estructura y funcionamiento de los Centros del Profesorado. *Boletín Oficial de Canarias*, nº 108, pp.: 6528-6534

B.O.C. (26/5/95) Orden de 28 de abril de 1995, por la que se crean las Mesas Territoriales de Coordinación de la Formación del Profesorado. *Boletín Oficial de Canarias*, nº 66, pp. 4739-4741

B.O.C.A.C. (14/XII/1984) Decreto 782/1984, de 7 de diciembre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores. *Boletín Oficial de la Comunidad Autónoma de Canarias*, nº131.

B.O.E. (6/VIII/1983) Real Decreto 2091/1983 de 28 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Canarias en materia de educación.

B.O.E. (24-XI-1984) REAL DECRETO 2112/1984 de 14 de noviembre por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores. *Boletín Oficial del Estado* nº 282, de 24 de noviembre de 1984, págs.: 33921-33922.

B.O.E. (16-IX-1985) Resolución de 10 de septiembre de 1985 de la Dirección General de Personal

y Servicios por la que se convocan plazas de profesores de apoyo a los CEPs en régimen de comisión de servicios.

B.O.E. (6-II-1985) Orden de 25 de enero de 1985 por la que se crean Centros de Profesores en Albacete, Ávila, Badajoz, Baleares, Cáceres, Ceuta, Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara, León, Navarra, Palencia, La Rioja, Salamanca, Segovia, Soria, Teruel, Zamora y Zaragoza.

B.O.E. (20-II-1985) Orden de 8 de marzo por la que se crean Centros de Profesores.

B.O.E. (18-IV-1985) Orden de 9 de abril de 1985 por la que se crean 14 CEPs en régimen de convenio con entidades locales.

B.O.E. (31-V-1985) Orden de 17 de abril de 1985 por la que se crea un CEP en Madrid.

B.O.E. (2-VI-1986) Orden de 24 de mayo de 1986 por la que se regula la elección de los miembros del Consejo y del Director del Centro de Profesores.

B.O.E. (5-V-1990) Orden de 20 de abril de 1990 por la que se convoca concurso de méritos para la provisión de 320 plazas vacantes de asesores de CEP.

B.O.E. (3-IV-1992) Real Decreto 294/1992 de 27 de marzo por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores.

B.O.E. (21-XI-1995) Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.

BOLADERAS, M. (1996) *Comunicación, ética y política. Habermas y sus escritos*. Madrid: Tecnos.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. (1970) *La reproduction*, París: Minuit. (Está publicado en castellano por la editorial Laia.)

BOWLES, S. Y GINTIS, H. (1976) *Schooling in capitalist America*. Nueva York: Basic Books.(traducción castellana en S. XXI, México)

BRANDON, P.R.; LINDBERG, M.A. & WANG, Z. (1993) Involving Program Beneficiaries in the Early Stages of Evaluation: Issues of Consequential Validity and Influence. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol.15, Nº 4, pp. 420-428.

BRÜGELMANN, H. (1978) Teacher Centers on Paper? From British Practice to German Ideology. En S. Feiman (Ed.), *Teacher Centers What Place in Education?*, Chicago: The University of Chicago. Center for Policy Study.

BURBULE, N.C. Y DENSMORE, K. (1992a) Los límites de la profesionalización de la docencia. *Educación y Sociedad*, nº 11, 67-83

BURBULE, N.C. Y DENSMORE, K. (1992b) La persistencia del profesionalismo: es duro abrirse camino. *Educación y Sociedad*, nº 11, 97-104

BURREL, D. (1976) The Teachers Centers: A Critical Analysis. *Educational Leadership*, vol.33, nº 6

CADENHEAD, K. (1985) Is Substantive Change in Teacher Education Possible?. *Journal of Teacher Education*, 36, 4; 17-21

CALDWELL, R.M. (1978) Transplanting the British Teacher Center in the U.S. *Phi Delta Kappan*, Vol. 60, nº 7, p 517-20.

CALDWELL, R.M. (1979) The Teacher Center: British and American Perspectives. Presented at the *Annual Meeting of the Association of Teacher Educators*, Las Vegas, Nevada. 31 Enero-3 Febrero.

CALZADA, T.E. (1977) Profesorado: ¿El gran olvidado?. En *Cuadernos de Pedagogía*. nº28. 39-42

CARR, W. (1993) *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla: Díada

CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

CASTELLS, M. (1980) *The Economic Crisis and American Society*. Princeton: Princeton University Press.

CLANDININ, D.J. Y CONNELLY, F.M. (1988) Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. En L.M. VILLAR ANGULO: *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.

CLARK, C.M. Y PETERSON, P.L. (1989) Procesos de pensamiento de los docentes. En M.C. WITTRICK: *La investigación de la enseñanza*, vol. III, Barcelona: Paidós.

COHN, M. (1979) *The interrelationship of theory and practice in teacher education: A description and analysis of the L.I.T.E. Program*. Tesis doctoral. Washington University.

COLÁS BRAVO, P. Y BUENDÍA EISMAN, L. (1992) *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

COLÁS BRAVO, P. Y REBOLLO CATALÁN, M<sup>a</sup> A. (1993) *Evaluación de Programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.

COLLINS, R. (1971) Istruzione e stratificazione: teoría funzionalista e teoría del conflitto. En M. Barbagli (1978) *Istruzione, legittimazione e conflitto*. Bolonia: Il Mulino.

COMBS, A.; BLUME, R.; NEWMAN, A. Y WASS, H. (1974) *The professional education of teacher: A humanistic approach to teacher education*. Boston: Allyn & Bacon.

COMMONWEALTH SECRETARIAT (1982) *Report of the Commonwealth Meeting of Experts on "Teacher Support Service"*, Auckland, New Zealand, 17th-19th May 1982 (London).

COMUNIDAD ESCOLAR (1995) Documento: Anteproyecto de ley de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros. 31 de Marzo.

CONCEJO EDUCATIVO DE CASTILLA Y LEÓN (1994) *Ante el documento de las 77 medidas*. Documento no publicado; Abril.

CONNELLY, F.M. Y CLANDININ, D.J. (1988) *Teachers as Curriculum Planners. Narratives of Experience*. Nueva York, Teachers College Press.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES (1990) *Plan de Perfeccionamiento Permanente del Profesorado*. Consejería de Educación.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES (1984) Decreto 153/1984, de 28 de febrero. *Normativa sobre educación de la Comunidad Autónoma de Canarias*. Gobierno de Canarias. pp.: 263-265

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES (1994a) *Documento sobre los Centros del Profesorado de Canarias: Origen, evolución, situación actual y propuesta de Organización, Estructura y Funcionamiento*. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, multicopiado. Enero-febrero.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES (1994b) *Centros del Profesorado de Canarias*. Dirección General de Ordenación Educativa.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES (1994c) Decreto 82/1994 de 13 de mayo, por el que se regulan la creación, organización y funcionamiento de los Centros del Profesorado. En Consejería de Educación Cultura y Deportes: *Centros del Profesorado de Canarias*. Dirección



General de Ordenación Educativa. pp.: 73-87.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES (1995a) *La Formación del Profesorado en Canarias. Líneas Generales de Actuación*. Multicopiado.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES (1995b) *Memoria de las actividades de Formación Permanente del Profesorado. Cursos 1993-1994 y 1994-1995*. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES (1995c) Resolución nº1211 de 15 de noviembre de 1995 de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los Centros del profesorado. (10/11/95).

COREY, S. (1953) *Action research to improve school practice*. New York: Teachers College Bureau of Publication.

COUSINS, J. & LEITHWOOD, K. (1986) Current empirical research on evaluation utilization, *Review of Educational Research*, 56, pp. 331-364.

CRONBACH, L. ET AL. (1980) *Toward a Reform of Program Evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.

CROOK, P. (1974) *A study of selected teacher training programs in the U.S. committed to a philosophy of open education*. Tesis Doctoral: Syracuse University.

CROSBY, J. (1982) Participation in Evaluation as Staff Development. *Journal of Staff Development*, April, 3(1), pp.: 147-155

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1978a) La reforma legislativa del ministro Cavero. nº39, Marzo.

## BIBLIOGRAFÍA

---

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1978b) Monográfico: La enseñanza en cifras, 1966/1976 (Educación Preescolar y General Básica; Bachillerato y COU; Formación Profesional). nº39, Marzo.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1979a) Entrevista a Marta Mata. nº 49, Enero. Págs.: 29-35

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1979b) Entrevista a J.M. Otero Novas. Nº 54, págs.: 38-41

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (198) Entrevista a José Luís Villar Palasí. Nº 65

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1981) Entrevista a J.A. Ortega y Díaz-Ambrona. nº 78, junio. Págs.: 22-27

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1982) Entrevista Raúl Vázquez, Director General de EEMM. nº95, noviembre. Págs.: 18-20

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1983a) Entrevista con José María Maravall. nº 97; Enero. Págs.: 18-26

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1983b) Entrevista a Ricardo Díez Hochleitner. nº99

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1983c) Entrevista a José Segovia, Director General de EE.MM. nº 105. Págs.: 45-49

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1985a) Entrevista a Luis Balbuena Castellano, Consejero de Educación de Canarias. nº122. Págs.: 56-60

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1985b) Entrevista a Pilar Pérez Mas, Subdirectora General de Perfeccionamiento del Profesorado. nº 123. Págs.: 61-62

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1991) Editorial, nº 194, p.5

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1994a) Entrevista a José Gimeno Sacristán. nº 221.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1994b) Entrevista a Cesar Coll. nº 224.

DEVANEY, K. (1978) *Teacer's Centres in the United States*. OCDE

DEWEY, J.: *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós, 1989

DOMÈNECH I FRANCESCH, J. Y VIÑAS I CIRERA, J. (1992a) Cien medidas para mejorar la escuela pública. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº199, pp. 22-26

DOMÈNECH I FRANCESCH, J. Y VIÑAS I CIRERA, J. (1992b) Dossier: Movimientos de Renovación Pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 199, pp. 72-81

DOMÈNECH I FRANCESCH, J.(1992) De la crítica a la transformación. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 205. pp.34-37

DOMÈNECH I FRANCESCH, J.(1993) Projecte 100 mesures: un projecte per a recuperar la il.lusió. *Temes de renovació pedagògica*. Nº 11-12, julio, pp. 99-108

ELBAZ, F. (1983) *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. Londres: Croom Helm.

ELLIOTT, J. (1976) Developing hypotheses about classrooms from teachers' personal constructs. *Interchange*, 7, 1-22.

ELLIOTT, J. (1986): Democratic evaluation as social criticism, or putting the judgment back into evaluation. En HAMMERSLEY, M. (Ed.): *Controversies in classroom research*. Milton Keynes. Open University Press.

ELLIOTT, J. (1989) Entrevista en *Cuadernos de Pedagogía*, nº172, 75-81

ELLIOTT, J. (1990) *La investigación-acción en educación* Madrid: Morata;

ELLIOTT, J. (1991) Actuación profesional y formación del profesorado. En *Cuadernos de Pedagogía* Abril, nº 191

ELLIOTT, J. (1992a) Una crítica del curriculum nacional británico. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 200, págs.: 75-79

ELLIOTT, J. (1992b) ¿Son los "indicadores de rendimiento" indicadores de calidad educativa? En *Cuadernos de Pedagogía* nº 206, pp. 56-60 y nº 207, pp. 44-47

ELLIOTT, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción* Madrid: Morata.

ESCUADERO, J.M. (1987) La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de innovación e investigación educativa*. 3, 5-41

ESCUADERO, J.; MARTINET, J.; NICOLAS, C. Y VICENTE, A. (1990) El proyecto Cordillera: una estrategia de desarrollo y formación de las escuelas y profesores. *Jornadas de encuentro y experiencias de formación de centros*. Murcia

ESCUADERO ESCORZA, T. Y UBIETO ARTETA, A. (1989) Los Institutos de Ciencias de la Educación y el MEC: unas relaciones controvertidas. En J. PANIAGUA y A. SAN MARTÍN (Eds.) *Diez años de educación en España (1978-1988)*. Valencia: UNED-Diputación de Valencia; pp. 115-149.

ESCUELA DE VERANO "ROSA SENSAT" (1975) Por una nueva escuela pública. Declaración de la X Escola d'Estiu de Barcelona. En *Cuadernos de Pedagogía*, Suplemento nº 1 Octubre

ESCUELA ESPAÑOLA (1994) Programa de 77 medidas de calidad educativa. Nº 3.176, 3 febrero.

ESPINOSA, A. (1989) Algunos materiales para el análisis de la conflictividad docente (1978-1988). En J. PANIAGUA Y A. SAN MARTÍN (Eds.) *Diez años de educación en España (1978-1988)*. Valencia: UNED-Diputación de Valencia; pp. 363-404.

FALLON, B. (1978) *Teacher's Centres in Australia*. OCDE

FEIMAN, S. (ED.) (1978), *Teacher Centers What Place in Education?*, Chicago: The University of Chicago. Center for Policy Study.

FEIMAN, S. (1979) Technique and inquiry in teacher education: A curricular case study. *Curriculum Inquiry*, 9, 63-79

FERMOSO, P. (1987) Un riesgo del pluralismo moral: el subjetivismo. En J.A. Jordán y F.F. Santolaria (Eds.) *La educación moral, hoy. Cuestiones y Perspectivas*. Barcelona: PPU.

FERNÁNDEZ, J.A. (1993) Sobre el malestar de los profesores europeos. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 220, p.20.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992a) *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona: Paidós.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992b) De la democratización al profesionalismo. *Educación y Sociedad*. nº 11.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995) *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide

FRANCHI, G. (1988) *La instrucción como sistema*. Barcelona: Laertes.

FIDDY, R. & STRONACH, I. (1987) *How can evaluation become formative?* (Norwich, CARE, University of East Anglia) (Mimeo)

FLODEN, R. Y LANIER, J. (1979) *The criteria of effective teacher education*. Artículo presentado en el Congreso Anual de AERA, San Francisco, Abril.

FORREST, A. (1980) *The Zeland Experience*. OCDE

FULLAN, M. (1972) Overview of the Innovative Process and the User. *Interchange*. Vol. 3, nº 2-3; 1-45

FULLAN, M. (1980) *The Canadian Experience*. OCDE

FULLAN, M. (1991) *The new meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College Press.

FULLER, F. (1974) A Conceptual framework for a personalized teacher education program. *Theory into Practice*, 13, 112-122

GALLEGO, J.C. Y MUÑOZ, E. (1988) Sobre el proyecto de la reforma de la enseñanza. En Cuadernos de Pedagogía, nº 155, pp60-62

GARCÍA NADAL, R.; HERNÁNDEZ FRANCO, J.; MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N. Y ROMERO AYALA, F. (1992) Los Centros de Profesores y la innovación educativa. *Revista de Educación*, nº 298, págs.: 199-218

GENTO PALACIOS, S. (1996) *Instituciones Educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.

GIDDENS, A. (1993) *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.

GIL VILLA, F. (1996a) Enseñanza pública y enseñanza privada. Situación y diferencias. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº248; 54-58

GIL, F. (1996b) *Sociología del profesorado*. Barcelona: Ariel.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1990) Presentación de Thomas S. Popkewitz (Ed.) *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*. Valencia: Universitat de València.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1996) Los retos de la educación pública. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 248, pp. 59-67.

GINSBURG, A.L. (1989) Revitalizing Program Evaluation. *Evaluation Review*. Vol. 13 nº 6, December, pp.: 579-597

GIROUX, H.A. (1990) *Los profesionales como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós/MEC.

GIROUX, H.A. Y MCLAREN, P. (1990) La educación del profesor y la política de reforma democrática. En H. A. GIROUX (1990) *Los profesionales como intelectuales*. Madrid: Paidós/MEC.

GOETZ, J.P. Y LECOMPTE, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

GOLDHAMMER, R. (1981) Teacher Education: Reality, Hope, and Promise. *Journal of Teacher Education*, 32, 5; 25-29.

GOODMAN, J. (1992) *Elementary Schooling for critical democracy*. Albany, State of New York Press.

GRANADO, C. (1994) La evaluación de la formación permanente del profesorado: la evaluación del plan experimental de formación en centros (formación centrada en la escuela) del CEP de Sevilla. Tesis doctoral

- GRIGGS, A. Y GREGORY, J. (1978) *Teacher's Centres in the United Kingdom*. OCDE
- GROENHAGEN, B. (1978) *Educational Guidance Service in the Netherlands*. OCDE
- GROSS Y HUMPHREYS (1985) *Evaluating intervention programs*. Columbia University, New York: Teachers College Press.
- GRUNDY, S. (1991) *Productos o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- GUARRO, A. Y ARENCIBIA, J. (1990) El perfeccionamiento del profesorado basado en la escuela. La fase de identificación y análisis de necesidades: presentación de una experiencia. En J. LÓPEZ YANES Y B. BERMEJO CAMPOS (Coord.): *Actas de las Jornadas de estudio sobre el centro educativo*. Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica de la Universidad de Sevilla
- GUERRERO, A. (1992) Curriculum y profesionalismo: los planes de estudio y la construcción social del maestro. *Educación y Sociedad*, nº 11, 45-65
- GUTMANN, A. (1987) *Democratic Education*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- HABERMAS, J. (1982) *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- HAMMOND, R.L. (1973) Evaluation at the local level. In WORTHEN, B.R. & SANDERS, J.R. (Eds): *Educational Evaluation: Theory and Practice*. Belmont CA: Wadsworth.
- HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata
- HELLER, A. (1996) *Una revisión de la teoría de las necesidades*. Barcelona: Paidós-ICE/UAB
- HERNÁN, FCO. (1986) *Centros de profesores. Una investigación en perspectiva*. Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciencia.



HERNÁNDEZ, F. (1995) En pos de una utopía. *Cuadernos de Pedagogía*. N°232, pp. 16-28

HOLLY, P. Y HOPKINS, D. (1988) Evaluation and School Improvement. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 18, n° 2. pp. 221-245

HOLLY, P. Y ESCUDERO, J.M. (1988) Un modelo de proceso para el desarrollo basado en la escuela. Documentos I y II. *Seminario sobre el modelo de proceso*. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Universidad de La Laguna. Marzo 1988 y Junio 1989.

HOPGOOD, MARILYN (1975) Supporting the Learning Teacher: An Overview of Teacher Centers in the United States and England, Marilyn Hopgood, Ed. *Supporting the Learning Teacher: A Source Book for Teacher Centers*. New York: Agathon Press, p. 16.

HOUSE, E.R. (1988) Tres perspectivas de la innovación educativa: Tecnológica, Política y Cultural. *Revista de Educación*, n°286, pp. 5-34.

HOWEY, K. (1980) *The United States Experience*. OCDE

HOY, W. Y MISKEL, C. (1982) *Educational Administration: Theory, Reserach and Practice*., Nueva York: Random House.

HRUSKA, M.; HAWLEY, R.C. (1982) Evaluating a Teacher Center: Asking the Right Questions. *Journal of Staff Development*; Vol.3, n° 1, p 56-70.

IMBERNÓN, F. (1989) *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Barcelona: Laia.

IMBERNÓN, F. (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó

INGVARSON, L. et al. (1980) *The Australian Experience*. OCDE

JENNINGS, JOHN (1997) Back to the Future. *Tahor*, nº 25, en prensa.

JOYCE, B. (1972) The teacher innovator: A program for preparing educators. En B. JOYCE Y M. WEIL (Eds.) *Perspectives for reform in teacher education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

JOYCE, B. Y SHOWERS, B. (1980) Improving Inservice training: the messages of research. *Educational Leadership*, 37, 379-385.

JULIUS, ARLINE (1976) British Teacher Centers: Practical Applications for America. *Phi Delta Kappan*, November, 1976, p. 251.

KAHN, H. (1982) Teachers' Centres Their Aims, Objectives and Philosophy: A Commonwealth Perspective. *British Journal of In-Service Education*, 9, 2: 75-80

KAHN, J.S. (Comp.)(1975) *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama

KEMMIS, S. (1985) Action research and the politics of reflection. En D. BOUD; R. KEOGH Y D. WALKER (Edt.) *Reflection: Turning experience into learning*. Londres: Croom Helm, págs.139-164

KEMMIS, S. (1986) Seven Principles for Program evaluation in Curriculum Development and Innovation. En HOUSE, E.R. (Ed.) *New Directions in Educational Evaluation*. Lewes, The Falmer Press, pp. 117-140

KEMMIS, S. (1996) La teoría de la práctica educativa. Prólogo a W. CARR (1996) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

KLIEBARD, H. (1972) Metaphorical roots of curriculum design. *Teachers College Record*, 73, 403-

LAMO DE ESPINOSA, E. (1996) *Sociedades de cultura, sociedades de ciencia. Ensayos sobre la condición moderna*. Oviedo: Ediciones Nobel.

LANDSHEERE, G. (1996) *El pilotaje de los sistemas educativos*. Madrid: La Muralla.

LÁZARO MARTÍNEZ, A.J. (1992) La formación de indicadores en evaluación. *Bordón*, Vol. 43, nº4, pp. 477-494.

LEE, R.A. & SHUTE, J.C.M. (1991) An Approach to Naturalistic Evaluation. A Study of the Social Implications of an International Development Project. *Evaluation Review*. Vol. 15 Nº 2, April, pp.: 254-265

LEGRAND, L. (1981) *Por una Política Democrática de la Educación*. Barcelona: Ediciones Península.

LIEBERMAN, A. Y MILLER, L. (1986) School Improvement: Themes and variations. En A. Lieberman (Ed.) *Rethinking School Improvement. Research, Craft, and Concep*. Chicago, Teacher College Press, pp. 96-111.

LISTON, D.P. Y ZEICHNER, K.M. (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata

LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994) *La gestión de la calidad en educación*. Madrid: La Muralla.

LOCKWOOD REPORT (1964) Report of the Working Party on Schools Curricula and Examinations. HMSO. London

LOUCKS-HORSLEY, S. ET AL. (1987) *Continuing to Learn. A Guidebook for Teacher Development*.

The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Nortesrt and Island & The National Staff Development Council. Andover, Mass.

MACDONALD, B. (1983) La evaluación y el control de la educación. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp.: 467-478.

MACDONALD, B. (1984) La formación del profesorado y la reforma del curriculum. Algunos errores ingleses. *Simposio sobre Teoría y Práctica de la Innovación en la Formación y el Perfeccionamiento del Profesorado*. Organizado por el MEC. Málaga, febrero.

MACDONALD, B. (1991) Critical introduction: From innovation to Reform —a Framework for Analysing Change. En Rudduck, J. *Innovation and Change*, Milton Keynes: Open University Press.

MARCELO GARCÍA, C. (1994) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU

MARCOS, V. Y ANDRÉS, L. (1978) Repaso a los pactos (Moncloa). *Cuadernos de Pedagogía*. nº 47

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1989) Diez años de renovación pedagógica organizada: invitación a una etnografía política. En J. PANIAGUA Y A. SAN MARTÍN (Eds.) *Diez años de educación en España (1978-1988)*. Valencia: UNED-Diputación de Valencia; pp.337-350.

MAYER, M. (1991) *Environmental Educational in Italy: proposals for an evaluation strategy*. Estudio preparado por el proyecto OCDE *Environment and School Initiatives*.

McLAUGHLIN, M.W. (1987) Learning from experience: Lessons from policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, nº 9; 171-178.

MIDKIFF, R.M. & BURKE, J.P. (1987) An Action Research Strategy for Selecting and Conducting Program Evaluations. *Psychology in the Schools*. Volume 24, April.

MILES, M. (1987) *Practical guidelines for school administration*. AERA, Abril. New York

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1986) *Informe sobre la Formación Permanente del Profesorado de Enseñanza Básica y Secundaria*. Madrid: MEC. Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1987) *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*. Madrid: MEC

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA(1988) *Proyecto de reforma de la Formación Profesional. Propuesta para debate*. Madrid: MEC

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989) *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid: MEC

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA(1989) *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Formación del profesorado*. Curso 1993-94 Madrid: MEC.

MORENO BECERRA, J.L. (1985) La enseñanza en Canarias. *Cuadernos de Pedagogía*, nº122, pp. 49-55

MORGENSTERN, S. (1993) Hay que reconducir los CEPs. *Cuadernos de Pedagogía*. nº220, 78-80

MORGENSTERN, S. Y MARTÍN RODRÍGUEZ, E. (1992) *Informe de la investigación: la evaluación de los CEPs. Análisis de su contribución a la reforma educativa*. Madrid: CIDE. (informe inédito)

MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA (1989) *Conclusiones del II Congreso de Movimientos*

*de Renovación Pedagógica*. Gandía, País Valencià.

MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA DE CATALUÑA (1994) *Acerca de la propuesta del MEC: Centros educativos y calidad de la enseñanza*. Documento no publicado.

M.R.P. TAMONANTE (1986) Propuesta hecha a la Consejería de Educación por los Colectivos de Renovación Pedagógica sobre los Centros de Profesores. En *Tahor*, nº 6, p.: 32

M.R.P. TAMONANTE (1995) *Jornadas sobre los Centros del Profesorado*. La Laguna, 15 y 16 de diciembre.

M.R.P. TAMONANTE (1997) *Jornadas de análisis sobre los Centros del Profesorado (Resumen)*, La Laguna 28 de febrero y 1 de marzo.

NEVO, D. (1983) Evaluation: What Is It?. En R.O. Brinkerhoff, D.M. Brethower, T. Hluchyj y J.R. Nowakowski: *Program Evaluation. A Practitioner's Guide for Trainers and Educators*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing; Págs.: XIV y XV.

NOLAN, J.F. (1985) Potential Obstacles to Internal Reform in Teacher Education: Findings from a Case Study. *Journal of Teacher Education*, 36(4), págs.: 12-16.

NORRIS, N. (1991) *Evaluation, Economics and Performance Indicators*, Comunicación presentada en la Conferencia anual de la British Educational Research Association en el Nottingham Polytechnic.

OCDE (1985) *Formación de profesores en ejercicio. Condiciones de cambio en la escuela*. Madrid: Narcea

OCDE (1991) *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Madrid: Paidós-MEC

ORLOSKY, DONALD E. (1978) The Teacher Center: How It Can Benefit Secondary Teachers.

*Contemporary Education*. 49; 3; 154-60. EJ187852; SP507339

ORTEGA, F. (1987) Un pasado sin gloria: la profesión de maestro. *Revista de Educación*, nº 284, p. 19-38

ORTEGA, F. (1992) Unos profesionales en busca de profesión. *Educación y Sociedad*, nº 11, 9-21

ORTEGA, F. (1994) *El mito de la modernidad*. Barcelona: Anthropos

PANIAGUA, J. Y SAN MARTÍN, A. (Eds.) *Diez años de educación en España (1978-1988)*. Valencia: UNED-Diputación de Valencia.

PARLETT, M. Y HAMILTON, D. (1983) La evaluación como iluminación. En Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. pp. 450-466

PARSONS, T.W. (1972) Developing a Teacher Center. 17 Oct.; ED086673

PATTON, M.Q. (1990) *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage

PEREYRA, M. (1984) La filosofía de los Centros de profesores. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 114, 17-23

PÉREZ GÓMEZ, A. (1995) La interacción teoría-práctica en la formación del docente. En J.FERNÁNDEZ SIERRA; *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*. Málaga: Aljibe, pp. 361-387.

PÉREZ JUSTE, R. Y MARTÍNEZ ARAGÓN, L. (1989) *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid: Cincel.

PETERS, R.S. (1977) *Filosofía de la educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

PILCHER, PAUL S. (1973) Teachers' Centers: Can They Work Here?. *Phi Delta Kappan* 54; January, p.341.

POPKIEWITZ, T.S. (1988) *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.

PROVUS, M. (1973) Evaluación de Programas Actuales en el Sistema de la Escuela. En WORTHEN, B.R. Y SANDERS, J.R.: *Educational Evaluation: Theory and Practice*. Charles A. Jones Publication. Wadsworth Publishing Company, Inc. pp.: 170-209

PRATS, J. (1991) Los Centros de Profesores y los asesores de formación permanente del profesorado: elementos para la construcción de un modelo. *Bordón*. Vol.43, nº2, 163-167

PUELLES BENITEZ, M. (1980) *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor.

PUELLES BENITEZ, M. (1989) Una década de política educativa. En J. PANIAGUA Y A. SAN MARTÍN (Eds.) *Diez años de educación en España (1978-1988)*. Valencia: UNED-Diputación de Valencia; pp.57-71.

RATTRAY-WOOD, L. Y PARROTT, J. (1989) Crisis de Sociedad y Administración Educativa. En R. BATES et al. *Práctica crítica de la administración educativa*. Universitat de València.

RAUSCHEL, ARNETTE M. (1978) An Exploratory Exposition on the Role of the State Department of Education in the Teacher Center Movement. Paper presented at the *Annual National Conference of the National Council of States on Inservice Education*. San Francisco, California; November 16-18.

RIVAS, FLORES, I. (1991) *Cultura y Organización del Aula: Los rituales del aprendizaje*. Málaga: Edinford

ROSNER, BENJAMIN (1972) The British Teacher Center: A Report on its Development, Current



Operations, Effects and Applicability to Teacher Education in the U.S. Nov. 1972.

SALZILLO, F. Y VAN FLEET, A. (1977) Student teaching and teacher education: A sociological model for change. *Journal of teacher Education*, 28, 27-31.

SÁNCHEZ MARTÍN, E.; FERNÁNDEZ DE CASTRO, I.; DOMÍNGUEZ, P. ET AL. (1992) Evaluación del CEP de Getafe-Parla a través de sus ofertas y de las demandas de los profesores y centros educativos de su competencia. Madrid: CIDE (Informe inédito)

SANTANA, P.J.; GOBANTES J.M. Y SARABIA, J. (1990) El modelo de proceso: una estrategia para la formación de profesores en el centro escolar. La fase de contacto inicial: estudio de un caso. En J. LÓPEZ YANES Y B. BERMEJO CAMPOS (Coord.): *Actas de las Jornadas de estudio sobre el centro educativo*. Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica de la Universidad de Sevilla

SCHÖN, D.A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós-MEC

SCHUTTENBERG, E.M. (1983) Preparing the Educated Teacher for the 21th Century. *Journal of Teacher Education*. 34, 4; 14-17.

SEMINARO DE PEDAGOGÍA DE VALENCIA (1975) *Por una reforma democrática de la enseñanza*. Barcelona: Edt. Avance.

Sherman, A. y Lincoln, Y.S. (1982) The potential of naturalistic methods for evaluating visula arts programs. ERIC ED 216017

SHOWERS, J.; JOYCE, B. Y BENNET, B. (1987) Synthesis of research on staff development: A framework for future study and a state-of-art analysis. *Educational Leadership*, 45 (3), 77-87.

SIEGEL, H. (1980) Critical thinking as an educational idea. *Educational Forum*, 45, 7-23.

SIKES, G. (1992) En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa.

*Educación y Sociedad*, nº 11.

SIMONS, H. (1985) Against the rules: procedure problems in self-evaluation. *Curriculum Perspectives* Vol.5, nº2 Octubre, p. 1-6

SIMONS, H. (1995) La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado: En apoyo a las escuelas democráticas. En *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos. Vol. II*. Madrid: Morata.

SKILBECK, M. (1988) El desarrollo curricular y la calidad de la enseñanza: de la IDD (Investigación, desarrollo, Diseminación) a la RED (Revisión, Evaluación, Desarrollo) *Revista de Educación*. Nº 286.

SMYTH, W. J. (1989) La Administración Educativa: Crítica al enfoque tradicional. En R. BATES et al. *Práctica crítica de la administración educativa*. Universitat de València.

SOLANA, J. (1989) La Reforma del Sistema Educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 172, julio-agosto. p.61-64.

SOTELO, I. (1991) Lo estatal, lo público y lo privado. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 248; 48-53

SPARKS, D. (1983) Synthesis of research on staff development for effective teaching. *Educational Leadership*, 41, (3) 65-72

SPARKS, D. Y LOUCKS-HORSLEY, S. (1990) Models of Staff Development. En W.R. Houston (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: McMillan Pub.

SPRINTHALL, N. Y THIES-SPRINTHALL, L. (1983) The Teacher as an adult learner: A cognitive developmental view. *The 1983 N.S.S.E. Yearbook*.

STAKE, R. (1987) Evaluation Design, Instrumentation, Data Collection, and Analysis of Data. En

WORTHEN, B.R. Y SANDERS, J.R.: *Educational Evaluation: Theory and Practice*. Charles A. Jones Publication. Wadsworth Publishing Company, Inc. p. 150-154

STAKE, R.E. (1983) La evaluación de programas, en especial la evaluación de réplica. En W.B. Dockrell y D. Hamilton: *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.

STENHOUSE, L. (1984a) Evaluating Curriculum Evaluation. En C. Adelman: *The Politics and Ethics of Evaluation*. London: Croom Helm.

STENHOUSE, L. (1984b) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid: Morata.

STRATEMEYER, F. (1956) Issues and problems in teacher education. En C. Cottrell (Ed.) *Teacher Education for a free people*. Oneonta, NY: American Association of College for Teacher Education.

STUFFLEBEAM, D.L. & SHINKFIELD, A.J. (1987) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós-MEC

SUAREZ, I. (1986) Los CEPs. En *Tahor*, nº 6, pp. 31-32

SUBDIRECCIÓN GENERAL DE PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO-MEC (1986) *La formación permanente del profesorado de enseñanza básica y secundaria (1983-1986)*, documento mecanografiado

SUBIRATS, M. Y SALA, C. (1977) Calidad de la enseñanza: administrar la miseria En *Cuadernos de Pedagogía*. nº 28; 44-46.

TEJEDOR, F.J.; GARCÍA-VALCÁRCEL, A; RODRÍGUEZ CONDE, M.J. (1993) Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo. VI Seminario de modelos de

investigación educativa. Madrid: 23-25 septiembre de 1993

THORNBURY, R.E. (1976) The British Teacher Center. En S. Feiman (Ed.) *Teacher Centers What Place in Education?*, Chicago: The University of Chicago.

TOM, A. (1981) *Programmatic implications of the moral craft metaphor*. Artículo presentado en el congreso de Association of Teacher Educators, Dallas, Febrero.

TORRES, J. (1995) El curriculum como práctica reflexiva y la formación del profesorado. Prólogo a M. González Sanmamed: *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.

TOURAINÉ, A. (1993) *Crítica de la modernidad*. Madrid: Temas de Hoy.

TYLER, R.W. (1977) *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

VARELA, M. ET AL. (1991) El perfeccionamiento del profesorado en relación con el CEP. *Jornadas sobre los Centros de Profesores de Canarias*. Enero.

VARELA, J. Y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

VICENTINI, M. (1978) *Teacher's Centres in Italy*. OCDE

VILLAR ANGULO, L.M. (1988) *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.

VILLAR ANGULO, L.M.(Coord.) (1996) *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Barcelona: Oikos-Tau

Wall, Terry Cobb (1984) The illusion of independence in evaluation. North Carolina State University at Raleigh. ERIC ED 292 831

WALBERG, H.J.; BOTTANI, N. Y DELFAU, I. (1990) OECD Indicators of Educational Productivity. *Educational Researcher*. Junio-julio, 30-33.

WEINDLING, D.; REID, M. & DAVIS, P. (1983) *Teachers' Centres: a focus for In-Service Education?* National Foundation for Educational Research/Methuen

WEIS, J. (1989) Evaluation as Subversive Educational Activity. En GEOFFREY MILBURN, IVOR F. GOODSON Y ROBERT J. CLARK (Eds.) *Re-Interpreting Curriculum Research: Images and Arguments*. Ontario: The Falmer Press.

WHITE, P. (1977) Educación, democracia e interés público. En R.S. Peters: *Filosofía de la educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

WILLIS, P. (1988) *Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal

WITTROCK, M.C. (1989) *La investigación de la enseñanza*, vol III. Barcelona: Paidós

WRIGHT, D. (1978) *Teacher education with an inquiry emphasis*. Artículo presentado en la AERA, Toronto, Marzo.

YUS RAMOS, R. (1991) El modelo de CEP de Andalucía. *Cuadernos de Pedagogía*. nº198, 61-64

YUS RAMOS, R. (1993) Entre la cantidad y la calidad. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 220, 64-77

YUS RAMOS, R. (1997) Claves para un análisis de la evolución del perfeccionamiento del profesorado en España. *Tábor*, nº 25 (en prensa)

ZEICHNER, K. (1981) Reflective teaching and field-based experience in teacher education. *Interchange*, 12, 1-22.

ZEICHNER, K.M. (1983) Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34, 3, 3-9.

ZEICHNER, K.M. (1985) Dialéctica de la socialización del profesorado. *Revista de Educación*, 277, pp. 95-123.

ZEICHNER, K. M. (1988) Estrategias alternativas para mejorar la calidad de la enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesorado: tendencias actuales en Estados Unidos. En Aurelio Villa (Coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: II Congreso Mundial Vasco-Narcea.

ZEICHNER, K.M. (1993) El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 220, diciembre, pp. 44-49.

ZEICHNER, K.M. (1995) Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. En *Volver a pensar la educación, vol. II. Congreso Internacional de Didáctica*. Madrid: Morata.

ZEICHNER K.M. Y GORE, J.M. (1990) Teacher Socialization. En Houston, R.W. (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: MacMillan, págs.: 329-347.

ZEICHNER, K. Y TEITELBAUM, K. (1982) Personalized and inquiry-oriented teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 8, 95-117.

ZIGARMI, PATRICIA (1978) Teacher Centers: A model for Teacher Initiated Staff Development. *Teachers College Record*, 80, sept

ZIGARMI, DREA; ZIGARMI, PATRICIA (1979) The Teacher Center: Threat or Promise for Principals? *National Elementary Principal*, v. 58, nº4, p52-56. EJ203101; EA511393.

# **PÉNDICE I**

## **CUESTIONARIO ASESORES DE LOS CEPs DE CANARIAS**

**CUESTIONARIO SOBRE  
CENTROS DEL PROFESORADO (CEPs)  
DE CANARIAS  
A CUMPLIMENTAR POR LOS ASESORES  
Y ASESORAS DE LOS CEPS DE LA  
COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA Y DEL COMPORTAMIENTO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA**

**El cuestionario que tienes en tus manos ha sido elaborado para recoger la opinión que los asesores y asesoras de los CEPs de la Comunidad Canaria tienen acerca de diversos aspectos de su CENTRO DEL PROFESORADO y los CEPs en general: niveles de información, funciones, asesoramiento y cursos de formación, organización interna, calidad de los servicios, etc.**

**La información que se recoja pasará a formar parte de una investigación más amplia que se está llevando a cabo en nuestro Departamento sobre sistemas e instrumentos de evaluación de los Centros del Profesorado. Creemos que la evaluación no es sólo una cuestión de expertos y que en ella deben de participar todos los sectores implicados. Una forma, no la única, de que los asesores y asesoras aporten su opinión es por medio de cuestionarios como éste. Te damos las gracias por el esfuerzo y la inversión de tiempo que supone cumplimentar este cuestionario. Si necesitas información suplementaria o posteriormente deseas conocer los resultados obtenidos no dudes en ponerte en contacto con nosotros.**

**La Laguna, mayo de 1996**

**José María Gobantes Ollero**

*Profesor de Diagnóstico y Evaluación. Dpto. Didáctica  
e Investigación Educativa y del Comportamiento*



*Área de Métodos y Diagnóstico en Educación. Teléfono 60 38 79*  
**UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA**

## DATOS DE REFERENCIA

(Este cuestionario es **anónimo**, sólo necesitamos conocer algunos datos para su análisis estadístico)

### 1. Sexo

- Mujer  Hombre

2. Años de ejercicio docente: \_\_\_\_\_

3. Años que llevas de asesor o asesora del CEP: \_\_\_\_\_

### 4. Tramo educativo en el que trabajas:

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Educación Infantil    | <input type="checkbox"/> Adultos                         |
| <input type="checkbox"/> 1er Ciclo E. Primaria | <input type="checkbox"/> 1er. Ciclo E.S.O.(2ª Etapa EGB) |
| <input type="checkbox"/> 2er Ciclo E. Primaria | <input type="checkbox"/> 2º Ciclo E.S.O.                 |
| <input type="checkbox"/> 3er Ciclo E. Primaria | <input type="checkbox"/> Formación Profesional           |
| <input type="checkbox"/> Educación Especial    | <input type="checkbox"/> Bachillerato                    |

5. Área, asignatura, módulo al que perteneces: \_\_\_\_\_

6. ¿A cuántos **grupos estables** asesoras? \_\_\_\_\_

7. ¿A cuántos **equipos de centros** asesoras (PFIC)? \_\_\_\_\_

8. ¿A cuántos **seminarios y/o grupos de trabajo** asesoras? \_\_\_\_\_

## CUESTIONES GENERALES SOBRE EL CEP

9. ¿Crees que los profesores y profesoras de los centros conocen las ofertas de formación del CEP?  
(Señala, por favor, sólo una alternativa)

- |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>Nada</b>              | <b>Muy poco</b>          | <b>Poco</b>              | <b>Suficientemente</b>   | <b>Bastante</b>          | <b>Mucho</b>             |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

10. En el caso de que creas que el conocimiento es insuficiente, ¿de quién crees que es principalmente la responsabilidad de la falta de información? (Señala, por favor, sólo una alternativa):

- del coordinador o coordinadora de formación de los centros,  
 de los equipos directivos de los centros,  
 de los profesores de los centros que no se interesan lo suficiente,  
 de los asesores y asesoras del CEP,  
 de la Consejería de Educación,  
 otros, especificar:

11. ¿Cómo consideras las oportunidades que tienes de participar en la toma de decisiones en el CEP?

- Mi participación **no es necesaria** para la buena marcha del CEP.  
 Las oportunidades de participación son **muy escasas**.  
 Las oportunidades de participación son **escasas**  
 Las oportunidades de participación son **suficientes**

12. De las siguientes tareas, indica aquellas a las que crees que el CEP **ya se dedica** y a las que crees que **se debería** dedicar preferentemente:

	SE	SE DEBERÍA
	DEDICA	DEDICAR
(Responde a todas las tareas)		
- Organizar <b>cursos</b> y cursillos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Dar <b>información</b> al profesorado sobre los cambios y novedades en Educación (tanto sobre aspectos administrativos de interés: readscripciones...; como pedagógicos: Reforma...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- <b>Asesorar</b> a centros y colectivos de profesores <b>a partir de los intereses y necesidades</b> de sus propias demandas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- <b>Asesorar</b> sobre la <b>Reforma</b> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Dar <b>apoyo</b> a las iniciativas de <b>autoformación</b> de grupos del profesorado para aportarles recursos, contactos con expertos u otros profesores con experiencia en el tema de interés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Otros, especificar:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. ¿Crees que en el CEP se deberían organizar otras actividades de animación cultural distintas a las directamente relacionadas con las cuestiones didácticas y pedagógicas (tales como debates, mesas redondas, conferencias, exposiciones, conciertos...) o, por el contrario, crees que esas actividades no son propias del Centro del Profesorado?

SÍ debería organizar                       NO son propias del CEP

14. ¿Cómo valoras los siguientes servicios prestados por el CEP?

	Muy deficiente	Mejorable	Adecuado	Muy adecuado
Instalaciones en general	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atención general	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Horario de atención	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fotocopias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Materiales didácticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videoteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros, especificar: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Señala qué función **preferente** debe tener el coordinador o coordinadora de formación, según tu punto de vista, (indica sólo una opción, por favor):

- Informar** en su centro sobre los cursos que se organizan, sobre la marcha de la implantación de la Reforma, sobre las novedades administrativas (concursos de traslados, readscripciones, etc)...
- Participar activamente en la **dinamización** de su centro y mejorar la presencia del CEP en el mismo.
- Asumir **tareas de formación** pedagógica del profesorado de su centro.
- Participar en las decisiones** que sobre política educativa se toman en el CEP.
- Otras. Especificar:

16. ¿Consideras que, en el último curso, con la creación de la figura de coordinador o coordinadora de formación en cada centro, el conocimiento del profesorado sobre el CEP ha mejorado?

Nada            Muy poco            Poco            Suficientemente            Bastante            Mucho

- 
17. ¿En general cuál crees que es la característica predominante de los coordinadores y coordinadoras de formación que tú conoces? (Señala dos, por favor)
- Son representantes comprometidos con la tarea de la coordinación.
  - Son coordinadores y coordinadoras porque en su centro no había nadie más que quisiera asumir esa tarea.
  - Han sido elegidos en un proceso de discusión y participación del profesorado de sus centros.
  - No se ha llegado a votar o discutir, simplemente se encomendó la tarea a la persona más interesada o menos resistente al cargo.
  - Otra, especificar:

18. ¿Consideras que al profesorado se le pide su opinión sobre las decisiones a tomar por el CEP (elección de Director del CEP, aprobación del Plan Anual de formación, detectar necesidades de formación...)?:

Nunca	Pocas veces	Siempre que es necesario	Demasiado a menudo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**SOBRE ASESORAMIENTO A LOS CENTROS DOCENTES POR PARTE DEL CEP.**

19. ¿Crees que el profesorado tiene información suficiente acerca de lo que es un "equipo de formación e innovación en centro"?

SI                       NO

20. Según tu experiencia, ¿crees que la modalidad de formación basada en los centros (apoyo/asesoramiento directo a los centros partiendo de las necesidades de formación determinadas por los mismos...) es adecuada para...?:

(Responde SI o NO a todas las opciones)	SI	NO
- Mejora la calidad de la formación del profesorado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Hace que el profesorado se implique en su propia formación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Hace que se trabaje en equipo.		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
- La formación es más realista y efectiva.		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
- La formación es menos teórica.		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
- Hace que los centros establezcan sus propios planes más adecuados para la mejora de la calidad educativa.		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
- Otros, especificar:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. ¿Por qué crees que hay centros que no están recibiendo apoyo del CEP? (Elige, por favor, sólo una opción):

- Los centros que no reciben apoyo es porque no lo han pedido.
- Hay centros que han pedido apoyo pero no se les está dando.
- Los asesores y asesoras del CEP no tenemos tiempo para atender todas las demandas.
- Tras los primeros contactos con los centros se interrumpe el apoyo por diversas causas
- Otros, especificar:

22. Según tu experiencia, indica el número máximo de centros que puedes asesorar a lo largo del curso de forma correcta: \_\_\_\_\_

23. Según tu experiencia, ¿crees que el asesoramiento que el CEP hace en los centros responde a las demandas y necesidades reales de los centros asesorados?:

**Poco**                      **Bastante**                      **Mucho**                      **Completamente**  
                                                                                                                 

24. A tu juicio, ¿cuál es la actitud general del profesorado de los centros con respecto al asesoramiento que reciben del CEP?

**ACTITUD MUY PASIVA:** Esperan pasivamente ser guiados por los asesores y asesoras a partir de los planes de trabajo y los temas que los asesores y asesoras proponen.

**ACTITUD PASIVA:** Se hacen demandas al asesor o asesora pero se espera pasivamente que ellos aporten una solución.

**PARTICIPACIÓN ACTIVA:** Se considera al asesor o asesora como un miembro más que puede ayudar desde su perspectiva, experiencia y recursos. Los temas de asesoramiento y los planes de trabajo se deciden entre todos.

**OTRAS, ESPECIFICAR:**

25. ¿Cuál es el grado de incidencia de los temas objeto de asesoramiento en los centros? (Indicar sólo una, por favor):

- Temas **que afectan a todo el centro.**
- Temas **que interesan sólo a alguna/as áreas o etapas.**
- Temas de interés puntual **de cada profesor.**
- Otros, especificar:

26. Para que el asesoramiento sea más eficaz, según tu punto de vista, ¿cuáles deberían ser los temas objeto de asesoramiento en tu centro? (Indicar sólo una, por favor):

- Temas **que afecten a todo el centro.**
- Temas **que interesen sólo a alguna/as áreas o etapas.**
- Temas de interés puntual **de cada profesor.**
- Otros, especificar:

27. Tu opinión es:

- que los centros son los que deben interesarse y pedir asesoramiento al CEP una vez que conocen esa posibilidad.
- que debe ser el CEP el que ofrezca el asesoramiento y un plan de trabajo específico a cada centro, aunque no lo demande.

28. Según tu experiencia, el asesoramiento avanza más si el asesor se coordina con (señala una alternativa):

- el Equipo Directivo del centro
- el Equipo Pedagógico
- la Jefatura de Estudios



34. Sea cual sea el nivel de éxito alcanzado hasta ahora, ¿crees que merece la pena mantener el asesoramiento del CEP a los centros o, por el contrario, habría que eliminarlo?
- Creo que hay que mantenerlo más o menos como se hace ahora.
  - Creo que hay que mantenerlo pero con profundos cambios de mejora.
  - Creo que hay que eliminarlo.
  - No tengo una idea formada sobre el tema.
35. En el caso que creas que el asesoramiento no ha alcanzado el éxito deseado, señala cuál es, según tu punto de vista, las **dos causas** principales.
- No hay tiempo suficiente para aprovechar las posibilidades que tiene el asesoramiento.
  - Es una actividad marginal en los centros. En los centros se ocupan de otras tareas más urgentes y las tareas relacionadas con el asesoramiento quedan sin hacerse.
  - El asesoramiento no tiene continuidad y de una reunión a otra se pierde el hilo...
  - Atender el asesoramiento que brinda el CEP es un compromiso **desligado** de otras tareas más urgentes para los centros.
  - En realidad los centros no tienen interés en este “invento” del asesoramiento del CEP. Es extraño a su práctica.
  - El asesoramiento llega pronto a un callejón sin salida, se pierde el interés inicial.
  - El asesoramiento no se ajusta a las expectativas de los centros.
  - Otros, especificar:
36. En el caso hipotético de que el CEP realizara la evaluación de los centros, ¿cuál de las siguientes modalidades crees que sería la más adecuada? (señala, por favor, las que consideres):
- El CEP evaluaría el centro de **forma externa**, independientemente del punto de vista del profesorado de ese centro. Sería **obligatoria** para todos los centros de la zona del CEP.
  - El CEP haría una **evaluación externa**, como en el caso anterior, pero no obligatoria sino **voluntaria** (los centros que quisieran).
  - Debería ser voluntaria, apoyada y asesorada por el CEP pero **realizada por el profesorado del propio centro** y controlada en todas sus fases por los directamente afectados (profesorado...).
  - La evaluación de los centros es un **asunto exclusivamente interno** de cada uno de los centros (Consejos Escolares, Claustro, etc). El CEP no debe intervenir.
  - Es una función que deberían hacer otras instituciones, **no el CEP**
  - Cualquiera de las anteriores modalidades me parece bien.
  - Otros, especificar:

### **SOBRE ASESORAMIENTO DEL CEP A AGRUPACIONES DEL PROFESORADO.**

37. En líneas generales y según tu experiencia, ¿en qué consiste el asesoramiento por parte del CEP a las agrupaciones? (Por favor, elige una opción)
- Coordinación/supervisión simplemente burocrática.
  - Implicación del asesor o asesora en los trabajos de la agrupación.
  - Asesoramiento puntual para resolver los problemas didácticos que se demanden.
  - No es necesario el asesoramiento porque el colectivo tiene claro lo que pretende.
  - Otros, especificar:

38. ¿Qué finalidad crees que debe tener el asesoramiento del CEP a las agrupaciones? (Señala una opción, por favor):

- Limitarse a las **cuestiones burocráticas** de la agrupación.
- Implicarse y ayudar en las **cuestiones pedagógicas** de interés para la agrupación.
- Sobre todo coordinar y poner en contacto a las agrupaciones con recursos didácticos, experiencias, ideas nuevas...
- Otras, especificar:

38. ¿Crees que la formación basada en las agrupaciones del profesorado...?:

(Responde SI o NO a todas las opciones)

SI

NO

- |   |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|
| - Mejora la calidad de la formación del profesorado.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Hace que el profesorado se implique en su propia formación.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Hace que el profesorado trabaje en equipo.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Proporciona una formación más realista y efectiva.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Hace que la formación sea menos teórica.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Hace que el profesorado establezca sus propios planes y objetivos para la mejora de la calidad educativa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

40. Según tu experiencia, ¿cuál crees que es la actitud general del profesorado con respecto al asesoramiento/apoyo recibido del CEP?

- ACTITUD MUY PASIVA:** Esperan pasivamente ser guiados por los asesores y asesoras a partir de los planes de trabajo y los temas que los asesores y asesoras proponen.
- ACTITUD PASIVA:** Se hacen demandas al asesor o asesora pero se espera pasivamente que ellos aporten una solución.
- PARTICIPACIÓN ACTIVA:** Se considera al asesor o asesora como un miembro más que puede ayudar desde su perspectiva, experiencia y recursos. Los temas de asesoramiento y los planes de trabajo se deciden entre todos.
- OTRAS, ESPECIFICAR:**

41. ¿Cuál es, según tu opinión y **en general**, el grado de éxito alcanzado por el asesoramiento del CEP a las agrupaciones?

- En general hasta ahora no ha sido tan intenso como para obtener resultados.
- En general los resultados no son buenos, la cosa no funciona como esperábamos.
- En general los resultados son buenos, responde a lo que esperábamos.
- En general el papel del asesor es más un coordinador de **aspectos administrativos**...
- Otros, especificar:

42. En el caso que creas que el asesoramiento no ha alcanzado el éxito deseado, señala cuál es, según tu punto de vista, las **dos causas** principales:

- No hay tiempo suficiente** para aprovechar las posibilidades que tiene el asesoramiento.
- Es una **actividad marginal** en las agrupaciones. Las agrupaciones se ocupan de otras tareas prioritarias y las tareas relacionadas con el asesoramiento quedan sin hacerse.
- El asesoramiento **no tiene continuidad** y de una reunión a otra se pierde el hilo...



- Atender al asesoramiento que nos brinda el CEP es un compromiso **desligado** de otras tareas prioritarias para las agrupaciones.
- En realidad las agrupaciones **no tienen interés** por recibir asesoramiento del CEP.
- El asesoramiento llega pronto a un callejón sin salida, se pierde el interés inicial.
- El asesoramiento **no se ajusta a las expectativas de las agrupaciones**.
- Otras, especificar:

43. ¿Pertenece actualmente o has pertenecido en el pasado a algún grupo, colectivo, movimiento de renovación pedagógica, asociación de profesores, etc. **distinta a las apoyadas por la Consejería**?

SI  NO

#### **SOBRE CURSOS DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO**

44. Indica, por favor, cuántos cursos has organizado tú a lo largo de este año: \_\_\_\_\_

45. ¿A tu juicio cuál es el grado de participación del profesorado, en general, en las actividades de formación que organiza el CEP?

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

46. Si crees que la participación del profesorado en el CEP es baja, señala **las causas principales**:

- Porque **se desconocen** las actividades del CEP.
- Porque son **fuera del horario** lectivo.
- Porque la asistencia **no cuenta para la promoción** personal.
- Porque las actividades del CEP están **alejadas de los problemas prácticos**.
- Porque el CEP está situado a **mucha distancia** del lugar de residencia.
- Porque hay **niveles educativos y/o materias** para los que no se organizan suficientes cursos.
- Porque la oferta formativa es **de baja calidad**.
- Porque el profesorado no se plantea una mejora profesional, **no tiene interés**.
- Porque el CEP **no implica al profesorado** en sus decisiones. Los mecanismos de participación están poco desarrollados.
- Otros, especificar:

47. ¿Según tu opinión, qué temas o materias están peor atendidos en los cursos organizados por el CEP? (Anótalos, por favor)

48. Según tu opinión, los profesores y profesoras que participan en las actividades del CEP lo hacen principalmente (señala, por favor sólo una opción):

- Para acumular méritos personales.
- Para actualizarse profesionalmente.
- Para romper el aislamiento de su trabajo diario.
- Para ocupar su tiempo libre.
- Por motivaciones políticas o sindicales.
- Para pedir ayuda para materiales didácticos, proyectos...

- Para trabajar en equipo con otros docentes.
- Porque le ayuda a mejorar en su práctica.
- Otros, especificar:

49. ¿Cómo calificarías la metodología didáctica utilizada, por regla general en las actividades (cursos) del CEP? (Por favor, señala sólo una opción)

- Expositiva/magistral.
- Activismo: se hacen muchas actividades, aunque no necesariamente se adaptan a las necesidades e intereses pedagógicos del profesorado asistente.
- Se parte de los intereses y problemas prácticos que el profesorado tiene en su centro.
- Otras, especificar:

50. ¿Según tu experiencia, califica la calidad de los siguientes aspectos referidos a los cursos que organiza el CEP?:

	Baja	Calidad	Alta	Muy alta
		calidad	aceptable	calidad
				calidad
- Comunicación al profesorado, en general, acerca de la realización de los cursos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Diseño y planificación de la actividad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Seguimiento y evaluación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Preparación del ponente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Utilidad práctica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Metodología pedagógica de la actividad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Utilización de audiovisuales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

51. De las actividades de formación a las que has asistido, ¿cuántas se han evaluado, que tú sepas? (nos referimos a operaciones distintas a las del simplemente control de la asistencia):

Ninguna	Menos de la mitad	La mitad	Más de la mitad	Todas	No sé
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

52. ¿La forma más utilizada para la evaluación de esas actividades ha sido?

- Se valora muy **por encima**: comentarios e impresiones subjetivas.
- Se hacen sesiones de análisis en las que **los asistentes dan su punto de vista** sobre la calidad de la actividad de formación.
- Son **observadores externos** los que hacen la evaluación de la actividad.
- Se hace un **seguimiento de la fase práctica** mientras ésta se desarrolla.
- A través de **trabajos del profesorado** inscrito en la actividad.
- Una **prueba escrita** al finalizar (en plan examen)
- El coordinador hace **un informe** para el CEP
- Con un **plan específico para el seguimiento** de todas las fases de la actividad (incluida la aplicación práctica).

53. Creo que en líneas generales, los cursos de formación:

Por favor, opina acerca de todas las alternativas.

- | SI                       | NO   |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> Favorece el trabajo en grupo. |

- Favorece la creación de nuevos colectivos/agrupaciones del profesorado
- Favorece el diseño de planes de trabajo a largo plazo (en centros, colectivos...)
- Favorece la orientación del profesorado en líneas de investigación práctica para su posterior desarrollo autónomo.
- Favorece la conexión con experiencias, colectivos de profesores, seminarios...
- En la práctica se sigue manteniendo el aislamiento profesional de los asistentes.
- Otras, especificar:

### **SOBRE EL PERFIL PROFESIONAL DE LOS ASESORES Y ASESORAS DEL CEP.**

54. Según tu punto de vista, el esfuerzo y la dedicación de los asesores y asesoras del CEP es:

- |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>Muy bajo</b>          | <b>Bajo</b>              | <b>Aceptable</b>         | <b>Alto</b>              | <b>Muy alto</b>          |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

55. Según tu experiencia, **¿cómo crees que es y cómo crees que debería** ser el perfil profesional de los asesores y asesoras del CEP? (Por favor, señala todas las opciones que necesites):

**Es Debería ser**

- Técnicos** del asesoramiento a centros y profesorado.
- Eficaces en la articulación de **distintos sistemas de apoyo** a profesores y centros.
- Impulsores y difusores de las experiencias **del propio profesorado**.
- Difusores de la política educativa de **la Consejería**..
- Similar a **orientadores psicopedagógicos**.
- Sin habilidades profesionales distintas** al resto de profesores. Su dedicación al CEP es simplemente circunstancial.
- Enchufados** de la Administración.
- Entusiastas de la innovación** y mejora de la calidad educativa.
- Difusores de la Reforma**.
- No tengo una idea clara.
- Otros, especificar:

### **SOBRE LA RELACIÓN ENTRE OFERTA Y DEMANDA.**

56. ¿A qué nivel educativo crees que se atiende mejor en el CEP? (Señala las opciones que necesites):

- |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>Infantil</b>          | <b>Primaria</b>          | <b>1er. Ciclo ESO</b>    | <b>BUP</b>               | <b>F.P. BACH.</b>        | <b>Adultos</b>           |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                          |                          | <b>2ª Etapa EGB</b>      | <b>2º Ciclo ESO</b>      |                          |                          |

**¿Y a qué nivel crees que se atiende peor?** (Señala las opciones que necesites)

- |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>Infantil</b>          | <b>Primaria</b>          | <b>1er. Ciclo ESO</b>    | <b>BUP</b>               | <b>F.P. BACH.</b>        | <b>Adultos</b>           |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                          |                          | <b>2ª Etapa EGB</b>      | <b>2º Ciclo ESO</b>      |                          |                          |

57. ¿Fundamentalmente por qué criterios crees que se guía el CEP para elaborar la oferta que hace de actividades de formación? (Señala sólo una, por favor)

- Por las necesidades de la **Consejería** para implantar la Reforma.
- A partir del conocimiento sistemático de las necesidades de formación de **todos los profesores y profesoras** de la zona del CEP.

- A partir de las demandas que le hacen las **agrupaciones** y los **centros**.
- A partir de las demandas que le hacen profesores y profesoras de forma espontánea y a título **individual**.
- Según el **criterio particular** de cada asesor y asesora.
- Improvisadamente**, según lo que va saliendo
- Otras, especificar:

## ORGANIZACIÓN INTERNA Y PLANIFICACIÓN DEL CEP

58. ¿Consideras que en tu CEP se estudian/analizan temas relacionados con los modelos de formación del profesorado, estrategias de formación del profesorado, modelos y problemas del asesoramiento, niveles de demanda de formación, estrategias diferenciadas, sistemas de apoyo, autoformación de los asesores y asesoras, etc?

Nunca      a veces      normalmente      muy a menudo  
                                                                 

59. ¿Cómo consideras el nivel de organización y definición práctica de las tareas de los asesores y asesoras de los CEPs?

- Considero que las tareas están bien definidas, coherentemente organizadas...
- Considero que hay una enorme diversidad de tareas y una constante improvisación.
- Otras, especificar:

60. ¿Cuál de las siguientes alternativas se parece más a la idea que tienes actualmente sobre tu CEP? (Elige una opción, por favor)

- El CEP **no tiene autonomía** para diseñar sus propios planes de trabajo y sus prioridades al estar supeditados a las tareas diversas y cambiantes, que se le demanda desde la Consejería. No tiene criterio propio sobre cuáles son sus tareas prioritarias como colectivo e institución singular y específica.
- Trabaja a partir de un plan anual que fija racionalmente las prioridades de actuación para la mejora de la formación del profesorado, a corto y a largo plazo. Aunque está coordinado con la Consejería, **no es su cometido el estar supeditado a las tareas y necesidades coyunturales de la Admón. Tiene criterio propio/autonomía** sobre cuáles son sus tareas prioritarias como colectivo e institución singular y específica.
- Otras: especificar:
- No tengo una idea formada al respecto.

61. ¿Qué apoyo externo a los centros crees que es el más adecuado para la **mejora de la calidad educativa** de los centros docentes y el profesorado? (Por favor, señala sólo una opción):

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Centro del Profesorado (CEP)  | <input type="checkbox"/> Equipos multiprofesionales |
| <input type="checkbox"/> Inspección                    | <input type="checkbox"/> Ninguno                    |
| <input type="checkbox"/> Equipos de Orientación (EOEP) | <input type="checkbox"/> Otros, especificar:        |

62. ¿Cómo consideras al CEP?

- Considero que tiene un **carácter similar** a cualquier otra institución u organismo de la Consejería de Educación.
- Lo considero **muy distinto al resto de instituciones oficiales**.

**¿Por qué razón?:**

**63.** ¿A quién crees que el CEP debería rendir cuenta de sus actividades? (Elegir una opción)

- Al **profesorado y centros**.
- A la **Consejería**.
- A la **sociedad** en general (a través de informes, publicaciones, etc.)
- De forma **interna**: a los propios asesores y asesoras, al Consejo General, etc.
- No lo sé.
- Otra, especificar:

**64.** A tu juicio, el CEP...:

(Por favor, elige una sola opción de cada columna)

...es en la actualidad.    ...debería ser.

- Una institución más al servicio de las necesidades del sistema educativo. Por ejemplo: si se necesitan especialistas en música para la implantación de la Reforma, el CEP se encarga de formarlos.
- El CEP como intermediario entre las necesidades institucionales de formación y las necesidades formativas de los profesores y profesoras.
- El CEP es autónomo de la Admón. Los profesores y profesoras, a través de sus representantes, gestionan el CEP de acuerdo a sus necesidades de desarrollo profesionales. Son los profesores los que fijan el contenido y los modelos de su propia formación, de acuerdo con la práctica.

**65.** ¿Quién crees tú que generalmente decide acerca de las actividades de formación que se deben realizar en el CEP? ¿Quién debería decidirlo?:

	¿Quién decide? SI		<u>Debería decidir</u> NO	
La Consejería de Educación.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los profesores y profesoras de forma individual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Los claustros y/o seminarios de los centros.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los colectivos de innovación del profesorado.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El Centro del Profesorado.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los sindicatos de enseñanza	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**66.** En el caso de que creas que es la Consejería de Educación la que decide acerca de las actividades de formación del CEP, ¿Cuál crees que es el criterio fundamental en el que se basa para decidir? (Señala una opción, por favor):

- Se basa en la consideración de las necesidades propias del sistema: Reforma, etc.
- Decide a partir de un conocimiento sistemático de las demandas y necesidades prácticas del profesorado.
- Otros, especificar:

**■ Sugerencias y aclaraciones que desees hacer:**

**APÉNDICE II**

**GUIÓN ENTREVISTA**  
**DIRECTORES DE LOS CEPs DE CANARIAS**

**GUIÓN DE ENTREVISTA A  
DIRECTORES Y DIRECTORAS DE  
CENTROS DEL PROFESORADO (CEP)  
DE CANARIAS**

**DATOS DE REFERENCIA**

1. Años en el cargo
2. Elección democrática o por nombramiento de la Consejería
3. Tramo educativo al que pertenece
4. Área, asignatura, módulo al que perteneces
5. Cuantos centros docentes hay en la zona correspondiente a ese CEP
6. Porqué aceptaste la dirección del CEPs.

**CUESTIONES GENERALES SOBRE EL CEP**

7. ¿Qué cuestiones te preocupan con respecto al CEP, aparte de los objetivos y proyecto escrito del CEP, que puede que coincidan o puede que no: a qué ideas/finalidades atiendes más, lo que más cuidas...?
8. Sobre la implicación/participación del profesorado. ¿Cómo ves la participación del profesorado?, ¿de quién es la responsabilidad del grado de participación?, ¿hasta qué punto es responsabilidad del CEP?, ¿el CEP es como un supermercado que tiene información y formación y la gente va y compra, coge lo que quiere, se informa, da y recibe los cursos que quiere... O el CEP tiene el deber, la preocupación constante de ir a los centros, de insistir, de animar?.
9. ¿Cuál te parece que es el nivel de información del profesorado acerca del CEP?. ¿De quién es responsabilidad de ese nivel de información: del profesorado, de los centros, de ustedes, de los coordinadores de formación, del sistema de organización del trabajo en los centros?.
10. ¿La aceptación o la imagen que tiene el profesorado sobre el CEP, cómo la



percibes tú?

11. **¿Cuáles son para ti las finalidades y el papel del CEP?**
12. **Sobre las tareas y actividades del CEP. ¿A cuáles se dedica y a cuáles se debería dedicar: organizar cursos y cursillos, dar información al profesorado sobre los cambios y novedades en Educación (tanto sobre aspectos administrativos de interés: readscripciones...; como pedagógicos: Reforma...), asesorar a centros y colectivos de profesores a partir de los intereses y necesidades de sus propias demandas, asesorar sobre la Reforma, dar apoyo a las iniciativas de autoformación de grupos del profesorado para aportarles recursos, contactos con expertos u otros profesores con experiencia en el tema de interés?.**
13. **¿Cómo ves que los CEPs centren su actividad prioritaria de formación en la Reforma?.**
14. **Sobre la participación del profesorado en la toma de decisiones del CEP, ¿cómo lo ves?: ¿te parece necesario?, ¿imprescindible?, ¿por qué? ¿Es un tema que hay que hacer porque estamos en un sistema democrático, simplemente...?**
15. **Para el desarrollo de los Consejos Generales del CEP hay dos posturas: profundizar en la participación, a pesar de las dificultades, o pasar muy por encima de los temas, sin profundizar, para evitar el conflicto.**
16. **¿Crees que el profesorado realmente tiene oportunidad de decidir en el CEP o más o menos todo viene establecido?.**
17. **¿Crees que en el CEP se deberían organizar otras actividades distintas a las directamente relacionadas con las cuestiones didácticas y pedagógicas?. ¿Porqué son necesarias estas actividades y cuáles serían (ejemplos)?**
18. **¿Cómo valoras los siguientes servicios prestados por el CEP: instalaciones en general, atención general, horario de atención, biblioteca, fotocopias, materiales didácticos, videoteca...?**
19. **El material didáctico realizado por el profesorado, ¿está clasificado, fichado, disponible?, ¿Cuál es el uso que se le da?, ¿Hay algún proyecto relacionado con ello.?**
20. **Y el material realizado por el profesorado en años anteriores, ¿qué ha pasado con él?**

**COORDINADOR DE FORMACIÓN**

21. Según tu punto de vista, ¿qué funciones preferentes debe tener el coordinador o coordinadora de formación: informar en su centro sobre los cursos que se organizan, sobre la marcha de la implantación de la Reforma, sobre las novedades administrativas (concursos de traslados, readscripciones, etc), participar activamente en la dinamización de su centro y mejorar la presencia del CEP en el mismo, asumir tareas de formación pedagógica del profesorado de su centro, participar en las decisiones que sobre política educativa se toman en el CEP...?
22. ¿Cuántos coordinadores tiene ese CEP?
23. ¿Crees que los coordinadores de formación son necesarios para la formación del profesorado?. ¿Consideras que, en el último curso, con la creación de la figura de coordinador o coordinadora de formación en cada centro, la participación y el conocimiento del profesorado sobre el CEP ha mejorado?
24. ¿Cómo son, en general, los coordinadores que están en el CEP: se les ha elegido porque no había otro remedio, están desinteresados, se implican, simplemente les ha tocado esa tarea porque es obligatorio para los centros...?

#### **SOBRE ASESORAMIENTO A LOS CENTROS DOCENTES POR PARTE DEL CEP.**

25. ¿Crees que la modalidad de formación basada en los centros (apoyo/asesoramiento directo a los centros partiendo de las necesidades de formación determinadas por los mismos...) es realmente adecuada para mejorar la calidad de la formación del profesorado?, ¿hace que el profesorado se implique en su propia formación?, ¿hace que se trabaje en equipo?, ¿la formación es más realista y efectiva?, ¿la formación es menos teórica?, ¿hace que los centros establezcan sus propios planes más adecuados para la mejora de la calidad educativa?... ¿o todo eso es literatura?
26. ¿Por qué crees que hay centros que no están recibiendo apoyo del CEP?: los centros que no reciben apoyo es porque no lo han pedido, hay centros que han pedido apoyo pero no se les está dando, los asesores y asesoras del CEP no tenemos tiempo para atender todas las demandas, tras los primeros contactos con los centros se interrumpe el apoyo por diversas causas...
27. Según tu experiencia, ¿crees que el asesoramiento que el CEP hace en los centros responde a las demandas y necesidades reales de los centros asesorados?
28. ¿Se han encontrado ustedes con centros que están desconectados, que no han hecho el PEC y PCC, que no se han implicado en ningún proyecto, que están aislados y pasivos?, ¿Cuál es el papel del CEP con respecto a esos centros? ¿Tienen ustedes pensada alguna estrategia o pasan de ellos porque ya tienen

trabajo suficiente? ¿Esos centros están informados de que el CEP existe?, ¿El CEP debe preocuparse por esos centros, tener una estrategia elaborada o no es tarea del CEP?

29. ¿Cómo ves tú al CEP evaluando a los centros? ¿Qué tipo de evaluación?: el CEP evaluaría el centro de forma externa, independientemente del punto de vista del profesorado de ese centro. Sería obligatoria para todos los centros de la zona del CEP; el CEP haría una evaluación externa, como en el caso anterior, pero no obligatoria sino voluntaria (los centros que quisieran); debería ser voluntaria, apoyada y asesorada por el CEP pero realizada por el profesorado del propio centro y controlada en todas sus fases por los directamente afectados (profesorado...); la evaluación de los centros es un asunto exclusivamente interno de cada uno de los centros (Consejos Escolares, Claustro, etc). El CEP no debe intervenir; esa es una función que deberían hacer otras instituciones, no el CEP...
30. Según tu punto de vista, ¿cuál es el motivo por el que los centros están trabajando el PEC y el PCC?: porque es un modo de comenzar a trabajar temas pedagógicos comunes de todo el centro, porque una vez cumplido el requisito burocrático de su elaboración, se podrán abordar otros temas de interés siguiendo el mismo método de trabajo, porque su elaboración es un requisito burocrático y punto, porque de ese modo se aprende a trabajar en grupo, en colaboración, porque es un modo de abordar la autoformación en el centro, porque ya que lo tienen que hacer, lo aprovechan para su formación y para la mejora del centro...
31. ¿Por qué centrar el trabajo del CEP en la Reforma y en lo que la Consejería demanda: PEC, PCC...?, ¿Seguro que ésas son las necesidades reales de los Centros a las que, se dice, el CEP se debe?
32. El tener que hacer el PEC y el PCC como una exigencia administrativa quizás desvirtúa, en muchos casos, la finalidad de su elaboración: ¿desde el CEP cómo ven esto? ¿cuáles son las ventajas y los inconvenientes de trabajar en torno a la elaboración PEC y al PCC?
33. De los centros a los que da apoyo el CEP, ¿hay alguno que esté trabajando en un tema distinto a la elaboración el PEC y el PCC?.
34. ¿Consideras que los asesores y asesoras del CEP deben implicarse en el trabajo de los centros y llegar a trabajar conjuntamente con el profesorado o, por el contrario deben sólo asesorar, dar pautas para que sean los centros los que elaboren y trabajen?.
35. Una vez que un centro deja de ser asesorado por el CEP, por las causas que sean, ¿en líneas generales qué crees que queda tras el asesoramiento realizado?, ¿Qué

te gustaría que quedara?: en el mejor de los casos quedan el PEC y el PCC elaborados pero nada más, nada de nada, la práctica de trabajar en coordinación para su autoformación, un mayor nivel de conocimiento didáctico por parte del profesorado...

36. ¿Cuál crees que es el grado de éxito alcanzado por el asesoramiento del CEP a los centros?: hasta ahora no ha sido tan intenso como para obtener resultados y valorarlos; los resultados no son buenos, la cosa no funciona como se esperaba; los resultados son buenos, responde a lo que se esperaba; falta hacer una evaluación crítica del trabajo ya realizado....
37. ¿Crees que merece la pena mantener los CEPs?. ¿Qué cambiarías para su mejora?. ¿qué cambiarías tú de sus funciones? ¿Crees que las funciones que cumple podrían ser asumidas por instituciones y servicios ya existentes: universidad, inspección, orientadores...?

#### **SOBRE ASESORAMIENTO DEL CEP A AGRUPACIONES DEL PROFESORADO.**

38. ¿Qué finalidad crees que debe tener el asesoramiento del CEP a las agrupaciones?: limitarse a las cuestiones burocráticas de la agrupación; implicarse y ayudar en las cuestiones pedagógicas de interés para la agrupación; sobre todo coordinar y poner en contacto a las agrupaciones con recursos didácticos, experiencias, ideas nuevas...
39. ¿Crees que realmente la formación basada en las agrupaciones del profesorado mejora la calidad de la formación del profesorado?; ¿Hace que el profesorado se implique en su propia formación?; ¿Hace que el profesorado trabaje en equipo?; ¿Proporciona una formación más realista y efectiva?; ¿Hace que la formación sea menos teórica?; ¿Hace que el profesorado establezca sus propios planes y objetivos para la mejora de la calidad educativa...?
40. ¿El asesoramiento a agrupaciones por parte del CEP debería ser sólo a cuestiones burocráticas o también pedagógicas?. ¿Se preserva o desvirtúa el carácter de autoformación de las agrupaciones...?

#### **SOBRE CURSOS DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO**

41. ¿Cómo calificarías la metodología didáctica utilizada, por regla general en las actividades (cursos) del CEP?: expositiva/magistral; activismo: se hacen muchas actividades, aunque no necesariamente se adaptan a las necesidades e intereses pedagógicos del profesorado asistente; se parte de los intereses y problemas prácticos que el profesorado tiene en su centro...

42. **¿Cómo es, según tú, la calidad de los cursos que organiza el CEP, en aspectos como comunicación al profesorado, en general, acerca de la realización de los cursos; diseño y planificación de la actividad; seguimiento y evaluación; preparación del ponente; utilidad práctica; metodología pedagógica de la actividad; utilización de audiovisuales...?**
43. **Sobre la forma de evaluar los cursos, ¿cuál es la forma más utilizada?: se valora muy por encima: comentarios e impresiones subjetivas; se hacen sesiones de análisis en las que los asistentes dan su punto de vista sobre la calidad de la actividad de formación; son observadores externos los que hacen la evaluación de la actividad; se hace un seguimiento de la fase práctica mientras ésta se desarrolla; a través de trabajos del profesorado inscrito en la actividad; una prueba escrita al finalizar (en plan examen); el coordinador hace un informe para el CEP; con un plan específico para el seguimiento de todas las fases de la actividad (incluida la aplicación práctica).**
44. **¿Qué crees que se podría hacer para mejorar el sistema de evaluación de los cursos?**
45. **¿Crees que, en líneas generales, los cursos de formación favorece el trabajo en grupo?; ¿Favorece la creación de nuevos colectivos/agrupaciones del profesorado?; ¿Favorece el diseño de planes de trabajo a largo plazo (en centros, colectivos...)?; ¿Favorece la orientación del profesorado en líneas de investigación práctica para su posterior desarrollo autónomo?; ¿Favorece la conexión con experiencias, colectivos de profesores, seminarios... o, en la práctica, se sigue manteniendo el aislamiento profesional de los asistentes...?**
46. **¿Qué temas o niveles educativos son menos atendido por los curso que ustedes organizan?**

#### **SOBRE EL PERFIL PROFESIONAL DE LOS ASESORES Y ASESORAS DEL CEP.**

47. **Según tu punto de vista, ¿ cómo ves el esfuerzo y la dedicación de los asesores y asesoras del CEP?**
48. **Según tu experiencia, ¿cómo crees que es y cómo crees que debería ser el perfil profesional de los asesores y asesoras del CEP?: técnicos del asesoramiento a centros y profesorado; eficaces en la articulación de distintos sistemas de apoyo a profesores y centros; impulsores y difusores de las experiencias del propio profesorado; difusores de la política educativa de la Consejería; similar a orientadores psicopedagógicos; sin habilidades profesionales distintas al resto de profesores. Su dedicación al CEP es simplemente circunstancial; enchufados de la Administración; entusiastas de la innovación y mejora de la calidad**

educativa; difusores de la Reforma....

49. ¿Tú crees que la figura de asesores y asesoras del CEP está bien definida y bien centrada...? ¿No crees que la etiqueta de “asesores” les coloca en una situación difícil ante los centros y profesores?
50. ¿En el CEP qué cosas han hecho ustedes para la autoformación de los asesores?
51. Con respecto a las tareas de los asesores, ¿tú crees que están bien definidas o hay una amalgama de tareas improvisadas, constantes demandas de nuevas tareas que se les hace desde la Administración, etc.?

#### **SOBRE LA RELACIÓN ENTRE OFERTA Y DEMANDA.**

52. ¿Cuáles son los criterios por lo que se guía el CEP para elaborar la oferta que hace de actividades de formación?: por las necesidades de la Consejería para implantar la Reforma; a partir del conocimiento sistemático de las necesidades de formación de todos los profesores y profesoras de la zona del CEP; a partir de las demandas que le hacen las agrupaciones y los centros; a partir de las demandas que le hacen profesores y profesoras de forma espontánea y a título individual; según el criterio particular de cada asesor y asesora; improvisadamente, según lo que va saliendo...
53. ¿Cómo es el proceso que siguen ustedes para la elaboración de las ofertas de formación y del plan de formación del CEP?. ¿Nunca tiene que ser aprobado por la Consejería de Educación?. ¿Hay casos en los que les han negado actividades que ustedes proponían para hacer?
54. ¿Quién decide acerca de las actividades que se hacen en el CEP: la Consejería de Educación; los profesores y profesoras de forma individual; los claustros y/o seminarios de los centros; los colectivos de innovación del profesorado; el Centro del Profesorado; los sindicatos de enseñanza...?
55. En el caso de que creas que es la Consejería de Educación la que decide acerca de las actividades de formación del CEP, ¿Cuál crees que es el criterio fundamental en el que se basa para decidir?: se basa en la consideración de las necesidades propias del sistema: Reforma, etc.; decide a partir de un conocimiento sistemático de las demandas y necesidades prácticas del profesorado....

#### **ORGANIZACIÓN INTERNA Y PLANIFICACIÓN DEL CEP**

56. ¿Tienen algún sistema establecido para estudiar temas relacionados con los modelos de formación del profesorado, analizar lo que van haciendo con los

centros, problemas del asesoramiento, elección de prioridades, en que situación se encuentra cada centro y cómo trabajar en cada circunstancia, niveles de demanda de formación, estrategias diferenciadas, autoformación de los asesores y asesoras o, por el contrario, el volumen de trabajo que tienen les imposibilita entrar en ese nivel de análisis?

57. ¿Cómo consideras el nivel de organización y definición práctica de las tareas de los asesores y asesoras de los CEPs?: las tareas están bien definidas, coherentemente organizadas...; hay una enorme diversidad de tareas y una constante improvisación...
58. Sobre la autonomía del CEP: ¿Cuál de las siguientes alternativas se parece más a la idea que tienes actualmente sobre tu CEP?
- El CEP no tiene autonomía para diseñar sus propios planes de trabajo y sus prioridades al estar supeditados a las tareas diversas y cambiantes, que se le demanda desde la Consejería. No tiene criterio propio sobre cuáles son sus tareas prioritarias como colectivo e institución singular y específica.
  - Trabaja a partir de un plan anual que fija racionalmente las prioridades de actuación para la mejora de la formación del profesorado, a corto y a largo plazo. Aunque está coordinado con la Consejería, no es su cometido el estar supeditado a las tareas y necesidades coyunturales de la Admón. Tiene criterio propio/autonomía sobre cuáles son sus tareas prioritarias como colectivo e institución singular y específica.
59. ¿Qué apoyo externo a los centros crees que es el más adecuado para la mejora de la calidad educativa de los centros docentes y el profesorado?: el Centro del Profesorado (CEP), los Equipos multiprofesionales, la Inspección, Equipos de Orientación (EOEP), Ninguno...
60. ¿Consideras que el CEP tiene un carácter similar a cualquier otra institución u organismo de la Consejería de Educación o lo consideras muy distinto al resto de instituciones servicios educativos?. ¿Por qué razón?. ¿El CEP tiene un papel singular, una posición diferente, tiene más capacidad para “presionar” a los centros para que mejoren o que tiene menos capacidad?
61. ¿A quién crees que el CEP debería rendir y/o rinde cuenta de sus actividades?: al profesorado y centros, a la Consejería, a la sociedad en general (a través de informes, publicaciones, etc.), de forma interna: a los propios asesores y asesoras, al Consejo General, etc, ...
62. ¿Según tu punto de vista, cuál de estas tres finalidades crees que tiene actualmente el CEP y cuál de ellas debería tener?:
- Una institución más al servicio de las necesidades del sistema educativo. Por

**ejemplo: si se necesitan especialistas en música para la implantación de la Reforma, el CEP se encarga de formarlos.**

- El CEP como intermediario entre las necesidades institucionales de formación y las necesidades formativas de los profesores y profesoras.**
- El CEP es autónomo de la Admón. Los profesores y profesoras, a través de sus representantes, gestionan el CEP de acuerdo a sus necesidades de desarrollo profesionales. Son los profesores los que fijan el contenido y los modelos de su propia formación, de acuerdo con la práctica.**

■ **Sugerencias y aclaraciones que desees hacer:**



**APÉNDICE III**  
**TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS**  
**A LOS DIRECTORES Y DIRECTORAS**  
**DE LOS CEPs DE CANARIAS**

**TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS  
A LOS DIRECTORES Y DIRECTORAS  
DE LOS CEPs DE CANARIAS**

Nota: Entre corchetes “[ ]” está incluida tres tipos de información:

- En algunas (muy pocas) ocasiones hemos optado por no transcribir el texto completo por lo que hemos extractado las frases más significativas de algunos momentos de las entrevistas.
- Algunas palabras claves de las preguntas para identificar más fácilmente el contenido de la respuesta.
- Observaciones.

La transcripción de las entrevistas a los directores y directoras está analizada según las siguientes dimensiones:

- 1. Años como director/a.**
- 2. Forma de elección.**
- 3. Número de candidaturas que se presentaron.**
- 4. Motivo por el que se presentaron.**
- 5. Nivel educativo.**
- 6. Cuestiones que preocupan sobre el CEP.**
- 7. Implicación/participación del profesorado. Nivel de información del profesorado. Papel del CEP. Imagen/aceptación por parte del profesorado.**
- 8. Finalidades y tareas del CEP. Reforma, centros y PEC, PCC...**
- 9. Servicios del CEP. Actividades no profesionales...**
- 10. El coordinador o coordinadora de formación.**
- 11. Asesores y Asesoramiento a centros. Responde a las necesidades. Los centros que no hacen demandas... ¿qué hacer? ¿Qué queda tras el asesoramiento? Grado de éxito alcanzado.**
- 12. CEP como evaluador, ¿Ante los centros está el CEP en mejor posición que otros servicios para impulsar procesos de mejora?**
- 13. ¿Mantener el CEP, qué cambiar?**
- 14. CEP y colectivos del profesorado**

- 15. Cursos y su evaluación**
- 16. Asesores: papel, definición tareas, perfil profesional, autoformación**
- 17. Oferta/demanda: proceso de elaboración, quién decide: los profesores o el CEP**
- 18. CEP: organización y planificación interna**
- 19. Autonomía. Rendimiento de cuentas**

## Transcripciones

### 1. AÑOS COMO DIRECTOR/A

**Dir1:** Pues desde las elecciones, el curso pasado y éste.

**Dir2:** Llevo en este cargo desde que se creó el CEPs.[...]Hace 8 o 9 años y estoy ahí desde entonces. Fui un período nombrado, hasta el año pasado fue con asignación, después cuando salió el decreto del CEPs que es la democratización del CEPs, hubo unas elecciones y presenté mi proyecto; fue el único proyecto, salí votado por el Consejo General por unanimidad. Llevo en el cargo con proyecto, dos cursos.

**Dir3:** Soy el primer socio fundador del CEP. Yo vine de Director en el año 90-91, el primer año compartí gabinete de la Reforma con el CEP, estaba yo solo. No era nada sino una resolución en el BOC, una resolución y yo, luego a partir de ahí empecé a gestionar unos locales provisionales, un material, etc. y en mi primer año, en actividades de formación por el CEP pasaron 700 profesores: actividades de formación, cursos, seminarios... Atendíamos en un primer momento desde Santiago del Teide hasta Candelaria. [] Ese año fue desde buscar local, acondicionar el local, un garaje inmundado, pero bueno, bien, utilizábamos las instalaciones del Colegio para todo lo que queríamos porque estábamos al lado del colegio y conseguimos bastante material y creamos el edificio humano, no me refiero de dentro del CEP sino de todo el profesorado del CEP, que venían a las actividades que venían mucho más que ahora porque ahora hay varios condicionantes en el sur porque el sur tiene triple insularidad, o sea, un profesor en el Hierro los fines de semana o por la tarde se tiene que quedar en el Hierro pero un profesor del sur de Tenerife se va a su casa en Santa Cruz o La Laguna y el 90% del profesorado se desplaza diariamente, entonces ahora traerlo, con la jornada continua en casi todos los centros es muy difícil. O vamos a actividades en horario lectivo o nos estamos rompiendo el culo aquí para sacar algo y no logramos sacarlo.

**Dir4:** Dos años.

[¿Cuándo se creó el CEP?] El CEPs se creó hace tres años, en principio se creó como centro de recursos y luego al año siguiente ya empezó a funcionar como centro del profesorado que éste es el segundo año.

**Dir5:** No llevo ni un año, desde octubre.[...] el CEP de Telde se creó hace dos cursos.

**Dir6:** Dos con éste, el CEP comenzó hace seis años, ha habido una etapa predemocrática, yo entré cuando hubo las primeras elecciones, con un proyecto.

**Dir7:** Desde el curso pasado [Dos años]

**Dir8:** Desde el 94/95, desde que comenzó la elección democrática.

**Dir9:** Pepe Martín, que era maestro... estuvo desde el principio hasta hace 3 años, luego cuando se inició el cambio, estuvo [nombre de la persona aludida] puesto por la Administración y los dos últimos años he estado yo.

**Dir11:** Empecé en enero del pasado año, año y medio.

**Dir12:** desde el año 90 abrió el CEP con Granadilla, Icod y Vecindario.

**Dir13:** Dos años con proyecto sin otra candidatura.

**Dir14:** Elegido hace dos años con proyecto [...] a nadie arriendo la ganancia por la cantidad de horas

que lleva... Era director a dedo desde el año 91 con los compañeros de Gáldar, Granadilla e Icod y año por año se renovaba.

**Dir15:** Tres años en el cargo, elección por proyecto y mayoría absoluta.

## 2 FORMA DE ELECCIÓN

**Dir1:** Sí, primero estuve en un Centro de Recursos que dependía de Puerto del Rosario y entonces estaba aquí, y luego, cuando las elecciones, presenté el proyecto y me eligieron

**Dir3:** Yo me presentaba a los concursos de méritos para asesor del ámbito, porque aquí es de ámbito, humanístico, lingüístico y artístico de Secundaria; se ganaba la plaza de asesor y luego me dejaban de director... Yo nunca fui director democrático, yo entraba por esa única puerta que me permitía la normativa, ganar una plaza de asesor y luego... he hecho de asesor y director [...] hasta que llegó la fase democrática y me presenté, me eligieron por unanimidad de todos los coordinadores de formación... éste es el segundo curso ...

**Dir5:** En período electoral no se presentó nadie, yo soy nombrado a dedo por un año. El año pasado también nombraron a uno a dedo, cuando terminó el año no presentó proyecto, no quiso seguir y yo también estoy en esas circunstancias por un año.

**Dir8:** Me presenté primero a la plaza de la asesoría de matemáticas, saqué la plaza... Estuve desempeñando la dirección provisionalmente hasta que salió la convocatoria. No teníamos edificio, estábamos en la biblioteca del CEP de Las Palmas I... en un sitio fatal hasta el mes de febrero hasta que ocupamos el centro, sin agua, sin luz, sin teléfono... Yo ya estaba dentro del Equipo Pedagógico, lo que quería asegurar era estar en el CEP.

**Dir9:** Por elección, con un proyecto. Había otro candidato.. El caso mío fue curioso porque hubo una movida sindical en el tema, un esfuerzo sindical para presentar a alguien contra, y hubo una movida un tanto extraña, después resultó que no se consiguió la mayoría absoluta, el sistema es absurdo... Este año a comienzo de curso otra vez elecciones y esta vez sí se consiguió la mayoría absoluta. El año pasado estuve provisional... no la cambian por un error de políticos, es que ellos consideran que como tienen que participar es la forma de obligar para que la gente participe... [¿porque la otra persona que se presentó era del STEC?] era del STEC.

**Dir10:** Fue hace dos años de una única candidatura

**Dir11:** El primer año me llamaron, se creó en el 94-95. Presenté el proyecto elegida por unanimidad...

**Dir12:** Era a dedo antes... luego elegido, a partir del proyecto elegido por el profesorado

**Dir15:** Asesor/a del CEP y luego Director desde la democratización

## 3 ¿HUBO MÁS CANDIDATURAS?

**Dir1:** No, sólo la mía. Y me presenté casi porque el profesorado me decía que cómo iba a hacer esto.

**Dir3:** No había otra candidatura; yo intenté que hubiese más candidaturas pero no hubo. Conseguí constituir los órganos democráticos, los dos Consejos y tal, eso ya está funcionando. De todas

forma desde el primer año, yo organicé la asamblea de representantes de los centros en el CEP; cada centro tenía un representante que era Jefe de Estudios o Director o cualquier otro y nos reuníamos en lo que equivale al Consejo General actual, eso lo venía haciendo yo desde hace años.

**Dir5:** [No ha habido ninguna candidatura por eso he sido nombrado por la Consejería]

**Dir7:** Hubo dos candidaturas; hubo que repetir la elección incluso porque, claro, tal como está la legislación de los CEPs es prácticamente imposible sacar mayoría absoluta cuando hay dos candidaturas. Al final salí con mayoría de los votos no sobre el censo de los posibles, el quórum estaba justo. Se ha cambiado la norma en parte, los centros privados no estaban obligados a participar...

**Dir9:** ver punto anterior...

**Dir10:** Una candidatura

**Dir12:** No hubo otra candidatura, la gente no lo vio, la gente lo vio como un poco raro, más complicado, luego se complica y la gente no lo ve muy claro. Si te fijas bien, tanto asesores como gente que participa en los CEPs son o porque tienen los destinos muy alejados o porque tienen algún problema en sus centros o porque consideran que es como ha publicado en la Gaceta algún compañero, un “bussiness” que realmente no lo es. Y luego hay otros compañeros que dicen: “me gusta la idea pero en julio trabajar...”, que también lo dicen; trabajar en julio es malo para la salud. Hay gente que le gusta la idea y participan, sobre todo cuando participan sin proyecto. Antes por ejemplo, el hecho de participar sin proyecto implicaba estar un año y si no te gustaba te ibas a tu centro. Ahora el proyecto implica que por lo menos tienes que estar dos hasta que haya lo que ha pasado este año, que ha habido la evaluación de asesores; otra cosa graciosa que aquí solamente se evalúa al asesor no se evalúa a nadie más. Hubo evaluación de asesores y a pesar de que en la evaluación habían quedado bastante positivos, han decidido irse, no desean continuar...

**Dir14:** Fue el único CEP en el que se presentó más de una candidatura; fueron dos compañeros más de la zona, dos convocatorias para lograr la mayoría y en la segunda ronda se consiguió en el Consejo General del CEP

**Dir15:** No hubo más que una

#### 4 MOTIVO POR EL QUE ACEPTASTE

**Dir1:** Pues, qué quieres que te diga, a lo mejor era un trabajo que iba a quedar cojo porque la gente no tenía muy claro, igual no iba a haber nadie que asumiera el tema y tal, y ésa es la cosa...

**Dir2:** Yo accedía esto ahora hace 9 años porque había tenido una desgracia personal; yo estaba en mi escuela y en esa época acababa de morir una hija de 17 años, fue un caso muy duro y tal, y, bueno, entonces estaba X en la Consejería de Educación con X y ellos tenían la idea de crear un CEPs en X, que sólo estaba el CEPs de La Laguna y el segundo fue el de X. Entonces yo conocí a X por medio de un pariente y tal, entonces X se acordó de mí, de lo que había pasado, de la preocupación, se acordó: “hombre, te saco de la escuela y tal, estás en otra cosa y te dedicas a buscarnos...” porque no había nada, no había local, no había nada, nada en absoluto. Yo estuve 4 o 5 meses nada más que dedicado a buscar local,

hablando con el Ayuntamiento para el local. Yo era y soy corresponsal de la zona también hace más de quince o veinte años y como estaba relacionado con la cosa municipal, con el Ayuntamiento, todo eso influyó y mi primer trabajo fue buscar local e instalar el CEPs porque no había nada de nada; ellos tenían la idea y dijeron: “este chico puede servir”, y así fue. Me comentó lo que era, dije: “pues la verdad que así salgo un poco de... después de veinte años con los chicos, salgo un poco del aula y estoy un año buscando esto y se acabó”. Bueno pues aquí estamos hasta ahora.

- Dir3:** Porque yo parto desde el diseño de la Reforma, desde el año 87; desde las primeras reuniones [...] todo el tema de la Reforma me implicó bastante y luego como conocía la zona me venía bien para lo que yo había hecho hasta ese momento y creo que aquí he hecho lo que he podido, he sabido o me han dejado.
- Dir4:** A mí siempre me había gustado el trabajo desde el otro lado. Yo había estado durante 6 años en el CEP, me gustaba el trabajo, no el trabajo porque nunca vi un asesor en mi centro, pero sí el trabajo que se hacía; a mí me gustó, fui una de las personas que se implicó en la Reforma, quería saber todo sobre la Reforma, me gustaba el tema del cambio. Entonces tuve la posibilidad de ser asesor que no era como tal, sino como centro de recursos. Me lo propusieron, estaban buscando a alguien, yo quise, me puse, me gustó mucho más; luego tuve la posibilidad de presentarme a la dirección del CEP y me presenté porque me gustaba mucho, que de hecho me gusta aunque por un lado me gusta y por el otro pienso que estaría más tranquilo en mi clase, es una cosa que no se ve, y cada vez lo ve más gente, pero no todo el mundo ve que esté trabajando. Yo lo único que quiero es dentro de dos años cuando yo me haya ido, que me iré como todos nos iremos, quiero irme de aquí habiendo hecho un buen trabajo, que se vea lo que yo he hecho y además de haber conseguido, porque lo he conseguido, una formación personal desempeñando el trabajo que estoy haciendo, creo que personalmente me ha beneficiado.
- Dir5:** Me lo propusieron y en principio acepté porque yo estaba dentro. Era coordinador de formación, venía a las reuniones del Consejo General y pertenecía al Consejo de Dirección y conocía al Equipo Pedagógico, conocía los entresijos y entonces me quitó ansiedad y miedo para aceptar esto. Yo tenía experiencia en la dirección y entonces eso fue lo que... me lo propusieron y no tenía miedo en coger esto.
- Dir6:** Apareció el proceso democrático y uno se plantea qué hacer ante un proceso de éstos. Estaba como asesor y uno tiene una idea de CEP y hasta el momento no veía plenamente realizada o acorde con la idea que yo tenía, lo que se estaba haciendo; entonces me parecía que podía presentar un proyecto que intentara mejorar lo que hasta el momento se estaba haciendo. Por eso presenté un proyecto.
- Dir7:** Desde muchos años atrás yo y mucha gente de la enseñanza estamos pidiendo que se democratizaran los CEPs. Por fin esta Consejería lo saca, bueno, un aplauso, pero lo saca el verano y llegas a principio de curso te encuentras que ya salió esto. Vimos que nadie se presentaba y me tocó a mí entre gente conocida, muy distinta pero... Estábamos todos más o menos en la misma línea de sacar CEPs con base participativa y acabar con los CEPs tipo oficina de la Administración y tal... Si me lo pienso igual no caigo. Este año hubo otra vez elecciones, por no haber mayoría absoluta el nombramiento provisional por un año. Esta vez sí me presenté solo y sí hubo mayoría. ... con la duda de que son cuatro años...

- Dir8:** Me ofrecen la plaza y yo le hago una oferta a la Consejería que había un compañero del mismo Instituto en el que yo estaba, que había hecho la Actualización Didáctica y que era una persona que había estado trabajando en los mismos grupos de trabajo que yo... [propuso compartir la asesoría de matemáticas con un compañero del instituto a tiempo parcial y atenderla entre los dos, esto no fue aceptado por lo que se quedó en su centro] Al año siguiente salió la convocatoria democratizando los CEP y fue una idea que a mí me ilusionó, creía que tenía la experiencia suficiente, había sido director de un instituto... A mí me parece que éste es un momento histórico en el que estamos y a mí esto me ilusiona. ... ¿Presentarme cuando acabe el período de cuatro años?, no. No se presentó nadie más que yo... En la normativa se fija la necesidad de tener mayoría absoluta, eso no es democrático...
- Dir10:** Estaba en el CEP se abrió la posibilidad ésa y preparó un proyecto...
- Dir11:** Profesora de Lengua. Lo acepté como un reto, para ver el aula desde otra perspectiva, estás virada hacia la pared, no reflexionas...
- Dir13:** El muerto no es nada atrayente. Lo que me inclinó es que me ilusionaba bastante el capítulo de formación, luego de una etapa reivindicativa y laboral pasar de la reivindicación a construir cosas.
- Dir14:** Porque era ya director desde el año 91.

## 5. NIVEL EDUCATIVO

- Dir1:** De Primaria.
- Dir2:** Yo soy de Secundaria, de la antigua EGB. Soy profesor generalista.
- Dir3:** Yo fui maestro hasta el año 91 y pasé a Medias por Lengua y Literatura, tengo la plaza en Granadilla.
- Dir4:** Soy de Primaria, soy maestr. de EGB, bueno tengo la plaza definitiva en un centro de Primaria.
- Dir5:** Profesor. de Secundaria de Física y Química
- Dir6:** Soy de Primaria, ahora mismo me acabo de readscribir a Primaria, valoré la estabilidad en el puesto antes que mis preferencias, porque hay una zona que hay una plaza a la que podía optar en Secundaria podía o no tener estabilidad.
- Dir7:** Secundaria- Filosofía.
- Dir8:** Matemáticas de Secundaria
- Dir9:** Secundaria
- Dir10:** Matemáticas Secundaria
- Dir11:** Profes. de Lengua de Primaria
- Dir12:** Primaria
- Dir13:** Secundaria
- Dir14:** Primaria
- Dir15:** Orientador. de Secundaria

## 6 CUESTIONES QUE PREOCUPAN SOBRE EL CEP



**Dir1:** Que haya profesores que no asuman la función del CEP y entonces no se acerquen a implicarse en su propia formación.[...] es la mayor preocupación. Y después no poder [...] no poder dar respuestas a las demandas porque somos tan poquitos [Asesores y asesoras], es verdad que el profesorado es poco, pero que las distancias son muy grandes y para atender a los centros tenemos que trasladarnos hasta cincuenta y tantos kilómetros y claro, con dos asesores nada más, pues yo también hago funciones de... Y después claro, que no tenemos recursos humanos, como te estaba diciendo antes, pero ni siquiera materiales, no tenemos ni estanterías para poner el material.

**Dir2:** [Contesta con el plan escrito:] Nosotros tenemos unos temas que consideramos prioritarios que son: el plan de apoyo a la Reforma, que pudiéramos decir que lo tenemos como en el ideario del CEP, el plan de apoyo a la Reforma. Consideramos que la Reforma sea buena o sea mala está ahí y hay que echarla adelante.

Luego hay otra prioridad que es la Formación en Centros, en el propio centro dando prioridad a aquellos que van a adelantar LOGSE. Luego el plan de Formación del profesorado; el profesorado tiene que reciclarse, tiene que estar continuamente con las nuevas modas de la educación y tenemos un plan de formación a lo largo de todo el curso. Y luego también vamos a apoyar a las agrupaciones que se han formado: los PIFC, grupos Estables, Seminarios, Grupos de Trabajo, etc. Ésos son cuatro puntos que nosotros tenemos como puntos de referencia en nuestro CEP. A partir de ahí hay unos objetivos generales que tratamos de cumplir y tal ¿no?

[¿y esté escrito por escrito o no lo esté, qué es lo que realmente te preocupa?] Sí, bueno, lo que a mí actualmente.... nosotros atendemos más el apoyar el Plan de la Reforma, apoyar al profesorado para que se embarque en la Reforma, para que se rompan los esquemas antiguos que había y darles unos nuevos esquemas que estén en línea con la Reforma en general, con la LOGSE. Ésa es nuestra preocupación y todos los tiros van por ahí, y de hecho, ya te digo, priorizamos siempre aquellos centros que adelantan la L.O.G.S.E. Estamos continuamente encima de ellos con visitas semanales.

**Dir3:** Me preocupa o nos preocupa un montón el tema que te comentaba de la formación del profesorado, nos preocupa porque es muy difícil traer a ponentes de peso... yo no soy de los que se quejan de falta de dinero, nosotros tenemos dinero... un ponente de peso no tiene libre dos o tres semanas al año, si es bueno, para venir a Granadilla, si es bueno te viene una semana y la gente por una semana no se engancha porque buscan un certificado de muchas horas. Ya sabes lo que valen los certificados, o lo que valían; ya no valen porque el que buscaba certificado de horas ya tiene las horas que piden para el concurso de traslados. [...] Después el condicionante de que el 90% del profesorado de la zona vive en Santa Cruz o La Laguna, no en la zona; no ven la hora de terminar el horario lectivo para salir a la autopista, luego, tú sabes que en un coche vienen cinco y si uno o dos tienen que quedarse en actividades y el coche se va, no se queda ninguno; es un condicionante, parece una tontería pero es un condicionante importante. La Jornada continua, antes muy pocos centros la tenían, ahora mismo casi el 80% tienen jornada continua, como hay un resto que no tiene jornada continua, no podemos sacar actividades a partir de las dos o las tres de la tarde, nadie se queda hasta las cinco. Pero digo nadie, y luego te añado que este año hemos sacado todo el programa, excepto esos dos cursos [que comentaba antes]. Ahora mismo en estas fechas tenemos uno con padres y profesores y hay cuarenta y pico personas.

- Dir4:** Desde hace algunos años, antes del CEPs, tenía un contacto continuo con el Centro del Profesorado de Sta Cruz de la Palma o con el de Tenerife, con el de La Laguna; entonces, lo que me preocupa es la poca disposición del profesorado a pertenecer o intervenir en actividades de formación que se hagan, y ha aumentado el número de grupos estables de formación que se hacen en los centros, pero no en los cursos de formación que cada vez son más específicos los que piden, y en el caso más concreto del CEP de los Llanos, no se puede llegar al mínimo de asistentes para poder poner en marcha unas actividades de formación, en cuanto a cursos de formación. También, por el número de profesorado que existe que está en torno a los 380 profesores y profesoras, y esos 380 te piden unos cursos específicos que tienen interés, a lo mejor son 5 personas, entonces no se puede organizar, ese tipo de formación; la única fórmula sería a través de cursos específicos, no se pueden organizar, y cuando hacemos alguna demanda de formación, una oferta de formación sobre algo general que puede abarcar a todos, no siempre se cubre el número de plazas. Por otro lado, también pienso que esto ha sido porque desde no hace muchos años se empezó a primar en los concursos de traslados y demás, una serie de puntos que se conseguían a través de actividades de formación y perfeccionamiento, hasta un máximo de dos puntos que se conseguirán con 8 cursos de 20 horas, entonces prácticamente todo el profesorado de Canarias o todo el que tenía ese interés ya tiene esos puntos, ellos mismos piensan que ellos no van a hacer, te lo digo porque hay gente que piensa que no va a hacer cursos porque ya tienen la puntuación máxima con lo que en un momento, cuando se hicieron esos cursos son para conseguir esa puntuación para un posible traslado. Por otro lado, hay gente que sí tiene interés, sobre todo en temas específicos que te digo que demanda una parte del profesorado; piden cursos que realmente les interesan que piensan que son muy buenos pero no tenemos el número suficiente de personas para que se puedan hacer.
- Dir5:** Una es la falta de medios físicos, lo que es el edificio, por otro lado la respuesta, a veces, de los profesores; que todavía el CEP no ha cuajado en los profesores, en la implicación, lo ven una cosa rara; yo creo que muchos profesores no saben dónde está situado el CEP, etc. Y bueno, ya irá saliendo en la conversación.
- Dir6:** Yo empecé hace cuatro años en el CEP, hace cuatro años como asesor; la visión del CEP inicial que tenía como profesor de aula era escasa porque antes era más bien un centro de recursos. La que tengo como CEP, como institución, la tengo como asesor y director. Entonces las cuestiones que me preocupan podrían ser en su conjunto la formación del profesorado como un elemento de mejora y que repercute en el usuario final que es el alumnos. Eso globalmente. Además es mi responsabilidad.
- Dir7:** [Qué te preocupa] Por resumirlo en uno, así, muy abstracto, la organización de la profesión, la capacidad de la organización, de autoorganizarse y participar activamente con un carácter no solamente técnico sino intelectual, en los procesos de educación, que sería el papel que el CEP debería jugar. Eso en abstracto, luego la dinámica del día a día: el problema de que el fax no funciona este día, que no localizas al inspector con el que te tienes que coordinar... y pierdes muchas veces la mañana. Entonces lo fundamental es lo que estábamos hablando: el coordinar, el organizar la participación, el que el CEP sirva al profesorado, sea útil en el sentido de que sea su centro, la casa donde discuten de los temas de educación, del tema de las unidades didácticas que se pueden, dar hasta las cuestiones más generales. Sin entrar en

competencia con lo que puede ser un sindicato o lo que es la administración dura, sino que sirve, en ese sentido como referencia para la participación del profesorado en lo que significa la autorregulación de la profesión. Eso a todos los niveles, eso lleva desde las unidades didácticas, desde que el profesorado tenga capacidad y autonomía para no ir en función de la campaña publicitaria de los libros de texto sino que tenga capacidad para elaborar sus propias unidades, intercambiar experiencias, evaluar los libros de texto, etc. Desde ese nivel hasta el nivel más general de la planificación de centros, el poder intercambiar experiencias, poder conocer experiencias de fuera a través de las vías del CEP, formación general también ligada a ese tipo de cuestiones. Los CEPs deben de jugar ese papel que es la forma de que el CEP sea un centro interesante para el profesorado. Otra cosa es que el día a día te come.

**Dir8:** A mí me preocupa la democratización de los CEPs; es una de las cosas que en la programación anual del CEP hay un objetivo, “el más importante de nuestro centro durante el curso académico y éste, que merece atención aparte, debe continuar la democratización efectiva de los mismos, profundizar en su autonomía y democratización interna...” [lee]. Ésa es la idea porque a mí me parece que los CEPs, en contra de lo que sería, bueno, todo lo que hay que mejorar y la evaluación que de todo esto se puede hacer porque hay muchas etapas de lo que es el asesoramiento al profesorado y a los centros; en estos dos años de creación me parece que ya es tiempo de hacer una evaluación, o sea, qué se puede hacer ¿no?. Lo importante es que el profesorado pueda participar en lo que es la programación de las actividades de formación y eso es una idea fundamental. O sea, desde que la Administración asuma lo que es la formación y ellos programen desde oficinas lo que es la formación del profesorado o se la dé a la Universidad y que la Universidad programe y que además de eso... es vendible, es lo más vendible que hay en estos momentos, en estos momentos el número de asesoras o orientadores y orientadoras que hay en los centros, todo lo que sería servicios de apoyo a la Reforma: Inspección, etc. es uno de los más voluminosos que hay en todo el estado y eso está suponiendo muchos millones de pesetas al año. Entonces a nivel social, bueno pues, 1.000 millones de pesetas que pueden estar costando los servicios de este tipo, a nivel social dices, bueno, pues 500 millones de pesetas se los damos a la Universidad...[... lo mismo] Por lo tanto, si perdemos un organismo como los CEPs que permite lo que es la participación, otra cosa es si se participa o no participa, si hay cultura de participación que no la hay, pero en principio la democratización, ése es el primero. El otro; el siguiente, la conjunción del equipo pedagógico como equipo, no es lo mismo un grupo que un equipo... se necesitan muchas horas de trabajo para poder trabajar en forma tranquila, correcta, con respeto, que si tú llevas un documento yo te lo pueda tirar para atrás sin ningún problema ni resquemor... El cambio de cada uno de ellos, de profesor a asesor es un cambio fuerte y además de eso son todas las culturas que cada uno de ellos aporta. En los CEPs pequeños puede ser que este problema no ocurra pero en los CEPs grandes somos 17 en el E.P. y son muchas las perspectivas, entonces ésa es una idea fundamental que ha costado mucho...

**Dir9:** [Que te preocupa] Hay varios temas, está, yo por mi posición en la dirección, uno es que la Administración, que es un problema con el que te encuentras todos los días, que es difícil, que estás entre la Administración y el profesorado, entonces la Administración ha creado una

estructura que ni ella misma se lo cree, entonces, continuamente, precisamente una estructura que tiene que irse desarrollando, irse consolidando, muchas veces las primeras cortapisas que te ponen, te las pone la Administración, que bloquea, de forma indirecta, porque no es que bloquee directamente, de forma indirecta con su forma de actuar y que notas que es que en el fondo no se ha creído o no ha asumido la idea, es decir, ha creado una ley, ha puesto en marcha una cosa y ellos mismos no se lo creen o no han asumido que como consecuencia tú tienes que actuar de esta manera, de esta otra y de esta otra. Entonces hay choques con frecuencia ahí. Ésa es una. [Algún ejemplo?] Por ejemplo te dice: la programación... [Sí es verdad que la Administración está apostando, con los tiempos que corren, por los CEPs ¿no?] Vamos a ver, dentro de la propia Administración este año ha habido un pequeño cambio. Al cambiar determinadas personas, no precisamente el director general, que sí también, se ve que hay un pequeño cambio pero precisamente por las críticas que les estamos haciendo: “ustedes han creado una estructura y después no...” Por ejemplo se dice, los CEPs son quienes su Consejo General y su Consejo de Dirección son los que deciden las líneas de formación; te dicen que la programación anual, te lo dicen por normativa, la programación anual de las actividades de formación que realiza el CEP tiene que pasar por el Consejo de Dirección y te dice todo el proceso que tienes que hacer, es decir, la programación anual, la elabora el Proyecto Educativo basándose en las líneas del Consejo General, lo aprueba el Consejo de Dirección, lo ratifica el Consejo General. Ese proceso no es fácil porque tú, además, para hacer una programación anual tú puedes coger y decir: “bueno, pues yo, a ver, ¿qué se me ocurre?, ¿este año qué nos apetece hacer?. No. Si te lo crees tienes que actuar en consecuencia, entonces quiere decir que tienes que recabar de los centros cuáles son las necesidades... Es todo un proceso. Después viene la Consejería y te dice: “a ver, para mañana tienen que estar las actividades de formación”. ¡Que no podemos! Para tal fecha tienen que estar las programaciones... Tal fecha, como, para decirte, por ejemplo, que al mismo tiempo que crearon los CEPs crearon una Mesa Territorial de Formación para decidir la formación, entonces hay choques, hay choques. Están los sindicatos, los directores de CEPs, está la Consejería y la Inspección y EOEPs, directores de CEPs todos, y hay un representante de la Universidad también. Esa Mesa Territorial de Formación, en la medida que yo la entiendo, que sí, que tiene su línea, que tiene que... bueno, es lógico, para ver por dónde va la formación, yo lo encuentro que es un pegote pero bueno, para mí es un pegote pero bueno, ellos quieren tener su política, su rollo, bien, de acuerdo, pues ahí lo tienen, pero claro, lo entiendo para las líneas que tienen de la Consejería pero pretenden que también los CEPs hagan pasar sus programaciones por ahí. ¡Pero vamos a ver...! Además no sólo eso sino que por ejemplo, en el mes de julio quieren saber cuáles son las programaciones de los CEPs para el año próximo. ¿Cómo vas a tenerlo si todavía no has hecho la evaluación de éste? y después de la evaluación de éste tienes que ver las necesidades del profesorado para luego, antes de finales de octubre, como muy pronto... por ejemplo el año pasado lo hicimos nosotros metiéndole mecha, lo conseguimos sacar a finales de octubre la programación anual, como mucho lo puedes tener, además una programación anual que es, indudablemente que son las líneas generales pero no tienes concreto tal curso, tal fecha, eso no lo puedes tener, porque en lo que tú materializas eso hasta enero no puedes. Ése es un ejemplo. Entonces si tú le quitas al Consejo General o al Consejo de Dirección esa capacidad que es fundamental,

que es decidir las líneas de formación que vas a hacer y ver las necesidades de formación del profesorado ¿para qué quieres un Consejo General y un Consejo de Dirección? Lo vacías de contenido totalmente. Y si tú vas al Consejo General: “miren señores, las líneas son éstas de la Mesa Territorial”. Pues vale, pues háztelo tú, ¿para qué me estás a mí dando la lata?. ¿Qué es lo que conseguimos?, pues que a base de decirles que no, que no, y que no podíamos y que lo sentíamos mucho, pero que no se lo dábamos; y venga insistir y hubo sus momentos de tensión; bueno pues, este año, este año por ejemplo, eso fue el año pasado, este año, ahora que acabamos de tener una Mesa Territorial la pasada semana y vamos a tener otra la próxima semana, bueno pues, aunque sólo sea unas líneas muy generales de por dónde podrá ir. Siguen sin entenderlo, pero bueno, ya van rebajando. Otra cosa que no han entendido, por ejemplo, es que ellos mismos han creado una normativa que es, y te obliga y te ponen por normativa que los asesores tienen que detectar las necesidades de los centros para establecer la formación y después te están diciendo que desde principio de curso tú tienes que tener el plan. Si tú estás detectando necesidades no puedes tener el plan. Ahora, como les decía el año pasado a alguno de ellos: tú quieres tener un plan que no se cumpla, bonito, bien, yo te lo hago, toma un plan. Que se haga o no se haga, probablemente no sirva para nada. A ese tipo de Administración, les preocupa enormemente el que por ejemplo, el qué dirá la oposición, qué dirán los demás, que les están diciendo que se gasta mucho dinero en los CEPs. O sea que ésa es una línea de preocupación porque lo tienen encima.

El otro tema es el profesorado que entienda el cambio que se puede producir en un CEP, te das cuenta de que a lo mejor estás haciendo un esfuerzo para cambiar pero ese cambio para que el profesorado lo palpe es muy difícil, tiene que pasar un tiempo, realmente sólo hemos tenido un año. Entonces el profesorado sigue quejándose: ¿para qué están los CEPs?, ¿dónde está la presencia de los CEPs?... y sin embargo se han hecho cosas. Entonces eso: que el profesorado entienda y asuma que lo vea como suyo y que no te vea como que es la Administración que está aquí y que te está diciendo lo que hay que hacer y qué no hacer...

**Dir10:** El tema fundamental que no es de este CEP exclusivo sino de todos en general, a mí el tema que me preocupa es la rentabilidad de la formación, es decir, el fin de la formación yo no la concibo como un fin en el profesor sino que la formación para mí tiene una finalidad última, en todo caso, que es el alumno. Entonces si las inversiones que se están haciendo en Canarias en formación del profesorado, a mí me cabe la duda, yo siento a veces esa duda de si realmente eso revierte de una manera clara en el alumnado porque, bueno, uno a veces sale con la sensación de que ha hecho una actividad de formación, el profesorado sale contento, en el mejor de los casos ¿no?, lo valora como positivo pero siempre la duda razonable de, bueno, ¿y esto en el aula está repercutiendo para una mejora?, ¿el alumno se está beneficiando de ellos?, el aula, la práctica docente. En cualquier caso entiendo que avances se están haciendo pero, para mí ésa es la duda clave de todo el tema. Y, por otro lado, porque al fin y al cabo uno está en la formación del profesorado, entiendo que nosotros siempre estamos mirando al profesor pero los intereses del profesor, es decir, los intereses que ellos demandan como formación ¿van siempre en la línea de pensar en la mejora en el aula o a veces son intereses no confesados en la mejora profesional, que también es buena pero lo que entre comillas sería si realmente eso va a repercutir o no. Ésa es para mí la preocupación fundamental.

[Dónde está el problema: en los métodos de la formación del profesorado, la relación con la práctica...] Bueno, ahí hay muchos problemas porque, por ejemplo, ahora mismo ha habido un proceso de adscripción, el tema de la formación, desde mi punto de vista no ha sido determinante ni se le ha dado un valor con la importancia que tendría que tener ¿entiendes?. Entonces en la LOGSE hay un artículo que recoge que la formación es un derecho pero también es un deber del profesor. Yo entiendo que establecer por decreto resulta difícil pero sí hay que utilizar mecanismos para que eso se convierta de hecho en una obligación. Es decir, si ahora tenemos, como fue el proceso de adscripción y la formación que es una obligación y un derecho, sólo se va a quedar como derecho y no como obligación, porque si exigen, está clarísimo que era una obligación. En ese sentido creo que la Administración hay que ser más coherente. Lo que pasa que insistimos en lo mismo de antes, es decir, estamos pensando en el profesor como colectivo más con una concepción quizás más gremial que en esa idea que te planteaba antes final de que es la escuela la que debe de tener la mejora. El tema de la cátedra [...]

**Dir11:** [Temas que te preocupan] Si esto es un centro del profesorado para formación, información asesoramiento intercambio de experiencias, etc., que el profesorado no lo sienta. Que haya un centro en Guía de Isora tan necesario como es, porque vivimos a cien kilómetros de la capital y cien para acá, que no digo cien sino doscientos...[...] Estamos alejados de la Universidad, de todas las actividades, de teatro, de todo, música, de todo lo que nosotros queremos, de todo lo que es educación o formación o como se quiera llamar, estamos lejos, entonces que si hay un centro aquí en la zona que por lo menos emita eso hacia afuera. Es lo que a mí me preocupa y que esto lo sientan como algo suyo, esto para mí es algo de primera necesidad. Creo que algo estamos logrando. Yo quiero que esto sea suyo, yo aquí soy una coordinadora, nada más, no soy una directora ni nada; el centro es de todo el profesorado, que entren y salgan, que pidan formación, que pidan recursos y que... yo estoy para ayudar al profesorado porque me he sentido a veces tan sola en el aula que me parece que si ahora puedo ayudar a la gente que está en el aula, para mí sería lo ideal. Porque uno en el aula, uno está machacado por el tiempo, por los alumnos, por la bulla porque la bulla también te trastorna un poco; por todo, es todo, la Administración, papeles, padres, todo y a veces que también hay compañeros que bueno ¿no?. Para mí el Centro del Profesorado me gustaría en los años que voy a estar aquí, me gustaría que esto fuera un centro de servicio hacia ellos, que esto es de ellos, que se formen, la verdad que me preocupa la formación, que sirva de algo, que sea relevante, pues todo eso.

**Dir12:** [Respuesta trasladada a otra dimensión]

**Dir13:** [Qué temas te preocupan] La utilidad del CEP, si sirve o no sirve. El nivel de percepción que tenga el profesorado sobre para qué le sirve el CEP. Están los servicios de Inspección, de orientación. Bueno, a ver ¿para qué sirve el CEP?" De una cultura de venir a buscar un vídeo y tal, la utilidad que le puedan sacar de un soporte de recursos humanos y tal, a la hora de ese profesorado meterse en el aula con un grupo de alumnos y tal. Si eso, si precisamente le sirve y le ayuda y le orienta y... y le sirve para alguna otra cosa. Básicamente lo que le doy vueltas y en definitiva, después de tanto activismo y tanta historia, si el profesorado sigue percibiendo que aquello está allá y yo estoy aquí, mal asunto.

**Dir14:** [Cosas que te preocupan][Resumen: la onda de los cursos está pasando y la aplicación en el aula es mínima, en general. Un profesor hacía un curso él solo de su centro, de habilidades

sociales. Es absurdo porque es un trabajo del claustro y si estoy yo solo en el claustro el que ha recibido la formación, no adelantamos nada] Se ha enfocado con la buena intención de la DG porque en esta línea sí contamos con ellos, en otras no pero en otras sí, es nuestro jefe y que se haga atención a centros, es decir, que vayan los asesores a atender a los centros en cuanto a sus necesidades y eso es lo que se está enfocando este año con mayor intensidad que el año pasado [Y sigue diciendo que tienen, ellos sus pegas al respecto porque los CEPs están catalogados en A, B y C, el A es de 2000 profesores como los de Las Palmas y el CEP de Sta. Cruz, tiene a su disposición 13 o 15 asesores, que ellos están en categoría B pero con 1800 profesores y con menos de la mitad de asesores, con 8 asesores y de Secundaria son dos. Este año, con la implantación de Secundaria están los distritos; en otros lados están a uno o dos distritos por asesor; ellos tienen para dos asesores de Secundaria 19 distritos, están angustiados, es imposible atender a todos. Cuando vuelves otra vez han pasado 7 meses y no puedes atender. Ésa es la angustia que ahora tienen; el director de servicios comprende que es el CEP más descompensado de toda la comunidad. Una virtud es que la zona sur de Gran Canaria es la zona más innovadora de la comunidad, -dice-. Nosotros -señala- también decimos que el sur también existe, es el que da de comer a la mayor parte de la isla. En algunas zonas se ha avanzado bastante, con lo que no está contento es con los servicios que está dando a la zona. En Primaria sí es la media de todos los CEPs, tenemos 75 centros de Primaria para un asesor de inglés Primaria, uno de Primaria y otro de infantil o sea que volvemos a lo mismo. El que viene, a quemarse. Un trabajo “tela marinera” el que hay que cortar]

**Dir15:** [Cuestiones que te preocupan] Los aspectos burocráticos piensas que es un trabajo pedagógico o investigación pero en realidad estás haciendo aspectos burocráticos por el bombardeo constante. Mucho no me ha aportado estar en el CEP personalmente. Me preocupa que no haya manipulación del profesorado, que haya una enseñanza libre, democrática y participativa, la gente necesita sentirse querida, es un recargo de horas de formación un estrés determinado y la gente lo que hace es evadirse con esta carga, eso es lo que más me preocupa, me preocupa la motivación, que el profesorado crea en lo que está haciendo y esa motivación la aporte a los demás, que el profesorado se sienta querido. Si al profesorado se le estresa lo que quiere es hacer sus horas y salir rápidamente, con lo que eso recae en los niños y en la enseñanza. Y eso a mí me preocupa, veo mucha gente que intenta jubilarse anticipadamente

## **7 IMPLICACIÓN/PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO. NIVEL DE INFORMACIÓN DEL PROFESORADO. PAPEL DEL CEP. IMAGEN/ACEPTACIÓN POR PARTE DEL PROFESORADO.**

**Dir1:** Aquí hay bastante profesorado que se implica bastante, lo que ocurre es que a lo mejor se implica más el profesorado interino y sustituto porque tiene más necesidades de formación que la gente que ya está establecida, también hay ¿no?, pero el porcentaje es mucho menor [Responsabilidad:] el papel del CEP es animarlos a ellos a que soliciten sus demandas a través del coordinador de formación [...] vamos por centros: “mira, ¿qué demandas tienen ustedes para

nosotros encauzarlo a través del Consejo de Dirección?, y tal” Y después pues una vez que ya se han priorizado las actividades a desarrollar lo que hacemos después es volver otra vez a decir: “miren han salido éstas, es importante que se animen a participar”, todo ese tipo de cosas. Por ejemplo ahora mismo estamos haciendo una ronda por todos los colegios animándolos a que hagan proyectos de innovación, tanto de Grupos Estables como de Proyectos de Centro, de Formación e Innovación en Centros para que participen, para que ellos sean los propios protagonistas de su formación”

[Nivel de información:]Yo creo que aquí en la zona nuestra tienen el 100% de la información. Ya te dije antes que nosotros estamos continuamente en contacto con la gente... Nosotros todo lo pasamos, por ejemplo hasta cuando vienen los certificados de los cursos vamos por los centros llevamos un papelito, se lo decimos al coordinador de formación, se lo decimos al profesorado: miren en el tablón de anuncios hemos colocado que ya vinieron los certificados para que los vayan a recoger.... De cualquier cosa ellos tienen información.

[Toma de decisiones] Si yo necesito un tipo de formación e información yo tengo que dinamizar también o tengo que ayudarme a dinamizar esa formación o por lo menos ayudar a encauzarla, etc. Entonces yo no creo que sea un trámite que haya que cumplir. Muchas veces lo hacemos, a lo mejor en algunos aspectos hacemos ese trámite de cumplimiento pero que de todas maneras el CEP funcionaría muchísimo mejor si el profesorado se implicara porque muchas veces los invitamos a... : “¡ah eso!, no sé qué, no sé cuántos, eso, total eso no..”

[La participación pilla a desmano al profesorado:]Claro por eso nosotros hemos solicitado que un día a la semana tengan ese horario que les corresponde para reunirse conjuntamente y tenemos que reunirse a deshoras porque eso no ha podido ser. A lo mejor hay algún coordinador, algún profesor que nos dice: “pues yo ese día a mí no me lo dejaron libre y no puedo”

[La práctica de la participación es complicada y engorrosa pero no en los centros pequeños] Tú sabes lo que pasa, que nosotros lo hacemos conjuntamente la mayoría de las veces porque somos tan poquitos...

**Dir2:** [El CEP es un supermercado de medios o...] Yo creo que sí, una de las funciones principales del CEPs es servir de dinamizador, una polea de transmisión para que el profesorado se cuelgue ¿no?, yo creo que ésa es una de las misiones fundamentales del CEP. No vamos a ser solamente el CEP para prestar un vídeo o un libro. Tenemos que... el profesorado tiene que implicarse en el tema pedagógico y servir de dinamizador y empujar, no poner la pistola a nadie en el pecho , pero sí que se impliquen.

[La idea de supermercado también funciona] No estamos por esa línea. Muchas veces hemos ido a centros que no ha habido forma de entrar , se encierran y dicen: “no, de momento no , ya te avisaremos”. Hemos conseguido otros claustros que se han involucrado y estamos trabajando perfectamente con ellos y, vamos, muy bien, muy bien, muy bien.

[Imagen ante el profesorado] Yo considero, vamos, sin nada de petulancia ni nada, que, te hablo por nuestro CEP, estamos bastante bien considerados por parte del profesorado, te lo digo porque nos llegan, hacemos encuestas, y nos llegan, bueno, qué sé yo, ahora mismo pasamos unas encuestas porque estamos haciendo la evaluación de asesores, hay una comisión, tú sabes ¿no? y las encuestas que nos llegan de los centros y de las agrupaciones son positivas, nos sorprenden, todas son positivas, todas alaban al asesor, bueno, muy bien, muy bien. Y después hacemos la evaluación de nuestro CEPs al final de curso hacemos una pequeña evaluación del CEP y tal, y



bueno, hemos recogido la evaluación de los ponentes externos, agentes externos y todo es positiva, incluso de gente que ha venido de la Península, de otras comunidades educativas a darnos cursos y ponencias y bueno, muchas de las cosas que tenemos aquí se las han llevado ellos para aplicarlas en su centro. Nosotros, sinceramente, sin falsa modestia, estamos contentos de nuestro trabajo y pensamos que el profesorado de la zona está contento con nuestro trabajo. Otra cosa es que, aunque lo consideramos prioritario, no nos limitamos al asesoramiento pedagógico, ayudamos al profesor en todas sus necesidades.

[La participación es una práctica complicada] Yo creo que sí debe hacerse, también te digo sinceramente que todavía no está todo lo bien arraigado que debería estar de estar aunque es prácticamente nuevo, el profesorado todavía no está..., bueno, ahora va a haber cambios del Consejo General por dos años, el próximo curso se harán nuevas elecciones y se irán fortaleciendo, pero sobre todo hay que fortalecer la figura del coordinador de formación. Para hacer un buen Consejo General hay que potenciar la figura del coordinador no que sea un nombre sino potenciar la figura, que sea algo que el profesorado lo vea como tal.

[La práctica de la participación es muy complicada debido a la diversidad] Eso enriquece, en la práctica ocurren las dos cosas, nosotros no hemos tenido problemas con el coordinador en absoluto y pasamos todo por el Consejo de Dirección, luego lo rectifica el Consejo General: el presupuesto, plan de formación, todo. [...] Pienso que sí, que deben estar porque al tiempo hace que se involucren en los centros, no sólo como un juego democrático absurdo, sino que se impliquen.

[Hace un recuento final de la actividad e implantación del CEP] No, decirte, repito que estamos muy contentos con nuestro trabajo que está desarrollando el CEP según nos lo hacen llegar a nosotros el profesorado y según la evaluación que nosotros hicimos el año pasado, el pasado curso, al final, hicimos una evaluación del CEP que fue muy buena. Yo ahora mismo tengo aquí en la Memoria, la tengo aquí y ya te dije que teníamos 803 profesores y han pasado por el CEP, han trabajado con nosotros, han hecho alguna actividad 663 de 800, 663 profesores se han involucrado, o sea que estamos muy contentos. Se han hecho 42.440 horas de formación ¿eh?, te estoy hablando del curso 94-95. O sea que estamos contentos y, bueno, vamos a ver qué pasa.

**Dir3:** [Dos posiciones: supermercado o preocupación del CEP] Mi filosofía es vender la moto para que me contraten el servicio de mantenimiento y me compren los repuestos, no sé si me entiendes. Eso es lo que comento aquí a los compañeros. Si la montaña no viene a Mahoma, Mahoma va a la montaña. Nosotros tenemos que meternos en los centros, tenemos que dinamizar y tenemos que tal. Entonces lo estamos haciendo con todos nuestros medios y sin incordiar para que no nos rechacen, podemos producir el fenómeno de rechazo. En Secundaria ahora mismo estamos al cien por cien en los centros LOGSE que tenemos, en el no LOGSE de los Instituto de Los Cristianos este año se ha llevado un plan de coordinación vertical entre todos los colegios de EGB de la zona, Primaria y EGB y los seminarios de Instituto, por el problema de que ellos no van a hacer Reforma hasta dentro de tres años, no van a ser centro LOGSE pero este año empieza el primer ciclo, el próximo curso. Se han llevado ese trabajo coordinado por los asesores del CEP y el trabajo ha sido en el centro casi diariamente.

[Imagen] Nosotros el problema, primero es que, los Consejos están funcionando, todos los centros tienen coordinador de formación, conseguimos que en la zona nuestra todos los centros al

coordinador de formación le dejaran las dos últimas horas de los jueves libres para convocar reuniones, todas las reuniones las tenemos los jueves. Ayer tuvimos Consejo General, vienen todos los coordinadores de formación. Los centros se han implicado, yo en ese aspecto no me quejo, luego, ¿qué no cumplamos con las expectativas que el profesorado demanda? Nos encontramos con gente que nos pide alguna actividad en concreto: “quiero que venga tal profesor de tal instituto que está llevando un plan de trabajo en tal área y nos interesa que venga por aquí..” Lo traemos y luego esa gente que nos lo pide es la primera que no viene. A veces pensamos que nos lo piden para luego decir: “mira no me consiguieron lo que les pedí” Cuando lo conseguimos no vienen, es así, conseguir que todo el mundo esté contento es imposible...

**Dir4:** [Es tarea del CEP que el profesorado participe o...]No es que estemos buscando clientes, lo que pasa es que cuando se ha dado una información y formación sobre todo en la implantación de la Reforma, el profesorado en un principio, quería acudir a los CEPs porque quería tener un conocimiento general de lo que sería la implantación de la Reforma y una vez que tienen ese conocimiento, esa información general, pues ya no tienen esa necesidad, por lo que sería crear esa otra necesidad para que acudan a los centros del profesorado.

[Dos perspectivas con respecto a la responsabilidad del CEP en cuanto a la participación del profesorado] Una cosa es por un lado buscar clientes porque sí, que no tiene sentido, clientes para rellenar un curso, eso no tiene sentido porque lo que hay que crear es un aspecto de la necesidad, de lo que se trata es de conseguir esa necesidad de cambio, y tiene que salir del profesorado, por lo menos que se cree esa necesidad y luego sea el profesorado quien demande al propio CEP. Nosotros no tenemos la postura de que aquí estamos y que venga quien quiera, no es lo adecuado sino en todo caso, sí decirlo continuamente que estamos para lo que sea pero entrar en los centros como están haciendo todos los CEPs de Canarias. Entrar en los centros, ver, explicar, plantear, cuestionar cosas con las que se cree esa necesidad.

[Imagen ante el profesorado] Cada vez más positiva, pero veníamos de una imagen muy negativa, en cuanto a que los CEPs o las asesorías que estaban en los CEPs eran además de puestos a dedo todos, eran más que nada “chollos”, “enchufados”, que están ahí y que no hacían nada, que estaban todo el día sentados en una silla y con la política que se ha seguido, creo, entiendo que bien, por parte de la Administración desde hace varios años, las asesorías del CEP, además de tener un trabajo que lo ve todo el profesorado, se han impuesto, también creo que con buen criterio, tanto en el plan que hubo de formación de la implantación de Primaria donde las asesorías del CEP eran ponentes de unas jornadas y ahí se vio que el profesorado que estaba en los CEPs, eran asesores que estaban cualificados porque se habían estado preparando allí o lo que sea, pero se les dio [A los profesores] una información/formación que ellos no conocían y se valora más la figura de la asesoría. Ahora va a ocurrir lo mismo con el plan de Secundaria que se va a hacer en septiembre, unas jornadas donde también los asesores, eso le da un papel distinto a las asesorías, además de entrar en todos los centros educativos, participar en los claustros, en las reuniones, ayudar al profesorado, en más cosas. Pues ya ven que el asesor es una persona que está trabajando.

Por otro lado, al aparecer los concursos de traslado, para entrar en las plazas de asesorías del CEPs acceden con un curriculum y con un proyecto de trabajo que hay que defender en un tribunal y se ha dignificado también el trabajo de los que trabajan en el CEP y también si en un principio se pensaba que era un “chollo” y que todo el mundo quería entrar, ahora vemos que

muchas plazas no se cubren porque la gente sabe que es para trabajar.

**Dir5:** [Dos posturas: el CEP está ahí para el que lo quiera utilizar o implicarse en la preocupación por la participación] Todo esto pasa por distintos estadios: al principio es como tú decías, que se proponían cursos desde aquí y la gente asistía. Esa fórmula se está quedando desfasada, ya hasta los mismos órganos colegiados de aquí dicen que esa fórmula hay que ir la evitando, hay que intentar llevar los cursos a los centros y la intervención más directamente en los centros, trabajar con las Comisiones Pedagógicas, con los claustros, equipos directivos, etc. Entonces estamos en esta línea y nosotros nos hemos trazado ese plan de trabajo para el año que viene.

[Sobre la imagen] La gente no sabe realmente ni lo que es la asesoría, ni las funciones del asesor, pero eso pasa muchas veces incluso hasta con el coordinador de formación de los centros, que es un poco nuestro enlace con los centros, que no saben ni para qué está.

[La información del profesorado sobre el CEP] Sí, es lo mismo, date cuenta de que el CEP de Telde lleva dos años que no... Eso se nota, a diferencia, como el ejemplo del CEP de Las Palmas que ha sido el de toda la vida, que lleva muchos años o ahí tienes el de Icod que lleva 8 años, todo eso se nota ¿sabes?.

**Dir6:** [Implicación: supermercado o esfuerzo y estrategias por parte del CEP] Yo desde luego estoy por la segunda línea. Es más costoso, es una tarea constante, búsqueda constante de estrategias que impliquen al profesorado. Y otra cuestión que me preocupa mucho es cómo implicar al profesorado también a través de los órganos del CEP. Por un lado tienes que implicar al profesorado y tienes que tener, a mí me parece fundamental, una presencia a través de los asesores constante en los centros. Eso me parece fundamental. Luego lo que sí me parece fundamental es que los órganos democráticos sean realmente participativos, estas tareas no son fáciles, es complicado. De todas maneras también te digo una cosa, yo no lo sé porque mi visión es de un CEP muy pequeño, parece fundamental la participación del profesorado, se conoce a todo el mundo, se intenta búsqueda constante de implicación en distintas situaciones: ahora en un proyecto, después en unas jornadas, en aquellas cosas que se van demandando o sugiriendo, que se captan las necesidades. Pero claro, yo no sé si en un CEP de tipo A o B que abarca un número de profesores muy amplio o que abarca, más bien son los tipo B, una extensión geográfica muy amplia [...] si estas estrategias son exactamente iguales y a lo mejor varía y cuando tienes tres mil profesores dices: “que participe el que quiera”.

[Imagen] Es una zona constante de profesorado y entonces esa imagen a veces no la puedes precisar mucho... te cuesta a veces que el profesorado tenga una imagen fija del CEP pero yo creo que sí hay algunos elementos. Por ejemplo yo creo que se valora positivamente la presencia en los centros. Este año ha sido una estrategia de trabajo fundamental. Fue un acuerdo, además, del Consejo General del curso último, del curso pasado, aumentar la presencia en los centros por delante de todo. La presencia con una finalidad de apoyar los distintos procesos que se están llevando a cabo. A mí me parece que ése sí es un elemento que se está valorando, por lo menos yo lo percibo que se está, en los centros, apoyando y asesorando. A mí me parece que esa podría ser una idea. Luego en función de cada centro puede haber perfiles y rasgos diferentes.

[...] Luego el éxito en la participación de esto, la verdad es que estoy descontento hasta el momento. Que haya debates, que haya propuestas... tienes que sacarlo, todavía yo creo que en

eso vamos muy atrasados en ese tema pero siempre lo llevamos a ese órgano para que el debate se genere, hay centros que generan debates, propuestas y tal y hay otros que no. [...] Éste es el tema, ya te digo que hay claroscuros en este tema, hay cosas que intentas que haya participación y quizá la parte oscura es que todavía esa participación no se está dando suficientemente.

**Dir7:** [La participación] ... Sin embargo es muy difícil, no es tan sencillo lo de la participación, de entrada por cuestiones de tipo estructural, es un centro enorme, son 3.000 profesores. Más de cien centros muy diversos, desde los centros de FP especializados que van a estar fuera de la Secundaria hasta la escuelas unitarias de la zona de la Zarza y Güimar o las escuelas unitarias de... son situaciones totalmente distintas, con centros raros incluso, por ejemplo FP marítimo-pesquera de San Andrés que dependen de Agricultura o centros de enseñanza especial como el que está en Güimar, centros raros que no sabemos cómo tratarlos. Después esta normativa de democratización de CEPs llega muy tarde, llega en un momento en que están los movimientos de renovación de baja, llega en un momento en el que ya estamos metidos el profesorado en la carrera docente, llega en un momento, nos vemos a veces comiéndonos el coco de: ¿y sacamos esta actividad con horas [Certificadas]? Viene la gente que está desesperada por puntos; ¿lo sacamos sin horas?, vienen los militantes: ¿y a éstos no se les paga? ¿no se les da un titulito...?. Es decir, en la situación que estamos ahora es una situación que es mucho más refractaria para conseguir una participación y una investigación del profesorado, de la calidad, que hace cinco o diez años cuando aparecieron los CEPs por primera vez. Entonces ahí estamos. Es la reforma general, no sé. Yo suelo hablar de, ¿no sé si te acuerdas?, en la época después de morirse Franco, ¿igual eras muy nuevo para eso?, la diferencia entre reforma o ruptura, la reforma poquito a poco, cuando desapareció la UMD hacen la reforma militar, cuando desaparezca la .... la reforma judicial no está hecha del todo hasta que desaparezca la movida, con la movida que hay por debajo no puedes hacer una reforma, pues aquí la reforma de la enseñanza llega en un momento que está también más baja ese tipo de participación que había tradicionalmente en torno a Escuelas de Verano, en torno a movimientos de renovación pedagógica. Y claro, la reforma de los CEPs llega incluso después de la reforma de enseñanza. Y claro, mantener una dinámica participativa, no digo que no hayamos conseguido algo en el añito y pico que llevamos funcionando. Por ejemplo, datos objetivos, el número de centros que están participando. Si en las primeras elecciones apenas llegaban, de inscritos, de gente que habían elegido coordinador de formación, poquito más de la mitad de los centros, ahora, prácticamente la mayoría, prácticamente todos tienen. Tienen y cada vez más implicados, o sea que la exigencia en el Consejo General es mayor, el número de gente que pasa por aquí es mayor pero, vamos, en condiciones... vamos, que vas cuesta arriba, vas caminando pero cuesta arriba. Que no es que tengas que meter el freno, al contrario.

[De quién es responsabilidad, del CEP o que venga quienquiera] Ésa es una pregunta falsa, es el CEP pero el CEP no es el director y el Equipo Pedagógico. El CEP es el director, el Equipo Pedagógico, los coordinadores de formación, que son determinantes, que son el claustro, elegidos en el claustro, con lo cual implicas al claustro, el Consejo de Dirección que es elegido por todo el profesorado de la zona. O sea que si miras a nivel administrativo qué gente tiene destino de trabajo, comisión de servicio aquí y entiendes que eso es el CEP, pues entonces vale la pregunta, y ahí pues

yo qué sé, mitad y mitad. Ahora, el CEP no es eso. El CEP tiene que ser el motor, siempre y cuando el Equipo Pedagógico entienda que él puede actuar en el papel de motor y el engranaje fijo de aquí, el Equipo Pedagógico y el personal laboral que son los que dan la cara y son los que participación o no. O sea, la gente que tiene trabajo aquí, destino aquí, pueden ser el motor pero que el motor funcionará bien siempre que esté bien orientado el vehículo y siempre que lo entienda el Equipo Pedagógico y todo el personal, que el CEP no somos los que tenemos trabajo sino que son los coordinadores de formación y a partir de los coordinadores de formación el resto de profesores.

[...]Entonces, algunos casos han sido difícil. Pero como criterio el poner cuestiones como ésta, o sea, que no, es el coordinador de formación. Y demanda de formación del centro: el equipo directivo. No, no, no, esa información que la dé el claustro, que es lo mismo, eso, una cosa es lo que es la legislación y otra cosa la práctica porque en claustros como, yo qué sé, como el FP de la Candelaria, que son 180 profesores, eso es muy difícil. En los centros, por ejemplo, de Primaria, donde el claustro son 40, 30, ahí sí, a veces ha funcionado muy bien, el coordinador de formación hace el papel teórico y didáctico pero en otros casos es difícil. Por eso te decía que vamos cuesta arriba pero que eso de la participación a base de detallitos como éste, te he puesto un ejemplo, puedo poner más, pero que son ese tipo de detallitos lo que hace que el Equipo Pedagógico, date cuenta que hablamos de actuaciones del Equipo Pedagógico cuando llega a un centro, lo primero. Te puedo seguir hablando de lo segundo, lo tercero y lo cuarto. Pero de lo primero puedes orientarlo en el sentido que el CEP no es la gente que trabaja aquí sino que el CEP es todo el mundo lo cual implica que tienes que hablar con el representante del claustro ante el CEP o puedes plantearlo como un servicio de la Administración y tal, entonces vas allí, te presentas al director o jefe de estudios... y que es más fácil, normalmente es más fácil. Es más fácil pero no quiere decir que sea correcto en el sentido de participación.

[Perspectivas distintas: pasemos rápidamente sobre los temas, dar información y que no haya implicación ¿cómo vas a plantear una discusión si va a suponer perspectivas encontradas...? te evitas los problemas y pasas sobre ellas sin discusión...] Más aquí [CEP grande]. Igual por cuestiones del origen del CEP pero lo que decía antes por la dinámica o lo que sea las discusiones tienden a politizarse mucho, politizarse a mí me parece bien, que no estamos hablando de apolíticos sino del equipo que estuvo con esta Consejería, el equipo que estuvo con la Consejería anterior, el equipo que estuvo con la otra, incluso a veces dentro del mismo partido político, tú los ves, unos con un grupo y otros con otro. Y eso es muy difícil. Aquí lo que hemos hecho, y, bueno, ya en la evaluación sacaremos datos, es una cosa que estamos preguntando, lo que hemos hecho es hacer una estructura doble: el Consejo General es un organismo institucional, dar información, aportaciones que haya que hacer y lo que sí estamos manteniendo es reuniones por zonas para distribuir la información. Todo el mundo valora más, como mejores, más positivas, más prácticas, las reuniones de zona que las reuniones del Consejo General. Participa mucha más gente, sumas la gente que te va a las zonas y la gente que va al Consejo General y es el doble, también porque no todos los centros tienen participación en el Consejo General. En esas reuniones de zonas la gente habla de temas concretos, hacen propuestas... Con lo cual te ahorra también problemas en el Consejo General.

**Dir8:** Me preocupa la participación en el Consejo General.[...]

[Sobre información al profesorado] Nosotros tenemos un boletín que se llama “De profes” este

es el tercero... es una hoja parroquial, como le llamo yo, en un DIN-A4 meter la mayor información posible.

[Participación a través del Consejo General] Ése es uno de los temas que el último Consejo General participaron veinte coordinadores de formación, una cantidad que no llega a un treinta por ciento, es una participación mínima. Tenemos el hándicap de que el año que viene tenemos el tema de la elección, otra vez, de los coordinadores de formación. Tenemos un curso programado para octubre dirigido a los coordinadores de formación sobre la detección de necesidades de formación en los centros. Eso es lo primero que podemos hacer. Lo segundo que tenemos que hacer es pues reunir a los equipos directivos antes de que sea la elección para que sea una elección con conciencia de las funciones que tienen que cumplir y que las cumplan. Nosotros nos encontramos con que las cartas son abiertas por los equipos directivos y se les entrega a ellos lo que será la convocatoria solamente, a veces ni se les entrega y entonces son cuestiones que hay que ir... Entonces un aspecto fundamental son los equipos directivo que son fundamentales en los centros, y la Inspección. Estamos en una vía bastante buena de coordinación y que la Inspección vea quién puede ser la persona ideal y una de las cosas que no hemos hecho porque el Consejo General no lo vio pues poner una hora por zonas que puedan tener unas horas libre para que coincidan y poder trasladarnos nosotros a las zonas y que no sean ellos los que se tienen que trasladar. Ésta es la mejor forma. Podríamos tener tres sesiones plenarias en el curso pero entre medio poder tener sesiones por zonas.

En el Consejo General normal ocurre que ni se forman comisiones ni la gente tiene ganas de hacer nada ni nada, esta vía no sirve para la participación, por muchas motivaciones. Si se ha montado alguna comisión en algún CEP ha sido pues una de actividades lúdicas, eso lo podemos montar sin Consejo General.

[...] El profesorado ha visto de aquí para atrás a los CEPs como Administración. [Qué es lo que son los CEPs ante el profesorado] Ante el profesorado nosotros actualmente la visión que se tiene mayoritariamente han sido vistos como Administración porque aquí se entregan las solicitudes de los cursos, aquí se entregan los informes de los grupos estables, los proyectos deben entregar una copia en el CEP y por lo tanto está, saben que... bueno, yo no niego que seamos Administración, Administración somos todos pero lo ven como un departamento más de la Consejería. Hasta que nosotros no hagamos, no sepamos incorporar a los coordinadores de formación, al profesorado al CEP y que vean que el CEP es un lugar distinto de la imagen que se tenía antes, de centros de recursos y de préstamos de un aula sino que además de eso se llevan otras tareas, bueno pues podemos ir cambiando lo que es esa imagen de Administración o de que los asesores de los CEPs viven como viven y no sé qué.

**Dir9:** Unos cuantos centros públicos que se han inhibido y a partir de entonces no han participado nunca en los Consejos Generales se han limitado a no... hay una participación no masiva pero sí una mayoría, estamos 76 y aproximadamente un 60% participa. [...] Un número pequeño que interpreto yo que no participan por esas razones. Aquí el tema sindical apenas ha salido... es que si no esto se acaba convirtiendo en otro rollo sindical...

[Los CEPs se convierten en una estructura que puede mantener un cierto espíritu de...] Yo pienso que sí, que ahora mismo los CEPs aquí, si se trabaja, y si la Administración deja trabajar, pues yo creo que puede ser una experiencia, yo creo que más avanzada de lo que se está dando en otras zonas.

[Los profesores lo ven como un compartimento más de la Administración] Ve, por ejemplo a los asesores que menudo chollo, están liberados, es la expresión...

[Sobre la estructura de distritos etc y las elecciones nuevas a coordinadores... es una apuesta peligrosa porque si la gente no participa será una excusa para quitar los CEPs] Es que es difícil porque estamos en una zona, la zona de la ciudad, que es nuestra es justo la zona más céntrica de la ciudad... setenta y pico centros...

**Dir10:** [Participación] Creo que ha habido bastantes mejoras, creo que la democratización canaria de los centros de profesores ha sido bastante positiva, creo que ... a lo mejor, pues no sé, habría que reflexionar sobre algunos aspectos y demás, por ejemplo pues en islas como éstas no le veo yo mucho sentido que centros de menos de 16 unidades que tienen coordinador de formación no estén representados en el Consejo General, eso se hizo así en principio pues para no hacer unos órganos desmesurados en el número de... pero que al fin y al cabo por ejemplo aquí vemos que en la zona nuestra sólo se han quedado tres centros. Nos parece una tontería, de hecho nosotros siempre les invitamos pero no tienen ni voz ni voto, asisten, oyen y tal, no siempre asisten y demás.

[Dos formas de hacer la participación soportarla y pasar o creer en ella y fomentarla..] Sí, evidentemente estos órganos, la verdad que la participación no es excesivamente profunda en cuanto a elaborar materiales y demás porque también yo no sé hasta qué punto ellos estarían dispuestos a asumirlo porque eso requiere muchísimas reuniones Yo entiendo que el Equipo Pedagógico tiene que hacer que los acuerdos, yo lo veo más como un órgano legislativo ¿entiendes?, o sea que el equipo pedagógico tiene que ejecutar y tiene que lograr un esquema, eso sí, se lo presentamos, discutimos, se hacen modificaciones y demás pero lo que no podemos es ir con las manos vacías y llegar y decir: vamos hacer tal cosa, vamos a elaborar el plan de CEP aquí. No, yo entiendo que hay que presentar un borrador y sobre él debatir y, efectivamente se puede, o sea, la participación yo creo que hay que garantizarla pero no con las manos vacías. Luego yo creo que el tema que está en el fondo de todo esto es la utilidad que ellos puedan sentir. No creo que esa utilidad sea de cara al propio CEP, es decir, yo creo que la necesidad desde el CEP hacia los centros la ven clara, el cómo recabar la necesidad del propio profesorado desde su propio centro y llevarlas hasta el CEP ya no las ven tan claras.

[Imagen del CEP ante el profesorado, el nivel de información] El nivel de información ha avanzado muchísimo porque de hecho el número de profesores que se acercan al CEP es bastante considerable. Centros de Secundaria, los antiguos centros de EEMM tenemos 7, luego centros completos tenemos 18 y después 4 colectivos de escuelas rurales, cada colectivo agrupa a 10, 12 escuelas rurales. [La imagen] Yo creo que, nosotros no hemos hecho una encuesta generalizada al profesorado pero sí tenemos valoraciones de distintas jornadas y demás. Yo creo que la idea es contundente en todas las manifestaciones que se hacen, el CEP se valora como un instrumento, sí, sí.

**Dir11:** [Dos formas de practicar la participación] No tenemos el problema de los CEPs grandes, tenemos 16-18 personas en el Consejo General. Estamos todos los coordinadores de formación de la zona, todos los que han querido. Queríamos que participen todos los colegios porque eso es bueno. Y los temas no es cuestión de llevarlos trillados y la voz cantante nosotros, nada de eso, no. Los temas son discutidos. Discutimos temas como hasta de la economía de la educación. Este año que ya teníamos en programa todo, una planificación de

CEPs, cambiamos la planificación porque hay mucha gente que se va y lejos... el primer trimestre asisten a los cursos bien, el segundo trimestre si es enero perfecto pero ya a partir del segundo los cursos se te quedan en una media o sobran muchas plazas porque para nuestro CEP si sobran cinco plazas ya es mucho. Entonces nosotros planteamos esto en el Consejo General. Nosotros hacemos el Consejo General y el Consejo de Dirección juntos porque hay gente del Consejo General que pertenece al Consejo de Dirección y como somos poquitos los del Consejo de Dirección que solamente entran dentro MRP, orientación y demás, entonces estamos todos juntos y debatimos los temas todos juntos, entonces cuatro ojos ven más que dos, como les digo yo.[...] O sea que lo del Consejo General nuestro es diferente. Es debatir las necesidades nuestras.

[Imagen] yo creo que el Consejo General están contentos porque siempre nos dicen: ustedes democráticos, no sé qué, no te desanimes, porque yo me desanimo... cuando me veo todo esto y a base de uno: no te desanimes...,siempre te dan como ánimos. Yo digo pues menos mal... Y sé que siempre vamos a contrarreloj, a veces mandamos tarde las cosas a los colegios, no tan pronto como quisiéramos, las cartas para reuniones es siempre contrarreloj que nos gustaría que fuera con antelación. De eso también me quejo yo, de no tener más tiempo para abordar eso con más, porque una actividad hay que programarla con una antelación y con buena antelación y no sé qué...

**Dir12:** [El CEP como supermercado] No. No. No lo veo, yo prefiero ese dinero destinarlo a jornadas de apoyo, jornadas de asesoramiento, jornadas de formación, todo lo que no sean cursos puntuales, a no ser que sean cursos participativos la gente no viene, hacen la memoria final más o menos buena y punto, pero no sabemos cómo ha incidido en el aula... [...] A eso le dedicamos menos esfuerzo.

**Dir15:** Sí hay bastante participación porque intentamos desde principio de curso recoger todas las demandas de abajo, incluso, este año la Consejería por primera vez hace un dossier en el que están todos los cursos donde está esa oferta, muchos cursos cogen esos cursos... nosotros partimos desde abajo, pedimos a sus profesores sus necesidades inmediatas y volvemos a enseñarlas y confirmarlo con los profesores, se priorizan tanto en el Equipo Pedagógico, Consejo General, C. de D. Y partimos de ahí. [De quién es la responsabilidad de que el profesorado participe] yo pienso que es del CEP porque el profesorado puede creérselo de que estás para recoger las demandas o te debes a la Administración educativa, viene de abajo para arriba o desde arriba para abajo. La responsabilidad de la participación es del CEP y también de la admón educativa, está clarísimo el CEP está metido en una jerarquía no somos la cumbre de la pirámide pero pienso que es más de la gente que lo forma, es como un centro, un centro funciona por la gente que está dentro, hay un espacio posible que no está completamente ahogado.

## 8 FINALIDADES Y TAREAS DEL CEP. CENTROS Y REFORMA: PEC, PCC

**Dir1:** Dependiendo de la poquita gente que somos hacemos, a lo mejor más hincapié, igual, yo qué sé, en la atención a centros o en llevarle la formación, que la gente participe en la formación, que a lo mejor en las cosas burocráticas, que también lo hacemos, discutimos con ellos a lo mejor los borradores de resoluciones cuando nos llegan a nosotros algún borrador o cuando



sale alguna normativa, también lo hacemos y en esa línea nos coordinamos también un poco con los servicios concurrentes.

[Reforma:] Yo creo que es un tema que por lo novedoso hay que hincarle el diente pero sin que sea en detrimento de los centros que ya están funcionando. [...] ahora los centros de Secundaria están empezando y hay que tener más atención, más que nada porque el profesor está agobiado pensando qué nos va a caer encima.

[PEC y PCC:] En algunos sitios sí en otros no [Es una formalidad exigida]. Lo que nosotros intentamos es que no sea un formalismo, una legalidad que hay que cumplir y punto que si hay que tener... que es lo que se les ha dicho con anterioridad, que si hay que cumplir esos plazos pues que se cumplan esos plazos como Dios encamina al personal y que después se reflexione despacito, se vayan haciendo las modificaciones que se crean oportunas y tal. En ese sentido por lo menos se ha avanzado con la Inspección porque en las reuniones que hemos tenido últimamente se ha visto la necesidad de llevarles los mismos mensajes porque en todas las reuniones de directores de CEPs lo hemos estado comentando que se tenga el mismo mensaje los tres servicios concurrentes y que se vaya en una misma línea, entonces los inspectores de aquí, como son sólo dos pues nos hemos podido poner de acuerdo en que lo importante es la reflexión y el trabajo, que se sienta propio no que se copie del libro y que se envíe a la Dirección Territorial. [¿ha llegado el mensaje al profesorado?] En la mayoría de los casos sí, en la mayoría de los casos. No digo que en todos. [Hay que hacerlo pero sirve para hacer el contacto con los centros...] Claro, la idea es que no haya que hacerlo sino que se sienta la necesidad de hacerlo. Eso es lo ideal. [¿ha calado el tema?:] Sí, yo creo que va calando el mensaje.

**Dir2:** Yo pienso que tiene que ser una polea de transmisión entre el profesorado y los nuevos sistemas de enseñanza, tratar de implicar que el profesor se monte en el carro de las nuevas enseñanzas. Luego, qué sé yo, nosotros tenemos aparte de estos cuatro puntos que comenté, bueno, tenemos unos objetivos generales que son los que tratamos de llevarlos a la práctica y los que tratamos de cumplir, por ejemplo continuar con la democracia y la autonomía de los CEPs, poder descentralizarlos de la Administración, hacerlos más autónomos. Eso en todas las reuniones del Equipo Pedagógico y tal, lo comentamos y tratamos de hacerlo; coordinándonos con el resto de los servicios concurrentes, es algo que hasta la fecha estaba muy desasistido, ahora afortunadamente han salido unos documentos de la Administración apoyando esto.

[...] La prioritaria y a la que nosotros nos dedicamos con más fuerzas e intentamos hacerlo, es el asesoramiento pedagógico, el ayudar al profesorado pedagógicamente. Ayudarlo: “Oye, pues mira, cómo se hace esto, a ver los criterios de promoción, la evaluación...”, y bueno, llevarle y asesorarle, decirle y en fin, pedagógicamente asesorar al profesorado. Luego organizarles actividades de formación, lo que ellos solicitan y ver las demandas que hay, las priorizamos y luego preparamos los criterios de formación, les apoyamos en todo, qué sé yo, desde que ellos nos piden: “Oye, mira, tienes un acta a terceros ahí, tienes una hoja de servicio, llévame esto a la administración...” Yo voy todos los lunes para Santa Cruz a hacer cosas y voy cargado de las cosas de la burocracia de la gente...

[Temas distintos al PEC y PCC] Pues mira, te digo que no, nosotros no tenemos centros que no estén trabajando..., pero es que bueno, es una demanda de la Administración, es una tarea que ahora, en Junio, tiene que presentarlo y tienen que hacerlo al final, entonces su agobio y

preocupación es terminar el PEC y el PCC y ahí van de momento todos los tiros ¿no?.

[El PEC y PCC se convierten en rutina tediosa, sin embargo sirven para...] Exactamente, a través de ahí es una fórmula de poder entrar en los centros porque para eso prácticamente ellos nos demandan, ellos nos aceptan, entonces una vez dentro se puede derivar por otros cauces, se trabaja el PCC y tal y luego se deriva por otros cauces ¿no?, y ya estamos y ya conocemos y ya se familiariza el asesor con el claustro ¿no?, es una manera de entrar y después hay aspectos que se trabajan que también son muy interesantes, aspectos como, qué sé yo, como la evaluación, aspectos como la secuenciación de contenidos, como criterios de promoción, qué sé yo, objetivos, en fin, que se trabajan y son muy interesantes, que el asesor tiene que conocerlos y trabajarlos ¿no?. Es una manera de entrar, porque claro, para eso sí se te abren prácticamente todas las puertas, para eso sí porque como es una demanda que le hacen a los centros...

**Dir3:** Nuestra función fundamental, nuestras acciones fundamentales son el asesoramiento a centros y a agrupaciones. Finalidad de formación permanente del profesorado, actualización, reciclaje, formación permanente y centro de recurso. Así de resumido. Luego tenemos, ya te digo, queremos que la gente venga, por ejemplo al área de trabajo del “CEP lugar de encuentro”, que vengan a otra cosa.

[Cuál es la tarea prioritaria del CEP] Asesoramiento a centros y a profesores. A mí, sí, el tema de cursos son... vamos saliendo del cursillismo, es como los vasos comunicantes, va vaciándose por un lado y llenándose por el otro. Últimamente, nosotros hemos tenido en los últimos años a más de un 70% del profesorado de la zona en agrupaciones: grupos estables y Proyectos de innovación y formación en centros, entonces el trabajo nuestro consiste en el trabajar con los centros, con grupos de profesores con proyecto aprobado y con aquéllos que no tienen el proyecto aprobado y centros LOGSE y centro de Calidad Educativa que también tenemos.

[Cómo ven el tener que hacer el PEC y PCC] Lo vemos como un motivo para entrar allí, o sea si nos llaman para la evaluación entramos por la evaluación y terminamos por la contextualización de los Objetivos de Generales de área o Etapa o la secuenciación de contenidos. Que nos llamen por lo que sea allí entramos, eso es la puerta de entrada, luego vamos a ver cuándo salimos y por dónde.

[Centros que no están haciendo el PEC y PCC] Todos están haciendo el PEC porque se lo pide la Inspección. El inspector nos comenta: “el centro tal ya tiene el PEC” Nosotros nos tiramos al cuello, el Proyecto nunca está terminado, vienen aquí lo archivan bonito, entonces por ahí ya empiezan nuestros principales problemas... nosotros tenemos problemas más que con la Inspección con el servicio de orientación, este año, hasta al año pasado no, pero este año tenemos problemas con el servicio de orientación en Primaria y EGB, en Secundaria no. Hay unos problema ahí, les cambiaron el decreto ese y les dieron las mismas funciones que a nosotros y ahí nos han tendido una guerra...

**Dir4:** Yo pienso que es apoyar continuamente a todo el profesorado, sobre todo un apoyo a todas las necesidades que tenga el profesorado, necesidades que no son siempre lo que demanda el profesorado, no es hacer una encuesta y saber qué quieren ustedes que se haga, sino atender realmente a lo que necesite el profesorado y compaginar por un lado lo que ellos piden con lo que se necesite en el proceso que estamos de implantación del sistema educativo, que sea un éxito la implantación. Para ello cuestionar al profesorado, que se planteen debates y se cuestionen absolutamente todo, todo lo que implica, todo el curriculum y todo el cambio

para que ellos puedan demandar realmente lo que necesiten. El papel nuestro es dar respuesta a todas esas necesidades, a esas necesidades que, vuelvo a decir, puede que no sean las demandas que ellos hacen en un momento determinado.

[Tareas] La información administrativa creo que no es, aunque tenemos que dar un apoyo, pero no es la labor del CEP, en todo caso lo mejor sería tratar de llegar a la autoformación del profesorado y por tanto que sean apoyos de esa autoformación que están desempeñando los profesores pero no se puede separar ni descartar ninguna actividad de formación como pueden ser los cursos de formación porque hay veces que para cualquier cosa es mucho más rentable y mejor dar una formación a través de los cursos de formación que luego, a su vez, no se quede en una cosa pasiva sino que se pueda constituir en unos grupos de autoformación

[¿Reforma como instrumento de cambio pero se burocratiza...?]; Ah!, te refieres a que si el CEP, vamos a ver, ¿quieres decir que si el CEP solamente está ahora, en principio, para elaborar los Proyectos Educativos y los Proyectos Curriculares y que después qué función tendría el CEP?

[...]El CEP ahora mismo no, creo que ningún CEP tiene su base en, por el tema que te dije de los orientadores, en la elaboración de los PEC y PCC, creo que va a más cosas, el Proyecto Educativo se elabora un documento, en muchos casos es lo que están haciendo los orientadores, ese cambio no se está dando, para darse ese cambio es a través de la concienciación del profesorado. Los CEP tienen que seguir dando la formación/información que el profesorado necesita a través de asistir a los centros, fomentar los proyectos de formación y los grupos estables en todos los centros y el sentido nunca lo ha tenido en base a la elaboración de los proyectos curriculares y el proyecto educativo, eso se está convirtiendo en algunos casos, además, en la elaboración de documentos, donde no aparece la figura de cambio en el sistema educativo.

[Pero una de las funciones del CEP es asesorar en la elaboración del PEC y PCC] Sí es asesorar al PEC, lo que pasa es lo que te dije antes de los equipo de orientación, de todas formas el Centro del Profesorado está ayudando, apoyando e incluso prácticamente llevando la elaboración del proyecto educativo en algunos centros. Pero, vamos, no creo que esté vinculada una cosa con la otra. El perfeccionamiento del profesorado siempre ha existido, antes de la Reforma educativa, antes canalizado a través de los ICEs como tú sabes, en Cataluña se le... el modelo que está ahora mismo en Cataluña, antes de existir la Reforma educativa se hacían actividades de perfeccionamiento y formación del profesorado y, vamos, si el profesorado ve la necesidad me imagino que no cambie nada, además de que cada vez el CEP está más vinculado con la sociedad y con otros organismos oficiales.

[Quieres decir que el CEP es mucho más que el PEC y el PCC] Sí, por supuesto, es que además creo que mantener unos CEPs solamente para elaborar el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular de los centros me parece casi absurdo, ¿no?. Son muchísimas más las funciones que desarrolla, la función de información...

**Dir5:** [Esto contesta cuando se le pregunta por el papel del CEP] Un poco amparados por las directrices de la Dirección General quien en las distintas comisiones de seguimiento para la implantación de Secundaria que se va a hacer el año que viene, pues ya figura el asesor dentro de esas comisiones. O sea que la figura del asesor dentro de esas comisiones. O sea que la figura del asesor está institucionalizada dentro de los distritos. No es cosa de tocar a la puerta: “¿se puede?, mira, yo me voy a sentar aquí, voy a observar y tal...” no, no. Ya tenemos una participación activa, reconocida.

[Dónde debería poner el acento el CEP: Reforma, dar apoyo...] habría que recoger todo eso y darle distintas cuotas de participación. Entonces yo creo que la intervención en los centros es decisiva, queremos conseguirlo. Hasta ahora el acento básicamente nuestro trabajo ha sido lo que es cursos de formación, en el primer año y en este segundo casi también pero estamos cambiando la estrategia.

[¿El PEC y PCC es una tarea obligatoria para los centros, es una llave para entrar en los centros...?] Pues mira, nosotros aquí no lo hemos trabajado aunque los asesores han insistido en eso y tienen su información y el trabajo, el material para esos centros. Lo que pasa es que lo ven un poco como una traba de la Inspección que piden eso y no como una... o sea, lo que es la filosofía del PEC no se ha asumido, se ha asumido la obligación de hacer el documento porque la Inspección lo pide y ya está. Entonces, desde ese punto de vista yo creo que es un papel que no sirve para nada, ¿entiendes?. Pero ¿por qué es eso?, la inspección quiere esto y... un asesor que llegó a un centro le enseñaron el proyecto curricular y le dice: “¡Qué bien! Y tal, pero que son muchos ¿no?” y dice: “sí, sí, pero eso es para la Inspección”. Eso, montón de folios y cuanto más bonitos, cuando más cosas tenga mejor pero son cosas que no son realistas, que no están conceptualizadas, que no reflejan las aspiraciones de la gente, o sea que es para la Inspección y ya está. Si es para la Inspección, como es un trámite pues eso realmente no es lo que se pretende ¿no?.

[Centros que no están siendo asesorados para el PEC y PCC?] Estamos trabajando en otros temas, sobre todo en las tutorías, en evaluación, porque hay PIFC, muchos PIFC, que a pesar de todo eso hay pocos centros que estén relacionados con el PEC, en nuestro ámbito me parece que hay dos solamente. Ahí intervenimos en el centro a través del PIFC. Pero después hay tutorías y están trabajando evaluación y están trabajando en la disciplina. [Porque igual el proyecto educativo lo tienen resuelto ya...?] o no les interesa o lo han hecho para la Inspección. Sí, el documento tienen que hacerlo porque el inspector viene allí, les han dado dos plazos y le hace un seguimiento de esos plazos, entonces ellos lo están haciendo.

**Dir6:** [Papel del CEP] El papel número uno y a partir de ahí sale todo, es la formación del profesorado pero la formación como un elemento de mejora, está clarísimo, no es la formación en sí misma sino como un elemento de mejora de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de ahí llenas todo ¿no?

[Tareas fundamentales] La fundamental me parece que es asesorar a los centros y a los colectivos de profesores a partir de sus propios intereses y necesidades. Me parece que unido a eso va un constante “escaneo” de las demandas que proporcione información acerca de qué necesidades de formación existen. Y ésta es una tarea constante. A mí me parece que una de las tareas del CEP es constantemente tener un plano de situación de qué necesidades de formación tiene esa zona.

[Asesorar sobre la Reforma] Yo creo que hay que asesorar siempre, el modelo de CEP debe tender a asesorar y a apoyar al profesorado. En este momento yo creo que es coyuntural el que se esté produciendo una Reforma educativa y hay que asesorar sobre ella, lo que yo creo es que hay que aprovechar la Reforma para asesorar en determinado sentido, es decir, cuando la Reforma esté plenamente implantada ya no estaremos en Reforma, estaremos en un sistema plenamente establecido, yo creo que tendremos que seguir asesorando. [...] Yo creo que hay que asesorar sobre la Reforma pero aprovechar el impulso de la Reforma

[El premio por parte de la Consejería a los centros cómo favorece o dificulta el trabajo del CEP]

Hemos aprovechado este apremio para construir, porque hay centros que no se planteaban esto, para construir proyectos y proyectos reales; y dos, hemos batallado en contra de los plazos, es decir, siempre hemos dicho que no hay prisa, despacio, vamos a hacer cosas poquito a poco, yo creo que éstas han sido las dos cosas con las que hemos estado peleando. Yo creo que en el tema de los plazos lo hemos conseguido, en el tema de los documentos, que sean documentos que se ajusten a la realidad, a las necesidades, que partan de la práctica, etc., es complicado y se logra a medias. Yo creo que tenemos una situación aceptable pero todavía dista mucho.

[Hay centros con los que ustedes no trabajan en el PEC, el PCC y sin embargo lo hacen en otras cosa en otras cosas?] Fundamentalmente hay mucho de esto. Todos los centros están desarrollando el PEC o PCC o concreciones curriculares de aula, en todos los centros hay de esto. Y luego hay tareas, a lo mejor puntuales que, pero es que en definitiva se está construyendo un currículum, todo tiene que ver con esto en definitiva. Ahora mismo en Secundaria este año ha habido cuestiones como el tema de criterios de evaluación, tiene que ver con esto; criterios de promoción, tiene que ver con esto; organización del centro y tiene que ver con esto. Yo creo que se está ahí, además que me parece que en estos momentos es el núcleo de formación, quieras que no tiene que ver con todo esto.

Yo creo que hay una transición que se va a dar en los próximos que va a aparecer en investigaciones del propio profesorado, en temas más concretos, en la medida que se va pasando de temas más generales a temas más concretos una vez que el marco general esté elaborado. De hecho la formación en Secundaria que se está preparando para el próximo curso va a ser en áreas, ya no estamos hablando de organización de centros, de PEC, PCC y tal, en niveles generales sino que vamos a entrar en áreas y luego van a surgir grupos de profesores que van a investigar sobre esto; aquí nosotros lo vamos a impulsar porque además es lo que va a venir. Hay un tema que se está trabajando, estamos colaborando con los servicios de orientación que es el tema de atención a la diversidad. Se está produciendo un cambio fundamental en la tipología del alumnado de Secundaria con respecto al de Bachillerato y es que no hay selección y entonces hay que atender a la diversidad y tiene que haber sensibilización y luego ver cómo atiendes a la diversidad.[...]

**Dir7:** [Qué tareas debe hacer/hace el CEP] Hemos hecho de todo. Hay una cosa que está clara, que la demanda fundamental, de boquilla por lo menos, que te plantea el profesorado es la formación en el centro y que el asesor pase por allí y les ayude y tal.

[La obligatoriedad de hacer el PEC y el PCC, es una llave, hay centros que están haciendo cosas distintas al PEC y PCC?] Sí, sin embargo la preocupación normal de los centros suele ser cómo se hace ese papel dentro del plazo. Ahí, de alguna forma los centros están bastante burocratizados. Cuando llega un centro asustado porque está asustado porque el inspector les va a pedir en un plazo.... cuando te ves que un centro te viene apurado y con angustia, lo primero que tienes que hacer es decirle cómo se hace para que se le quite la angustia. Una vez que ya ven que eso va a salir y que ya no tienen el problema, entonces sí hay que ir al mismo alentándoles en el sentido de que lo importante no es tener un documento bonito, que lo importante es tener un documento consensuado, que lo mejor es tener cuatro líneas llenas de tachones pero que sea un documento abierto, discutido, consensuado, que todo el mundo lo lea y que esté preparado para que se vaya ampliando en los siguientes años, eso es mejor que tener un documento muy bonito y muy bien *enmaquetado*. Pero eso es algo que en la dinámica que están los centros es difícil de ver porque en gran medida el profesorado ve el PEC y el PCC como cosas complementarias, como añadidos,

y el día a día se los come. Entonces ése no es un tema que el CEP pueda tener la solución porque es un tema también de la dinámica propia de la Administración Educativa. Pero que no tengamos la solución tampoco es cuestión de dedicarte a la dinámica de tener un asesoramiento técnico, de limitarte a eso porque la gente te lo pide y está asfixiada. Pero también hay que atender eso porque es la forma... es decir, a una gente que está asfixiada tú no puedes llegar allí y decirle: miren, es que lo importante es la participación... primero tienes que ir resolviendo el problema y al mismo tiempo que vas resolviendo el problema tienes que ir insinuando e irle metiendo en otro tipo de dinámicas que sean más productivas, para que al final no queden documentos irreales, que vayan una cosa por un lado y lo que estén haciendo en el aula vaya por otro. Pero a veces hay que simplemente dejarle que eso funcione para después hacerle llamar la contradicción y para después en una segunda fase ir corrigiendo lo que se hizo mal en la primera.

**Dir8:** [Tareas prioritarias] Todo eso va unido [Todas las modalidades de formación y asesoramiento] Cuando vamos a un centro no es que el centro nos diga: “mira que nosotros queremos que nos vengan a hablar de evaluación”, y vamos allá de evaluación, no. Vamos, nos reunimos con el coordinador de Formación, con orientador, con Equipo Pedagógico se ve lo que hay,, se recoge la información, se lleva a la comisión correspondiente en el CEP, porque hay tres comisiones funcionando: un departamento de atención a centros dividido en tres comisiones de Infantil-Primaria, de Secundaria y de Formación Profesional y a partir de ahí el centro este necesita formación de evaluación; cada uno de los centros tienen dos responsables porque siempre hemos pensado que se trabaja mejor en parejas que uno solo porque uno puede actuar de observador externo y la otra persona actúa de asesor. No reduce la capacidad del CEP; este año hemos visitado absolutamente todos los centros través del coordinador de formación porque así no llegamos a ningún lado. La planificación se hace junto con ellos no es que salga el curso por donde quiera o sea que ése es el planteamiento de actuación.

[La obligatoriedad del PEC y PCC es un condicionante para el CEP, es una llave...][La visión que siempre hemos mantenido y que seguimos manteniendo es que no hay que tener prisa en la elaboración de los Proyectos Curriculares ni hay que tener prisa en la elaboración del Proyecto Educativo. Claro, luego por otro lado te viene la Inspección y te dice que el día 30 de Octubre tienes que entregar la programación de no sé qué y de no sé cuántos, y viene en la circular de principio de curso... Nosotros decimos que se salten la circular, o sea, somos una contracorriente, desde la dirección del CEP se propone que seamos bastante contracorriente, o sea, no significa nada, no hay ningún cambio en la preocupación con prisas y con fechas. Entonces en la dinámica de los centros, si un centro tiene el PCC hecho en no sé qué tiempo pues preséntelo, pero presentar en un centro que te comienza este año el Primer Ciclo de Secundaria, el año pasado este curso académico presentaron en nuestra zona dos centros todo el primer ciclo de Secundaria por primera vez y tal, lo que no se puede permitir es que se exija y que se tenga tal porque ni siquiera conocen lo que son los objetivos de cada una de las áreas, los bloques de contenidos, cómo se va a evaluar... o sea, vamos a ir con tranquilidad, no vamos a meter prisa. Lo mismo pasa con el PEC, o sea, el PEC puede ser todo, no hay ningún problema en que el PEC sea un folio, porque tenemos que estar agobiándonos con hacerlo, o sea, son cuatro líneas reales y el año que viene lo revisamos y le añadimos seis líneas más y quitamos dos. Pero no hay ninguna prisa, una de las ideas fundamentales es que no hay que agobiarse. [...] [Trabajan en los centro cosas distintas al PEC y

al PCC] todo confluye porque si estamos trabajando temas de evaluación, temas de metodología... estás trabajando temas del PCC pero sin tener la obsesión, centrándonos en los temas. En eso estamos avanzando. Que tengamos en un folio: la evaluación va a ser de tal forma... y eso no ha sido discutido ni asumido por el profesorado con tranquilidad... los cambios en educación son lentísimos y por lo tanto hay que tener tranquilidad...

**Dir9:** [Tareas] Por la línea que estamos siguiendo en el CEP sería dar apoyo a la autoformación y apoyar lo que es la formación en centros, cosa que no es fácil.[...]

[¿PEC y PCC pasan de ello y se dedican a tareas más interesantes?] No, todavía no pasamos, aquí hay dos cuestiones, una es los centros de Primaria y otra en los centros de Secundaria. En los centros de Primaria como ya se implantó la Primaria hace tiempo los centros de Primaria tienen hecho su PCC su PEC, lo tienen todo precioso y lo tienen en el armario, bueno, y lo tienen cerrado bajo llave para que no se pierda y siguen haciendo lo que les da la gana. Esos documentos han sido llevados por la juntas directivas y por los orientadores, fundamentalmente, han sido hechos por ellos, el profesorado no ha participado para nada ni sabe de qué va. Entonces nosotros ahí, eso es un tema, centros de Primaria que tienes que pasar de ellos o tienes que... en cambio los centros de Secundaria que eran centros que hasta ahora eran centros de BUP o FP y que, por otro lado esos centros de BUP y FP la mayoría pasa de recibir cualquier tipo de formación por norma general, cuando les llega el momento de incorporarse a la Secundaria les entra angustia y entonces te demandan y te demandan porque se ven en la cuestión de que tienen que empezar a elaborar el proyecto curricular y tienen que empezar a ver qué dan, cómo dan y entonces les entra la angustia y entonces es una posibilidad de entrar por ahí. De todas maneras cada vez estamos viendo que el tema como que se va choteando, de tres años para acá los primeros centros...hay un agobio al principio, después ya dicen: bueno, esto no era para tanto, esto más o menos haciendo lo que yo hacía siempre que tal, tal pues,.... Y entonces ya otra vez y ya pasan de PEC, PCC y les da lo mismo ocho que ochenta. Entonces realmente el proyecto curricular te puede servir en los centros de Secundaria sobre todo en un primer momento como motivo pero tienes que ir por otro lado porque si no...

[Temas distintos al PEC] sobre todo lo que está preocupando son los temas transversales, yo creo que está pasando la moda también de transversales, ahora la gran preocupación es metodología y atención a la diversidad y después hay un tema que está surgiendo aquí, me imagino que en otras zonas... el tema de la disciplina, conflicto con el alumnado, pero en Secundaria. Es decir, el desconcierto del profesorado del alumnado que no asiste, de alumnado que promociona que no tiene ni idea ni aparece, el comportamiento del alumnado...se está viviendo fatal, es un auténtico problema para el profesorado y es un tema que ha surgido este año pasado. Es curioso porque tú vas viendo cómo la problemática se va moviendo. Yo no sé por qué les inquieta, este tipo de inquietudes ya no es que oyen y es para saber qué es, sino ya es la realidad con la que se están encontrando. Entonces se están dando cuenta que tienen que promocionar al alumnado, que no pueden suspender como antes, que es obligatoria, tienen que dar una titulación y no saben qué dar... ahí entra, por un lado la responsabilidad de la gente de Secundaria....[...] y entonces surge el interés de la atención a la diversidad...

**Dir10:** [Qué tareas son las preferentes] Es bastante complejo porque todo eso se hace y en cada momento una actividad tiene más importancia que otra.

[El PEC y PCC es una ayuda, un impedimento. ¿Tienen centros que están haciendo otros trabajos

distintos?] Sí, sí, sí. El tema de esos documentos que son prescriptivos pueden tener diferentes efectos y no son iguales para todos los centros. En algún caso ha supuesto efectivamente demandas claras al CEP donde efectivamente ha sido, digamos, la válvula de arranque, digamos para entrar. En otro caso ha sido el elemento que ha frenado toda participación del CEP porque se ha considerado que es un documento al que hay que dar prioridad, como tenemos, entre comillas, un experto en el centro que es el orientador, que a mí me parece que luego se hace dejación de lo que realmente hay que hacer que es la tutoría, atención a la diversidad, atención al alumno, aquello que te decía al principio, el alumno, que yo creo que para eso está esa figura ahí, para supervisar que el alumnos sí que tenga... pues resulta que se marca una tarea que no es propia. Pero quizá como la mayoría son licenciados en psicología o pedagogía, se sienten cómodos en el trabajo, es un trabajo más o menos teórico y hemos observado que en muchos casos se constituye una comisión, el profesorado está al margen y esa comisión elabora el documento final: miren ya está hecho. Ah, pues muy bien. ¿En qué medida se impregna la práctica docente? En nada. O sea, en unos centros ha servido para válvula de arranque, en otros ha servido para frenar nuestra participación.

**Dir11:** [¿El tema de la Reforma está condicionando el desarrollo de los CEPs?, ¿Cómo lo ven ustedes] [...] El CEP tiene que llevar la voz cantante en lo que es la formación de todo eso, de coordinaciones... Nosotros desde aquí ya tendríamos que tener, mira ahora mismo tenemos para septiembre lo que son las jornadas para los que van a implantar Secundaria, de una formación inicial, más bien sensibilización, no lo podemos llamar de tres días simplemente y luego comenzar el curso de las diferentes coordinaciones a ver cómo asesoramos a ese profesorado y a ver cómo no metemos dentro de los centros y a ver cómo llevamos eso.

[Tener que dar apoyo a la Reforma no reforzará la idea de que el CEP es un instrumento más de la Administración de apoyo más que una cosa distinta con el peligro que tiene de que no vean al CEP como una cosa propia y no se impliquen...] Eso según como tú te extiendas, como a ti te vean, es decir, cada CEP es un mundo. Yo cada vez que tenemos reuniones con los Directores de CEPs todos juntos, cada CEP es un mundo, entonces, según como te lo montes alrededor del profesorado el Centro de Profesores será más Administración, menos Administración, será más de ellos menos de ellos... Pienso que es así, que quizás el Equipo Pedagógico de cada CEP sea muy importante en ese papel. Si tú como Equipo Pedagógico reúnes condiciones y además ayudas de verdad al profesorado y ellos sienten que los ayudas y que tú les das una formación y que ellos pueden acudir a ti desde que se sientan agobiados o desde que sientan esa necesidad o lo que sea, te verán como un instrumento a utilizar, en cambio si tú pones una puerta aquí y un edificio y un montón de gente trabajando y para acceder a él todo es un mundo, un papeleo, a lo mejor te ven más como Administración que como ayuda. Yo pienso que es según como tú lo entiendas.

[¿Los PEC y PCC les suponen una traba o una llave de entrada?] No, no, una llave de entrada. Hay otros centros que están trabajando cosas distintas al PEC y PEC, hay gente que nos han llamado para que les asesore sobre el área, por ejemplo, o dice cómo llevar los talleres en el aula... [¿Tú qué crees que es por iniciativa propia y no por requisito de la Administración?] no, no, no, por necesidades del aula... [...] Yo lo veo que nuestro CEP llega a los centros no como tal Administración en sí.

**Dir12:** [Tareas más importantes] Yo, lo que pasa es que es difícil pero sobre todo sería el asesoramiento. Yo ahí pondría el apoyo fundamental. Los cursos están bien para atraer adeptos, vamos. La gente está por la "titulitis" y por la certificación... También hay cursos



que son puntuales para dar apoyo al profesorado y que caminen, sobre todo los que son de áreas que son fundamentales. Los cursos son interesantes para que la gente se vaya viendo y vayan entrando en la dinámica de trabajo. Sobre todo más bien aplicada a la gente nueva, a la gente joven [...].

[¿El problema de la Reforma está condicionando la idea original de los CEPs?] Bueno, hemos cambiado por completo porque todo lo que va saliendo nuevo se lo cuelgan a los CEPs. No sé si es condicionante o ayuda. Lo que sí es cierto que si el compañero que viene al CEP sabe de antemano a qué viene no hay mayor problema pero lo que ocurre es que cada vez que surgen cosas nuevas son añadidas al CEP y aparece algo nuevo y se le añade al CEP y como casi todo depende de la Dirección General de Ordenación pues también el CEP depende de ella y le montan el muerto al CEP No se aumentan plantillas, ya X te habrá dicho que está la pobre con el alma a dos manos y es porque se le viene todo el mundo encima y la plantilla sigue siendo la misma, entonces, claro, para eventos nuevos tiene que haber un apoyo mayor y una plantilla mayor y más cualificada [...] [PEC es ayuda, es impedimento...] Igual puede ser una ayuda en el aspecto que si se tienen que crear ahora las comisiones que dicen que se tienen que crear, en las que participa un inspector, un jefe de estudios, un asesor de CEP y demás, pues posiblemente a través de eso, como ya está el inspector... Es que aquí es gracioso, por lo menos en mi zona ¿no?, en mi zona parece que es el inspector y si es el inspector bien, si no es el inspector no es tan bien. Entonces posiblemente por medio de esta pequeña comisión podamos muchísimo más a los centros, podamos saber muchísimo más de él y podemos hacer también que el inspector pues apoye un poquito más la labor nuestra porque el hecho de que tenga ir ya contigo, porque la comisión son esas cuatro personas y no le queda más remedio de ir contigo pues de pronto pudiera ser una ayuda para entrar en los centros. [No se corre el peligro de aparecer unidos e indiferenciados con respecto a la inspección] ¡Ah, no!, sí, nos van a ver más como Administración, nos vayan a ver más como Administración que como apoyo, eso lo hemos visto ya. Ya hay compañeros que nos llaman Administración y otros compañeros que siguen viéndonos como lo que somos, entonces vamos a esperar este año que es el que va a dar un poco la pauta a seguir y vamos a ver lo que ocurre.

**Dir13:** [La Reforma está condicionando, es una llave, les hace aparecer como...] Básicamente el centro se encuentra con que tiene que elaborar ese documento, entonces ahí se le plantea el primer bloqueo. No es que sea un filón para que el CEP vaya y decir, tranquilo que aquí vienen los fontaneros y ya expertos en todo pero es un aspecto más. Lo que sí es verdad es que en algunos centros, que ahí está el gran peligro, al tomarse como un documento burocrático que de eso es de lo que debe de huir, pues el esfuerzo que hay que realizar para entender que no se trata de eso... [...] Ésa es la cuestión..

[Con la Reforma ocurre lo mismo, al estar el CEP metido por medio, en el tema de los distritos no puede parecer que el CEP...] No cabe duda de que depende cómo se haga, cada plan viene condicionado.... Hay una fotografía totalmente diferente, entonces qué ocurre, el año pasado lo era la generalización de la Primaria, para el año que viene generalización de la Secundaria con unas contextualizaciones bastante complicadas, aparece la cultura de distritos y tal entonces ya hay una primera situación de cara a cómo abordar todo esto con planes específicos a equipos directivos de formación en áreas y también los dinamizadores pedagógicos, entonces por decreto aparece que en cada distrito el inspector ha de convocar una reunión formal invitando a los centros de profesores de esos distritos para ver qué necesidades de formación y tal. El asesor va a estar ahí

como un agente más y tal. Sobre la pregunta, efectivamente puede derivar a que en ese... pero lo que sí hay es una cuestión, nosotros en este caso lo que sí existe una cultura previa en donde ya dentro del contexto de distrito de lo que era el centro hay un trabajo previo y tal, lo que ocurre es que la sintonía o la sincronía con los diferentes centros e incluso con los distritos no es la misma y por lo tanto se van a dar diferentes niveles... Ahora, lo de la mano de la Inspección, de la mano de tal, vamos a ver ya en este caso quiere decir que existe un previo de todos los profesores en el centro, imagínate unificar un nivel de actuación para un distrito, porque primero habría que chequear [...] De ahí es de donde se van a configurar necesidades comunes y las respuestas las va a tener que dar el CEP en definitiva pues... lo que yo sí veo, la gran dificultad que veo es la siguiente, primero están las diferentes culturas: orientación, Inspección y tal. De un nivel de enfrentamiento se ha pasado a un nivel de colaboración y tal por lo tanto es un logro [...] Dificultades, primero que va a tener que sentarse mucho a tres bandas para coordinar, segundo, a nivel interno con asesores de CEP para también interconectar las diferentes necesidades en todos y cada uno de los distritos. A mí me resulta un trabajo bastante interesante a pesar de lo complejo que es. Lo que sí habrá que hacer es muchos equilibrios. Aquí tenemos doce distritos, aparecerán doce realidades...

**Dir14:** [Finalidades] [Resumen: tienden a no cursos sino a asesoramiento de centros aunque no pueden perder de vista los cursos, ahora mismo tienen preparados 16 cursos para el primer trimestre pero es una cuestión no prioritaria. Sin embargo al profesorado le hace falta y cuando son cursos que no pueden atender porque son temas que se les escapa ahí meten los cursos: habilidades sociales... Lo primero es la formación en centros y agrupaciones, son la prioridad, las agrupaciones tienen rodaje de innovación. Tienen 22 agrupaciones, sin contar los grupos de trabajo. Calculan que grupos de trabajo saldrán 1 o 2 por mesas de trabajo que se hicieron en las Jornadas de principio de curso, unos 16 dirigidos a la ESO. Cada CEP saca el suyo, una convocatoria de zona para los grupos de trabajo... y ellos enfocan los temas.]

**Dir15:** [Finalidades] Recoger demandas de formación del profesorado, recursos, asesoramiento individual, recoge todo eso. Que a su vez repercute en el alumnado, está para eso, canalizar toda la formación. Lo ideal es que no sea un ente cerrado, que se relacione, en relación con asociaciones, con otros organismos, un curso de infantil en Chipude, el Cabildo puso guaguas para buscar un tesoro y los niños investigaron sobre toda la historia de Canarias...

Asesorar sobre la Reforma no vender la Reforma porque si una idea es llevar a cabo la investigación-acción tener muy claro eso, no cerrarlo. Un espacio en el que el “stress” no sea lo cotidiano, una actividad motivadora, lúdica y que se sienta bien consigo mismo, no “estresarles”, aportar un poquito de lo lúdico en estas actividades.

[PEC y PCC] Están trabajándolo porque es obligatorio, ésta es la opinión personal, porque se les requiere. Para mí no es fundamental, para algunos CEPs sí es fundamental, yo parto de un poco la motivación y que la gente vaya incorporándose realmente no por obligación; conjugar las dos cosas; hicimos el PEC en el CEP se reunían centros de la ESO. Esos centros tenían que tener su PEC se hacían unas reuniones intercentros, se reunían con sus respectivas comisiones pedagógicas para un intento de hacer un PEC consensuado, eso es interesante: inspector, asesores y comisiones pedagógicas; se trabajaba en el centro, con contexto común porque es el mismo para todos y se hizo un PEC igual para todos; se solucionaban las dudas, se les daba apoyo por parte del CEP y se solucionó. Este año están con el PCC pero despacito y con calma. Si obligas, las señas de

identidad como el respeto mutuo, te puedes encontrar con que los centros están tan “*estresados*” y echan a los niños fuera del aula a la primera de cambio, ¿cómo puede ser esa contradicción?, por eso hay que hacerlo despacito para que los cambios sean no en el papel.

## 9 SERVICIOS DEL CEP. ACTIVIDADES NO PROFESIONALES...

**Dir1:** [Actividades no pedagógicas:] Perfectas pero no hemos podido meter el diente. Estábamos intentando hacer acuerdos de colaboración con las instituciones y sólo el ayuntamiento de Tuineje, donde está ubicado el CEP, me comunicó de palabra el otro día la alcaldesa que se había aprobado el acuerdo de colaboración. No lo hemos firmado, no lo ha hecho el ayuntamiento...[...] no hemos podido trabajar porque claro, a nosotros se nos quedan cosas muchas cosas.

[Instalaciones:] En cuanto a instalaciones estamos fatal. Nosotros estamos ocupando una segunda planta de un centro que fue de formación profesional que ellos abandonaron porque se les hacía pequeño y estaba en malas condiciones, lo dejaron y se fueron a otro sitio. La primera planta la tiene ocupada el centro de adultos de la zona sur y la segunda planta es nuestra que tiene dos aulas y un par de despachitos y tal. Que para las reuniones de agrupaciones y tal más o menos pero cuando se juntan todos o cuando hay algún curso masivo ya las dependencias no... Tenemos que pedir las dependencias del centro de adultos que ellos las tienen ocupadas, tenemos muchas dificultades y es un desastre. En cuanto al horario de atención al público tenemos jornadas de mañana y tarde y cerramos al mediodía. Nosotras venimos todas las mañanas y hacemos turnos de tarde. Nosotros aparte de, a lo mejor, sí a mí me toca el lunes de guardia pues igual me ves aquí, si hay curso pues indudablemente todas las tardes y si no hay curso a lo mejor, si no venimos todo el horario de tarde venimos a lo mejor un par de horas o una hora pero que siempre se nos ve por aquí normalmente.

[Biblioteca:] En la biblioteca nosotros tenemos muy poca biblioteca pero sí que tenemos una atención, me parece que son tres días, ahora mismo no tengo el horario, un par de horas por la mañana y un par de horas por la tarde. [Está dotada] Deficiente, muy deficiente.

[Materiales del profesorado] Nosotros el material hecho por el propio profesorado está en la biblioteca pero más bien lo tenemos bajo llave, por decirlo de alguna manera y sólo cuando ello lo solicitan, ellos lo conocen porque también lo conocen todos los centros, se les manda el listado de todas las cosas y de todas las publicaciones que nos van llegando les damos...[...] También se le da, en este año se han elaborado estas unidades didácticas, están a disposición de en el CEP por si alguno quiere utilizarlo

**Dir2:** [Otras actividades] Nosotros no hemos desarrollado este tema, lo más son debates y charlas informativas sobre la Reforma, en cuanto a cuestiones de exposiciones no hemos tenido esa actividad cultural aparte de pedagógica, yo pienso que deberíamos meternos un poco en eso , pero la verdad es que el trabajo es tremendo yo me paso aquí diez horas, es una cosa increíble, es increíble... Tendremos que pensar en hacer algo.

[Infraestructura, servicios] En cuanto al edificio del CEP no lo tenemos propio, nosotros trabajamos en el colegio de Pedagogía Terapéutica, en el Puente . Este colegio es grande y nos cedió un aula y es aquí donde estamos trabajando, disponemos de tres aulas, un salón de actos que es compartido pero prácticamente somos nosotros quienes más lo usamos nosotros , un pequeño

laboratorio y dos despachos.

Tenemos unas buenas relaciones con la dirección de este centro. No está mal podría estar mejor con un edificio propio podríamos estar mejor pero la mayor dificultad es la de acceso y el aparcamiento, eso sí es una dificultad tremenda pero bueno. En cuanto a los servicios que prestamos sí prestamos todo eso que dices de reprografía, de café, de biblioteca, bueno.

[Biblioteca] Tiene volúmenes todos de aspectos pedagógicos, considero que se puede mejorar. Tenemos un bibliotecario que es una asesora de Lengua, de Secundaria. Fuimos escépticos... gano el concurso este de bibliotecas de la Comunidad y nos dieron para, uno [De los premios] fue para Las Palmas y otro a nosotros . No hay una persona específica, es un CEP de tipo B y no tenemos bibliotecario, lo que pasa es que sí tenemos una asesora dedicada a la biblioteca.

**Dir3:** [Distintos] Concurso de cuentos, muestra de artesanía, muestra y degustación de repostería canaria. Tenemos un área de trabajo del CEP que se llama “CEP lugar de encuentro”. Que no sólo sea curriculum y curriculum... Queremos que el CEP sea eso, que vengan a eso.

Aparte está todo el tema de recursos, creemos que estamos bien dotados: préstamos, dotación, distribución de todo lo que viene de la Consejería, tenemos un fondo de más de 3.000 libros en la biblioteca, todos en una base de datos con su número de registro. No tenemos bibliotecario, lo tenemos que hacer nosotros, hay un responsable de cada área de trabajo, tenemos un fondo de libros de tema, autor, contenido canario, conseguido de donaciones de las instituciones que publican esos temas, yo mandé una instancia el primer año a todos esos centros y la verdad es que nos dotaron y nos siguen dotando y luego libros de didáctica sobre todo, adquiridos por nosotros en las librerías, lo último que va saliendo, lo que la gente nos demanda y lo que nos manda la Consejería. Luego tenemos vídeos, unos 1.000 vídeos didácticos, todos en una base de datos, registrados y algunos con orientaciones para su uso, tenemos también una fonoteca con casetes, discos compactos, software, también que prestamos, estamos al último grito, no nos quejamos. En cuanto a ordenadores tenemos de sobra también.

Estamos sacando una revista, los trabajos que se publican son del profesorado o de la zona o de profesores de otra zona que quiere colaborar con nosotros. El próximo número lo queremos sacar al final de mes, lo sacamos trimestralmente se llama El Bucio. Antes cuando lo sacábamos en plan fotocopia quizá a veces tiene mejor contenido que otros, ahora lo sacamos en plan imprenta, bonito, con publicidad en la contraportada pero resulta que el contenido nos den los profesores, nosotros no queremos que nos publiquen Cesar Coll...

[Se queja de la falta de asesores] Otro tema es que equipare, identifique CEP comarcal con CEP La Laguna-Santa Cruz donde hay un asesor por área. Nosotros tenemos en Secundaria dos asesores de ámbito nada más, uno para el ámbito científico-tecnológico y otros humanístico-lingüístico-artístico, con lo cual tiramos por gente de la red de formación o ponentes externos para determinados temas puntuales de apoyo pedagógico o lo que sea pero si no, vamos tirando por el carro nosotros mismos.

[El espacio] Es el primer edificio que se construyó para CEP en Canarias, muy bonito, muy coqueto, lo que pasa es que tenemos un aula normal, un salón de actos divisible en dos aulas pero que no podemos utilizarlo simultáneamente porque la mampara aísla visualmente no acústicamente, luego tenemos tres seminarios para doce o quince personas y luego una biblioteca, una sala de audiovisuales, otro de material de laboratorio y recursos y seis baños, creo que lo diseño Preisler o Boyer y tenemos seis baños. También utilizamos los centros de la zona para las actividades.

[Materiales elaborados por el profesorado] Si son de agrupaciones eso va al servicio de innovación pero nosotros nos quedamos con copia de todo tenemos todo de todo de todo tenemos fotocopia, está registrado, todo está en una cajita con su nombre, año y temas. Tenemos base de datos del profesorado que ha realizado actividades en el CEP este, todo desde que empezamos, lo tenemos al día.

[Qué hacen con estos trabajos, los utilizan los profesores...] Los trabajos están aquí y si alguien nos dice: “mira que el grupo estable tal hizo un trabajo sobre este tema y me interesaría...”. Llamamos al responsable de ese grupo estable para pedirle permiso para hacer una fotocopia pero si no no se lo damos sin permiso hasta que se nos aclare el tema de las autorías desde Innovación. Siempre con permiso de los autores.

**Dir4:** [Ventajas y desventajas de un CEP pequeño] Tenemos inconvenientes y tenemos ventajas, de cara a la Administración siempre hablamos solamente de los inconvenientes, te lo digo real ¿no?, siempre nos quejamos del presupuesto, que somos los menos que tenemos por ser un CEP pequeño, tenemos menos asesorías que el resto; sólo hay tres personas en el CEP aparte del personal administrativo, y entonces tenemos el inconveniente de... esos inconvenientes, de presupuesto, el profesorado que no se puede unir, no hay profesorado, por ejemplo de Clásicas, porque a lo mejor hay dos profesores en la zona, no se puede tener la formación que ellos quieren lo tenemos que canalizar a través de una ponencia de alguien que venga, algún asesor de ámbito provincial que venga a Los Llanos , tenemos ese tipo de inconveniente pero tenemos la ventaja de que como somos pequeños nos conoce todo el mundo, conocernos nos conocemos todos, tanto el profesorado que trabaja en el CEP como el CEP a los que trabaja en distintos centros, que es una ventaja muy grande.

[Actividades distintas a las profesionales] Sería caminar hacia la casa del maestro, más que el centro, club del docente, por medio de actividades que se hagan con el propio profesorado, tampoco que se convierta en un bar, en una sala de juegos pero sí organizar actividades de..., que el centro del profesorado fuese un centro de debate donde se reuniese profesorado que estuviese interesado en algo, contactar, un centro de contacto con otros profesionales que estén llevando a cabo trabajos similares o que les despierte el interés del compañero y también organizar continuamente jornadas que no costarían nada, donde el profesorado pudiese explicar las prácticas que llevan a cabo en el aula que puedan ser novedades para el resto, trabajos de investigación que estén realizando. También crear en otros aspectos más lúdicos, más culturales, sabes que se está haciendo en el CEP de Lanzarote, ahora mismo acaban de terminar unas jornadas de arte docente donde aparecen profesores que cantan, que hacen esculturas, que hacen pinturas, diferentes exposiciones y además con el fin de acercar más al profesorado al CEPs y que el CEP puede conseguir muchas más cosas como un foro de encuentro de todo el profesorado.

[Han hecho algo, ejemplos] No, no hemos hecho ninguna, sí queremos hacer una muestra el próximo curso, coincidiendo con mayo con el tema de Canarias, unas jornadas como las que te dije, también sabes que en Tenerife se hizo una que era “el profe canta”, unas jornadas de ese tipo que estarían fuera de lo que sería puramente pedagógico, didáctico, y supondría todo, aquí hay muchos profesores que se dedican a otras cosas, y que hacen todo tipo de cosas, incluso podríamos organizar encuentros deportivos, de todo tipo para encaminar más hacia la casa del maestro, que no es solamente esa formación pedagógica y didáctica sino que también hay otras cosas.

[Servicios] Tenemos una revista que se llama “Tagasaste”, creo que ustedes la tienen ahí todos los números que han salido, está en el Depto. de Didáctica, las que han salido, en esa revista, es una revista que estamos sacando con una periodicidad, no siempre es la misma, se han sacado seis números en dos años y vamos a seguir en esa línea, son artículos que pone el propio profesorado, otras secciones... Luego actividad, lo que nosotros hacemos... no somos una fotocopiadora, no hacemos fotocopias sino... la infraestructura..., vamos a ver, empiezo por el edificio. El edificio es de usos múltiples del Ayuntamiento, está bastante bien, tenemos dos aulas bastante grandes, que se utilizan para diversas actividades, reuniones para el profesorado; tenemos una biblioteca muy poco dotada, pero cada vez tenemos más bibliografía sobre todo de carácter, pues eso, lo que el profesorado pide, didáctico, hay algunas cosas que nos la ha mandado la Dirección General de Centros que no nos sirven, que es una enciclopedia que nunca las usa el profesorado; tenemos una videoteca también, no tan buena como desearíamos, pero no nos podemos quejar, tenemos un equipo informático que el profesorado lo puede usar, estamos tratando de conseguir cada vez más, porque no tenemos para tratar de en un momento dado utilizarlo como un aula de informática para actividades de perfeccionamiento, el profesorado lo puede utilizar de todas formas, el profesorado que no tiene ordenador en sus casas puede venir por las tardes a trabajar aquí. No tenemos más servicios.

[Material elaborado por el profesorado] Están a disposición de todo el profesorado, no sólo los de aquí sino los de cualquier CEP se puede conseguir. Existen recogidas de todo el material, hay material elaborado por el profesorado que ha editado la Consejería, éste está en todos los CEPs en libros. Luego hay otro tipo de material elaborado por el profesorado en grupos estables, en proyecto de formación que siempre se queda una copia en el CEP y está a disposición de todos. [¿El profesorado está informado de la existencia de este material?]  
Sí, todo el profesorado tiene conocimiento de todo lo que se desarrolla y luego si no está aquí, como ya nos ha ocurrido, nosotros lo buscamos, en principio nos ponemos en contacto con los autores para el préstamo a otros compañeros.

**Dir5:** [Tareas distintas que el CEP podría hacer] Han sido a iniciativa de otros y secundada por nosotros. Actividades de apoyo, existen los Programas Educativos: de Medio Ambiente, de Igualdad de Oportunidades, de Nuevas Tecnologías, de Contenidos Canarios y nos piden la colaboración a los CEPs. La Dirección General, por ejemplo organiza unas Jornadas de Innovación y tiene que echar mano de los CEPs, los CEPs más bien están en gran medida para apoyar a las distintas iniciativas e incluso hasta del Ayuntamiento y de la Universidad. La Universidad va a hacer un congreso de Lengua, aquí, la Universidad de Las Palmas...

[Servicios] abiertos de 8 de la mañana a 8 de la tarde cerrando una hora al medio día. Después, el centro es un centro antiguo de EGB que tiene por lo menos cuarenta años y es un centro que en su totalidad no es nuestro... [Compartido por una escuela de música, otra de adultos] Tres aulas: una grande, una mediana y una pequeña; 72 sillas son limitadas. Cuando hay simultáneamente un par de actividades tenemos que salirnos fuera del centro a los institutos o colegios próximos a desarrollar las actividades. No hay aula de informática, los cursos de informática que hemos organizado hemos tenido que acudir a centros que tienen aula de informática. Ordenadores de la última generación pero no tenemos espacio, los tenemos metido en la habitación de asesores y allí no puedes hacer un curso. No podemos sacarlos de allí porque nos cargamos un aula y nos quedaríamos con dos aulas y aquí se juntan hasta tres y cuatro actividades por la tarde y entonces

estamos optimizando el espacio. Biblioteca relativa porque es donde está la administrativa pero tenemos un fondo de mil y pico libros. Lo que pasa que el otro día hice un estudio de esto para ver la utilización de los recursos bibliográficos y prácticamente no nula, pero muy baja y mira que tenemos los libros con un programa de base de datos registrados y a los centros se les ha mandado y en soporte informático para que ellos lo miren allí y después aquí está en soporte papel para el que quiera consultarlo. Pero la gente no está por la labor de consultar... lo que más suelen utilizar son vídeos, tenemos una videoteca amplia, recuerdo que en el curso se habían sacado 25 libros y vídeos casi 90, fíjate en la desproporción que hay entre una cosa y otra. Esto se lo decía a esta gente para invertir en vídeos y... porque fíjate tú la contradicción, después tenemos un capítulo de libros, hay casi 500.000 pesetas y de vídeos no tenemos nada, ¿te das cuenta la contradicción? Entonces ya nos hemos planteado eso para irlo reconvirtiendo.

[Materiales del profesorado] Realmente como éste es el segundo año, las agrupaciones tienen que entregar los materiales aquí, pero eso ha sucedido nada más que el año pasado y prácticamente no tenemos casi nada porque las agrupaciones que son de dos años no lo han entregado y las que han continuado prácticamente traen un papel de entrega y se lo llevan otra vez. Tenemos poco material, se irá acumulando con los años pero en estos momentos tenemos poco.

**Dir6:** Lo veo bien, lo que pasa que tenemos dificultades para hacerlo por ser un CEP pequeño...

Establecer convenios con otras instituciones: en torno al Día del Libro ... [...]

[Por qué hacerlo] Va íntimamente ligado a que la escuela no puede estar desligada a lo que está sucediendo alrededor y el CEP debe de promover cuestiones que la integren, bien al nivel del trabajo con el alumnado y bien a nivel de otras cuestiones con profesorado, que nosotros no las hemos intentado pero a mí me parecen cosas loables. Por ejemplo hay un par de CEPs que están trabajando en temas de arte docente, es decir, explicitar cosas que hacen los profesores o los alumnos y organizar una semana o un mes en torno a esto...

[Infraestructura] En instalaciones yo creo que estamos entre adecuado y muy adecuado, en instalaciones en general, tenemos un edificio coqueto, propio del CEP, construido ex profeso, no digo que tengamos problemillas, pero bueno... Luego la atención general, claro, es una valoración que tienen que hacer los profesores pero creo que hay una idea de que hay, por lo menos, bastante aceptable una atención general, el horario, pues mira, abrimos de 8:30 a 8. La biblioteca está abierta en ese horario, para uso, para préstamos, está organizada y hay un sistema de préstamos. El tema de fotocopias, tenemos un convenio con los centros, nosotros no tenemos un presupuesto excesivamente amplio, cuando ellos precisan fotocopias para el uso de los centros se les cobra el coste. Hay un subalterno. Hay un auxiliar administrativo.

[...] Materiales didácticos elaborados por los profesores hay una copia y está a disposición de los profesores. Hay un boletín registrado “La Sabina” Se publican las cosas que hay, este curso se han sacado dos números el curso anterior se han sacado tres. Es un material que se procura difundir. Se le oferta a gente, cuando alguien va a presentar algún proyecto se le dice “mira, está esto aquí, míratelo”, se le da uso. Luego el tema de videoteca muy amplia, los fondos proceden de la Consejería y tiene un uso medio no llega a aceptable, podría ser más usada, procuramos difundirla, yo diría que todavía no es aceptable el uso pero está bastante bien dotada. Aparte está lo que es el material de retroproyector y todo este material, también se presta y usa. Queremos abrir la biblioteca dentro de una red de bibliotecas de la isla.

**Dir7:** [¿Caben actividades distintas?] Tiene que ser. Aquí este año hemos fallado en eso y hemos

fallado porque lo burocratizamos, dividimos funciones en el Equipo Pedagógico, a cada uno le tocó una. Una de ellas era la de actividades de ocio y tiempo libre, otra era trabajar específicamente con los equipos directivos, otra era la Revista como elemento de participación de la gente. En la inauguración cogimos a un maestro, Isaac de Vega, lo trajimos no como novelista sino como homenaje a un maestro jubilado y dio su conferencia sobre los “fetasianos”, hubo una muestra de pintura que se hizo con los profesores... a la gente le gustó. Se ha hablado desde montar fiestas, actos con los jubilados, pero este año hemos fallado... Cuando hablamos de cosas que son nuevas, que llevan un esfuerzo aparte, extra, que no te lo impone la dinámica que te pide la Administración y tal, pues al final lo dejas para mañana y al final se te acaba el curso y no lo has hecho. En la cartera está... otra cosa que ha gustado el montar, sin competir con los sindicatos, sino al revés, un par de cosas que hemos hecho con la LOGSE el invitar por un lado a la Administración y por otra a los sindicatos...

[Servicios] ... Es nuevo... un aula de informática, dos bien, una que se usa como salón de actos y una cerrada y el despacho mío. Usamos las aulas de otros centros. La biblioteca es nueva y quedan lagunas por rellenar.

[Materiales elaborados por los profesores] Estamos empezando, no se ha hecho nada. La Administración con el tema de Grupos Estables y PIFC y tal, han metido eso a caminar pero les come la burocracia y tal y no hay nadie que los haya leído. Incluso el Centro de Desarrollo Curricular han encargado a gente y resulta que el trabajo que han encargado ya lo tenía la Consejería de equipos estables anteriores pero como nadie se lo ha leído pues... Aquí, dentro de las funciones que hemos dicho que habíamos repartido en el Equipo Pedagógico había dos personas que se iban a leer todo ese tipo de cosas, están empezando ahora a funcionar, la idea es que la revista sirva también para difundir ese tipo de material. Pero, vamos, estamos ahora pensándolo y poniéndolo en marcha. Hasta ahora lo que ha funcionado es el poner a una gente con otra, por ejemplo el año pasado se hizo y funcionó el montar con toda la gente que estaba haciendo proyectos en torno a tutoría y evaluación montar un curso donde los ponentes eran ellos mismos con lo cual se contaban los materiales unos a otros. Ésa es una cosa fundamental para ahorrar esfuerzos sobre todo.

**Dir8:** [Actividades distintas] Si queremos hacer. Entran totalmente en el papel del CEP. Tenemos un aula que queremos montar como aula de exposiciones. Lo que queremos es que el CEP sea un lugar de encuentro. A mí me gustaría muchísimo que tuviera un espacio donde colocar unos billares y un no sé qué y que el profesorado pueda... Este año intenté montar una liga de fútbol del profesorado y me tiraron la idea para atrás porque a nivel de lo que sería seguridad, porque hay que pagar desde árbitros... imposible. Fue la inauguración del CEP el 3 de mayo, fue un hecho en el que nosotros, no fue idea de la Administración, fue idea nuestra, el que con vista a la inauguración tirabas de dinero de unos y otros y eso significó que los cuadros que ves por ahí los pagó la Dirección General, la actividad no sé qué lo pagó la viceconsejería, los ayuntamientos de la zona pagaron no sé qué... para tirar para adelante... Se ha montado un acto en el que hubo la primera exposición de pintura del profesorado, había gente que ya había expuesto.. Te das cuenta del curriculum que hay y que hay que potenciarlo. El año que viene queremos hacer los jueves culturales de los profesores. ... Vinieron 18 editoriales... previamente analizamos los materiales con el profesorado...



[¿Cómo se justifican estas actividades desde la idea de CEP?]. [Consulta la programación] Hay un apartado aquí que son consideraciones finales del Centro del profesorado, se caracteriza a los CEP que son “centros sociales, lugares de encuentro y convivencia para el profesorado” y una consigna que es sacar al CEP a la calle.

[Infraestructura] Necesidad de personal subalterno. Personal de administración exactamente igual, sólo una persona tenemos que está haciendo tareas... tenemos desde agrupaciones, grupos estables y proyectos y tal son caso 800 profesores, 400 solicitudes que hemos tenido en el año, escritos míos, fax, todo eso pasa por sus manos... Ella está por la mañana sólo. Faltarían dos personas más, un subalterno y otra administrativa. La biblioteca tiene una bibliotecaria, como todos los CEPs de tipo A. Está haciendo la catalogación del material esta biblioteca tiene para trabajar con lectura de alumnos pero no está bien dotada en cuanto autoformación del profesorado y didáctica.... Vídeos no tenemos suficiente material... Tenemos en los centros de nuestra zona el programa de animación a la lectura para el año que viene...

[Material elaborado por los profesores] Ayer mismo tuve una mesa territorial de formación del profesorado en la que planteé el tema de las publicaciones, me han dado carta abierta. Nosotros tenemos materiales de grupos estables y proyectos que son muy decentes, bastantes decentes. Entonces lo que intentamos es, ya hemos hecho contacto con instituciones públicas y alguna institución privada para hacer tirada pequeña con su registro legal para que al profesorado le sirva también como curriculum y entonces aprovechar porque yo he estado en grupos estables y en proyectos de innovación y he visto los proyectos de innovación y no los ve nadie y entonces desanima mucho. Nosotros tenemos un departamento que no ha funcionado este año, va a funcionar el año que viene porque queremos hacer publicaciones para sacar ese material y que llegue a todos los centros, dar contactos y que la gente empiece a conocer... entonces hacer anualmente alguna tirada de ejemplares como forma de salida de ese material. Otros sistemas son más difíciles. A principio de curso se manda a los centros los temas que se están trabajando y las memorias que hay aquí, esa información llega pero no se usa. Se usa más cuando llega al centro, el profesorado no tiene cultura para desplazarse y buscar documentación de algún tema, si le llega lo miran y tal...

**Dir9:** [Actividades distintas] Hemos querido hacer un montón de cosas pero no hemos podido. Como caber caben muchas actividades. Un proyecto que he presentado y que como todo lo que es nuevo no acaban de darle vueltas y de decidir... El proyecto es tener gente de animación sociocultural para ayudar a dinamizar en los centros otro tipo de actividades que no sean la típica....[...] Fracaso de asistencia...

[Infraestructura] dos administrativos y de personal, andamos cortos de conserjes había cuatro, nos han llevado dos al CEP II y más nunca... Una bibliotecaria que ayuda al administrador para el tema de recursos. Propiedad de la Consejería queremos ampliar con el local de al lado y este CEP se hace pequeño. La idea nuestra es montar un laboratorio, un taller de tecnología, un horno de cerámica que no tenemos... La biblioteca aquí ha pasado que era una biblioteca que tenía muchos volúmenes y se han perdido por falta de atención. Los ordenadores se han quedado viejos con eso de que era el CEP antiguo que tenía de todo...

[Material del profesorado] No. Asignatura pendiente... se dejaba en los CEPs y había una copiadora... con el tema de la propiedad intelectual, la única solución es ir publicando las cosas, que la Consejería deje una parte de sus presupuestos de publicaciones para publicaciones para los

CEPs... La gente está muy reacia a dar materiales a los demás porque ha habido copieteo...

**Dir10:** Yo he propuesto la creación dentro del Consejo de comisiones que no sean exclusivamente de formación, actividades de tipo lúdico... Tagasaste es la revista... se edita trimestralmente con fondos de Cajacanarias... Lleva abierto como CEP 7 años, antes era centro de recursos. [Los materiales del profesorado] Están disponibles, la gente no los utiliza; es bastante raro que la gente vaya a consultar el trabajo de otro grupo. Nosotros lo que hemos hecho es celebrar las jornadas, los encuentros que realizamos aquí con todas las agrupaciones para que ellos informen de qué están haciendo y demás. Sí nos consta algún caso de alguna petición de una agrupación a otra pero directamente no a través de nosotros. En la revista a veces nosotros incluimos alguna información pero no podemos incluir un material amplio porque entonces nos come varios números de la revista porque la revista es de cuatro páginas. En estos momentos, por parte de la DGOE se ha aprobado lo que se llama, dentro del centro de publicaciones de desarrollo curricular una línea que se llama desarrollo publicaciones de los CEPs.

**Dir11:** No tenemos ni administrativo, yo soy una administrativa y un todo terreno para todo, esto no puede ser porque yo podría dedicarme más a lo que debería ser la formación en centro y a coordinar porque esto es contra viento y marea corriendo para todos los lados.[...] Se ha creado un Centro de Profesores donde Sta. Cruz se ha dotado de todo, de armarios, ordenadores, de todo, yo ando como una pedigüeña para poder conseguir un ordenador. Tengo un ordenador viejo, otro que me mandó infraestructura y para de contar y una impresora para dos que tengo que estar con un aparatito, al A, no ahora al B... como una pedigüeña y a mí eso no me parece justo. Si se crea un centro de profesores que se dote mínimamente de cosas, empezando porque somos un CEP que debe ser más o tanto centro de recursos, precisamente porque los centros del sur están muy mal dotados [...] Nosotros no podemos funcionar como un CEP grande, tenemos que ser diferentes, tenemos que dar al profesorado otro tipo de servicios. Debe ser así, tiene que ser el servicio que le sirva al profesorado y si no eres así olvídate porque para nada existes porque formación sí pero está limitada porque no tenemos un equipo pedagógico competente porque no tenemos sino dos personas, una de Primaria-infantil, otra de Secundaria de todo, pues dime tú para llevar una Secundaria con todo lo que conlleva: ciclos formativos... cómo haces eso. [...] Dos locales unidos por una puerta, uno sirve de aula y en el otro está el subalterno, los dos asesores y yo, y la biblioteca, y el centro de recursos, estamos estirando, todo el día nos pasamos estirando a ver cómo nos ordenamos para poder caber aquí dentro. Y queremos más cosas... Dotada regular para dotación de libros nos dieron 500.000 pts como creación y luego nos han ido mandando alguna otra cosita. Lo demás, ahorrando de otras cosas hemos presupuestado otras 300.000 pts para biblioteca y otro material educativo. Vídeos tenemos también, no mucho pero bueno. Somos tipo C. El CEP de Granadilla cuenta con setecientos y pico profesores, nosotros contamos con alrededor de 450 profesores. En Granadilla hay diez personas y aquí estamos tres y el subalterno cuatro. En Granadilla son sin el subalterno y administrativo son ocho. ¿Tú crees que esto es justo? A mí no me parece justo. Se tienen que crear equitativamente. No digamos aquí 8 personas pero sí digamos... al menos uno más. [...]

[Otras actividades] Día de Canarias, libros singulares, cosas canarias, de la cerámica de Arguayo, fotografías antiguas, cosas guanches de unas cuevas de Santiago del Teide. Movilizamos a todos los niños, organizamos actividades en una placita, el ayuntamiento colaboró con nosotros,

fotografías del profesorado y cuadros... Nos cuesta la piel para cualquier actividad porque tenemos que estar todo el día... Nosotros las llamamos *CEP lugar de encuentro*. Trajimos a un escritor... [Material de los profesores] Llevamos poco tiempo pero ese material lo tenemos en el CEP y todo el que podemos conseguir de otras agrupaciones procuramos tenerlo. Porque así viene alguien por aquí y dice: mira tienes material sobre cómo llevar la biblioteca en el aula, mira, perfecto, tal agrupación de tal sitio ha trabajado esto así, mira el material a ver lo que te parece [¿lo hacen así, la gente consulta?] Sí, sí. Vienen, los consultan y si no tenemos aquí yo le digo, no te preocupes que yo te busco... y o traemos, incluso se lo hemos llevado al centro. Ya te digo que es servilismo porque si no, no te sirve de nada. Estoy convencida que aquí un centro de profesores no prospera si no es así.

**Dir12:** [Actividades distintas] Ése era uno de los apartados que teníamos dentro de las comisiones que íbamos a hacer con el C. G. Pero no se llevó a cabo. [Intentaron hacer comisiones pero las horas necesarias para los coordinadores de formación no se consiguieron para hacer reuniones... señala que cuando lo que pone en el BOC los profesores no ven que se cumple, entonces aceptar es voluntarismo y no se consigue]

[Espacios, servicios] Somos los peores de toda la comunidad. En un edificio compartido del ayuntamiento: consejería de cultura, de festejos, educación ocupacional. Tenemos la parte alta en la que son habitaciones en una de ellas sólo caben 20 personas, en la que más. Era el cuartel de la Guardia Civil, habitáculos, los pisos de madera, una racha de polillas por todos los sitios, no podemos colocar material, no podemos subir a la parte alta sobrepeso porque son los techos de madera... lo único que nos queda es ocupar el centro de la calle para que nos creen un CEP. No tenemos nada creado, no nos dan material, estamos bajo mínimos. La biblioteca que tenemos es lo poquito que hemos conseguido de cabildos, cultura y deportes y asesoría es la que compran los asesores para su trabajo. Hay un cuadernillo para que los profesores sepan el material que hay. No revista sí boletín informativo...

[Materiales elaborados por el profesorado] los que tenemos aquí y pueden consultarlo aunque cuando vienen a consultarlos solemos, aunque no tenemos por qué, llamar a los compañeros que lo han elaborado, aunque no tenemos por qué porque es propiedad de la Consejería... Nunca nos han puesto pegas... hemos visto la posibilidad de que lo que los compañeros hacen fotocopiarlo y mandarlo a todos los centros [¿Hacen algo con el material?, ¿La gente lo consulta?] Sí, lo que se hace por ahí de infantil y especial, vienen los demás compañeros a preguntar, lo que hago es ponerlos en contacto con el coordinador de la agrupación y que sea entre ellos para que vean que nosotros no estamos dando material a otros compañeros. Nosotros de las cinco comisiones que formamos una era para intercambio de material elaborado. Material que se queda muerto no vale para nada. Material que elabora un grupo y se queda paradillo, solo, no sirve para nada, ya que no puede ser publicado por lo menos que lo tengan en todos los centros y que la gente sepa que se puede tirar de ese material. Porque si no resulta que te puedes encontrar con un centro que se va a pasar un año batallando para hacer un material que ya está hecho. Nosotros lo consideramos superimportante. Tenemos un compañero que estaba haciendo un banco de datos con este material y ver centro a centro qué necesidades tienen y ponerlos en contacto con ese material y luego es el contacto interCEPs... para ver los compañeros que trabajan en otro tema y que no repitan el trabajo de otra gente sino que partan de ahí. Además se ve en las memorias finales que son cosas que prácticamente han trabajado el año anterior, repiten...

**Dir13:** [Habla de que en plan mercado el CEP debe de ganar su parcela en competencia con otros servicios y entonces...] Nosotros hemos descubierto otra vía que es la vía sociocultural, por ejemplo, de las zonas del CEP... La casa del maestro... la línea formativa es lo prioritario y luego la otra vía puede ser una estrategia de cara a involucrar... esto es un CEP zonal de ámbito insular y entonces debe de alentar otras vías de coordinación con otras instituciones. Convenios con la fundación Cesar Manrique, con el Cabildo tenemos convenio... [...] los CEPs deben tener identidad propia porque lo que es ceñirte estrictamente a los parámetros.....

[Instalaciones] Nosotros... son espacios que están bastante bien, centro propio que lleva un año y algo, construido explícitamente... El aulario cumple para lo que es, es agradable e invita a, no hay un rechazo de entrada, invita a participar. Casi 10.000 usuarios en este año. Centro de recursos, lo que más manejan es el tema de la videoteca, 1300 vídeos y usado 604 vídeos. Biblioteca es menor no llega al medio centenar de unidades usadas.

[Material elaborado por el profesorado] Fondos documentales, que son materiales elaborados por grupos, es lo que más estamos trabajando ahora. Ese material comenzamos el año pasado a hacer un banco de material, hecho con carpetas, archivo por materias y lo hemos divulgado. La utilización es mínima, tan mínima como que, en algunos casos se desconoce, sólo la han utilizado los que han participado en la actividad origen de ese material. Estamos hablando de cifras bajas, 3% y tal. Una de las ideas que tenemos es la divulgación.[...] Eso es importante. Dificultades sobre esto, pues mira, éste es un CEP, por la tipología que se emplea hoy en Canarias, de tipo B, no tenemos administrador, no hay auxiliar de biblioteca sino que es un bedel para todo, y entonces, claro, qué ocurre, que lo mismo tienes que atender a esas historias, que te llega un envío, sabes que los envíos a los centros se centralizan aquí y luego nosotros hacemos la distribución...[...] Luego también hay otro tipo de cosas como era material de laboratorio y tal, eso es un lastre que todavía tienen los CEPs que yo espero que en el futuro se lo den directamente a los centros... En la línea de recursos yo lo que entiendo es que tú puedes tener una bibliografía puntera, vanguardista en lo último y demás, incluyendo las nuevas tecnologías pero que después hay que ir a ese tipo de material, de intercambio, de fondos documentales, de ponentes, de centros, etc. que hay un material interesantísimo, que eso no va a ir, todo no puede ir a la unidad de, al servicio de publicaciones pero que sí se pueden tener aquí. Una revista que se llama “Jameos”.

**Dir14:** [Resumen: sí lo hacen como, por ejemplo, el día del libro, una cosa de piratas de animación a la lectura, con el Ayuntamiento, dirigida al alumnado, otra vez el cómic, sobre el tema del terror en la literatura, los ayuntamientos ponen las guaguas. Colaboración con ayuntamiento, unas Jornadas de Infantil-Primaria, el CEP elaboran toda la programación pero los ayuntamientos lo sufragan. También para el día de la paz y sobre el desarrollo comunitario. Hacen las actividades en las zonas de cada Ayuntamiento, uno de los objetivos es descentralizar porque el CEP no es el edificio sino la zona. Además tampoco tienen sitio en el local]

[Servicios] [Resumen: no hace un año que se trasladaron a un edificio nuevo: cuatro aulas, dos para el servicio de los asesores y dos para aulas, un aula de informática que la usa mucha gente, no tanto como quisieran, con asesor de informática. Es necesario que monten un nuevo CEP en la Zona]

**Dir15:** SÍ, otros temas pero no como finalidad, colaborar con otros organismos ya culturales pero no por sí mismo porque si no las cosas que son realmente demandadas por el profesorado

se pierden... Por ejemplo no se publican cosas valiosas que hay y se publican cosas de los conocidos, no del profesorado desconocido, por ejemplo, un proyecto de reciclado de basura, construyeron un aerogenerador... camisetas, un vídeo por sí mismo de FP de la X, entonces yo no estoy de acuerdo en que haya profesorado conocido y profesorado no conocido, se publica lo de los conocidos pero no se parte de abajo.

[Instalaciones] adecuado pero mejorable. La biblioteca muy deficiente en cuanto a recurso a costa del horario de los asesores; los servicios mínimos deben ser para todos igual, no estoy de acuerdo porque el CEP sea grande tenga unos servicios diferentes y porque un CEP sea insular tenga unos servicios deficientes, los servicios los hemos dado pero a nuestra costa. Todo lo que son recursos pondría que realmente los servicios tiene que tenerlos todos los CEPs... eso sería para todos. Fotocopias: el personal subalterno no hay nadie porque compartimos con escuela de idiomas y con adultos, el personal, un subalterno, un guarda de mantenimiento y un auxiliar administrativo pertenecen a la Escuela de Idiomas, oralmente dicen que tienen que compartir pero es oral, es el único CEP que pasa eso. Nos pasa que el CEP de los Llanos tiene personal y está junto con la Escuela de Idiomas, eso es discriminación... lo hacemos pero a costa de nosotros... Instalaciones adecuadas porque a todo el mundo le gusta, las flores etc. pero el ayuntamiento nos pasa una factura de basura y alcantarillado y no estamos en la red de alcantarillado... tiene una fosa séptica, no hay salida de emergencia, cuando llueve cae el agua en el sótano y se forma un humo..

## 10 COORDINADOR DE FORMACIÓN

**Dir1:** [Nº de coordinadores:]nos reunimos entre 12 y 14 en nuestro caso el de la Administración casi nunca viene... es director de un centro y...

A mí me parece que no solamente tiene que ser el lazo de unión entre el CEP y el centro sino que por supuesto tiene que estar inserto en el CEP casi como uno más.[...] nosotros los animamos a que sean los impulsores de la formación de su propio centro de manera que no sólo se limite a llevarle la información al centro de decir: “bueno pues aquí hay unos cursos, mírenlos, el plazo de termina tal...” sino animar a que la gente participe en la formación y además animar a que se hagan reuniones por equipo, que haya autoformación en el centro, que demanden ellos mismos, animarlos a que inviten al profesorado a demandar la formación. En unos centros se ha conseguido, en otros centros no. Sabes, todo no es positivo, hay muchas lagunas que hay que ir solventando poco a poco, que hay coordinadores de formación que ven sus funciones, que las han asumido y coordinadores de formación que desgraciadamente pasan, son los menos pero que pasan.

[Cómo son los coord.:]Hay un abanico bastante, dentro de los pocos que son, hay un abanico, en general han sido elegidos por votación por sus características, otros porque no les ha quedado más remedio, hay que elegir a uno y lo han cogido al lazo...[...]Hay algunos que están muy implicados, hay otros que se implican a medias y hay otros que por no venir no vienen ni cuando los convoco a reuniones de coordinación. [...]Los que colaboran a todos los niveles y los que colaboran a mitad están centrados, conocen el CEP, conocen cuál es la función, creo yo. Los otros a lo mejor como decíamos antes, ha sido por una necesidad de tener un coordinador de formación y no conocen la dinámica... están por la hora que se les libera... esos son los menos.

**Dir2:** [Nº de coord.]Los coordinadores de formación son unos 50 y pico.

[Funciones] Ahora mismo, según está, las tareas del Coordinador de Formación es más que nada

informar, un correo que viene , recoge lo que el CEP oferta, lo lleva a los centros y al mismo tiempo hace lo contrario, recoge las demandas de los centros y nos los trae a nosotros. Yo creo que no debe quedarse ahí la tarea del coordinador de formación sino que debe ser alguien que participe en la dinámica del CEPs porque es el mejor que conoce el centro, y entonces a partir de ahí debe participar dinámicamente del CEP y ver lo que el centro está demandándonos para conocer mejor las necesidades del profesorado. Por eso te digo que potenciar esa figura me parece fundamental. [Cómo son] Hay de todo, la media yo considero que todavía es exclusivamente la de informador, la de correo, ésa es la realidad. Hay gente mucho más implicada pero la generalidad es eso todavía, vamos a ver si cuando se tenga más tiempo las funciones se van haciendo un poco más pedagógicas, más... pero de momento yo considero que esa es la tónica.

**Dir3:** [Función] Dinamizar la formación en los centros, detectar necesidades para nosotros estudiarlas junto con ellos y para sacar el plan nuestro, dar las líneas y aprobar el plan de formación del CEP y la Memoria, por supuesto, de ahí sale una junta económica que controla los gastos, hablo del Consejo General y del Consejo de Dirección, que hay dos órganos que yo dejaría en uno solo, pero bueno, y luego hay una comisión económica...

[Número] 29-30

[Dos puntos de vista sobre la figura de los coordinadores: son una figura legan o crear en ellos] No, no, nosotros queremos que ellos participen, yo te dije que de antes de que saliera este nuevo decreto nosotros teníamos una asamblea... eso demuestra... siempre les digo que no quiero ser dirigista lo que pasa que la gente viene de los centros y a veces va haciendo lo que tú vas diciendo, siempre les planteo que no quiero ser dirigista, que quiero que intervengan que dinamicen, a los que intervienen les damos cancha les dejamos no, ellos la toman en casi todas las actividades que hacemos, en todo lo que podemos, qué te digo yo, un detalle, la cuenta del CEP la firma un asesor que es secretaria administradora, un profesor miembro del Consejo de Dirección que está en representación de las agrupaciones y yo. O sea que aquí el CEP siempre digo que son ellos... Seguro que tenemos mil errores y que la gente criticará pero no es ése nuestro error.

[La participación es muy compleja] Pues se intenta llegar a consenso y si no se hace votación. Ayer hicimos una votación. Ayer justo por primera vez no hubo consenso, se hizo una votación porque si no no terminas nunca. Ayer presentamos al Consejo General nuestro plan de formación para el primer ciclo de Secundaria, entonces les hablamos de las jornadas iniciales en septiembre y la segunda fase que es el seguimiento a lo largo de todo el curso. Les hago el planteamiento y dos compañeros ponen el grito en el cielo porque dicen que la Consejería quiere salir en la TV diciendo que ha formado profesorado para el primer ciclo de Secundaria pero que lo de las adscripciones es un disparate, que no hay centros de media, que los distritos aquí la verdad que son de juzgado de guardia, la peor zona de toda la Comunidad está aquí, en el sur. Te encuentras en Arona un instituto pequeño, ya te dije el trabajo que estamos haciendo durante todo el año, con diez centros de EGB masificados adscritos a ese centro. En Arico, Granadilla y Güimar no hay ningún centro de Medias. Entonces ellos pusieron el grito en el cielo, yo les dije: “mira, los cauces de reclamación son los sindicatos que están reclamando el tema de adscripción y todo eso...” Como no se llegaba... ellos seguían erre que erre la gente quería una votación, se hizo la votación y fuera. Si no puedes estar aquí hasta mañana. Además ellos piden mayoritariamente que se vote y se vota. Es la primera vez que ocurre.

[Cómo ves a los coordinadores: implicados...] De todo, hay gente que está implicada con nosotros

desde el principio, hay gente que en los centros dicen: “mira, tú eres el último, te tocó a ti..”, hay gente que dice: “mira yo lo cojo porque son dos horas más de descuento que tengo”. Lo que domina es que hay bastante gente implicada, que les interesa el tema y ellos dicen que sí... De todas formas tú sabes que e...

**Dir4:** Se trataría que los coordinadores de formación, el último paso del coordinador de formación serían los reales dinamizadores de cada centro, que tuviese la formación adecuada o necesaria para que puedan ser los dinamizadores de su propio centro. Dinamizadores no correo, no mensajeros sino dinamizadores de los centros, pero esto no funciona siempre. Que tengan claras las ideas y sean el vínculo de unión pero de forma pedagógica y dinamizadora del propio centro, ser los que animen además, a la gente a trabajar en distintas cosas y que tengan la suficiente formación y información para poder desarrollar bien ese trabajo.

[¿al coordinador hay que soportarlo?, ¿en la práctica esa figura es una complicación más?] Yo lo veo todo lo contrario de lo que acabas de decir, es tan importante la figura de coordinador de formación que sabe la realidad en todo momento de lo que se están haciendo en los centros, y el ideal además sería que todos los coordinadores de formación tuviesen todas las semanas unas horas que ya tienen por ley, que estuviesen juntas para que estuviese todo en profesorado por la mañana, en la semana, esas dos horas que tienen en el centro del profesorado, pero formando más parte del centro del profesorado. Por supuesto que hay debate y discusiones pero eso hace enriquecerlo todo, porque en todos los claustros siempre hay personas discordantes con el resto, pero eso puede llevar incluso a debate, la propia discordancia que tenga esa persona y en todo caso siempre será enriquecedora.

[Cuantos coord.] 16 coordinadores , son pocos.

[Cómo son los coord.] Hay de todo, es que el problema en general, yo creo es de todo Canarias, es que la figura del coordinador de formación, además de no tener la información y formación necesaria para desempeñar bien su trabajo y no haber personas, en general o profesorado suficientemente informado o formado para desempeñar ese puesto, han entrado en los Consejos Generales docentes que les tocó, al final no había nadie que quisiera, pues venga, me propongo yo o alguien del equipo directivo y no se han llegado a comprometer lo suficiente.

[Nivel de información del profesorado] Se puede mejorar la información. Vamos a ver ¿la información que tiene el profesorado de la función que desempeña el CEPs?. Sí en principio el profesorado sí sabe. Lo que tal vez no está del todo, porque no ha funcionado todavía o tal vez se está tratando de que funcionen mejor, son los coordinadores de formación, la figura de los coordinadores de formación, que si se potencia desde el propio CEP y desde el propio centro, de cada centro donde se les dé un papel destacado, destacado me refiero a importante, que en todos sus claustros pues tenga una responsabilidad de implicar a todo el profesorado, se conseguiría, vamos, no sólo la información sino que el CEP funcionase con la realidad de todo el profesorado que se implicase.

**Dir5:** Piensan [Los coordinadores] que lo único que tienen que hacer es venir por aquí, traer la información de los cursos, ponerla en el tablón de anuncios y ya está. Todavía la función no está asumida, pero bueno, es nueva, tarda tiempo y yo creo que el movimiento se demuestra andando, tendrán que vernos funcionar para ver cuáles son las funciones. Pues si le das un decreto detallando todas las funciones eso ni lo van a leer.

[Nº de coord.] 50.

[Cuál es el papel: dinamizar, asumir tareas]... y colaborar con el equipo diirectivo y con el claustro y con la comisión pedagógica de su centro, etc. Es que las funciones del coordinador están en circular lo que pasa es que todavía no están asumidas por los centros, lo que pasa es que como este año es un año natural, habrá elecciones en septiembre y entonces pues vamos a organizar algo para potenciar esta figura, aprovechando las elecciones organizar algo de información en centros, que se vea, que se conozca, que presenten candidaturas y el perfil, dar a conocer el perfil y a partir de ahí intentar sacar un compromiso para estos dos años, alguna cosa específica para ellos ¿sabes?.

[Cómo ves a los coordinadores] Me han sorprendido porque las reuniones que convoco la participación es alta, de los 50 vienen 30 personas, una participación alta, date cuenta de que muchas veces son en horas malas... aunque nosotros sí tenemos... porque el primer año se hacían las reuniones por la tarde y pidieron ellos que si se podía hacer por la mañana y como ellos tienen, por lo menos en Medias tienen, una hora lectiva y dos complementarias de reducción horaria, son tres horas, entonces lo que pedí es que si esas tres horas se podían acumular en el horario de la mañana todos los coordinadores de formación para poder hacer una reunión. Administrativamente cuajó la idea y cogimos los lunes de doce a dos para eso. Entonces algunos centros no han podido hacerlo porque tienen el horario... pero yo creo que para el año que viene va a ser mayoritario de tal manera que cuando hagan la distribución de los horarios al coordinador de formación le dejen de doce a dos los lunes libre o les pongan las horas de coord de formación para que ellos puedan venir aquí.

**Dir6:** [Papel prioritario] A mí me parece que a nivel teórico me parece que sería, por supuesto, participar en las decisiones que se toman en el CEP. En general veo a los coordinadores centrados. Un CEP grande es un pequeño parlamento, aquí estamos entre 7 u 8 personas, entonces es muy fácil, es un consejo pequeño, se puede trabajar, puede haber discrepancias, siempre las ha habido, el mayor problema es la falta de tiempo, por eso estamos intentando conseguir que se unifiquen las horas lectivas para hacerlo en horas lectivas con lo cual es más cómodo para las personas que pertenecen al Consejo. Entonces a mí me parece que participar en las decisiones es el... yo lo priorizaría porque eso implicaría todo lo demás, evidentemente. Yo la siguiente cuestión sería dinamizar sus centros, mejorar la presencia del CEP, informar al centro de las actividades que se organicen.

[¿Cómo son: están interesados, les ha venido el tema por rebote?] Hay de todo, nosotros estamos pidiendo a los centros que se tomen en serio el tema, que no sea el último que llegue, en algún caso ha sido así, no en todos. Sobre todo los nuevos han sido gente que han llegado al final y les ha tocado la china. No han sido las personas más idóneas pero... La Dirección General ha enviado una carta a todos los centros recordándoles el calendario de elecciones...

**Dir7:** [...] Hay de todo, hay gente muy buena, muy activa, hay gente que cogió el cargo por que le dan una hora y por si acaso, hay gente que lo cogió pues por consigna del grupo en el que están, o por veinte mil motivos, hay de todo. Porque son ciento y pico centros pues por pura estadística tiene que haber de todo.

Lo que a veces ha funcionado muy bien es el coordinador de formación, es el que... la cabeza de playa que te permite conocer los problemas que hay en el centro, que conoce a la gente: oye, si quieres yo hablo con la gente del CEP a ver si nos hacen algo... cuando aparece un problema. Pero también la parte negativa, otras veces te encuentras con una demanda de golpe y es porque a un



inspector se le ocurrió pasar, decirles a todos los directores y al jefe de estudio que el PCC tiene que salir para dentro de dos semanas y al que no lo tenga en dos semanas pues se va a enterar de lo que vale un peine, entonces vienen todos acojonados PCC, PCC...que es lo peor que hay que hacer para hacer una programación. Le decimos: mire, no, a usted hay que hacerle un cursillo de cómo se habla de inspector. O cómo se coge un PCC de los que venden las editoriales, se piratea y se cambia.

[...] En la práctica, cuando empezamos a funcionar el Equipo Pedagógico, un caso concreto, un día planteé una discusión y la gente entendió enseguida, sin embargo los que venían del CEP viejo lo entendieron pero les costó cambiar los hábitos, que es, cuando vamos a un centro no vamos preguntando por el director puesto que nuestra relación no es como la Inspección que es jerárquica. Debemos preguntar por el representante del claustro del CEP, que es nuestro aliado allí, que es representante del claustro en el CEP y representante del CEP en el claustro, que es el coordinador de formación. Él tiene que ser el que nos presente al director si es o no oportuno pero no preguntar por el director. Claro, a la gente que venía del CEP viejo y tal, eso le chocaba, entre otras cosas porque había directores que llevaban años trabajando con el CEP en centros y el coordinador de formación...

**Dir8:** Los coordinadores y coordinadoras de formación todavía esa figura hay que potenciarla, hay que seguir creyendo en ella, yo sigo creyendo en ellos ¿no? Y el problema está en que en los centros no se tiene cultura en ese sentido de tener una persona en la que a lo mejor es elegida porque es a los que le sobran las horas, la última persona que llegó, el que hizo el curso de no sé qué o el equipo directivo cosas que el claustro nadie quiere asumir... Hay de todo entre los coordinadores, gente que viene, gente que no viene... somos cincuenta y pico, con ciento y pico centros... [...] deberían tener representación directa todos los centros... cuanto más acerquemos a los centros al CEP, sea de la forma que sea... igual que lo que sería salir del CEP a la calle...

**Dir9:** Lo importante es que los coordinadores de formación que reciban una formación que estén más en conexión pero las propias estructuras de los centros, cuesta que esa dinámica se cree. Después resulta que los propios centros tampoco se han creído mucho eso de la figura de coordinador de formación, pues han nombrado al último que llega al centro, al que le sobran horas... otros que han entendido, y la gente no quiere ser coordinador de formación, porque lo entienden como recadero del centro con el CEP y entonces, con razón, hubo quejas de los coordinadores de formación y hicimos unas jornadas decidido por el propio consejo general, de debate y precisando más cuáles eran las funciones de los coordinadores y de ahí sacaron unas conclusiones que a su vez determinaba qué formación deberían tener los coordinadores de formación....[...]

**Dir10:** [Cómo ves a los coord.] en los coordinadores hay de todo...son 25 personas. Es verdad que hay gente que está porque no le queda más remedio... pero bueno yo tengo que decir que en nuestro CEP en concreto la participación, por ejemplo, todos los centros eligieron coordinador de formación, cosa que en otras zonas de Canarias no fue así. A las reuniones del Consejo General asisten prácticamente siempre todos, la no asistencia es mínima y cuando alguno falta llama y justifica su no asistencia o sea que la gente participa bastante. [Se corre el peligro de que a los coordinadores se les canse...] Claro. No, nosotros lo que no hacemos tantas reuniones tampoco... Nosotros les enviamos siempre el orden del día, en las reuniones

siempre aprovechamos para entregarles material...

[...]Luego es verdad que ha habido mucho avance en ese sentido [De la participación] pero la figura del coordinador de formación, que es la figura importante que conecta de alguna manera al CEP con los centros, todavía hay que mejorarla mucho. Mejorarla mucho porque, según ellos nos comentan, muchas veces el problema de ellos llegar de una manera plena a los centros está más en los problemas que se encuentran en sus propios centros, es decir en que son los propios centros los que no valoran esa figura...

**Dir11:** [Los ves centrados en el tema...]Vamos a ver, hay un poco de todo. Entonces en el último Consejo General ya planteamos que si el coordinador de formación. No hace las veces de coord. de formación que deje el cargo porque ahora va a hacer elecciones en septiembre y entonces que deje el cargo y que nosotros como reglamento de régimen interno pongamos algo así como si a las tantas reuniones no asiste pues cambio de coordinador, se hace un escrito de que esa persona no colabora... ese enlace con los centros es muy importante porque si no no llega la información. Para poder que se distinguieran las cartas diseñamos un sobre, ¡está más bonito!, tiene un avión por fuera, una flecha y grande, diferente a todos para que llegue al coordinador de form. Y entonces todo el mundo ve que aquella carta no es normal. [...] Horarios que no tienen en algunos centros, reunir para que las reuniones sean por la mañana...[...] Nosotros siempre nos coordinamos, para hablar con el centro que no sea, tenemos nuestras normas: que no sea con otra persona que no sea el coordinador para que no se sienta que el director sabe primero las cosas antes que él, procuramos que así sea, que toda la información pase a través del coordinador de formación, que él sea relevante en todo eso para que él se sienta importante en todo, ...toda la formación que sea a través de él, toda la información que pasa a través de él, toda. [...]

[El papel del coordinador como lo ves en toda esta dinamización del centro...] Yo no sé si hasta ahora ha asumido el papel porque el papel del coordinador es muy importante en el centro, es quien coordina las necesidades de formación en el centro. Es tan importante su papel, lo que yo creo que hasta ahora no sé si sus funciones las tiene tan claras porque uno cuando está en el centro vive como muy deprimida, estás abarcando mucho y quizás pues una cosa más... [...] Dar importancia a esa figura de tal manera que sea una persona. dentro del claustro que informe, que forme a su vez, es decir, él tiene que detectar las necesidades que él ve en el centro: oye, mira, este centro, mira, esto de la evaluación lo llevamos fatal, mira el PCC no sabemos redactarlo y estamos trabados... Que sea él quien demande, quien vea y detecte esas necesidades.

**Dir12:** [A los coordinadores de formación les interesa el tema...] Hay de todo... Eran 46 hemos eliminando los de menos de 15 unidades y ahora somos 52 más los de residencias escolares y adultos... Participación bastante alta, comunicación siempre a la atención del coordinador... Conseguir que se reconozcan las dos horas... otros que simplemente pasan del tema... Hemos pasando una entrevista al profesorado, hay muchos que dicen que la información la ven en el tablón de anuncios. Y hay coordinadores que no la pasan, como sea en centro en los que necesitamos entrar en ellos, pues si la información no es buena por parte de los coordinados nos limita más. Sin ellos [Los coord] no podemos hacer nada. Sin ellos tenemos que ir y..

**Dir13:** 37 coordinadores. Yo pienso que es una figura que todavía está en proceso de consolidación, aparecen con un mandato de un boletín con cinco objetivos que se traduce en cinco indicadores pero que luego, a la hora de trasladar a, a pesar de que se le ha dado formación

específica para que ellos puedan desarrollar sus funciones, pero no cabe duda de que todavía el trabajo que ellos desarrollan está en unos primeros momentos y yo diría que sería hasta apresurado evaluar. Nosotros le hemos hecho una línea de formación en líneas de estrategia de animación social, dinámica de grupos y demás y luego sobre nomenclatura legal para a niveles de coordinación de situarse dentro del CEP. Lo que ocurre, dentro del centro, evaluando sus tareas en un años y tal, pues se ven diferentes categorías, por ejemplo, el coordinador de formación que es solamente correo, después vemos un segundo nivel donde aparece el coordinador de formación que se mete en la vida del centro, participa en el claustro, da información, recoge información, analiza y participa en el CEP, en el Consejo General dando visiones de carencia de formación y demás, es decir que llega a otro estadio digamos mucho más avanzado para que esa figura está configurada. Y luego hay un tercer nivel donde, pues ocurre que se lo dieron al último para configurar horarios y prácticamente pues ni siquiera llega al primer nivel de concreción, es decir, de llevar información. Ésos son las diferentes relaciones con respecto al CEP. Si bien es verdad que hay muchos claustros en los que ya se ha introducido, como prácticamente en todos los órdenes del día como punto fijo información del CEP, información de formación. Eso sería un logro. Otro logro importante es la unificación horaria y entonces ellos tienen, no sólo ya para relacionarse con el CEP sino además entre ellos, para plantear intercambio de experiencias y demás, eso se ha conseguido aquí. Después dificultades que plantean: desde un poco de incompreensión en la línea de que, o sea, sucede cuando ya dentro del claustro no hay revisión de equipos y de conjuntos sino de sumas individuales, porque claro. En realidad ellos tampoco pueden suplantar la figura del asesor, en este caso, para detectar necesidades y tal pero sí pueden facilitar la entrada del asesor también.

**Dir14:** [Coordinadores de formación] [Resumen: es una cuestión por hacer, es importante pero muy lento, todavía los coordinadores, no todos, ahora mismo los coordinadores se nombra por las horas libres o el último que llega, por desgracia esto es así. Hay gente muy competente y gracias a ellos para poder funcionar. Tenemos 60 Coord de form de total de 75. Son tantos que es imposible funcionar y están trabajando a base de comisiones porque hay mucha gente. Comisiones de 10-12 pero sabes que no puedes contar con ellos. Fuimos pioneros el poner un horario común para reuniones, desde hace tres años, desde antes de salir el decreto en esa línea el año pasado. Se crearon 5 comisiones, la Inspección les consultas para que tengan en cuenta al elaborar el horario y la Inspección encantados. La mayoría de los centros lo tienen, hay unos pocos que no tienen. La primera comisión fue elaborar criterios para la hacer el Plan anual del CEP, otra comisión se puso a trabajar en criterios para incluir en la convocatoria de cursos, esto era hace dos años en los que había mucha demanda, esto ha bajado. Otra comisión para actividades culturales de la zona. La propia comisión prepara para los sábados por la mañana: los yacimiento arqueológicos como recursos de las ciencias sociales, el CEP pone la guagua y hacemos salidas y la comisión correspondiente explica los yacimientos y cómo hacerlo en el aula. Otra fue recorrer a pie el barranco de Guayadeque, con 75 profesores, un sábado, con dos personas de la comisión explicando todo. Hacer encuentros de confraternización con otros CEPs, nos vamos al Hierro...]

[¿Las tareas de de los corodinadores?] hay coordinadores que lo tienen muy claro, la mayoría no, se limitan a dar información pero no a dinamizar su centro, es una tarea pendiente de la formación

pero si les das formación al año siguiente no están, no es que se pierda la formación pero en el funcionamiento del CEP no revierte...

**Dir15:** [Coordinador] la forma de elegirlo tiene que ser lo más democrática posible, si el quiere, que haya horarios, descuento pero hay gente que no lo hace en su centro porque no se puede, nosotros coincidimos horas pero es muy difícil cuando hay mucha gente. [Perfil] que no se les estrese porque los centros de 95 personas, el coordinador se siente estresado, lo que sí es que la información no es el que lleva y trae sino dinamizar culturas en el centro, con espíritu crítico y democrático para saber recoger las demandas de todos y no las suyas y las de su departamento. Sería una cuestión que trabajaran los mismos coordinadores y tiene que salir de sus propuestas, de los problemas que tienen y de las funciones, eso debería salir de ellos.. Alláno tenemos problemas porque si se siente útil, recoges las demandas y las ofertas se queda todo el mundo contento... si lo que se prioriza no lo haces se rompe todo...

## 11 ASESORES Y ASESORAMIENTO A CENTROS. ¿RESPONDE A LAS NECESIDADES DE LOS CENTROS? ¿QUÉ QUEDA TRAS EL ASESORAMIENTO? GRADO DE ÉXITO

**Dir1:** Intentamos que mejore la calidad, intentamos, que el profesorado reflexione en equipo, sobre su propia práctica docente, y no es teoría lo que te estoy diciendo sino que te estoy diciendo lo que sentimos y el mensaje que nosotros llevamos a los centros. Después otra cosa es los centros cómo responden, son autónomos, unos responden, otros no responden otros dicen: “Bueno, menos mal que se fueron estos tíos ya de una vez para que me dejen meterme en mi aula” Hay profesorado que lo ve, como en todos los sitios, pero que nuestro objetivo fundamental es mejorar la calidad de la enseñanza a través de eso, a través de que el profesorado se forme y que el profesorado sobre todo en la atención a los centros que se forme conjuntamente, que no estamos a trabajar en equipo, bueno, en Primaria sí estamos más acostumbrados que en Secundaria, pero que trabajen en equipo y que reflexionen y que vean ...

[Los asesores implicarse Vs. No implicarse en los centros:] No, no, no. Tendrían que implicarse en el trabajo y trabajar con ellos, como profesores que son, trabajar con ellos al unísono. El asesor no es un *superman* que sabe de todo, el asesor es una persona que tiene un condicionante y una necesidad y unas ganas de trabajar con los compañeros, nada más y que a lo mejor tiene más acceso...

[¿Qué queda?] A mí me gustaría que quedara en el propio profesorado, en cada uno de los profesores, la huella y ya con eso creo que se dice bastante.

[Grado de éxito alcanzado] Nosotros no tenemos una trayectoria como para valorar porque sabes que sólo es el curso pasado y éste. El curso pasado con una asesora y yo y este curso con un asesor de Secundaria y nosotros dos. O sea que no podemos valorar ni positivamente ni negativamente, me parece que no tenemos elementos de juicio para...

**Dir2:** [¿Es literatura?] Yo pienso que la gran ventaja de hacer la formación en centros es que poco a poco vas implicando a todo el mundo, poco a poco el profesorado se va implicando porque poco a poco se va uniendo y ven que se están quedando solos y no quieren quedarse solos y se implican también en el trabajo del centro. Dificultades también las tienen, la dificultad es

entrar, entrar en los claustros, eso, ya te digo que es complicado. Nosotros hemos tenido centros donde no hemos podido entrar, que vamos y el claustro dice: “Bueno, mira, sí, está bien y tal, ya te avisaremos, cuando tengamos problemas te avisamos y tal...” y aún estamos esperando a que nos avisen. Bien, vamos a ver, pero eso no ocurre en la mayoría ni mucho menos.

[¿Tienen un sistema de análisis del asesoramiento...?] Nuestros asesores tienen una planificación a partir de las demandas que hacen los centros, a partir de las demandas se acude al centro y a partir de ahí llevan un seguimiento del centro y llega un momento en que dices: “Bueno, pues este centro ya se terminó su Proyecto”. Por lo menos ahora, que es lo que más preocupa a los centros es el PEC y el PCC famoso, que son la mayor preocupación y sobre eso estamos trabajando en casi todos los centros. Llega un momento en que...

[Implicación de los asesores Vs. ...]Hacen un seguimiento pero no les hacen el PCC, pero vamos, eso es una estrategia que nosotros hemos discutido mucho en el equipo pedagógico y hemos llegado a la conclusión de que no se les pueden dar recetas, no se les puede decir: “mira, esto es así o así y hacer el PCC”. Se les llevan estrategias, se les lleva fórmulas, modos de trabajar, se están con ellos en el claustro, en las reuniones del equipo pedagógico, se les da material de apoyo, se les hace un seguimiento, se revisan... pero hemos decidido no hacer nosotros el PCC, en el PCC que se implique el profesorado del centro, que lo hagan ellos, nosotros les ayudamos en todo: ¿que hace falta traer un ponente externo que sea un tipo especialista en la diversidad?, se le trae, se le paga, se le trae, se le lleva al centro que les dé una charla, dos, tres, lo que haga falta, pero no lo hacemos el PCC. Esa es una estrategia que nosotros lo hemos discutido y tal, incluso hemos tenido algunas veces un pequeño enfrentamiento con otros servicios pero nosotros hemos dicho que no se lo hacemos, nosotros damos pautas, además, les damos, a lo mejor varias opciones y que ellos escojan, que ellos estudien, que lo discutan en el claustro cuál es la que consideran mejor, pero que se impliquen.

[¿Qué queda, nada?]No, no, no, caramba, no, hay que ser optimistas, yo pienso que sí, que algo se ha hecho y algo se está haciendo y los centros van cambiando, los centros, la mentalidad del profesorado va cambiando. A lo mejor, ya te digo, hay reductos que ese profesorado que hemos dicho antes, no quiere cambiar, no quiere salir, que oye “que llevo veinte años haciendo esto y ahora voy a cambiar...”, pero bueno, la mayoría del profesorado va cambiando con la nueva Reforma. Yo pienso que sí, que algo se ha sacado en limpio, la gente está más preocupada, yo sí noto al profesorado más preocupado.

**Dir3:** Va por dos líneas, una es asesoramiento normal a centros, a un profesor, a un grupo de profesores o al profesorado completo de un centro; y el asesoramiento a centros en cuanto están adscritos a alguna modalidad de formación, a algún itinerario dentro de un proyecto aprobado.[...] Tenemos bastante gente en agrupaciones, con unos se puede trabajar más, otros son más autónomos y no demandan nuestro apoyo o demandan lo menos posible, sólo quieren un seguimiento burocrático y administrativo, no quieren apoyo didáctico o metodológico, otros quieren apoyo didáctico-pedagógico, hay de todo. Este año por ejemplo nos absorbió un montón el Instituto de Granadilla, eran dos centros, FP y Bachillerato, se unificó, tienen trece grupos de tercero este año y son ciento y pico profesores, es un macrocentro con ciclos formativos de grado medio, de grado superior, Garantía Social, Bachillerato a extinguir, FP a extinguir, COU, etc. Entonces ahí, las compañeras de

Secundaria están fijas ahí trabajando y van saliendo, yo pensé que íbamos a terminar peor y hemos salido muy bien. En Los Cristianos que tampoco tienen un proyecto ya te he comentado el tema de la coordinación vertical e intentando hacer secuenciación de contenidos consensuada entre la gente de Primaria-EGB y la gente de Bachillerato. Y en San Isidro pues el primer centro LOGSE de la zona, distrito San Isidro ya llegan los alumnos primeros a la Universidad, que tiene tercero y cuarto de Secundaria y dos Bachillerato, la primera promoción sale a la Universidad y tiene ciclos formativos de Grado Medio y los tenemos al lado y desde el principio implicados al cien por cien. Y en Primaria está implantada completa ya y se está trabajando todo lo que se puede.

[Además de la literatura ¿coincide con la práctica] Bastantes centros sí que coincide, en la zona nuestra sí porque en la zona nuestra el profesorado que hay aquí es profesorado más joven, en la mayoría de los casos vive lejos y empezó a trabajar aquí y es un profesorado más motivado que no está tan ¿entiendes? Está ilusionado y está motivado y va por la innovación. Hay bastantes casos que no pero en muchos sí. La zona nuestra tenemos ventajas y desventajas por esto.

[¿El asesor debe implicarse?] Los asesores trabajan con ellos y aquí elaboran diferentes propuestas de contextualización de objetivos y ellos tienen la misma tarea, se van al centro y se sientan con ellos y las discuten. Eso es lo que ocurre. Lo que pasa es que eso es la teoría y en algunos casos la práctica, en todo no es así porque tú sabes que no es así. Y asesores hay de todo tipo, como en todas partes ¿no? ¿qué quieres que te diga?. La filosofía mía es ésta, ahora, ... Los que van y no se implican son los primeros rechazados en los centros. En esta zona es el primer rechazado. Ayer los compañeros me entregaron las encuestas de evaluación de asesores, digo los coordinadores de formación. Nosotros habíamos elaborado la comisión de evaluación una encuesta, la entregamos a todos ellos para la evaluación de los asesores que llevan dos años y van a renovar. Las estuve hojeando y te encuentras con sorpresas. Ahora está la memoria que entregan esos mismos asesores, y luego una entrevista y habrá que hacer alguna triangulación.

[¿Qué queda?] Nosotros queremos que quede la idea de que el CEP son unos compañeros, un servicio, unos compañeros de apoyo, de colaboradores, de compañeros dispuestos a ayudarles que ése es su trabajo. Sólo eso. Ésa es nuestra idea, con eso nos daríamos con un canto en los dientes. Si en el centro por el que pasa un asesor del CEP y nos llaman y dicen: “mira que fulanito nos dijo eso, miren a ver si pueden pasar porque estamos trabados aquí...” eso del diez para nosotros, nos conformamos con poco.

[El grado de éxito] Eso no lo valoro. Ayer en el Consejo General recogimos la evaluación de asesores y entregamos la evaluación del CEP. La evaluación del CEP la hicimos en función de los objetivos del plan de CEP que aprobaron ellos al principio de curso, los criterios y los indicadores, luego elaboramos ítems para cada indicador, ¿me entiendes? Con esa encuesta ayer se las entregué a los coordinadores de formación, una para cada profesor, anónima totalmente, para que nos las traigan a la próxima reunión, ya es la última, el día 23... Ya te comentaré...

**Dir4:** [¿La ventajas del modelo de asesoramiento en centros sólo es literatura?] Yo estoy de acuerdo sobre todo en que todo el profesorado que se implica o los centros que se implican en el proyecto de formación en centros es un profesorado que a lo mejor hay compañeros y compañeras que no se han implicado en nada y se unen para trabajar conjuntamente entre todos, tienen que opinar. Te lo digo por los comentarios que hace quien nunca se ha metido en nada y verse implicado en un proyecto de formación que todos tienen que aportar. Ya en

ese sentido lo veo muy interesante y enriquecedor para todo el profesorado. [Cuántos centros son]... Perdona un momento, ahora te lo digo... “veintialgo”, “veintipico”, no sé exacto. Y en todos los centros entramos porque somos necesarios, entonces siempre hay muchas estrategias para entrar en los centros y entrar en los claustros, para la pura información sobre cosas que se generen a través del CEP o la Dirección General. Ahora mismo acaban de salir los Proyectos de Formación en Grupos Estables y Proyectos de Formación e Innovación en Centros, la convocatoria es hasta el 17 de Junio y entonces se solicita a todos los centros, se da a todos los claustros, se les da toda la información y se puede llegar a los centros, ahí tratamos de implicar al profesorado. ¿Qué pasa con los centros?, hay algunos centros, como tú dices que no se quieren implicar en nada, esos centros normalmente son los centros que están en el casco de las medianas ciudades, es que son con profesorado mayor, de una media de edad más alta y que ya no quiere. Ahí lo único que hacemos, lo único que hacemos no, todo lo que hacemos es por un lado, si tenemos posibilidad por medio del orientador que nos lo permita, entrar y ayudar y apoyar a la elaboración de los..., ahora lo que tienen que hacer es el proyecto educativo y el curricular. Luego llevarles toda la información que queremos y no podemos hacer más porque a actividades de formación que se organizan no acuden el profesorado.

[Los asesores deben implicarse o...] Bien, yo creo que debe haber de todo, pero en principio lo ideal sería lo segundo, pero hay que partir de lo primero ¿no? Y lo primero es el trabajo conjunto con el profesorado es necesario que se haga siempre, lo ideal sería tratar de ir hacia la autoformación sin necesidad de un orientador externo, por así decirlo, pero eso sería muchos años después. Creo que las dos cosas tienen que estar totalmente relacionadas y adecuadas a la realidad de cada centro educativo. En principio si las asesorías de CEPs están trabajando continuamente con el profesorado, por lo menos en nuestro caso, está trabajando con el profesorado, se reúne con el profesorado y trabaja conjuntamente como uno más, uno más que a lo mejor por el trabajo que desempeña y por la preparación que tiene o ha estado adquiriendo en el CEPs, está más preparado para coordinar, organizar o dinamizar, papel que en un futuro podrían desempeñar muchísimo mejor, y estando siempre en el centro, los coordinadores de formación, pero las dos cosas ahora mismo no se puede descartar ninguna y que son necesarias.

[¿Qué queda tras el asesoramiento en los centros?] El CEPs cuando va a los centros, si asesora puntualmente en alguna cosa, alguna fase o etapa o cualquier aspecto del sistema educativo, me refiero del curriculum, va y hace ese asesoramiento y se supone que ese trabajo si fue solamente subsanar una duda, pues ha subsanado esa duda y se acabó, pero por otro lado, el papel del CEP es no sólo ir al centro a arreglar una duda, sino plantear cuestiones que hagan que el resto del profesorado continúen en un trabajo, teniendo un seguimiento por parte del CEPs si es necesario. Lo que debe quedar, el papel del CEP debe ser dinamizar, el último extremo sería el coordinador de formación, lo que te dije, pero, vamos, el papel del CEP es tratar de crear un cambio en todo el..., y crear cambio, crear reflexión en todo el profesorado y que el profesorado se implique en su trabajo reflexionando sobre el trabajo que hace, sobre su propia práctica docente.

[¿Cuál crees que es el éxito alcanzado?] Yo creo que el éxito, en cuanto a estadística o en cuanto a lo que se puede ver, no en lo que no se ve sino en lo que se puede ver, es la implicación cada vez más del profesorado, de los grupos estables y de los proyecto de formación que no son el curso de formación para conseguir puntos que no se va por ese camino sino que se va más hacia los grupos estables y proyecto de formación que son de autoformación tanto uno como otros.

**Dir5:** Setenta y dos centros. Muchos son de pocas unidades.

[¿Ventajas sólo en la literatura?] Bueno, es teoría pero es una teoría que tenemos que hacerla real porque si no está descontextualizada toda la formación, la formación tiene que llegar y las necesidades tienen que llegar adonde se producen.

[Los asesores deben implicarse o...] Yo pienso que en los centros los profesores son todos mayores de edad y el asesor debe de intervenir pero vamos, no como figura estelar porque no pertenece al claustro del centro. Debe pasar por allí, ser conocido, ayudar, pero vamos, involucrarse no porque además es imposible, ¿me entiendes?. O sea, tú no puedes tener dos profesores, en Secundaria por ejemplo ahora, en 60 centros, es absurdo ¿sabes?. Sí, en algunos más que en otros, depende de... pero la intención es que la gente trabaje de forma autónoma, darle los medios, empeñarlos un poco a trabajar. Es que nos plantean muchas veces en los grupos de trabajo es que si el asesor va, les resuelve los temas, ellos ni piensan. El asesor viene, el asesor tal y entonces ellos no desarrollan, además que se les coarta totalmente la iniciativa. Entonces sí ir y tal pero en cuanto uno pueda rajarse. Porque aquí un asesor de informática prácticamente estaba asistiendo prácticamente a todas las sesiones de un grupo, eso no te puedes plantear, le dije: “no puedes ir a las sesiones porque entonces no haces nada” y además, ¿por qué vas a ése?, tú te imaginas que tengas cuatro grupos de trabajo, tienes que ir yendo a todos ¿sabes? Hay que ser un poco ecuánime ahí en eso, no puedes hacer un tratamiento diferencial a unos sí y a otros no.

[Qué queda] Sí, yo un poco de todo eso pero eso a largo plazo también, esas cosas no se pueden conseguir en una visita. Entonces, para eso es importante la estabilidad de los asesores, que los profesores tengan una continuidad, ¿te imaginas todos los años entrando una persona nueva? En ese sentido yo creo que aquí se está consiguiendo, menos alguna plaza que hay una persona distinta cada año. Hay que darle trabajo y continuidad porque si no esos logros que tú dices no se conseguirá nunca.

**Dir6:** 12-14 centros

[¿Se dice que la formación en centros... es la teoría?] Vamos a la realidad. Yo creo que tiene claroscuros, en principio puede depender de las propias características del centro, depende del profesorado que tenga, eso lo condiciona. Al margen de eso uno cree que sí, que debe de mejorar la calidad del profesorado, no quiere decir que se logre inmediatamente pero sí creo que hay que trabajar hacia esto, me parece que mejora la calidad de formación. Yo he visto centros que han partido de situaciones bastante difíciles y que, no sin esfuerzo, no sin pasar dos o tres cursos, se han ido viendo mejoras importantes. Las expectativas dependen del punto de partida. Mejoras como trabajo en equipo. Había centro que había un trabajo individual y ahora trabajan en equipo, el tú proponerles proyectos para que se incorporen y empiezan a proponer incorporarse a proyectos a cosas, es decir, mejoras que se van viendo, el que reclaman determinada formación: “oye que queremos esto...” A mí me parecen índices de que ahí se está produciendo un cambio. Después también, por ejemplo, sabes que la formación en centros tiene las modalidades institucionales de los proyectos de innovación y formación, entonces a veces la gente usa los proyectos de innovación y formación como una pantalla para obtener financiación, eso también se da. Entonces tienes que tratar de llevarlo al otro lado. Son historias que se están dando en muchos sentidos. A mí sí me parece en general pues que mejora la calidad, debe mejorar la calidad en formación del profesorado, que debe hacer que el profesorado se implique en su propia formación. Yo creo que en esto, como en todo, hay grados. Yo sí creo que en este camino hace que el



profesorado se implique en su propia formación y que se trabaje en equipo. Es más realista, más unida a la práctica. Yo creo que no es fácil llegar a esto, normalmente, a nosotros nos pasa, de que se parte echando balones fuera, la culpa la tienen todos los que tienen alrededor menos ellos. Este es un problema que se parte de una base muy teórica para ir llegando a cuestiones más prácticas. Éste es un proceso que no está conseguido ni mucho menos, estamos todavía lejos, pero sí me parece que al final la formación es menos teórica. Y que los centros establezcan los propios planes para la mejora, sí, yo creo que éste es el último estadio, yo no sé si lo tenemos conseguido pero yo creo que se va caminando y son pequeños pasos, pequeños pasos. Yo te hablo de la realidad aquí, y también tenemos grandes batacazos, por ejemplo, cuando hay cambio de profesorado estos procesos se rompen. Nosotros teníamos una teoría, vamos a dejar documentos escritos para que otros los asuman, ni de coña, hay que iniciar el proceso otra vez, tienes algunos elementos que ya te sirven de facilitadores porque están en el propio centro, han pasado el proceso pero no, no se asume automáticamente estas cosas. Es una tarea compleja y a veces desanima.

[Los asesores: sólo dar pautas en los centros o también implicarse] Depende, si es un centro que están sin punto de partida, si están a cero, el asesor tiene una tarea de dinamizador, de proporcionar ideas que permitan el arranque. Cuando es un centro que está trabajando el asesor tiene que llegar e incorporarse a lo que hay y luego, a partir de ese trabajo que se está dando es donde tiene que ir incorporando su bagaje, su experiencia pero en el trabajo. No creo que deba ser el protagonista, el protagonista debe ser el profesorado del propio centro. En el otro caso tiene un papel más protagonista inicialmente. El problema que se produce es que a veces, cuando tiene un papel protagonista es difícil romper esa dependencia con respecto al profesor. Eso se nos ha dado. Y sobre todo se da en las características de centros que te decía antes, que se cambia mucho de profesorado en los que el único hilo conductor es el asesor del CEP.

**Dir7:** Eso funciona [El asesoramiento a centros lo demandan los profesores, al menos de boquilla] muy bien en unos centros, otros son más refractarios y no depende solamente del asesor que vaya, depende por ejemplo del tamaño del centro. Es más fácil que el asesor llegue por allí y haga una dinámica bien en un centro de tamaño medio que en un centro muy grande; depende de la dinámica de los centros, hay centros donde no nos han llamado porque el centro estaba dividido en dos bandos irreconciliables y ninguno ha llamado porque si llamaba uno el otro decía que no y viceversa. Otros que nos llaman porque hay dos bandos y uno está con la Inspección y nos llaman para tener otro apoyo...[...]

Asesorar a un centro que lleva una dinámica rica, participativa, interna... Estamos hablando de una zona tan amplia, la de este CEP que te encuentras con centros donde la media de edad es de cincuenta, por ejemplo, o donde hay un contraste de los nuevos y el resto que tienen una formación más antigua, no te digo que ni pero ni mejor, que a veces muy bien; como otros centros donde el profesorado es totalmente inestable, cada dos años cambian o centros como los del Sur donde hay una parte de profesorado estable que es el de la zona y otra parte que va entrando y saliendo. Entonces, claro, es que asesoramiento a centros... tiene resultados muy bonitos, espectaculares cuando el centro funciona bien y el centro tiene una vida participativa interna. De los centros que funcionan mal también se saca un resultado, un rendimiento del proceso de asesoramiento pero que no es presentable... cuando te encuentras con un centro en el que el director está peleado con el coordinador de formación o que uno es de un bando y otro del otro... es un resultado más feo. Claro, no es lo mismo... que no es lo mismo sembrar con una tierra buena y abonada y tal que si

siembras en una tierra mala, siempre sacas un provecho...

[Qué queda tras el asesoramiento en los centros: no queda nada, no sirve para nada, queda un estilo de trabajo...] Fundamentalmente que el profesorado se sienta apoyado y seguro que se sienta con más confianza en sí mismo, me refiero a nivel de profesión, en el sentido de que sabe que hay un servicio que, eso, que si te ves liado porque tienes que hacer un PEC, un PCC o que si te ves con una materia nueva que no sabes cómo enfocarla, que si te encuentras con un problema que requiera un tipo de asesoramiento externo, pues que sepan, que tengan la confianza de saber adónde tienen que acudir. Antes la gente, cuando se veían así o iban a la Inspección a pedir instrucciones y no conseguían resolver el problema pero se quedaban con la confianza de que ya tenían una cobertura, ya quedaban ellos contentos consigo mismo porque la culpa ya era del inspector que en su día me lo dijo mal. Es el otro modelo. Para algunos tipos de problemas el cauce adecuado es el inspector, ahora, para otro tipo de problemas, que son más de dinámicas hace falta más otro tipo de entrenamiento individual. El inspector tenía que decidir, pues desde el despacho, muchas veces sin haber estado o conociendo solamente una versión de lo que había llegado y se veía con dificultades para resolverlo, pero bueno, daba una solución y ya se quedaba la gente contenta. Otros cuando había un problema de éstos iban a Lemus, a ver lo que había publicado y claro, pues dependía de la suerte que tuvieras. Pues que cuando la gente se encuentra problemas de éstos que la gente sepa: a tal nivel me sirve la Inspección, a tal nivel bibliografía que puedo conseguir pero sobre todo hay un servicio al cual puedo llamar y orientarme. Que la gente se presenta con este reparto ¿no?, que por ejemplo, ahora mismo ya nos están llamando y nos están mandando fax los centros que van a entrar en Secundaria, los centros de la ley del 70 de medias, que entran ahora en Secundaria o que no entran en Secundaria pero tienen que coordinarse con el distrito en el que se va a dar Primero de ESO. No sabemos si podemos atender la demanda. Que la gente se sienta que la angustia esta: “el año que viene la ESO, y qué hacemos” pues que sepa que hay un centro de los profesores donde se pueden sentir... que ese sentimiento llegue a la mayoría de los claustros sería lo fundamental, lo demás ya vendría añadido. Que la gente se sienta respaldada, dentro de la profesión, no dentro de la Administración, que sería el papel del inspector, ése sería el papel del inspector, el no meter la pata, si esto lo hago mal me montan un expediente... en ese tipo de cosas el inspector es el que tiene que responderle...

[...] La otra alternativa es: “puedes plantearlo como un servicio de la Administración y tal, entonces vas allí, te presentas al director o jefe de estudios... y que es más fácil, normalmente es más fácil. Es más fácil pero no quiere decir que sea correcto en el sentido de participación”

**Dir8:** Yo creo que sí, se va avanzando, se va avanzando. Como ejemplo, la referencia la podemos tener en ese sentido, tenemos dos centros en nuestra zona que son centros que llevan experimentando la Reforma mucho tiempo que son el Centro de Enseñanzas Integradas y el Instituto Cruz de Piedra, son macrocentros, ciento y pico profesores, Programa de Garantía Social, todos los Ciclos de Secundaria Obligatoria, Bachillerato, o sea, tienen de todo. El año pasado los dos cayeron en nuestra zona y nosotros el año pasado no pudimos entrar dentro de los propios centros. Porque ellos tienen una cultura de que son muy autónomos, ni tenían coordinador elegido... Este año se han tenido relaciones con ambos centros en los que han participado un número elevado, no los ciento y pico pero sí setenta y pico en el Cruz de Piedra y el CEI participaron cerca de ochenta en los que nosotros participamos directamente. Ese cambio se produjo porque nosotros nos sentamos con el equipo de orientación, les

planteamos el tema, ellos pedían observador externo, nosotros actuamos como observadores externos en las sesiones. O sea que hemos estado trabajando y eso ha significado pues un avance y un cambio en la visión sobre el CEP.

Por otro lado, bueno, pues a veces el avance lo que significa en un centro un año significa un retroceso al año siguiente. Por ejemplo en el de San Mateo nosotros teníamos muy buenas relaciones, empezaba con la LOGSE y estuvimos muy bien trabajando y este año hubo un cambio de equipo directivo, un cambio de orientador, vuelta para atrás, por lo tanto este año ha sido nefasto. Se ha hecho una evaluación a final de curso, a través de la comisión de coordinación pedagógica, y han visto que tienen que recuperar el tema, lo reconocen. Entonces han visto que la coordinadora de formación ha trabajado pero que ha habido falta de directrices y de planteamiento..

[] Es necesario entrar a fondo si tienes medios. Nosotros estamos actuando en muchos centros a través de los PIFC. A través de ellos hemos conseguido entrar en muchos centros y estamos llegando a conseguir lo que son claustros pedagógicos en los que el claustro no está coordinado por el Director o Jefe de Estudios sino que está coordinado por el responsable del PIFC. Se ha montado en el Instituto de Lomo Apolinario, en el Cruz de Piedra, en el de FP de Teror. Porque es la forma de poder distinguir... hay una forma que a nosotros nos está dando bastante resultado que es el tema de los PIFC, el tema está en que no todos los centros tienen PIFC, la cuestión es hacer una propuesta al equipo directivo a que en el tema de la vanguardia, entre comillas, del profesorado que está metido en un PIFC, porque es muy raro que todo un centro esté metido en un PIFC, proponer que el tema que se está trabajando en el proyecto sea un tema discutido y debatido por el profesorado del centro, convocando un claustro pedagógico, significa que un claustro es convocatoria formal con asistencia y tal. Entonces no hay cultura de claustros pedagógicos, o sea, la cultura de claustros es estar lo menos posible, que me den el informe del director, el informe del dinero que se ha gastado, que me dé el informe de la jefatura de estudios de los tanto por ciento, el alumno no sé qué, el claustro problemático de no sé cuántos y ahí acabamos y nos vamos. Pues se trata de eso el que estos claustros son preparados por el equipo directivo, por el responsable del proyecto y algún miembro más y por los asesores del CEP. Entre ellos preparan el orden del día y cómo se va a actuar. Los asesores del CEP no actúan como tal sino que actúan como observadores externos con el permiso del claustro. [Pone un ejemplo de un centro...] Ésa es una forma de cómo entrar en los centro. Otra cuestión que nosotros estamos aprovechando muchísimo es el Programa para la Mejora de la Calidad Educativa, en nuestra zona son quince centros y se han llevado aspectos muy interesante relacionados con competencias y habilidades sociales, es la peor zona dotada en cuanto a infraestructura, masificación, es la parte alta de la ciudad... Estos cursos fueron aprobados por comisiones colectivas de todos los centros con representación de coordinadores de formación, equipos directivos y asesores de CEP en el programa, y se hicieron cuatro cursos con el profesorado de los centros. Cada uno de los cursos eran sesenta personas.

[¿Se dice que la formación en centros es menos teórica... que piensas, es verdad?] Hay que insistir en esa línea de llevarla realmente a los centros, salir del CEP y meterte en el centro. Es una línea en la que insistir.

[] la orden de implantación creo que va en ese sentido donde ya un poco, la figura del CEP y de asesor de CEP se va a tener más en cuenta. Hasta ahora el asesor de CEP la única cuestión que

aparecía era en la normativa donde salían las plazas, las funciones de los asesores de los CEPs estaba en la normativa donde salen convocadas las plazas pero no aparece en ninguna otra normativa, no aparece en ninguna otra normativa, no aparece en la normativa de la circular nº 1, no aparece en normativa de órdenes de tal... y con la orden de implantación de la Secundaria Obligatoria aparecen claramente cuáles son las funciones que tiene que desempeñar el asesor y cuáles son las funciones que tienen que desempeñar el Equipo Pedagógico en los distritos y cuál es la función de los orientadores y de la Inspección...[...]

**Dir9:** [Avanzar un paso y hacer que unos centros asesoren a otros centros] Yo me temo que... dar cursos no es tan descabellado. [] Hay una idea que teníamos, de hecho a mí me parece que hay alguna agrupación que han dado cursos para otros, pero no es lo normal, no es lo normal. Lo que estábamos pensando nosotros al estilo catalán pero diferente, que los catalanes están teniendo en lugar de crear asesores, gente en los centros a los cuales forman y de los que tiran de ellos para dar cursos, son una especie de asesores que están en el aula que a lo mejor con una cierta reducción de horas tiran de ellos para que den curso a los compañeros, es una forma de ahorrar, lo que pasa es que es muy mecánico el asunto: yo te doy unos cursos y luego yo te cojo a ti para que sea como una especie de asesores de formación en sus respectivos centros, es decir, que sean una especie de segundos asesores, que no sea simplemente el corre-ve-y- dile del CEP sino que pueda ser gente con una formación suficiente para que sirvan de asesores a sus compañeros. De todas maneras, ése es un tema complicado porque normalmente tendemos a ver mejor lo que viene de fuera no lo que tenemos en la casa. O a lo mejor el sistema es ése, el coordinador de formación de aquí apoya al centro de al lado, a lo mejor por el tema de los distritos, alguna cosa de ésas a lo mejor puede salir de ahí algo más, pero eso está todavía [Los distritos.]

[Qué queda] Es difícil porque mira, pero además cómo mides tú la mejora que plantean los CEPs, de hecho el año pasado ya querían tener resultados pero si hemos empezado hace un año cómo pretenden ustedes resultados de una cosa que es un proceso larguísimo. Hombre, yo te diría que en cinco años, a lo mejor, tú puedes decir, con cinco años de perspectiva este modelo no vale o este modelo resulta que puede valer... hay un hecho cierto que yo creo que no es muy positivo que es que cada dos años tengan que montarse la rebambaramba de elecciones, me parece excesivo. Te dicen, es igual que los Consejos escolares que se renuevan cada dos años, que han seguido el modelo de los consejos escolares, pero claro, una cosa es la vivencia dentro del centro y otra cosa es algo que te cae lejos y que cada año tengan que hacer toda la movida, la tercera vez yo creo que no va a participar ni dios. Por ejemplo, a los coordinadores de formación, cómo los atraes, pues eso, dándoles un certificado de formación que diga, que ha sido coordinador de formación, dándole horas...[...]

**Dir10:** Por la cercanía de los CEPs a los centros, al profesorado... una formación más que nada en asesoramiento, o sea que si bien es verdad que a lo mejor en el marco teórico pues a nivel universitario pues se puede dar esa formación de una manera mucho más coherentes, la experiencia práctica de dónde procedemos nosotros nos da más cercanía, somos compañeros, se sienten más seguros, pero bueno. Ahora mismo me estaba diciendo un compañero, de un centro que ha tenido enormes problemas para entrar, no por el profesorado sino porque yo creo que allí ha sido la dirección del centro, me dice: mira, esta mañana me llamaron que ver si les aportó documentación para la elaboración, diseño de

unidades didácticas... Porque resulta que claro, las necesitan para solucionar un hecho concreto. Y entonces dice: pero ustedes eso ya no lo saben que he ido por ahí varias veces y tal y ustedes ya sabían todo...

[¿La formación en centros es tan buena como la literatura dice?] La considero importante, considero que debe ser la piedra de toque de la formación. Otra cosa es si realmente estamos haciendo formación en centros o no. Otra cosa es si, porque, claro, hay veces que uno tiene claro que efectivamente está realizando formación en centros. Yo lo tengo clarísimo. Yo he visto en un momento dado., pues no sé, una escuela de artes aplicadas que tiene unos ciclos de diseño no sé qué y le organizamos allí un curso sobre multimedia que hasta ahora hemos ido por allí y ellos lo quieren y rápidamente estamos observando que efectivamente eso está repercutiendo en los alumnos porque sé ve claramente, aparte que sé ve, el profesorado ha cambiado su hábito totalmente, eso está clarísimo que está repercutiendo la formación en el centro. Otras veces los puristas de formación e innovación en centros, que sería el elemento fundamental para la formación en centros, pues chico, yo no estoy seguro de que eso repercute porque ¿qué es la formación, el hecho de que el profesorado se reúna allí en el centro?, aun cuando sean del mismo centro, que estén llevando adelante un proyecto cuando resulta que luego llegan aquí a unas jornadas y lo exponen y te dicen que, bueno, que ese proyecto lo están elaborando, que piensan ponerlo en práctica el año que viene... o sea que no estás tan seguro de que eso sé vaya a ver el año que viene ni el otro. [] Exactamente, es que ésa era la idea fundamental lo que pasa es que hay que tener continuidad, efectivamente esa es la línea de trabajo. Nosotros este año empezar a retomar de nuevo el tema y ver: “mira, ustedes el año pasado dijeron que tenían estos problemas, ¿que les parece este año?, retomamos, están en la misma situación, ya la han resuelto”... porque igual es que ya la han resuelto ¿no? Pero vas haciendo un análisis..

**Dir11:** Nos interesa que la formación sea en los centros, sé ha distribuido el dinero por centros. Y sé ha dado la información en los centros, conforme a las necesidades del centro. Conforme a las necesidades del centro porque nosotros estamos siempre diciendo que la formación sea no para una persona individual ni nada de eso, que sea porque el centro lo necesite, para la mejora de la calidad educativa del centro, para la mejora tantos suspensos. Pues todo el mundo estuvimos de acuerdo, pues venga, por centros. Anulamos las actividades de curso que teníamos previstas. Lo hicimos tipo charlas, nada de puntos y nada de nada, diez horitas, nueve horitas, conforme a las necesidades. Unos evaluación, otros querían unidades didácticas., otros animación a la lectura y así.

[] Yo lo veo mejor que cursos aislados, yo la experiencia que tengo es, que ya te digo que este año la estamos llevando a cabo, porque mira, formación en centros puede haber dos tipos de formación en centros, que el asesor forma al centro, que el asesor vaya y forma a esas personas, al grupo, como hemos hecho nosotros también, por ejemplo hemos ido, haciendo PCC, PEC, lo que ellos demandan y nuestras charlitas y continuamente, ir todas las semanas, una reunión establecida e ir allí a formar. Bien así o bien de la otra manera, si nosotros no podemos abordar las cosas porque humanamente estamos pocos pues buscar personas adecuadas para que formen a la gente. Eso lo veo mejor que el tipo curso. Para mí totalmente. El curso sí pero el curso en el centro, al equipo del centro. Yo te digo desde mi experiencia del aula, desde profesora del aula, vamos a ver, yo iba a cursos de Lengua, a cursos de Francés, a cursos de... todo esto para mí, perfecto, para los puntos y para mi formación y para mi mejora del aula, perfecto, pero con respecto a todo el colegio

que es un conjunto, el colegio es un conjunto de todo y no es que me diga a mí la directiva, no es que yo soy el que tiene que sacar esto adelante, no, perdona, lo tienes que sacar tú y yo y el otro, esto es un conjunto de personas que estamos trabajando para que esto salga adelante, entonces como mejora de esto tiene que ser la formación a todos, a todos. Este año tuvimos un centro, una experiencia muy buena, fuimos a tratar lo de evaluación y resulta que habían estado trabajando lo que era el PEC y el PCC y al llegar al tema de la evaluación, que es lo más difícil, sé quedaron como un poco trabados, entonces nos llamaron, llegamos allí y empezamos... bueno, X que lo hace muy bien, es el asesor de X, ¡propició lo que sé llama la discusión! Para después llegar a un consenso de lo que era la evaluación para cada uno, porque la evaluación era una cosa diferente para cada uno. Y entonces sé empezó allí a discutir. Ya no era el asesor mandando el rollo y sé acabó. No, Mira, salimos con un gusto. Y de aquí reuniones para ya para todo el curso porque sé dieron cuenta de la necesidad, es decir, propició la discusión del debate acerca de lo que era evaluación y de la necesidad de ponerse de acuerdo todos en lo que era eso. Salimos contentísimos de ese centro y ellos también quedaron contentos. Bueno, seguimos y el próximo curso pensamos continuar. Entonces debatiendo lo que es la formación, llegamos aquí al centro, la formación es así, de no ser así yo no la veo. De no ser así, partiendo de las necesidades del grupo yo no la veo. Es que tú te formas cuando tú sientes las necesidades y tú no sientes las necesidades, para nada.[...] Sé ha potenciado el que yo tenga tantos puntos y después sé ha acabado la formación. Entonces ya no parte de la necesidad de las personas que estamos trabajando uy que queremos la mejora de la calidad en las aulas. Si parte de esa necesidad, yo me formo si tengo necesidad de..., yo busco grupos de trabajo si tengo necesidad de.... Si no ¿para qué?. Si yo no siento la necesidad y yo me siento muy bien en el aula sola y aislada qué me vas a decir a mí, busco los dos puntos para esa cosa que se dice tener esa puntuación que hace falta...

[] Sí tenemos demasiado trabajo pero sí creo que se puedan hacer cosas, yo creo que sí. Nosotros intentamos llegar a todos los centros. Aunque el coordinador de formación no entre y no venga, vamos a los centros, intentamos ir, intentamos llamar. Mira, este año hemos hecho como una ronda por cada colegio, llamando: “venga, ustedes, ¿cómo tienen lo del proyecto educativo, cómo tienen lo del proyecto curricular, ustedes tienen dificultades en...?, mira que nosotros estamos a la disposición, mira que nosotros podemos buscar gente en el caso de que no podamos...” Así... tenemos 19 centros, un centro de adultos y diez unitarias y una escuela de idiomas también [...] no hay un centro en nuestra zona que no hayamos entrado por la puerta y que no tengamos noticias de él... Nosotros a principio de curso recorreremos todos los centros, vamos los tres, pedimos cita, queremos que esté el claustro y entramos en el centro de esta manera, llevamos una carpeta con todo el material dentro... [...]

**Dir12:** Cada centro es un mundo y el mismo centro te lo puedes encontrar hoy bien y mañana mal porque dentro puede haber unos problemas internos que haya alguien de fuera para sacarlos a la luz, dentro los tienen un poco guardado y cuando llega un compañero de fuera empiezan a saltar a saltar. En nuestra zona no hay demasiados problemas tampoco, hay algunos casos bastante puntuales... Otros centros utilizan el CEP como centro de recursos, se reúnen aquí, utilizan material y demás pero luego no ven la figura de asesor y como no la ven no hay manera. Y además lo dicen los propios compañeros, los coordinadores de formación, dicen: mira en todos los claustros yo dedico diez, doce minutos a explicar todo lo que hay, hay compañeros que vienen a los curso y demás pero que luego no ven la intervención de los

asesores en el centro. Si no la ven tampoco podemos obligar nosotros a que lo vean. [] no, no, todo lo contrario, todo lo contrario, habría un rechazo mayor, eso estaría clarísimo.

Lo único que hemos conseguido ha sido hacer comisiones zonales, es decir, hay una comisión en Arucas, otra comisión en Galdar-Guía y otra comisión en la Aldea, ésa es la forma mejor de trabajar. Es que es difícil arrastrar a cuarenta y pico personas, ahora este año eran cincuenta y dos [¿cómo eran esas comisiones?] Muy sencillo, los compañeros de la zona Arucas-Firgas se reúnen semanalmente o quincenalmente y programan todas aquellas que quieren para su zona, Galdar-Guía hacen lo mismo y la Aldea hace lo mismo con lo cual las actividades que ellos proponían las llevaban a cabo. Así, de esta manera, por ejemplo, vemos que el año anterior, en nuestra evaluación final de curso, en nuestra memoria [], al hacer, nosotros cogimos para hacer la memoria, los objetivos y de cada objetivo vemos qué actividades hemos realizado cada objetivo, qué hemos conseguido, qué no hemos conseguido. Fíjate que estamos hace dos años pues que la zona de Arucas, curiosamente, a pesar de que había mucha gente participando en todos los temas, pues sé había quedado un poco descolgada en actividades, pues ideamos esta forma y así hemos conseguido que este año de las actividades curiosamente ocho sé han hecho en la zona de Arucas con lo cual hemos cubierto ese objetivo que teníamos de llegar a todas las zonas de nuestro CEP. Pero sé consiguió gracias a eso, a que la gente al verse que son ocho, que son de la misma zona y que si quieren algo en la zona tienen que trabajárselo ellos, es decir, ellos tienen que elaborarlo para ofrecérselo a nuestro asesor. [...] Luego hay un coordinador de cada una de ellas que se reúne puntualmente con nosotros aquí y al mismo tiempo da ofertas de asesores y de mí ir a esas reuniones cada vez que ellos quieran, damos libertad pero que al mismo tiempo pueden contar con nosotros para estar allí, ellos hacen actas de sus reuniones y demás... [...]

[No sólo tiene que ser autónomo el CEP para pegarse a las necesidades de su zona sino que dentro del CEP las zonas deben ser autónoma también] Clarísimo, sí, sí.[Ejemplo] Es que nosotros podemos estar yendo allí y siempre escapárenos cosas pero si hay ocho centros grandes y tres pequeños, los pequeños están todos metidos en los centros de recursos rurales, entonces de éstos hay un representante que él conoce las necesidades de sus escuelas unitarias, entonces son nueve personas, sé reúnen y dicen: bueno, nosotros hemos detectado en estos centro, hay una necesidad imperiosa en la lectoescritura. Hombre, pues eso también sé ha detectado en nuestra zona, miran primero y hacen una relación de todas las necesidades que tienen, las priorizan, ven cuáles son principales y a partir de ahí empiezan a solicitar.

[Se dice que la formación en centros mejora la formación...] La formación en centros es para mí la fundamental, para mí es la fundamental. Lo que pasa es que están confundiendo formación en centros y formación a centros. Te explico. La gente considera que porque he hecho un curso en el centro tal están haciendo formación en centro. Eso no tiene nada que ver. Por ejemplo, el hecho de hacer dos cursos puntuales en el IES de Moya eso no significa que esté haciendo una actividad de formación en ese centro, he llevado do actividades que ellos me han solicitado y punto. Pero la formación en centros significa una implicación mayor. Significa, por ejemplo, poder trabajar el claustro con los asesores, la gente de un área con los asesores y que cuando tengan una cuestión puntual atravesada que sepan que hay un asesor que puede dar un empujón y si no es un asesor buscar un experto, que es lo que generalmente hacemos, no podemos olvidarnos de que somos compañeros que hemos salido del aula y que podemos estar igual que ellos, lo que sí podemos es tener los mecanismos de buscar expertos que puedan ayudarles. Entonces la formación en centros

la veo más que fundamental y necesaria. Si no partimos de ahí estamos muertos vamos.

El poder llegar al profesorado, cómo llegar a los centros, cómo puedes entrar sin parecer una persona externa que viene a molestar, que viene a traer papeles y demás, ése es para nosotros el caballo de batalla. En algunos sitios lo conseguimos y en otros centros es imposible; hay centros que por ejemplo consideran que ellos con una serie de publicaciones o una serie de editoriales, ellos sacan su proyecto curricular y que el apoyo para el proyecto Curricular no lo necesitan porque tienen eso ahí. No lo tienen para aplicarlo sino que lo tienen para entregarlo y eso lo reconocen perfectamente. Y otros que parece que tienen temor a que veamos lo que están haciendo dentro, a fiscalizar. Muchas veces llegamos a los centros, otras veces vamos solamente de visita y mira, estamos aquí, podemos ayudarte en esto y esto, si esperamos la respuesta, la mayor parte de ellos les pasa como a nosotros, que nos metemos en una dinámica de trabajo y lo que quieres es quitarte los trabajos de encima y lo menos que te interesa es que vengan de fuera a decirte: “tienes que cambiar eso”, significa que tienes que romper prácticamente tus esquemas. [...] Sobre todo si ese centro tiene problemas internos, que hay dos bandos, también hay gente que te llama simplemente para que intentes poner paños calientes... Es la mayor complicación de los asesores.

- 115 centros, 1286 profesores, 9 municipios

**Dir13:** [La formación en centros cómo lo ves... es tanto como la literatura dice, hay que insistir en esa línea...] Ha habido dos momentos. El primer año sé dio un paso en el sentido de asignar responsabilidades asesor-centro, o sea, según la tipología se hizo un perfil del asesor, asignar ¿no?, pues centros que tenían proyectos de innovación, o incluso centros que eran inaccesibles ¿no?. Entonces digamos que prácticamente quedó en formas porque solamente en el primer momento los niveles que se dieron fueron solamente para asesoramiento formales de los PIFC. Digamos que ése fue en el primer momento. Ya este año digamos que la cosa ha cambiado. Nosotros aquí en el CEP valoramos que el programa de asesoramiento al centro se ha visto como línea prioritaria y entonces, pues nada, se intenta bastante... por una parte mira, como objetivo, digamos, por una parte te sitúas en conocer la realidad del centro y en el contexto de la zona, también permite unificar criterios de intervención en función de cómo son las características de los centros... [Tácticas generales para los centros] Se pueden hacer agrupamientos de temáticas, por centros de interés... [Los temas son variadísimos.] En números te diría que casi ... bueno, hay un problema y es que el que va al contacto con un centro hay que buscar el espacio físico y horario para hacerlo y entonces bueno, ¿cuándo vas?. Este año hemos contabilizado casi 500 horas de trabajo en centros, directo, del asesor con el centro.

**Dir14:** [El trabajo es muy difícil, cada centro tiene su..] [Resumen: están trabajando con la secuenciación, la contextualización, niveles de evaluación, atención a la diversidad. Todo ello en Secundaria. Es lo que más les preocupa a los profesores. El siguiente paso es la atención a áreas y tenemos poco para poder atenderlos, nos angustia y entonces que vaya al diablo la LOGSE porque prometen y no dan. Los centros en carácter precario que están funcionando los del primer ciclo de la ESO, en Primaria no tienen recursos ni para Primaria y ahora tienen que poner un aula de tecnología, no lo tiene ningún centro un aula de tecnología. Aquí tienes que invertir una cantidad de dinero que la Consejería no lo ha hecho y no puedes confeccionar un curriculum con papel y lápiz]

[Los centros que no demandan asesoramiento al CEP][Resumen: lo intentamos. Cada asesor tiene



unos centros de su responsabilidad, 12 para cada uno y junto a los coordinadores de formación tienen que dinamizar la formación en esos centros y así todos los centros están cubiertos: para así conocer cuáles son sus necesidades, etc.]

**Dir15:** [Cuál es el resultado de la formación en centros] Ayuda, es una cosa como otra cualquiera ayuda pero es una cosa más. Parece que lo único que existe, lo que implica la formación de los asesores es el DBE y todo está en eso. Está eso pero hay muchas más cosas, hay muchas cosas y todo es válido, no las modas. Hay que ir más lejos que las modas.. Hace que se trabaje en equipo, es más realista, efectiva hasta cierto punto porque hay muchos problemas que puedes solucionarlos, internos en el centro pero hay otros problemas que dependen de la Administración, sencillamente, y eso no está en nuestras manos. Una masificación de aulas no se puede solucionar desde el centro o la falta del profesorado tampoco lo puedes solucionar. Es menos teórica, sí hace que sea menos teórica se pretende la mejora pero no lo es todo. Los centros que no reciben apoyo es porque no lo han pedido. Nosotros establecemos dos vías, que los centros demanden su apoyo y que los asesores se impliquen de alguna forma en motivar los centros, que se pasen por los centros aunque no se les demande: ha llegado esto, ...

[La actitud del profesorado con respecto a la formación del CEP] muy pasiva no, activa tampoco, quizás intermedio han tenido muchas reuniones y están pasivos; este año han tenido muchísimas, se ha generalizado el primer ciclo de la ESO en toda la isla menos un centro, entonces hay: reuniones obligatorias de área, una vez al mes, convocadas por el inspector, reuniones obligatorias de etapa una vez al mes, el grupo de coordinación y seguimiento de distrito que se reúne una vez al mes y las mesas insulares, una vez al trimestre, eso al margen de eso son reuniones de coordinadores de formación de C. de D., de Consejo General, de jornadas o ahora, por ejemplo el plan de apoyo y seguimiento que se hace trimestral y aparte, dentro de su centro todos tienen la comisión de coordinación pedagógica en el centro... La actitud no es pasiva totalmente pero hay que considerar la situación que te decía. Las adscripciones fueron también en ese período...

[Qué queda tras el asesoramiento] que quede constancia de la motivación. De estar cerca del profesorado, que en un momento se encuentren perdidos puedan echar mano del CEP, que sepan que estamos al lado de ellos para caminar en cada momento. La práctica de trabajar para su autoformación no para la formación de todos, el asesor es un profesor no un político que está arriba, entonces tiene más tiempo para prepararse y entonces está para echar una mano, estar al lado del profesor.

[Grado de éxito alcanzado] los resultados son buenos, responde a lo que esperábamos, por parte del profesorado, la evaluación es positiva y consecuente por parte del profesorado, las críticas son buenas para el funcionamiento del centro, ha sido negativa para dos asesores pero eso mejorará el CEP. ... vemos la evaluación de los alumnos pero no la de nosotros mismos, estamos poco acostumbrados a evaluarnos... La valoración del CEP ha sido positiva, la valoración de las jornadas ha sido positiva cien por cien de todo el mundo, tengo una espinita clavada porque la evaluación de dos asesoras no ha sido tan positiva... El Equipo Pedagógico tiene que tener una buena dinámica y ahí... se ha notado. El profesorado ve que el CEP está al lado de los profesores, es abierto y lo valoran positivamente.

**12 ¿EL CEP EVALUADOR?, ¿ESTÁ EL CEP EN MEJOR POSICIÓN QUE OTROS SERVICIOS PARA IMPULSAR LA MEJORA DE LA CALIDAD? ¿INSTITUCIÓN**

## DISTINTA? LOS CENTROS QUE NO DEMANDAN APOYO... ¿QUÉ HACER?

**Dir1:** [¿Con respecto a los centros que no se interesan?]No, no, la Inspección... es que son tres cosas diferentes que deberíamos concurrir como la misma palabra lo dice de servicios concurrentes, y eso es a lo mejor intentando. Pero el profesorado a lo mejor ve a la Inspección como la legalidad, les influye un montón el que la Inspección dice: “hay que hacer en tal fecha tal cosa, pues hay que hacerla”. El Servicio de Orientación lo ven, los que lo tienen porque no todos los centros tienen orientadores, como un apoyo y como un asesoramiento, no asesoramiento tal sino que a lo mejor tienen unas directrices desde arriba que bueno, que entre todos tienen que cumplir y tal y al asesor del CEP algunas veces lo ven como un poco más lejano, como muy... Aquí a nivel nuestro lo que hay es que, como somos medio una familia, todo el mundo se acerca por el CEP por ver sí, aunque sea por estar un rato con nosotros. [...] El CEP tiene una posición diferente porque.... para animar sí, para presionar no. Sí porque como se les pide que ellos sean los que demanden su formación entonces ellos van a asistir a la formación que los mismos han pedido. Hay que animarlos con estrategias como tú decías antes pero que hay que tener mano izquierda en ese sentido, entonces tiene más capacidad para que la gente se implique.

**Dir2:** [Está el CEP en mejor posición ante los centros... o no es tarea del CEP] Sin lugar a dudas que sí, para intentar abordarlos, sin lugar a dudas que sí y de hecho es lo que hacemos, porque qué sé yo, hay centros, ya te digo, no vamos a generalizar, son muy poquitos, dos, tres, cuatro centros de los setenta y pico que tenemos o los ochenta, que bueno, que son reacios pero que vamos, que vamos, yo les digo a los asesores vamos a écharle un poco de cara, ¿sabes? Y vamos incluso so pena de que nos llamen pesados pero vamos, que no digan: “no porque vinieron una vez y no han venido más...” que no digan eso, que no tengan esa excusa ¿no? Nosotros vamos y tal y vamos: “oye, mira, ¿qué pasa con eso, han decidido algo?” - “pues no, todavía no, pues ya te avisaremos, estamos trabajando con el orientador...”. Porque muchas veces trabajan con el orientador que está en su centro, ¿sabes?: “estamos trabajando con el orientador, bueno, pues mira algo estamos haciendo y tal”. Al cabo de dos, tres meses pasamos por allí o damos un telefonazo: “Oye, que cómo van, les hace falta algo y tal...” y así estamos, seguimos insistiendo y vamos a ver.

[] Sin lugar a dudas que sí, junto con la Inspección ¿eh?, bueno, la Inspección ya de una forma... nosotros de una forma más amistosa, más... la Inspección ya sería de forma más fiscalizadora: “eso no se ha hecho, pues tienen que sacarlo como sea”. Yo pienso que es interesantísimo la coordinación de los servicios concurrentes.

Hasta la fecha no tenemos esa función evaluar a los centros, nunca nos hemos planteado evaluar a los centros. Nosotros sí nos evaluamos a nosotros mismos pero evaluar a los centros no creo que eso sea positivo, no creo porque entonces nos convertiríamos en algo fiscalizador y eso de ninguna manera interesa, ya te digo, los centros ahora mismo nos ven a nosotros, a los CEPs que va, que les ayuda en lo que pueden y que no tienen ningún recelo en venir y pedir cualquier cosa, no tienen ningún recelo en venir por aquí. Ya si nos metemos en otro tipo de papel, de fiscalizador, ya somos otra cosa.

[¿Ves al CEP como una institución distinta?]Yo sinceramente no lo veo como un organismo más de la Administración. Nosotros no nos consideramos Administración, estamos más en la línea de

ser profesores de a pie, de ser profesores que ahora mismo estamos aquí. No nos sentimos Administración. Y yo pienso que el profesor lo percibe igual, no nos consideran Administración, vienen aquí para ver si alguien lo puede ayudar para resolver sus problemas y tal pero no como Administración.

**Dir3:** [Los centros que no se interesan...¿qué hacer desde el CEP?] Es un problema nuestro y un problema de... nosotros somos el servicio más débil en cuanto a poder de intervención. Tenemos que ganármolos con hechos, si tú me dices el Colegio de [nombre de un centro], la gente son unos cuantos profesores que viven allí que son desde siempre de allí no se dan la paliza para venir hasta aquí, a esa gente es muy difícil implicarla entonces vamos allí. Hay centros que están medio descolgados, descolgados del todo no tenemos a ninguno, es que además los tengo memorizados... Todos están implicados, de todas las maneras cuesta, en unos es más fácil que en otros. [nombre de un centro], como te comenté antes que es Calidad Educativa, o Granadilla, con todos los problemas que tiene, sin embargo está ahí..

[Está el CEP en mejor posición que otros servicios de apoyo...] Nosotros queremos que esté equidistante o que esté más cerca del profesorado que de la Consejería. Vamos a ver, el CEP no es sólo para lo que la Consejería quiera en cada momento sino para lo que el profesorado demande y necesite en cada momento, entonces hay que buscar un equilibrio, me entiendes. O sea, es como un instituto, un colegio de EGB, un colegio de Primaria. Antes cuando éramos un apéndice sin ninguna normativa y dependíamos del dedo de arriba y tal pues era la Consejería, aunque yo siempre he intentado que no fuera Consejería, pero ahora mismo creo que no es tal Consejería, que nos hemos acercado más a la zona.

**Dir4:** [¿Los centros que no reclaman apoyo?] No, no, no, pasar nunca. Ahora vamos a entrar en otro problema. Vamos a ver, como sabes hay unos equipos de orientación, esos equipos de orientación llegan a todos los centros, tienen unas horas en cada centro respectivo y son los que en Canarias han estado llevando y coordinando, elaborando lo que son los proyectos curriculares y educativos en todos los centros y ahí empieza el problema que puede existir entre un asesor y asesora que llegue a un centro y que ya está otra persona haciendo lo mismo difícilmente puede entrar, que no es que..., o sea, existe coordinación, me refiero a que no hay coordinación, si hubiese coordinación se trabajaría conjuntamente, pero no se trabaja conjuntamente sí que se delimitan unos centros donde está un orientador y donde hay un asesor. ¡Mira tú que grabarme estas cosas, también!. Pero hay problemas en cuanto a los orientadores, no es en todos los centros, sí es en todos los CEPs hay problemas de ese tipo. Vamos a ver, el problema está en que en un colegio hay un orientador u orientadora y ese orientador me está asesorando, forma parte de la comisión de coordinación pedagógica y está elaborando un proyecto educativo. Un asesor del CEP, si va al centro para tratar de tocar o ver qué se está haciendo en el proyecto educativo, el orientador se siente mal, piensa que es su terreno, entonces ahí hay muchísimos problemas que, aunque se han tratado de delimitar varias veces por parte de la Dirección General, no se han delimitado recientemente las funciones, yo entiendo que tampoco deberían encarrilarse hacia una delimitación, sino hacia un trabajo más coordinado entre todos y que no hubiese esos dos cuerpos que parecen enfrentarse, esos dos cuerpos que no son tales, por un lado los CEPs y por otro los

orientadores que hay un cierto enfrentamiento.

[¿El CEP está en ventaja con respecto a otros servicios?] La imagen de asesoría con el equipo de orientación, la ventaja que tiene el CEP es que los CEPs son docentes, todos los que están en los CEPs han sido y son docentes y van a volver a serlo, son docentes que han estado trabajando en el aula y van a volver a estar en el aula. El inconveniente que tiene el equipo de orientación es que muchos de ellos jamás han dado clase y jamás volverán a dar clase. Hay otro nivel más técnico, se ve todo desde arriba, no se ve desde abajo. Por otro lado hay una ventaja, que ante el profesorado los orientadores no tienen en algunos centros buena imagen, porque han sido muy técnicos y porque nunca han dado clase. Eso no lo tienen las asesorías del CEPs porque todo el mundo sabe que han sido trabajadores dentro de un aula y que volverán a su aula. Son las principales ventajas e inconvenientes de los dos. Por otro lado el equipo de orientación tiene la ventaja de que están muy bien organizados, entre todos, tienen un mensaje en común, están continuamente en contacto y son como un cuerpo que además lucha continuamente por sus reivindicaciones personales-profesionales.

[Han elaborado estrategias para esos centros que no se interesan...] Vamos a todos los centros, acudimos a todos los centros y si hay centros..., es que tenemos la ventaja de que los centros, no hay ninguno que se pueda o quiera estar...

[¿Ves al CEP como una institución distinta?] Yo creo que cada servicio es distinto, si la Inspección es, creo que también son un cuerpo importante para la Administración porque sirve para controlar y hace que se ejecute todo el boletín que sale, los CEPs son el apoyo pedagógico de todo el profesorado, el apoyo y asesoramiento de todo el profesorado, y por otro lado el equipo de orientación, que tal vez hay más desviación de funciones, en un principio porque estaban, se dirigían o había una función grande que era hacia los alumnos, que ha desaparecido un poco, sabes que en un principio trabajaban con los alumnos y orientaban a los propio alumno y actualmente tienen otras prioridades que están más encaminadas hacia el trabajo con los profesores. Entiendo que están muy bien organizados en el sentido del decreto, en cuanto al decreto que regula los CEPs, un modelo para todo el territorio de España y sobre todo por eso, por la no pertenencia, nunca creo que es ideal que ni los directores se queden eternamente de directores ni los asesores se queden eternamente de asesores. Y creo que la diferencia fundamental de los CEPs en cuanto a los otros, es que todos han sido docentes y volverán a serlo.

**Dir5:** [¿Los centros que no se interesan?] Pues mira, en este momento pues nos ha hecho un favor esa gente porque son muchos centros y estamos atendiendo a la gente que realmente nos solicita demandas y con eso tenemos trabajo. Nuestro Equipo Pedagógico son siete asesores. Por ejemplo fíjate, la de infantil se queja de que está ella sola para todos los centros de infantil, la de Primaria es una persona sola para todos los centros de Primaria y son una barbaridad, donde mejor estamos es en Secundaria, porque hay dos profesores y ahora mismo hay 10 centros de Secundaria pero para el año que viene se desborda porque todos los centros son de Secundaria con la generalización del primer ciclo de Secundaria. Ya la gente de Secundaria está trabajando muchísimo porque ya los centros están pidiendo información de las áreas, de las etapas, de los currículum y están ya interviniendo en los centros. Entonces agradecemos a esa gente que no lo solicita porque no podemos atenderlo. Aquí lejos de ser un problema, en este momento nos está aliviando, en otro momento, cuando estos centros ya hayan recibido información, intentaremos penetrar en esos centros.

[Solapamiento con otros servicios/coordinación] Este año hemos empezado, el año pasado no se hizo ninguna reunión de los servicios, este año hemos hecho tres y mañana precisamente tenemos la cuarta. Entonces hay ya incluso hasta un plan de trabajo. Al principio fue por iniciativa nuestra pero ahora ya es por obligación porque ya, con la generalización de la Secundaria pues nos han comprometido la Dirección General a la organización de unas “jornadas de apoyo” y a las jornadas de apoyo tienen que intervenir los tres servicios y entonces hemos tenido obligatoriamente ponernos de acuerdo, hemos tenido unas jornadas en el Puerto de la Cruz y hemos ido los tres servicios, hemos estado conviviendo ahí en el hotel los tres servicios durante tres días y entonces las reuniones ahora están muy fluidas y muy estrechas, cosa que el año pasado pues vamos, no había ni contacto, vino un inspector el otro día, que se perdió, y es que nunca había venido al CEP, y era de esta zona y bueno, dice que ya no se vuelve a perder, entonces, en este sentido ya está habiendo un trabajo, con sus limitaciones y cada uno con su trabajo pero bueno, el solapamiento no es tanto porque vamos, los inspectores, con la reorganización y con la resolución de conflictos en los centros, hay tantas cosas que yo creo que están desbordados y con el gran número de centros que tienen. Pero bueno, de momento aquí no hay muchos problemas para la coordinación. Sé que en otros sitios ha habido porque problemas con los orientadores, problemas con la Inspección pero por lo menos aquí no hemos tenido esos problemas. Vamos a ver si no los seguimos teniendo porque dicen que va a haber una reordenación ahora con los distritos y con todo esto y se pueden cambiar inspectores y puede venir gente nueva, no sé, pero con los que están actualmente no.

**Dir6:** [Qué ocurre con centros que no se interesan] Eso aquí está más controlado, no quiere decir que no haya dificultad, tenemos algún centro que es poco permeable. El objetivo es romper esa impermeabilidad, te estoy hablando en concreto de un centro o de centros que pasan y tal. Es de un despertamiento por distintas vías. Si es un centro poco permeable, buscar aquellos elementos que te permitan una presencia en el centro aunque no tengan nada que ver con el objetivo final, por ejemplo puede ser un elemento colaborar en el día del libro y a partir de ahí ir asentando bases. Yo creo que ahí también tiene una importancia transcendental el buscar fórmulas incluso personales, de mano izquierda, es decir, las estrategias pueden no tener nada que ver con el objetivo que persigues al final y a veces se consigue y a veces no.

[Está el CEP mejor posicionado que...] Yo creo que son situaciones diferentes. El STOEVI tiene un buen posicionamiento en el sentido de que tiene una visión del propio centro, está en el centro en muchos casos, entonces digamos que el centro lo acepta de forma natural porque está en él. Lo cual es una facilidad, una ventaja inicial. Por contra yo creo que les pasa a los EOEP que no tienen una visión global del centro y esto produce a veces visiones diferentes entre los servicios. Nosotros lo que solemos hacer es apoyarnos en el propio EOEP para entrar en el centro. Parece un elemento posicionado ahí, pues bueno, vamos a entrar a través de ellos, no nos ha dado malos resultados. Luego, con respecto a la Inspección, la Inspección es un elemento que tradicionalmente ha sido de ordeno y mando, entonces la Inspección entra cuando quiere y como quiere, entonces depende del perfil de cada inspector, hay algunos que entran como un elefante en la cacharrería y otros que entran con mano izquierda, en fin.

[Cuál sería la ventaja de los CEPs] El CEP tiene desventajas y ventajas, el CEP tiene la desventaja de que en determinados temas que tú ves, te gustaría obligar, no puedes obligar. Y eso me parece positivo, hay que aprovechar esa desventaja en el sentido de que tiene que convencer y cuando convences ¡ojo!, eso es tuyo, cuando convences. Tiene la dificultad de que tienes que convencer.

Pero a mí me parece que ésa es la tarea del CEP, convencer. Y tenía las desventajas que te decía con respecto a otros que no tienen que convencer que o están en el centro o mandan, y entonces, claro, puede ser también una desventaja, pero bueno, ahí está, nos movemos en ese terreno.

**Dir7:** [Es una institución distinta] Es que si no no tiene sentido, si no, o sobra el CEP o sobra la Inspección o sobran los orientadores o sobran parte de la Consejería de los servicios de perfeccionamiento e innovación, alguno sobra. Porque en cuanto a cuestiones concretas que tienen que hacer todos tienen que estar en lo mismo. La única forma de que no sobre el CEP es que tenga una función específica de este tipo. Es la diferencia que puede tener con la Inspección. La Inspección tiene un papel jerárquico. El CEP no puede entrar de esa forma jerárquica, tiene que jugar el otro nivel de participación, si no uno de los dos sobramos.

[Los centros que no... es una preocupación del CEP...] Por ejemplo el año pasado nos llamaron de Güimar, Secundaria, que querían una introducción a la LOGSE, que allí no se había aprobado nada de LOGSE, en ninguno de los centros de la zona del valle y se montó en cuatro días, se conectó con los jefes de estudios, los coordinadores de formación pactaron con los jefes de estudio para que los tres centros de Secundaria de la zona para dejar una banda de cuatro días entre lo que acaba el curso y empieza el nuevo, acortaron las evaluaciones para hacer una actividad de cuatro días. La evaluación de esas jornadas, lo que decía la gente, no quedaron satisfechos porque querían más, quedaron muchas dudas etc. Sin embargo el resultado fue óptimo, en el sentido de que ahora mismos se ve en aquellos centros más inclinación con la LOGSE, que lo veían como una cosa lejana, están muy implicados y que ya nos están llamando de los centros de aquí de Medias para que hagamos lo mismo. Entonces es lo que te digo, que tampoco hay que volverse loco porque haya un centro que sea refractario en este momento al CEP. Nosotros estamos intentando pasar por todos los centros. No lo hemos conseguido sobre todo porque todavía estamos un poco en función de la demanda. Pero hay una cosa que hay que evitar y es que al final el asesor acaba asumiendo el papel de vendedor de enciclopedias que es que va adonde hay mercado, donde te llaman y tal y se van creando después circuitos. En julio también cuando veamos la evaluación las cosas que todo el mundo tiene presente ya es de ir centro por centro, cuántos centros se han trabajado bien, si hay continuidad, en cuáles solamente ha habido una visita y cuáles se han olvidado. De vez en cuando uno descubre un centro que se ha olvidado: oye que no hemos ido a tal sitio... y se pasa por allí, se trabaja... Yo sé que hay varios centros que no se han visto este año, no quiero tampoco apurarlos sino en Julio se verá cuando nos sentemos y nos veamos se verá... Evitar lo del circuito de que a este asesor le llaman de aquí, de aquí, de aquí porque ya le conocen y al final acaba pues como los vendedores de Salvat, cada uno con su circuito y que van allí donde saben que le van a comprar y que no es eso, a lo mejor no hay que ir allí adonde te van a comprar y adonde vas a sacar resultados, no sé. Es como el médico, no sólo tienes que tratar al enfermo que sabes que se va a curar... Nos lo facilita mucho la estructura de distritos que ha sacado la Consejería, estábamos trabajando un poco a contrapié, de hecho costó que el Equipo Pedagógico lo asumiera, había bastante rechazo a cubrir algunas zonas, a hacer equipos Primaria-Secundaria. [Cuál es la institución con mas posibilidades, más legitimada para presionar, animar.] Hay de todo, hay centros que es para mandarlos al psiquiátrico, centros que están en situaciones personales de estas enquistadas y otros que al contrario, que da gusto de estar ahí y que no te dan ganas de irte porque hay un ambiente humano y unido que da gusto estar allí un ratillo. Cada uno en su papel, ¿sabes por qué pusieron la palabra asesor? Eso fue en los primeros CEPs, allá en Escocia que

empieza en varios municipios empiezan ya a tope con la enseñanza comprensiva, se replantean y dicen, bueno, hay que cambiar las formas de control porque ahora tiene que ser la profesión más participativa... Entonces el servicio de Inspección que allí funcionaban sobre todo a nivel local, nos íbamos a poner a trabajar en centros de profesorado con unas funciones distintas, pero claro, resulta que la imagen que dan es que seguían siendo inspector aunque trabajaran... entonces a alguien se le ocurrió, dice: coño, cámbienle el nombre, vamos a llamarle asesor y empezaron a llamarse asesores y quedó esa tradición, aquí el problema es distinto, la enseñanza comprensiva se quiere meter pero no se han cambiado las estructuras centralizante de lo que es el sistema de enseñanza. Aquí a nivel de centro no es el grado de autonomía que pueden tener en Inglaterra o Alemania y el norte de Europa, aquí sigue funcionando la Inspección con un carácter jerárquico y ante el profesorado tiene un peso jerárquico. Entonces tienen que trabajar niveles distintos [Cada servicio] no temas distintos. El inspector tiene que ir jerárquicamente y a lo mejor a algunos centros hay que ir jerárquicamente, los equipos de orientación son más y están a pie de tierra, son los que están en contacto directo, que son parte del claustro también, están ahí metidos también, que a lo mejor no pueden hacer un tipo de asesoramiento externo porque son parte del negocio. El CEP puede hacer, por el contrario, un tipo de asesoramiento más horizontal y según en qué temas... Otra cosa es que es muy delicado tocar el tema de convivencia de los centros directamente, lo que pasa es que cuando estás tratando el tema del PCC y el PEC..., Porque además no hay recetas, hay centros. Cuando hay un director que lo coge de todo y que es a su vez coordinador de formación y es el que hace los horarios y todo esto, y funciona de miedo, porque sabe hacerlo y todo el mundo lo ve con esa figura, pero que cuando hay un centro así... Que tampoco hay receta que valga para todo el mundo. Es un tema delicado porque te estás metiendo ya directamente con la gente, pero sin embargo lo estamos tratando todos los días cuando estamos hablando la valoración del PCC. Cuando llegas a un centro y le planteas: eso está muy bien pero lo que falta es que se le impida a las distintas áreas... ha salido un documento muy bonito pero no hay relación entre lo que está haciendo cada uno en su área con lo que hemos discutido... Ahí estás hablando también en ese tema. [...]

**Dir8:** [Ventajas del CEP con respecto a otros apoyos Equipos de Orientación Escolar y Profesional -EOEP- en cuanto a los centros que no...] La visión que tienen los centros de los servicios de Inspección es una visión de, bueno, de la que marca la ley, de autoridad pública y por lo tanto, bueno, hay una realidad distinta en lo que es un centro de Secundaria y en centros de Primaria. En Primaria hay un temor mayor por lo que sea, por la cultura que hay, de tiempo, en Secundaria no. Por lo tanto la Inspección es autoridad. Las Equipos de Orientación este año menos mal que han pasado a depender de la Dirección General de Ordenación porque ellos dependía hasta el curso anterior de la Dirección de General de Promoción Educativa que era dirección distinta de la que dependían los CEPs, por lo tanto eran dos direcciones distintas y había directrices distintas... Todos dependemos de la misma Dirección general, la Inspección depende directamente del Consejero, no tienen ninguna Dirección General y por lo tanto hay niveles de concreción en la actuación. []. La Inspección tiene que ir con cuestiones de normativa de no sé qué..., los orientadores tienen que estar con cuestiones de plan de acción tutorial, familia, alguna cuestión de diversidad pero muy poquita y temas curriculares, desarrollo de mejora y tal, eso asesoría del CEP. La orden de implantación va a ser una llamada a la puerta de los centros de los servicios concurrentes, o sea: señores

estamos aquí... [¿esto los profesores que están en los centros cómo se ve?] A mí me parece que se está agradeciendo. Todavía, esto han sido dos reuniones este año y el año que viene va a ser el tema de los distritos el tema fundamental. El tema del distrito es un tema en el que yo particularmente tengo muchísima, muchísima confianza ¿no? Y entonces nosotros ya tenemos distribuidos los distritos, tenemos las funciones que tienen los asesores para el año que viene...

**Dir9:** [Los centros que no...] Ninguna capacidad tiene el CEP. [¿En mejor posición que otros servicios?] El CEP tiene de ventaja con respecto a la Inspección que no te ven como fiscalizador, de ventaja tiene eso, entras como un compañero que va a ayudar y si te ven así mejor. No te ven como un fiscalizador, eso es muy positivo, pero claro, eso tiene la parte negativa y es que cuando quieres imponer algo o quieres tener autoridad para hacer algo no te hacen ni puñetero caso porque a los que hacen caso es a la Inspección. Cuando quieres tener fuerza para algo tienes que recurrir a la Inspección para que te apoye o para que la Inspección haga. Antes te comentaba que la Consejería parecen un poco más, se han dado cuenta de que no es cuestión de decir que los CEPs, los CEPs, los CEPs, porque ellos son los primeros que han estado criticando a los CEPs sino que lo que tienen que hacer es potenciar los CEPs porque... ustedes han creado una cosa que se llama CEP y no le dan, ustedes mismos no se lo creen, eso lo percibe el profesorado, hay que impulsarlo. Entonces están, parece que el año que viene, cuando se creen los distritos pues han creado que necesariamente tiene que haber un asesor en los distritos educativos. Es decir que ya le van dando más peso y presencia por normativa a los asesores de CEPs [] Otro caso, por ejemplo es la PAAU, la Prueba de Acceso a la Universidad, las nuevas pruebas de acceso que nacen del bachillerato LOGSE. Las pruebas, en principio se ha aprobado que lo lleve tanto la Universidad como la Dirección General de Ordenación. La normativa, que hubo sus más y sus menos pero salió este año era que las pruebas se llevan conjuntamente al cincuenta por ciento un equipo formado por la Universidad y los miembros de la Consejería y cada materia que entra en la PAAU tiene un representante de la Universidad y un representante de la Consejería. Al principio la Consejería estuvo pensando a quién poner por parte de la Dirección General y estuvieron debatiendo si poner a profesorado de los CEPs pero con muy buen criterio, es decir, ahí ha habido gente que ha defendido que tienen que ser las asesorías de los CEPs y entonces han recurrido a que los asesores de CEPs están en esa comisión y están en la PAAU. Eso da cancha a que todas las reuniones, los debates de bachillerato esté llevados desde los CEPs, es decir, que te da otra... Son dos líneas que se han iniciado este año, la otra está por iniciar que es la de los distritos. [] Claro, ésa es la contrapartida, es el riesgo pero ahí hay [Por el otro lado tienes el riesgo de aislarte, de no tener presencia..] que es lo que ha pasado hasta ahora, que todo el mundo dice y para qué están los CEPs, que no están por ningún lado... Es verdad, ahí está el riesgo, ver cómo actuamos desde los CEPs.

**Dir10:** [Los centros que no...] Con Primaria hicimos un trabajo que no ha tenido una continuidad pero creo que ha sido un trabajo bueno y que creo que tendremos que retomar el próximo curso, un trabajo que hicimos conjuntamente con la Inspección y con el servicio de orientación. El trabajo consistía en hacer una especie de radiografía del estado de implantación de la LOGSE en cada uno de los centros de Primaria, ver en qué estado se encontraba el PCC, el PEC, niveles de participación y demás. Entonces a lo largo de septiembre del pasado curso



estuvimos reuniendo al profesorado por centros pero convocados el mismo día a varios centros con el fin de que se reunieran por ciclos para hacer un análisis por ciclos, toda esa información a través de una serie de encuestas que inicialmente se negociaron con la Inspección y con el servicio de orientación, se volcó toda esa información y se tenía pues una radiografía de cada uno de los centros. Luego el paso siguiente era ir a los centros, dar esa información, ver si realmente se estaba de acuerdo con el análisis que se había hecho y además informar de conclusiones sobre los ciclos... Pero tuvimos algún problema después. El problema después es que nuestra respuesta tenía que ser acorde con los problemas que cada centro había planteado, en muy pocos centros se pudo... o sea, se hizo las visitas a todos los centros y en algunos centros incluso con el orientador y se llevó toda esa información, ante propuestas de abordar los problemas que ellos mismos reconocían tener, un buen número de centros dijeron que no tenían tiempo. Veíamos claro que no había un compromiso por su parte. En algunos casos utilizamos habilidades como ver que algunos centros tenían PIFC y entonces reconducimos el tema de tal manera que pudiésemos abordar esos problemas pero aquéllos que no tenían nada pues era donde más reticentes eran a tratar de abordar el propio problema. Entonces en muy poquitos se pudo abordar, poquitos, poquitos y en otros se quedó ahí. Nosotros entendemos que una buena parte de culpa hubo por parte de uno de los sectores que colaboraron porque es que todos los centros, todos estos centros tienen orientadores, o sea que tienen miembros del servicio de orientación. Estos años ha habido, yo creo, una mala política, un mal rollo por parte de la Consejería al no haber definido de una manera nítida y clara cuáles eran las competencias de los servicios concurrentes.[...]

[Yo veo al CEP en buena posición para “presionar”] Sí, lo que pasa que la presión, vamos a ver, al CEP yo no creo que lo vean como un elemento que pueda presionar, ellos ven como elemento de presión la Inspección. Lo que sí tiene que haber es una buena colaboración.[...] de todas maneras los cambios pedagógicos yo soy consciente de que son lentos, no son de hoy para mañana.

[El CEP como supermercado o como...] No, no, no. Por supuesto. En algunos casos tenemos que recurrir a la Inspección ir a una reunión conjunta con ella porque esas cosas se hacen así.

[Los CEPs en mejor situación? ¿qué diferencia harías tú entre ese servicio y otros?] Yo creo que el servicio de orientación tiene una finalidad fundamental que es la de aspectos de formación del profesorado para, en alguna manera inmediata, él en el centro el orientador tendría que cuidar muy mucho de que las sesiones de evaluaciones sean verdaderas evaluaciones, que las horas de tutoría sean verdaderas horas de tutoría, que se atienda a los alumnos con problemas, mientras que en esos mismos aspectos, si hablamos de tutoría, evaluación y demás, en esos mismos aspectos el CEP que tienen asesores sería más hacia la formación de cara a la introducción de, a tener en cuenta estas especificidades en el curriculum, en el área, pero no tanto en, porque no llegamos ahí, aunque te decía que al final repercute en el alumno, pero no de forma inmediata en el alumno. Por lo tanto nuestra formación está clara, nuestra formación es al profesor... [...] Y la Inspección tendría que supervisar sobre todo para el cumplimiento de las normas...

**Dir11:** [¿Tú cómo crees que ven los profesores al CEP, como un organismo más de la Administración, como algo distinto, como algo que está más cerca de ellos?] Yo muchas veces he sentido como que somos Administración. Lo malo es que te ven como

Administración y que es un poco como cumplir, no sé cómo te diría y tú tienes que estar como a dos manos defendiendo un poco esto porque tienes que defenderlo. Tú lo tienes que ver bien toda la formación y tienes que ver bien todo para poder que ellos lo vean también porque si te ven ellos dudando de lo que puede ser un centro del profesorado pues también está gracioso ¿no? O sea que tú tienes que verlo bien, que yo no lo veo mal, es decir, yo veo que el Centro de Profesores tiene una misión, tiene un papel que cumplir... y lo que pasa es que en todo esto, desde nosotros, el CEP tiene tan poco personal...pues a lo mejor no es tan abordable la formación y eso me temo que después te vean como un centro creado para nada, que se ha perdido el dinero...

**Dir12:** [Los centros que no...] Ninguna. Es que realmente ése es el problema de que ahí toda la responsabilidad y el que tiene mano ahí es el inspector. Si un centro no hace el proyecto curricular, no hace su proyecto educativo nosotros no podemos hacer absolutamente nada. Si no nos llaman... nosotros vamos a ofrecernos, nos hemos ofrecido para lo que sea pero si ellos deciden no participar contigo, no necesitarte, no podemos hacer absolutamente nada. Porque primero, no sabemos si se reúnen o no dentro de su centro, no sabemos si se reúnen por etapas o por... es decir, nosotros no podemos entrar dentro de esa dinámica, ahí solamente tiene mano el inspector. Nosotros lo que hacemos es ofrecernos a ellos, llevar el material que tenemos, estamos aquí para esto, esto y esto, nos reunimos, al coordinador de formación se lo hacemos saber cincuenta mil veces, al director y el inspector que lo sabe. Nosotros lo que hacemos es acudir a las reuniones de ellos con el propio inspector. Cuando el inspector tiene que ir pues lo hacemos coincidir con el nuestro y acudimos allí. A partir de ahí nosotros estamos limitadísimos. Seguimos siendo agentes externos que tenemos que ser aceptados por el colectivo de profesores. Nosotros no tenemos otra salida.

**Dir13:** [Los centros que no...] Se ha planteado también [Cómo ven los profesores a los CEP, como una Administración más, tiene el CEP más posibilidades que otros servicios] Yo creo que aquí, con esos centros de esa tipología...[...] esa tipología de centros se ha analizado en profundidad y de hecho se, vamos, tampoco se ha creído que hay que ir allí por decreto... Pero incluso con uno de ellos se ha tenido con el claustro para hacer el ofrecimiento aunque la respuesta sea negativa. Se ha buscado, en uno de ellos curiosamente te cuento, el elemento, por ejemplo, en uno de los centros el elemento para entrar a ese centro fue a partir, primero se hizo una presentación formal, mira estamos aquí y podemos darles esto y tal pero nada, los tíos impasible el ademán, en un segundo momento junto al programa socio-cultural pues resulta que participaron en poesía, y mira que expresar sentimientos es complicado, pintura y demás. Pues a partir de ese vínculo de ellos con el CEP, aunque fuera por esa vía, pues bueno, pues ha servido para, incluso alguien cantó un día por ahí: porque nosotros tenemos un problema de disciplina. Pues ya está, eso fue entonces decir, bueno, ésa fue la llave de entrada...

**Dir15:** [Centros que no...] Yo pienso que no hay que forzar las circunstancias, es decir, puede un centro en un momento que dicen: no quiero cursos, no quiero saber nada con el CEP, estoy a tope..., no hay que forzar las circunstancias e ir a los centros en plan evangelista, no hay que forzar las circunstancias, dejarlos despacito, motivarlos, es decir, cuando esa gente venga al centro a buscar algo, a lo mejor con respecto a las adscripciones a la gente le interesa mucho los puntos y vienen al centro a algo, buscas la manera de implicar a esas personas... intentar

motivarlos indirectamente, todo va ahí, forzar las circunstancias no, si el centro se quiere desentender dejarlos que vayan caminando despacito, siempre habrá en el centro alguna persona que requiere de alguna manera determinada, a lo mejor va a buscar un libro, algo, algún material. Mediante la motivación intentar implicarlos pero sin forzar. Presionar no...

[¿El CEP evaluando centros?] estoy de acuerdo con que la evaluación es un asunto exclusivamente interno de cada uno de los centros, el CEP puede intervenir como apoyo externo a los centros, interviene en el sentido de que es un apoyo externo.

[El CEP está en mejor disposición que otros servicios] Yo pienso que igual, los otros apoyos no lo sé, depende cómo se coordinen los otros apoyos, el CEP como apoyo externo tiene consideración, si los centros han estado implicados en una valoración del CEP, de la misma forma, el CEP a través de sus asesores estarán implicados en esa valoración de los centros [O sea que los CEPs están en mejor posición] ah!, eso sí, eso sí, sí, claro que sí, claro que sí porque fíjate, los inspectores tienen alguna persona intermedia que los valore? El centro de enseñanza ha valorado el papel del inspector? Pero el centro sí ha valorado el funcionamiento de los CEPs, tanto en la elección de los directores como en la valoración de los asesores. [¿el CEP puede ser mejor aceptado por los centros para apoyar la mejora de la calidad] Sí, porque si a nivel de organización democrática los centros participan y organizan el CEP a nivel de su Consejo General, su Consejo de Dirección y su coordinador de formación, por tres vías y participan en la elección y en la valoración, todavía queda cojo que no participan en la elección de los asesores, en cuanto a la organización democrática está bien. En cuanto al inspector, él viene de fuera, los centros no participan en su elección ni en su valoración.

### 13 MANTENER EL CEP- QUÉ CAMBIAR

**Dir1:** En principio sí, en principio sí, después yo no sé si cuando pase el tiempo, yo no sé si tiene sentido, yo creo que sí porque nunca podemos estancarnos en los conocimientos y la formación que vamos adquiriendo.

[Cambiar:] Yo pondría el acento en dotar a los CEPs como es debido, no crear muchos CEPs y que no estén dotados adecuadamente con los medios que necesitan.

**Dir2:** En general yo creo sí, que los CEPs deben de mantenerse porque la función pedagógica que hacen los CEPs la podría hacer cualquier otra institución, se habla, por ejemplo de la Universidad para la formación del profesorado, pero nunca la formación del profesorado de la Universidad tendrá el mismo calor que tiene el CEP, eso sí te digo que... Yo no digo que, a lo mejor sea de más calidad, eso no lo discuto, pero el calor, la familiaridad con que se trabaja en los CEP, pegado a los problemas reales de las aulas, eso no lo podría tener nunca la Universidad. Nosotros aquí somos 980 profesores [...] y los asesores conocen a todos personalmente y hablamos con ellos, el profesorado viene al CEP y viene con una familiaridad: “Oye, hazme esta fotocopia... mira ¿cómo has vuelto, cómo no has vuelto...?”, en fin, hay un intercambio, ya no sólo la cuestión pedagógica sino la familiaridad que existe aquí, eso nunca se puede conseguir desde la Universidad... Conocemos la realidad, los asesores van al centro y ven la realidad y conocen la preocupación del profesorado y conocen sus demandas y tal. Por eso te digo que pienso que el CEP es algo que debe continuar y que debe

potenciarse.

**Dir3:** Primero que los CEPs no tienen que quedarse como están porque serían conservadores y el CEP tiene que ser punta de lanza de la innovación y demás. Por otra parte, si desaparecen los CEPs tendrán que crear otra institución, entre comillas, que equivalga al CEP, la formación permanente del profesorado tiene que estar en algún sitio. Ahora la discusión catalana de los ICEs, etc en esa discusión yo no sé, ahí yo ya no entro a valorar pero que tiene que haber alguna institución encargada de, responsable de la formación permanente del profesorado, por supuesto que sí. Los CEPs podrían mejorarse pero hace falta mucho dinero. Yo entiendo que tener en este CEP, y el de Guía, y en el de Icod, y en el de La Orotava, que acaba de crearse, un equipo de asesores... hay otro tema ¿no? asesores epistemológico o asesore didáctico, si vamos al asesor epistemológico tenemos que buscar un asesor por áreas y si vamos al ase... [...]

**Dir4:** Yo entiendo que en un principio el planteamiento del PP de la posible suspensión de los CEPs no creo que..., me imagino que como todas las cosas del PP, que están haciendo, que piensan hacer, se hacen por dinero, yo no sé, si estuviese en una situación de decisión de ese tipo, cómo valoraría el dinero que cuestan los CEPs y qué repercusión tiene en el profesorado e incluso podría entender que se puede canalizar, si saliese más barato, a través de los ICEs, como se hace en Cataluña o poder suprimir los CEPs, dejarlos sólo como un Centro de Recursos para que el profesorado viniese, como un supermercado, organizar cursos de formación que es llamar por teléfono a alguien y ya está y ahorrarse pues a lo mejor mil millones de pesetas en Canarias. Yo puedo entender eso pero, que creo que ése es el fin, ahorrarse dinero, es ahorrar, ahorrar y además es la enseñanza pública que aquí en Canarias es donde más enseñanza pública hay, abismal la diferencia con el resto del territorio; pues a lo mejor sopesan eso, que me imagino que es eso lo que piensan hacer. Yo de todas formas no creo que se deban suprimir los CEPs. Los CEPs cada vez más tienen un gran peso, un apoyo para el profesorado, creo que no está en relación del PEC y el PCC como antes te decía, que no es ésa la función única y exclusiva que desempeñan los CEPs, el profesorado cada vez más se siente más implicado, te digo cada vez más de hace diez años hasta ahora.

[¿antes había más actividad pedagógica?] Sí, tienes razón, había por un lado los movimientos de renovación pedagógica que tenían mucha más fuerza porque era cuando se estaba cambiando todo; empezó el cambio de la Reforma y había gente que se apuntaba y hacían actividades de formación, había más cursos y más clientes, te estoy hablando de “clientes” por el tema de los puntos, porque como tú bien recordarás no solamente los puntos se primaron para los concursos de traslado sino también, aparte de la carrera docente también, de quien quería meterse en la carrera docente, como en los cursos de formación que se hacían... ya se me fue el santo al cielo... No, se hacían cursos de formación para conseguir puntos para el concurso de traslados y también para las oposiciones. Si ves también el sistema de oposiciones que hubo durante tres años, hace como cuatro años, no recuerdo cuándo fue, en el 87 al noventa y algo, un sistema de oposiciones donde se primaban los puntos sobremanera en el concurso oposición. Ahí se llenó de todo el profesorado interino sobre todo que quería presentarse a las oposiciones, hizo todos los cursos de lo que fuese, de hecho se puede ver que está registrado en la Dirección General cuantas actividades de formación, a lo mejor hacía una de matemáticas y hacía otra de dibujo cuando a lo mejor dabas clases de inglés. Pero lo que primaba era conseguir unas puntuaciones, actualmente lo que sí, el

trabajo que se desarrolla (y aquí te vuelvo a decir por eso que ha aumentado el número de agrupaciones que se pueden constatar en la Dirección General) ya no es por esos puntos, porque la gente no va a los cursos, que son más cómodos, “voy dos semanas y me dan certificado de 20 horas”, sino que es un trabajo continuo con todo el profesorado, a lo mejor más duro durante todo un año y ya no tienes ese interés de que te entreguen un certificado porque los puntos que necesitaban para los cursos de traslado ya todo el mundo los tiene. Por eso creo que fue el *bum* de los cursos de certificados o de “certificatitis” de coger certificados por puntos que ya no está ahora. Ahora, actualmente es rara la persona que tenga ese interés de conseguir ese certificado, porque ya tienen esa puntuación, no formación, esa puntuación que fue lo que se pretendió en un principio, que es lo que ocurre en el territorio MEC con los sexenios, la necesidad de tener cien horas al año.

Por otro lado, yo no veo la supresión de los CEPs porque en Cataluña, a través de los ICEs si el tema económico no sale más barato en Cataluña que en lo que supondría la existencia de los CEPs. Y creo que el estar los CEPs, personal que está llevándolos son docentes que han estado y volverán al aula y además te digo esto porque yo tengo un compañero aquí, el asesor de Secundaria que es miembro del PP que además está bastante preparado y sabe cómo está todo y él no cree en la supresión de los CEPs porque piensa además lo de Cataluña, que en Cataluña sale más caro. Los que componen los CEPs ahora mismo, vuelvo a repetir, que tienen la ventaja de que son profesores y volverán a serlo.

**Dir5:** Yo creo que es una obligación, si no como modalidad de CEP, si no ese modelo otro modelo, pero la formación del profesorado, el modelo catalán que dicen que si está centralizado, y tal, yo no soy partidario de eso. El modelo de CEP lo interesante es que se descentraliza la formación y todo lo relacionado con ello y se lleva a los profesores, date cuenta de que somos un colectivo muy amplio y aquí la Universidad de Las Palmas es una sola, no puede llegar a todos los sitios y si tiene que llegar a todos los sitios tiene que dotarse de instrumentos para llegar a esos sitios, que pueden ser los CEPs u otra cosa. Lo que es CEP yo pienso que las funciones que están pueden servir, son dinámicas, se pueden cambiar, se pueden reorientar y pienso que el modelo es válido y puede seguir. La Administración tiene obligación en la formación del profesorado y un derecho de los administrados; esta formación tiene que tener unos instrumentos institucionalizados para ello, entonces, si no son los CEPs podríamos buscar otra cosa pero hasta que no haya otra cosa mejor no se va a sustituir. No podemos, desde mi punto de vista, no podemos quitar los CEPs y quedarnos sin nada, podemos sustituirla por otra cosa...

[Qué características debería mantener y qué cambiar?] ¿Por qué se sustituye?, que sería la primera pregunta ¿no?. Se sustituye porque los CEPs, a lo mejor, porque los CEPs son muy caros. Entonces dices, son muy caros. Sería reducir personas...

**Dir6:** [¿Qué queda, cuál es el producto de los CEPs, los cerramos o no los cerramos?.] Yo desde el tiempo que llevo trabajando en esto, siempre he mantenido un interés por los CEPs; desde que apareció aquellos originales CEPs en Inglaterra, a mí me parece una idea buena; a mí me parece que el CEP debe ser un lugar de encuentro, un apoyo fundamental en todo lo que es la formación del profesorado. Me parece que hay que combinar en los CEPs es que la formación no debe estar únicamente a cargo de la Universidad, la Universidad tiene un papel y un momento en la formación pero me parece que los propios profesores que están

experimentando, están investigando, deben comunicarlo y es uno de los elementos fundamentales de formación de sus propios compañeros. Entonces, por ejemplo, este año hemos montado unos cuantos cursos en torno a experiencias prácticas que se están llevando en otras zonas, en Tenerife, en Gran Canaria o en otras islas y hemos traído profesores que están en aulas y que han sido ponentes, algunos por primera vez, de lo que están haciendo y, eso sí, hay que buscar que sean personas que están investigando con una base teórica sólida. Y luego, en momentos puntuales hemos traído a gente de la Universidad.

**Dir7:** [¿Mantener los CEP?, ¿qué cambiar?] Yo he calculado a ojo que la red de CEPs en Canarias cuesta sobre los 1.000 millones de pesetas. Indirectamente puede ser mucho más porque los edificios que usan los CEPs podrían servir para ahorrar los locales que están alquilados por ahí. Educación no es como cuando compras un piso que dices: ¿cuánto me puedo gastar? Si no es como cuando te compras un coche que dices: ¿para qué lo voy a usar, qué rentabilidad le voy a dar?. El tema a lo mejor no es gastar menos sino qué gastos son rentables o qué gasto no lo es. Yo creo que es el reto que tienen los CEPs ahora, el CEP es una estructura más cara, imagínate, con 1.000 millones de pesetas dices, bueno, la mitad del presupuesto y se le da al profesor uno a uno para que se gaste en libros, en formación, cursos... o claustro a claustro. Pues mucha gente lo vería mejor. Ahí está la universidad, le das las perras al centro para que ellos se gasten... y saldría baratísimo. Pero no se podría hacer una atención a todas las zonas por igual, precisamente a las zonas más necesitadas, más aisladas culturalmente y escolarmente... ni se podría coordinar todo lo que es innovación, participación, etc. [Los límites de la autonomía] Sin embargo, sería la mitad de presupuesto y con las otras 500 millones, pues yo qué sé, haces vivienda sociales y quedas en el Parlamento y en los periódicos más bonito que un San Luis. Entonces, claro, sale cara. No entiendo si sale rentable o no. Eso son ustedes los que tienen que decir, los que están evaluando desde fuera. Yo creo que vale la pena por eso estoy metido aquí. Vale la pena en ese sentido. Otro tipo de formación, eliminando al CEP o haciéndola depender de la Universidad y tal, sobre todo le veo la dificultad de que no podrías hacer una coordinación nacional o a nivel de todo el archipiélago, que permitiera coordinar acciones respecto a innovación, respecto a puesta en marcha de proyectos,. Respecto a todo lo demás. Y al mismo tiempo que las zonas marginales... [...] Otra cosa es que es necesario también, a lo mejor, muchas mejoras en la red de CEPs para que eso sea rentable de verdad, me refiero a coordinación con los otros servicios, Inspección y orientación, con el ICE y la universidad en general, que muchas veces te ves que estás no concurriendo sino en paralelo y a veces chocando.

**Dir8:** [Mantener a los CEPs] La ventaja que tienen los CEPs es que el profesorado pueda participar en la formación, otra cosa es que participen más o menos y que estemos en la vía de ir caminando en ese sentido. Si los CEPs desaparecen desaparecerán muchos años de lucha de muchos movimientos de renovación pedagógica en cuanto a lo que sería tal... Date cuenta que los CEPs ha implicado el que los movimientos de renovación pedagógica desaparezcan, no desaparezcan, sino que hayan perdido lo que es su potencialidad. O sea, las Escuelas de verano de Tamonante de lo que eran a lo que son ahora... Bueno pues va más bien reducida a lo que son asociaciones especializadas en: Sociedad canaria de Profesores de Matemáticas, Sociedad Canaria de Profesores de Inglés TEA, Sociedad no sé cuánto de Lengua y cultura clásica o de la escuela de Freinet. O sea que hay una amalgama de lo que sería y por tanto

los CEPs están cambiando lo que es la imagen. Yo particularmente no soy partidario ni siquiera del cuestionamiento del CEP porque es quitarle un arma democrática que tiene el profesorado en estos momento de participar en la gestión de los mismos y la gestión de su autoformación. Otra cuestión es la participación del profesorado, la participación del profesorado está costando pero yo creo que poco a poco, con el trabajo de todos, tanto de la propia Administración que ha apostado por un modelo de CEP, distinto quizás al que hay en la península, yo creo que con el apoyo de la Administración y con el apoyo que hay en los CEPs se vaya cambiando y vayamos avanzando en ese sentido.

**Dir9:** [¿Sirven?, ¿que cambiar en su orientación...?, porque baratos no son...] No, la Consejería te lo está recordando todos los días. Todos los días te lo está recordando: recuerden ustedes que tenemos ochocientos millones, no sé si son 1000 millones, lo que cuestan los CEPs. Ahí meten el pago de personas. Y que claro, que hay que sacarle rentabilidad, te lo echan en cara cada vez que tú les cuestionas algo.

[¿Desde el punto de vista de la Administración qué sentido tienen los CEPs?] No lo sé porque yo no sé si la Consejería está dispuesta a mantener los CEPs una vez que implante la Reforma. Ahí la sensación que da es que los han creado pensando en que tienen una Reforma, vamos a poner los CEPs y que se encarguen de apoyarlos. Eso de que se apuesta... no lo sé porque la sensación que me da es ésta. [Van a crear dos centros más] sí, pero eso es por pura política, porque les interesa quedar bien con los alcaldes correspondientes... para decir que qué estupenda la Consejería que nos han puesto un CEP en cada barrio porque de resto, los CEPs que están creando, es decir, una queja que por ejemplo les hemos hecho llegar, el resultado de la reunión de directores sale...[...] cuando saltan los directores de CEPs en general es por cuestiones de presupuesto, por cuestiones burocráticas, porque les falta personal, [Pero no por competencias sobre autonomía de CEPs] nada. Si es una cosa más, más... yo, por ejemplo he ido a algunas reuniones que llevo yo el equipo de aquí que me plantea: vamos a tal... yo ya no llevo nada porque aquí nos comíamos el coco a llevar sugerencias del equipo y después yo volvía de aquello y nada: ah!, nos hacen trabajar... Digo, miren, que lo siento pero es que la única que lo defendió fui yo, por ejemplo, o sólo otra persona y yo y la mayor parte de los profesores pasaron, así que hemos decidido que nada, para qué.

[...] la prueba de, cuándo se va a ver si los CEPs van a servir o no, yo diría que sería dentro de quince años. Yo pienso que hoy por hoy hay que insistir en ello porque todavía no ha dado ni tiempo para desarrollar las posibilidades que puede tener con esta nueva estructura. Fíjate que la península llevaban funcionando democráticamente, más o menos, desde el año 84 y bueno, con un desgaste considerable porque la Administración han querido controlarlos. Esta Administración ha querido dar un golpe diciendo somos más democráticos que nadie, pero después está queriendo repetir lo mismo que la península, por lo que es una contradicción pero bueno...

**Dir11:** [Cambiar] Menos burocracia, por favor. Que todo se quedara aquí dentro, no tanto tener que justificarlo todo, ¿sabes? Pero claro, todo esto es que hay que justificar, es una cadena, tú estás ahí y tienes que justificar y entonces vas pidiendo papeles de abajo para arriba. [...] Vamos a ver. A veces se duda, no porque no esté bien, vamos a ver, los objetivos que tenemos planteados y los que salen en los boletines y las funciones de cada uno y la misión que esto debe tener es muy buena pero por qué dudo. Porque necesito llegar más al profesorado, necesito que el profesorado se implique más, necesito ver esta mejora que dicen

de calidad educativa en el aula, porque yo estuve.. [...] Yo creo que sí llega, debería llegar más y yo estoy convencida de que el profesorado necesita de la formación. No sé cómo, a veces uno quiere y a veces no llega... y a veces el profesorado va a lo suyo y está cansado y tiene muchas tareas también en el colegio. Quizás también pues desde los CEPs esos A que se hacen que tú ves que liberan al profesorado y todo eso, pues que también sean parte del Centro de Profesores no de la Dirección General, si están los CEPs pues que sean para toda la formación, que se canalice a través de los CEPs toda la formación y a lo mejor el profesorado lo ve y se implica más. Lo que te demanda el profesorado es que quieren horas lectivas, que la formación sean en horas lectivas, eso es lo que están demandando.

[¿hay diferencias entre las necesidades del sistema y las del profesorado?] Yo no veo esa diferencia, yo la formación es la formación y debe estar canalizada por los CEPs. [No se pierde la imagen distintivo] Yo creo que la formación, si se han creado unos centros para la formación del profesorado a través de esos centros. [Siempre que sea a partir de las necesidades del profesorado] Sí, eso está clarísimo, yo supongo que ahora mismo los A son en función de las necesidades del profesorado porque ahora mismo los han adscrito y toda esa historia... Pero si es perfeccionamiento del profesorado y esto es un centro para ello que lo hagan a través de los CEPs. ¿Que falta gente aquí? Pues que se ponga, que salgan de allí de donde están y que se pongan en cada CEP y que todo esté canalizado a través de los centros creados en cada zona. Y todo centralizado no. Aquí en el sur también vivimos no es en Sta. Cruz, la gente protesta mucho eso, se hacen los cursos pero allá, aquí dejan lo no válido...

**Dir12:** [¿CEPs sí o no?] ¡Hombre!, si se lleva como la idea fundamental que es la de aportación y demás, la veo bien pero si no se recibe el apoyo desde arriba y al mismo tiempo no lo ven los de abajo, es inviable. Yo creo que primero tienen que verlo los de abajo pero con un apoyo muy fundamental desde la gente de arriba si no es mejor no continuar con el rollo.

**Dir13:** [...] Sí. Bueno, hay diferentes... pero yo creo que aquí, por ejemplo, lo que hubo es que, a pesar que tarde ¿no?, yo pienso que la cultura de los CEPs en Canarias llegó con bastante retraso a otras culturas de CEP, Andalucía, Valencia o el MEC mismo, que llegó tarde, peor de todas formas, llegó tarde pero con un apoyo decidido, lanzarse a potenciarlos y demás, dentro de sus limitaciones. [Ves a la Consejería muy sinceramente apoyando eso..] Sí, no cabe duda de que se han volcado, y también un cambio de cultura de lo que era el CEP como un centro de recursos y también aquel cambio del CEP donde ibas a buscar un cuarto quilo de certificados, la cultura del "título" ¿no? Entonces no cabe duda de que se han intentado buscar otras vías de potenciar los CEPs, otro tipo de utilidades: soporte al profesorado, vamos, básicamente, sobre todo en constante revisión, de ahí que se hayan planteado incluso, me parece bastante saludable el tema de las evaluaciones internas que se han hecho. También es verdad que es una cultura totalmente nueva el tema de evaluación tanto de elementos internos como elementos externos pero que en este caso si hay otros estamentos como la Inspección, los servicios pero en este caso todavía se justifica muchísimo más el que esa revisión constante... y aparte que la metamorfosis de estos centros así lo requiere porque, es decir, en un momento de cambio de la implantación de un nuevo sistema, la metamorfosis tiene que ser tal de que el plan, o sea no puede haber un plan igual a otros, incluso hasta diferenciado con respecto a las diferentes formas de CEP, es decir, el profesorado de Lanzarote puede tener una cultura diferente a la zona de Granadilla, o sea, puede tener una



cultura, formación y demás... O sea que eso, vamos, yo lo percibo un poco cuando nos sentamos tanto en las Mesas Territoriales de formación como en las propias reuniones de directores...

[Es un tema agotado] Vamos a ver, yo conozco medianamente lo que es el espectro de Canarias y de otras comunidades conozco dos o tres nada más pero vamos, yo pienso que no es un, o sea, es un modelo que lo mejor que tiene es que está cerca al aula ¿no?. Y que lo que pasa es que siempre hay unas resistencias a entender el papel del asesor, el pasar del rol de profesor al rol de asesor a veces crea resistencias a la comprensión y tal. Eso unido a que somos un profesorado que a veces aun teniendo un potencial de formación y demás, dentro de... o sea, vamos a ver, aun siendo profesorado con una formación individual pero que cuesta expresar esos conocimientos, el tema del intercambio, entonces qué ocurre, que contando con esos....[...] en definitiva es complicado hacer un hueco en la sociedad educativa de lo que es el CEP y demás, habiendo otros cuerpos funcionarizados que ya están consolidados [...] aparecen los CEPs, la figura del asesor y es el menos favorecido, que no está en la "pole position" vamos [Que es difícilmente entendible] exactamente, tiene que negociar desde fuera con..., el nivel de competencia ahí está.

**Dir14:** [CEPs sí o no] Toda la vida, toda la vida, indudablemente, CEP sí siempre y cuando tengas posibilidad de poder atender a los centros que te correspondan. [] y hay compañeros que no conocen el CEP, cuáles son las funciones que tiene un CEP, entonces dos años no dicen nada en formación, las cosas de formación son muy lentas, dos años, un CEP es un bebé de dos meses... CEP sí, recortando los espacios de atención. [Ventajas] acerca la formación a los centros. Si no acerca la formación a los centros, los CEPs no tienen razón de existir, o sea, yo, para tener un CEP que gestione cursos no me hace falta asesores, me ahorro en cada asesor 4 o 5 millones...

## 14 CEP Y COLECTIVOS DEL PROFESORADO

**Dir1:** se supone que las agrupaciones son autónomas, que tienen su autoformación, que solamente el CEP asesora en trámites burocráticos lo que pasa es, y vuelvo a retomar lo que te decía al principio, que nuestros asesores, o sea, nosotros, atendemos todas y cada una de las reuniones de las agrupaciones, implicándonos también en la elaboración de cualquier cosa didáctica que vaya surgiendo.

**Dir2:** Vamos a ver, mira, de hecho los asesores tienen encomendadas una serie de agrupaciones por afinidad y tal pues se les asigna una agrupación, sea grupo estable, PIFC o lo que sea. Entonces ellos son los responsables, son los encargados con el coordinador, con el responsable de la agrupación, son los encargados de preparar todos los trámites burocráticos de la agrupación pero además nuestros asesores, nosotros vamos a las reuniones de los grupos, no es la obligación del asesor, la función del asesor no es asistir a las reuniones, la función del asesor es cuando el grupo tiene problemas, bueno, entonces intentar solucionárselo, de una forma o de otra, buscarle un ponente, buscarle a alguien que solucione el problema si ellos no pueden y tal, pero no es función del asesor asistir a las reuniones. De todas formas nosotros, nuestros asesores, van, no a todas, van a algunas reuniones, están allí y ven cómo va aquello y hacen un seguimiento de cómo va la agrupación y luego emiten el correspondiente informe.

**Dir3:** El asesor debe implicarse en lo que la agrupación demande ¿no?. El seguimiento y asesoramiento burocrático tiene que hacerlo. El asesoramiento didáctico-pedagógico sí se lo demandan, llevarlo a cabo él o gestionarlo. Si no se lo demandan pero se encuentra con agrupaciones que están perdidas tendrá que de alguna manera entrar ahí. Nosotros tenemos problemas de este tipo en algún centro. Nos dicen: “el primer trimestre sólo trabajamos el bloque tal...” y entonces ya se nos cae el mundo encima, te presentan un trabajo precioso pero un disparate, tienes que entrarle ahí, para no desmotivar a esta gente ¿cómo le entras?, es el trabajo de los asesores. Creo que en Canarias hay que huir ya de la cantidad e ir a la calidad en agrupaciones se está tirando mucho dinero, hay gente que lleva cinco o diez años con un proyecto que siguen haciendo la misma fotocopia...

Sí en función de las necesidades, claro, no puedes homogeneizar el trabajo de todos.

[¿Sirven realmente las agrupaciones para la mejora del profesorado?] Los PIFC sí porque implican a todo el profesorado. Los Grupos Estables, éstos en algunos casos sí pero la mayoría no, porque no implican al profesorado, no entra al proyecto de centro, no se engloba, repercute muy poco en el centro.

[¿qué podría hacer el CEP para que repercutiera el trabajo en los centros...] Pues informar a las instancias superiores y a la hora de... hacerle ver a la gente que es mejor coger diez agrupaciones y darle 100.000 pesetas a cada una que darle a cincuenta diez mil a cada una porque eso no sirve para nada.

**Dir4:** [¿no se está reduciendo el número de agrupaciones?] No, no, no, aumenta el número de agrupaciones, de autoformación y disminuye el número de actividades de formación a través de hacer un curso. Lo que sí se hace es que los cursos de formación que se puedan hacer sirvan para luego crear o constituir unos proyectos de formación o de grupos estables como inicial. Por otro lado, creo que el profesorado tiene la tranquilidad, tiene la tranquilidad porque se le está dando, bien, dando a entender bien al profesorado que tiene una serie de servicios concurrentes que los están apoyando continuamente, que no están solos.

**Dir8:** El año pasado salieron lo de los grupos de trabajo y este año tenemos 15 grupos de trabajo. O sea que significa un porcentaje altísimo de lo que son la incorporación de personas, de profesorado que no participaban en grupos estables ni proyectos y que a la vez, cuando has ido a asesorar, a orientar y les dices: mira, por qué no montamos un grupo de trabajo. Casi el 80% se van a convertir en grupos estables o sea que eso ha significado un avance en lo que sería, bueno, pues ya tienen un valor, entre comillas, de presentar un plan de trabajo... Ésos son indicadores que te dan algunas referencias sobre el CEP.

**Dir9:** Se nos escapa más, que trabajen y.. Hacer un seguimiento y ver si se reúnen...  Si se ha visto que en las últimas jornadas que hizo la Consejería, algo que se notó y lo decía todo el mundo, que en las jornadas se había notado una mejora, una subida de calidad, tanto en el tipo de temas como a la hora de exponerlo, el trabajo más estructurado...

**Dir15:** La finalidad es informativa sobre estas cuestiones, coordinar y poner en contacto con otros materiales, asesora, informativa y burocrática y de intercambio de experiencias, apoyo sobre todo en cuanto a cualquier cuestión que demanden e intercambio de experiencias... difundir lo que están haciendo que la gente conozca los materiales que hacen los profesores... las agrupaciones mejoran la calidad de la formación, hace que trabajen en equipo. Por agrupaciones del profesorado entendemos los PIFC, los Grupos Estables, grupos de trabajo

del CEP.

## 15 CURSOS- EVALUACIÓN

**Dir1:** [Los menos atendidos] Nosotros intentamos atender a todos, se han hecho cursos para Infantil, para FP, para Secundaria, como nosotros tenemos aquí tres centros que han adelantado el primer y segundo ciclo de la ESO, también para Primaria.

[Calidad de los cursos] El profesorado los valora bastante, muy alto, bastante alto. Y después la puesta en práctica me parece fundamental, no solamente que el ponente haya sabido llegar sino que la puesta en práctica sea eficaz. Hemos hecho muy poquito porque el presupuesto que se nos da para todo el año ha sido sólo de 900.000 pts. entonces, como tú comprenderás traer un ponente desde Tenerife o Gran Canaria aquí pues es costoso y si lo traes de Madrid, porque ya te digo, con un curso ya se va el presupuesto.

**Dir2:** [Menos atendidos] Ahora mismo te digo una cosa, la diferencia que existe ahora mismo en el asesoramiento a los centros está en centros que adelantan LOGSE y centros que no adelantan LOGSE, vamos, eso es así. Nosotros tenemos por ejemplo, dos centros de Secundaria que aún no adelantan LOGSE, que son el FP de Garachico y el IB Daute de Los Silos, esos dos centros no adelantan. Te digo que, bueno, esos dos centros, sinceramente, bueno, hemos ido cuando nos han llamado, pero no tenemos una atención prioritaria, sin embargo a los centros que están adelantando LOGSE, al resto, por ejemplo FP San Marcos, que es el que empezó este año, IB Realejos y tal, es una atención semanal, muchas veces dos veces por semana, incluso seminarios, venga y venga y venga y venga. Las diferencias de tratamiento las marcan ahora mismo las prioridades de adelantan LOGSE o no adelantan, ésa es la diferencia.

En cuanto a los Centros de Primaria ya es distinto, todos están en la LOGSE entonces las prioridades están, bueno, nosotros hicimos el año pasado y el anterior, un plan de choque a los centros de Primaria, entonces nosotros estuvimos en contacto con todo el profesorado de Primaria. La Administración. Mandó sustitutos y todo el profesorado se reunía con los asesores y con la Inspección. Entonces tuvimos un contacto muy fluido, muy interesante, se hicieron unas encuestas, se hizo una valoración y entonces de ahí hemos extraído los centros que hemos creído, junto con la Inspección y los orientadores, que más necesitan el asesoramiento, que más necesitan que el asesor vaya por allí para ver lo que pasa y tal y ofrecerse y tal. Entonces hemos establecido unas prioridades. Y así lo hemos llevado. Para este año nosotros hemos priorizado 17 centros de Primaria que es donde más nos hemos volcado. Eso no quiere decir que no atendamos al resto pero de atención prioritaria hemos escogido 17 centros que no ha sido de una forma aleatoria sino que los hemos sacado de ese contacto que obtuvimos con todos los centros en el 93-94 y 94-95.

[Calidad de los cursos] Con los cursos hay que tener cuidado, no se pueden hacer cursos por hacer cursos porque los cursos hay que hacerlos según la demanda que tengamos de los coordinadores de formación. Los Coordinadores de Formación nos traen las demandas de sus centros, entonces, a partir de ahí el Equipo Pedagógico se reúne, empieza a priorizar y ver y tal y entonces sacan una serie de actividades de formación que son las que luego propone al Consejo General y al Consejo de Dirección. Los cursos después también tenemos ya nuestra pequeña

experiencia, por ejemplo la cuestión de ponentes y tal, siempre en todos los cursos pasamos al profesorado, qué le ha parecido y tal y tenemos un banco de datos y a partir de ahí nos fijamos en los ponentes, de ver los cursos que son más interesantes y los que no y por ahí priorizamos. Últimamente en vez del curso largo hemos montado más también por ponencias puntuales, qué sé yo, un centro o un grupo está trabado en criterios de evaluación, entonces buscamos un especialista, tenemos un banco de datos: este señor es especialista en tal, “mira, necesitamos que nos des tres horas, seis horas unas ponencias a un claustro en el colegio tal sobre criterios de evaluación”. Va allí y les da esas ponencias. Antes nos dedicábamos más a la cuestión de cursos y ahora lo hacemos así y nos está dando resultados bastante buenos y la gente está contenta y se les asesora en lo que están trabados, en lo que ellos están trabajando.

**Dir3:** [Ya comentado]

**Dir4:** [Calidad/utilidad de los cursos] Yo lo veo mejor como curso de primera información siempre, es una información-formación que se le da en algo pero que tiene que tener un seguimiento, quiero decir, una puesta en práctica de lo que se está haciendo porque si no no tendría sentido el curso.

[¿Los cursos a quién atienden más?] Es verdad lo que me estás diciendo, vamos a ver, se empieza a plantear el sistema educativo de abajo a arriba, entonces es lógico, por un lado, que si no hay dinero, y se trata de canalizar todo, racionalizar todo a lo más necesario, cuando se implanta la Infantil lo más adecuado es que las actividades de formación vayan encaminada a lo que están implantando el sistema educativo. La Primaria lo mismo y ahora toca la Secundaria y el próximo año sobre todo va a ser un año básicamente de Secundaria, se va a partir de una Jornada en Septiembre que va a continuar. El tema de que las actividades vayan más dirigidas, o hayan ido más dirigidas al profesorado de Primaria son por dos razones: una porque son más, es más el profesorado de Primaria que de Secundaria, y por otro lado, llega más número de gente a las actividades de formación que organizas en Primaria, por lo menos en nuestro CEP porque el profesorado de Secundaria es muchísimo menor y lo tenemos que hacer de Primaria y Secundaria a la vez, cosas más mixtas que de un área determinada, porque el profesorado demanda actividades que son específicas de su área, y en Primaria no hay ese problema.

**Dir5:** Entonces los cursos de formación e información son necesarios pero vamos a meternos en la intervención en centros, vamos a incidir ahí, intervenciones puntuales e incluso llevar los cursos a los centros. Porque tú haces un curso de tutoría y eso no sirve para nada porque esos profesores se van a sus respectivos centros y se pierde, para una formación vale pero como impacto en el centro y en los alumnos eso es cero. Entonces es ideal hacer un curso de tutorías donde se coja todo el claustro de un centro porque si esas ideas se asumen y si son compartidas y tal, se pueden plasmar y puede llegar a los alumnos, entonces en esa idea estamos trabajando.

**Dir6:** A nosotros nos está pasando una cosa, a medida que se profundiza la presencia en los centros en el asesoramiento, en el apoyo, disminuye los cursos de formación. Nos está ocurriendo, es decir, creemos que la autoformación del profesorado exige en determinados momentos la presencia de un apoyo y es el momento en que montas un curso pero va en sintonía con el trabajo que estás haciendo.

**Dir7:** Después la gente te responde mucho más a la forma tradicional del curso, es más fácil el curso, queda la gente contenta y tal.

**Dir8:** Las propuestas de curso pasan por los departamentos de actividades de formación, no es eso de que cada asesor diga que tiene no sé qué curso, por su cuenta...

[ ]No, los cursos son una cuestión que por ejemplo, vamos, si hablamos de cursos como un tema aparte, los cursos son una cuestión que hay que..., y eso está dentro de nuestra programación anual, le llamamos anual pero está aceptado por el Consejo de Dirección que nosotros trabajamos con una programación que no va a variar durante un tiempo. O sea que hay un modelo de formación, lo único que va a cambiar es la estructura interna del equipo, etc., pero hay un modelo de formación que está planteado en cuatro pilares fundamentales, uno que es la formación basada en la práctica profesional, otro como el centro educativo eje fundamental de la formación, la formación a través de estrategias diversificadas, una formación descentralizada [Lee el programa] . Esto implica el que nosotros la historia de los cursos, en cuanto a lo que sería un curso convocado por el CEP, que se hacen pero que son mínimos, que son mínimos, en el que los criterios de selección son dos por cada uno de los centros de no sé qué, uno tal, eso no significa lo que es la práctica, sino que es una formación solamente a nivel personal que después no redunde en lo que es la práctica en el cambio en el aula, ni siquiera después en los seminarios o departamentos son cuestiones que son planteadas: “oye yo he ido a este curso, tiene estos temas...” Por lo tanto los cursos que promovemos y que potenciamos y que priorizamos son los cursos que van destinados a centros educativos.[...]

**Dir9:** Lo de cursos, por ejemplo, estamos tratando de evitarlo. Una alternativa que le estamos dando son los talleres. Porque muy bien. Apuestas por la formación en centros pero te encuentras con que ésta no es la cultura que tiene el profesorado, el profesorado tiene una cultura diferente y, a lo mejor, te demanda un curso o lo que quiere es que le den las recetas típicas u otras veces sí está de acuerdo, sí le parece bien pero tú no puedes porque somos cuatro gatos, a pesar de que somos de los CEPs mayores, pero frente a las necesidades de los centros no puedes atenderlos a todos y compaginar, eso es difícil. Y lo que hemos estado haciendo es lo que se llaman los talleres de formación en centros. Previamente en la programación se aprobó que las líneas de los talleres iban a ser ésta y ésta, los centros que se querían apuntar a los talleres se apuntaban con una serie de requisitos. Y el sistema era: los talleres los llevaban los asesores, se crearon, me parece que fueron 8 o 9 talleres. El sistema es, cada quince días o cada semana reunirse en el centro y la formación darla en el centro pero no formación de tipo cursillo sino trabajar el profesorado trabaja aspectos que importan en el centro, que previamente han decidido ellos que les importa trabajar, con el asesoramiento del CEP y el CEP les lleva material o les va dirigiendo el trabajo, o sea que es un seguimiento muy día a día. Y sólo los casos, en algunos casos en los que por ejemplo son centros muy autónomo, se les ha dejado algunos de los días, ellos hacían sesiones solos, no hace falta que estén los asesores porque de lo que se trata es que ustedes trabajen tales cosas, si quieren más autonomía lo trabajan ustedes solos y al día siguiente sí va el asesor y comentan. La verdad es que la experiencia, se hicieron un taller de ejes transversales, otro taller [...] [¿Distinto a los PIFC?] Sí. La variación está en que realmente en unos casos se apoyaba con ponencias externas pero fundamentalmente era un trabajo dirigido por los asesores mientras que las agrupaciones el profesorado crea su propia dinámica de trabajo y decide sobre lo que trabaja. Aquí había momentos que sí pero llegado el momento...[...]. las va valoraciones del profesorado es bastante positiva. Eso nos puede facilitar para otro año,

por lo menos ya has entrado a centros a los que no habías entrado... Hay un mínimo del centro no están todos. Ésa es la línea que nos parece más interesante. Indudablemente hay cursos que hacen falta porque los demandan, etc. [...] Se han ido promoviendo los llamados cursos modulares...[...] No puedes obligar a la gente así que hay distinta variedad de curso: cursos modulares, cursos cortos para reforzar determinadas cuestiones... pero que no somos muy partidarios de insistir mucho en los cursos, es más productivo esto otro.

**Dir13:** Aquella cultura de cursos se dejó...un avance bastante significativos.

**Dir15:** Todo es válido, un curso, un seminario, una conferencia, si responde a las demandas del profesorado todo es válido, el tema fundamental es las demandas, siempre puede haber algo lúdico pero no olvidando las demandas, puede ser un ateneo pero que no responde a las demandas del profesorado. La metodología es teórico- práctico, más bien práctica, o prácticas o talleres. Hay una sesión de evaluación, cada curso tiene tres fases y en la fase de evaluación se reúnen el profesorado, se evalúa, se hace una valoración positiva o negativa... del curso para rectificar: la fase expositiva de 16-17 horas, la fase práctica y luego la fase evaluativa de 4 horas... Los cursos son importantes siempre que recojan las demandas de los centros, como cualquier otra cosa, como el asesoramiento a centros, a agrupaciones, lo que sea. ...Porque muchas veces pasa lo siguiente, que los asesores, los directores de los CEPs son muy doctos, que son la Consejería, que pueden planificar y que lo que piensan los profesores de a pie no tiene nada que ver y que pueden desvirtuar y llevar la Consejería hacia otros sitios, pero no importa, aunque lo lleven hacia otros sitios; si es la formación interprofesorado va evolucionando, no se va estancando y hay que ir con el profesor, no hay que tener ese peligro y ese miedo. Tienen un miedo porque te puede llevar hacia otros objetivos diferentes pero en la medida en que tú vayas con el profesorado porque es la evolución de la gente y un objetivo se puede cambiar por otro perfectamente, no tiene por qué ese objetivo ser más facha y tal, se puede ir corrigiendo dentro de una dinámica determinada.

## 16 ASESORES: PAPEL, TAREAS DEFINICIÓN, AUTOFORMACIÓN

**Dir1:** Yo creo que tiene que ser una amalgama de todo menos técnico porque el asesor no tiene que ser, cuidado, desde mi punto de vista, no tiene que ser un técnico que tienen que ser... sí conocer estrategias, conocer cosas sí pero que sea el técnico que habla *ex cátedra* el asesor y punto, no. Eso no me parece porque además no va a ser efectivo. Lo demás un poco de todo, tiene que tener un poco de todo, tiene que tener a veces una varita mágica y resolverle el problema que está acuciando a ese profesor que está agobiado en ese tema y si no, buscar los cauces para llegar hasta intentar solucionárselo.

[Definición:] Sí porque el asesor ya se supone que es el medio técnico que sabe de todo. Yo también lo veo que no, que no tiene que ser el técnico o que se le puede modificar el nombre porque todos somos humanos, todos tenemos limitaciones...

Aparte de la formación que se nos ha dado desde la Consejería estamos en seminarios de autoformación, uno está en el de evaluación y nosotros en el de la organización del curriculum...

[¿Es suficiente lo que hacen para la autoformación?] No, no creo, creo que en el CEP... luego en el CEP nosotros, a lo mejor, lo que pasa es que no lo hacemos sistemáticamente, que era lo que

nosotros nos habíamos propuesto, coger un tema de formación y debatirlo, y lo hacemos pues a lo mejor, si teníamos previsto hacerlo cada quince días a lo mejor lo hacemos cada mes y medio, por lo menos. De todas maneras nosotros tenemos la ventaja también, cosas prácticas, pues a lo mejor en un momento no tiene que ser en las reuniones de los viernes sino que a lo mejor decimos: “Chacho, me está preocupando ese tema, ¿por que no nos vemos luego un rato y lo vemos?” Y así lo hacemos.

**Dir2:** [Dedicación de los asesores] Ahí puedo decirte que soy parte interesada pero mira, te aseguro que el equipo pedagógico que está aquí es rozando la perfección, no son gente que está aquí por huir del aula. Y además te digo una cosa, los asesores que están aquí, bueno, yo... vamos a ver cómo te lo explico, tú sabes que antes eran por designación, la DG decía: “Mira, ¿a quién conoces...?” Yo proponía unos nombres, todo este equipo está desde antes, o sea que este equipo presentó su proyecto y todos volvieron a salir, o sea que es un equipo que lleva aquí cuatro o cinco años, entonces estoy contentísimo, contentísimo con la gente, ya te digo, con una dedicación total, una profesionalidad bueno...

[Perfil] Mira el perfil ideal sería todo eso que has dicho, meterlo en una coctelera porque mira, el asesor no puede ser simplemente un técnico, que sepa mucho pero nada más. No porque eso no vale. El asesor además de tener conocimientos lógicos de su área, debe ser dinamizador de un grupo, el asesor debe ser un comunicador, debe ser un todo terreno, un relaciones públicas, debe ser capaz de entablar una conversación con un grupo y capaz de explicarlo y de convencerlo, o sea que debe ser un todo terreno. No puede ser un técnico, un señor que sabe mucho, no, no. Yo creo que un señor que sabe mucho, solamente eso no puede ser. El asesor debe ser un cóctel de todas esas cosas: un buen conversador, un buen dinamizador, un buen...

[La palabra asesor] Exactamente, eso es un peligro, ya te decía antes que nosotros no vamos por ese camino. Nosotros no resolvemos ni damos recetas, nosotros facilitamos para que se haga el trabajo pero no hacemos ni damos, eso, recetas para hacer un PCC o para hacer un... Damos las pautas, orientamos, incluso damos posibles soluciones y que el claustro trabaje y decida por cuál es por la que opta. Yo me temo que esa idea del asesor de CEP que va a resolverlo todo hay que desterrarla y nosotros desde un principio hemos tenido esa forma de trabajar, no solucionarlo así todo. Nosotros lo hemos tenido claro desde el principio y vamos a los centros diciendo: “nosotros podemos ayudarlos, podemos facilitarles y si nosotros no podemos llamamos a alguien que sepa más” sin ninguna pena.

[Hay internamente un sistema de análisis de las estrategias- autoformación] Nosotros los viernes nos reunimos, el Equipo Pedagógico se reúne todos los viernes y en esas reuniones se habla, se trata lo sucedido durante la semana, los problemas encontrados, lo que se ha hecho, lo que se ha dejado de hacer, se sugieren cosas y se prepara el plan de trabajo de la próxima semana, trabajamos semana a semana.

[¿Cómo se ponen de acuerdo sobre las estrategias?] Sí, bueno, los asesores de Secundaria junto con la de tutoría y evaluación forman un equipo y ellos trabajan, me reúno con ellos y trabajamos, qué sé yo, para tal centro: “mira este centro está trabajando la diversidad” Bueno pues trabajamos sobre eso, buscamos estrategias para trabajar eso y se les lleva ese material preparado para eso, se les lleva material, documentación, en fin, para trabajar en eso.

[¿A esto podríamos llamar autoformación?] No, después los asesores tienen un plan de formación también diseñado desde la Dirección General de Ordenación, bueno, que están implicados en ese

plan de formación, hay seminarios de tutoría, otros seminarios de formación, etc. y sí, hay un plan de formación de unas 100 horas me parece que son. Y aparte ellos se autoforman...

**Dir3:** Hay de todo, hay gente que se implica un año y empieza un mes, el segundo mes va mal y el tercer mes ya no sale, eso pasa igual que cuando estábamos en el Gabinete: el tío que sale, que empieza a tener actividades, cada vez se le va abriendo cada vez el abanico, lo llaman de más sitios, tiene más trabajo, al que no va nunca lo llaman. Y luego pues, hay gente que aquí, si empezamos a ver problemas, como en todas partes: “como no me dan esto no hago esto otro...”. Yo tengo otra filosofía, yo empiezo con una resolución del BOC, yo solo y de un garaje lo hago CEP, no me he implicado políticamente con nadie nunca, al contrario... No puedes estar echándole el muerto siempre a todo lo que te rodea, de tu fracaso, entonces... Los que estamos aquí fuera del aula bastante leyenda tenemos, negra o blanca de que somos desertores de la tiza y si encima en horario normal de trabajo estamos de compras por la calle...

[Que los asesores fueran seleccionados por su relación con la innovación, con la zona, que saliese de los equipos de zona...] Podría ser pero después la gente de la zona no se implica, tú los llamas a una comisión y nadie quiere, eso de baremar a un compañero es un poco...

[¿Autoformación, estudian los casos?] Sí, tenemos un plan de autoformación que hasta hace mes y medio dos meses no hemos podido seguir porque siempre estamos ocupados en diferentes cosas pero desde principio de curso lo hemos hecho, cada compañero, cada dos compañeros se encargan de un tema y los viernes que no salimos a los centros normalmente, junto con el CEP de Guía, llevamos a cabo la autoformación. Temas tratados: PEC y PCC para llevar el mismo mensaje, diferentes tipos de secuenciación, metodología, evaluación, materiales curriculares, tipología de contenidos, evaluación de contenidos y objetivos de áreas, valores, ejes transversales, nuevas tecnologías, análisis de la exposición, de la exposición nuestra, luego lo tenemos temporalizado...[...]

[Sobre estrategias de asesoramiento] Nosotros... el DBE y la intuición y la práctica y haciendo camino al andar.

[¿Tareas bien organizadas o improvisación? Hay interferencias de la Consejería] Sí, eso es cierto pero resulta que nosotros priorizamos, o sea, nosotros estamos trabajando en tal cosa y nos llega un fax que tal día tal cosa: nos piden informes de no sé qué... si lo que estamos haciendo lo podemos hacer en un segundo lugar pasamos al informe si no dejamos el informe y hasta ahora, si lo sabes explicar no pasa nada: “Oye que nosotros no podíamos dejar el trabajo que estábamos haciendo para tal centro...” Si no se puede mandar no se hace. O baremar cursos que también nos llaman. El problema está en que todos los servicios y todas las Direcciones Generales nos toman a nosotros como el cajón de sastre: “eso va al CEP y el CEP que lo difunda”, “eso va al CEP y el CEP que no sé qué” Entonces nos va llegando fax de un montón de gente diferente ¿no?, si pasara por una misma persona en la Consejería pues diría: “no el CEP ya tiene esto y esto y no le vamos a mandar esto porque bastante tienen”. Entonces nos llega de la Unidad de Programas cuarenta mil cosas, de la Unidad de Programas Europeos otras tantas...

**Dir4:** [Elección de los asesores] El caer en que el director elija a los propios asesores eso me parece absurdo porque.. Seguramente te lo ha dicho el CEP de la Gomera, ¿no has hablado con el CEP de La Gomera? [...] Isabel te dirá que es mejor que los asesores los elija el director porque el equipo directivo lo ha de elegir el director. Yo entiendo que eso no debe ser así,



entiendo que se debe de primar la formación y el profesorado por medio de ese concurso que es igual para toda Canarias. Igual que tampoco, yo el Director de un centro educativo no voy a elegir al profesorado

[Análisis de estrategias, autoformación] En el CEPs se estudian por la necesidad, también nosotros, las características nuestras que somos muy pocos ¿no?, no hemos podido llevar a cabo ese plan de formación que ha habido para asesoría porque no hemos podido desplazarnos a Tenerife para asistir a esas actividades de formación de los propios asesores . Entonces estamos en contacto con todas las reuniones, tanto de directores o en otras como la asesoría Infantil, Primaria, Secundaria y se manejan todos los aspectos que he estado diciendo, cómo intervenir, los problemas de intervención y se hace un trabajo conjunto en todos, no exclusivo nuestro, nosotros sí nos adaptamos a las realidades nuestras que son distintas a las de..., como todo el mundo ¿no?, que todos tienen sus realidades; y el trabajo de formación se hace muchas veces a través del CEP, se hace una autoformación a través del CEP, a través de documentación, cuando hay que asesorar sobre algo concreto o mediante el teléfono llamando a distintos compañeros de CEPs.

[Por ejemplo, ¿comentan las dificultades de asesoramiento en los centros?] Esas dificultades de asesoramiento, se habla siempre de ellas, están presentes en todas las reuniones, en reuniones de asesores, directores, de todo tipo, de ínter-CEPs, estamos en coordinación siempre con el CEP de Sta. Cruz de la Palma, también porque tienen asesorías que son conjuntas de ámbito insular.

**Dir5:** Es que el Equipo Pedagógico nuestro son siete asesores de los cuales son dos de Secundaria, dos de Primaria, uno de nuevas tecnologías, otro de tutoría, evaluación y diversidad y uno de Infantil.

[Autoformación, sistemas de revisión de estrategias] Hay dos vertientes, nosotros tenemos las reuniones de lo que es el Equipo Pedagógico, la tenemos cada quince días y ahí se tratan cosas, más bien de organización y todo esto ¿no?, pero tenemos un seminario de autoformación, lo promueve la Dirección General y estamos asesores de este CEP y dos asesores de Lanzarote y estamos reflexionando sobre estrategias para intervención en los centros y resolución de conflictos. Los seminarios de autoformación fue una iniciativa que surgió a nivel general [En la reunión de CEPs] y entonces se hicieron distribuciones de este tipo, hay asesores que están yendo a Lanzarote, a Fuerteventura, de distintos CEPs porque seminarios de autoformación hay por lo menos seis o siete diferentes: evaluación, tutoría y diversidad, etc. Tenemos un presupuesto para eso y nosotros lo hemos utilizado, en la última sesión hemos traído gente para problemas específicos de resolución de conflictos y eso.

**Dir6:** [Sobre los asesores] Hay de todo, en general yo creo que hay bastante esfuerzo y dedicación, en general, te estoy hablando de la situación de toda Canarias por lo que yo oigo en reuniones de inspectores y asesores, a mí me parece que es muy alto. Es un trabajo duro, es un trabajo al cual se están dedicando muchas horas, yo diría más de las que corresponden, aquí en este CEP yo lo aseguro, además yo les pido que firmen las horas reales. A mí me parece que la dedicación y el esfuerzo es muy alto. Yo no sé si va en consonancia a la efectividad o no, es un tema que hay que valorar.

[Cómo hacer la elección de los asesores, debe ser el director, la propia zona, más relacionados con experiencia de innovación, dar a los CEPs un monto de horas para liberar como interés repartiendo horas, etc....] Es una situación muy liada, yo no tengo claro el procedimiento, tengo algunas ideas. Por un lado yo creo que la Administración debe de proveer algún tipo de sistema

de selección, eso es evidente pero yo no tengo claro cuál. Sí tengo una cuestión más clara, me parece que cualquier persona que llegue a una asesoría de un CEP debería tener algún tipo de trabajo en agrupaciones, algún tipo de rodaje previo. Yo he visto la llegada de asesores, este curso en concreto yo estuve en la comisión seleccionadora del curso pasado para toda Canarias y gente que, según el baremos tenían puntuaciones elevadísimas y que en la entrevista que hacíamos veíamos que eran francamente inadecuados para el puesto y que pasaba. Solamente en un caso extremadamente grave se acudió al acuerdo de no válido para el puesto y entonces se desestimaba. Me parece que tienen que tener algún rodaje previo que sea validable, eso como mínimo. A mí me gusta, son fórmulas a experimentar, los tiempos parciales, es decir, hay una persona que tiene un valor en un tema concreto, que se pueda sacar del centro a tiempo parcial, bien a lo largo del curso. Se ha hablado de esto en la Dirección General y con Directores de CEPs de liberar de horas, por ejemplo ocho horas semanales una persona para que haga una tarea en una zona concreta.

[Han analizado distintos centros, estudio de casos, estrategias, lo han hecho..] Hay de todo un poco. En algunos casos lo hemos probado y no sabemos muy bien cómo, en otros casos nos ha faltado tiempo. Ahora mismo estamos haciendo el análisis del curso y los planteamientos para el próximo y una de las cuestiones que estamos viendo es la organización propia nuestra que nos permita equilibrar la presencia en los centros con un tiempo dedicado todas estas cuestiones. Los centros tiran mucho de los asesores y se produce un cúmulo de reuniones fuera de la isla, tienes que ir a reuniones de directores, de profesores, de autoformación, de proyectos de innovación, en fin, hay cien mil cosas. Entonces, todo esto te dificulta el tiempo y entonces aunque lo tengas previsto hay un día que falla uno, otro día otro y así, hay dificultades de tiempo y veces dificultades de dirección, es decir, tienes un tema y te faltan algunos elementos para darle salida...

**Dir7:** [¿El CEP estudia los casos de asesoramiento?] No. Las hemos visto. El año pasado fue la puesta en marcha del CEP y echamos a funcionar en febrero y fue hacer en cuatro meses lo que teníamos que haber hecho en diez. Este año en el mes de julio pensábamos hacer un par de semanas de evaluación. Dedicar un par de semanas, evaluación propia del Equipo Pedagógico, intensa para después de ahí hacer la memoria en función de esa evaluación y después presentarla al Consejo de Evaluación y la Administración y todo eso. Lo hemos dejado para ese momento ese tipo de análisis, lo cual no quita que lo hablemos cuando estamos tomando el cortado.... Pero, dicen que la evaluación es un proceso pero, mira, yo qué sé, hay que buscar momentos puntuales para hacerlo y la dinámica que llevamos, pues esto lo hemos dejado para el mes de julio, eso no quiere decir que no lo tengamos en cuenta pero que el mes de julio no vamos a tener problemas de cursos ni de centros porque están todos cerrados y es el momento de coger todos esos datos y evaluarlos. Lo cual no quita que no lo hayamos hablado informalmente pero no en el sentido de hacer un estudio y discutirlo formalmente y tomar decisiones... así formalmente no.

[Autoformación] Estamos en eso. Este año la Consejería nos ha presionado para que montemos una evaluación de CEP. Nosotros lo habíamos montado por nuestra cuenta antes. Trajeron ustedes, allí X con un esquema complicadísimo que los CEPs se asustaron. Aquí lo que hicimos fue simplificarlo y seguir la idea que llevábamos. Mira, lo que hemos hecho es, objetivos que teníamos en la programación buscar variables que sirvieran para medirla y una fuente para indicados, esto es sencillito. El que había propuesto X eran 20 columnas, variables, operativización de la variable, dimensión de la variable, dimensión del objetivo que se quiere cubrir... Estaba muy bien siempre

que tengas un poquito idea de eso y sepas tú decir, bueno, igual dentro de veinte años, enriqueciendo, partiendo de una cosa sencillita al final llegamoseso. Entonces lo que hemos hecho es toda una serie de variables, referencia al objetivo que hemos puesto al principio de curso, otro es una encuesta... hay una comisión de evaluación de asesores que se vanrenovar que tienen que hacer un informe...[...] Pero estamos en eso.

**Dir8:** Yo siempre he pensado siempre que las plazas de las asesorías de los CEPs tienen que ser compartidas con el aula, o sea, las asesorías de los CEPs no pueden desligarse, porque además eso vas con otro carácter y con otra presentación de cara al profesorado, no es lo mismo ir y decir, o sea, se tiene la fama, la mala fama de que los asesores del CEP están liberados, que están enchufados, que no trabajan y que están todo el día de aquí para allá. Entonces una cosa que ayuda, no ayuda solamente la visión si no ayuda también al asesor, es el estar cercanola práctica.

[Perfil de los asesores, más ligadosla zona..] Ha cambiado mucho lo que es la normativa, cuando salió la primera vez para ocupar la plaza de los CEPs, el plan de trabajo no cerraba, me refieroque podías tener... no se presenta nadiela plaza de matemáticas y resulta que una persona que tenga cinco años de servicio que es lo mínimo que tal y 0,25 puntos porque tenía no sé qué y dos cursitos, resulta que tiene un plan de trabajo, ese plan de trabajo es una porquería, que no sirve para nada, que no sabe para qué son los CEPs pero resulta que la convocatoria cerraba lo que era la plaza y por lo tanto se le daba la plazaesa persona, si tú te presentabas sólo estabas completamente seguro de que la plaza era tuya. El curso anterior, este año 95-96 cambió la normativa y por lo tanto ya cerraba el plan de trabajo, si el plan de trabajo, las preguntas que hacía la comisión veía que no estabas en lo que sería en aspectos formados, por mucha formación que tuvieras en tu área pues cerró y eso cerró algunas plazas, algunas plazas que yo particularmente agradecí. Eso por un lado, por otro lado está el tema de lo que es el perfil de los asesores, el asesor o la persona, el profesor que va a trabajar en labores de asesoramiento tiene que cambiar el rol de profesor a asesor y eso es por lo menos un año, al año es cuando la persona que está aquí viene a enterarse de lo que hay, del tema, porque muchas veces te puedes ir a tu casa con que no has hecho absolutamente nada durante toda la mañana y no es que no hayas trabajado sino que parece que el trabajo no te cunde, que el ir a un centro a escuchar las peticiones, venirte a preparar lo que sería el material que van a llevar o una propuesta de trabajo al centro pues eso significa prepararte una reunión, o sea, nosotros vamos a todas las reuniones preparados... [Sigue sobre la comisiones evaluadoras y seleccionadoras que tienen contradicción porque no se sigue el mismo sistema para crearlas]

[Sobre la evaluación a los asesores] que además de eso sea una evaluación objetiva. A mí me parece que hay personas preparadas para estar aquí y hay personas que no están preparadas para estar aquí. Cuando una comisión evaluadora dice que no a la renovación de la comisión no se le está quitando el puesto a nadie, se le está diciendo: “usted aquí no va a trabajar, vaya a trabajar a su centro”, o sea, aquí tendría que estar otra persona con otro perfil, con otras cuestiones...

[Luego están los asesores que son competentes pero que están en otra línea...] Exactamente, exactamente, y que luego den cuentas...

[¿Analizan el plan de trabajo, las estrategias... los centros, estrategias para cada nivel de exigencia y estructuración de esos centros...?] El departamento de atención a centros se reúne una vez al mes o mes y medio donde aquí se explicita, se reúnen todos los asesores porque date cuenta de que

estamos todos, hay comisiones y cada una de estas comisiones tienen un representante. Cada mes o mes y medio lo que hacemos es exponer el trabajo que están haciendo en los centros. Se ven las estrategias que se han llevado, inconvenientes cuál es el lugar que se encuentran... Son exposición del trabajo...

[¿Tareas desorganizadas? ¿Por quién?] Somos el cajón de sastre de la Dirección General. Siempre tiene que haber una representación de no sé qué y allí estamos nosotros. Una cosa que a mí me preocupa muchísimo es que la información llega antes a los centros que a los CEPs, o sea que tú llegas a un centro y diga: no, es que la Dirección General nos mandó esto..." por cuestiones de cortesía un cuarto de hora antes de mandar un fax, una carta, mándalo a los CEPs, manda la información al CEP, la podemos ver y cuando vayas a los centros no quedarte con el culete al aire. Por lo tanto, manifestar esa descoordinación y esa historia que al final es la imagen que se queda de descoordinación.

**Dir9:** [Se refiere al nueva tarea de los distritos] El problema de las asesorías de los CEPs es que están en ochenta frentes, entonces, que los distritos a lo mejor, a lo mejor, pueda simplificar el trabajo en la medida en la medida que tú te ciñas al distrito...

[Asesores: el asesor tiene que ir al centro tiene que implicarse... y la otra alternativa es dar la información, les pone la tarea y se acabó] Lo que tendemos es a lo primero, lo que pasa es que no puede ser. Hay un debate que no está claro, es decir, ¿hasta qué punto puedes o debes atender a esas demandas puntuales que tiene el profesorado, que le das lo que te pide y ya está o es preferible, pues mira, hoy no te puedo atender, te atenderé mañana pero te atenderé bien. Es un debate. Se mantiene incluso que si atiendes a las demandas puntuales del profesorado puedes dedicar todo el curso a atender a las demandas puntuales del profesorado. En cambio si valoras más porque es más rentable a la larga, el dilema está en qué es más rentable, qué es más productivo, qué incide más en la formación del profesorado, la formación en centros, pues lógicamente el ir al centro, el estar atendiendo, el estar trabajando con ellos y tal, eso parece que es lo más productivo, al menos hoy por hoy es lo que parece que puede rendir más, pero eso no lo puedes hacer con muchos centros, lo puedes hacer con uno, con dos, con tres. Entonces es el dilema de atender a muchos pero mal, pero atender a pocos pero bien.

[Tema de elección de los asesores] Habiendo una evaluación y habiendo una posibilidad... es verdad que puede ocurrir... [Los directores son elegidos con un programa y los asesores pueden ser elegidos con otro proyecto personal distinto] la verdad que puede ser pura esquizofrenia porque tienes un director que es elegido, que no tiene que ver con el equipo, un equipo que ha sido nombrado en base además a una convocatoria con unas funciones determinadas muy concretas que no tienen nada que ver con lo que se aprueba en la programación anual. Después tienes un Consejo General que ha sido elegido en sus respectivos centros, un Consejo de Dirección que no necesariamente tiene que ver mucho con el Consejo General. Además el Consejo de Dirección es elegido en los centros, no es elegido por el Consejo General, que sería... Entonces puede ser una esquizofrenia pura, el compaginar el que, el primer año sobre todo, el que los asesores que estaban acostumbrados a estar aquí, que de repente les viniera un Consejo General a decir que la programación es ésta y no ésta, tenía que evitar que hubiera roces entre el Consejo General imponerse sobre y al mismo tiempo que se sintiera, porque el Equipo Pedagógico puede sentirse marginado de las decisiones o que les imponen determinadas cosas...El tema no es fácil pero la verdad yo no me he planteado qué otras alternativas si yo pudiera a la hora de decidir a las

personas que aspiran a la plaza, que hay una comisión que hace las entrevistas, por qué no puedo estar yo en la entrevista que se le haga a dos, tres personas que van a venir aquí... porque claro, aquí hay una programación anual, aquí hay un estilo de funcionamiento que no es lo mismo que el CEP de al lado, eso indudablemente es lo mínimo; yo entiendo eso más importante que a lo mejor el hecho de que tú creas tú propio equipo, no lo acabo de ver muy claro; sí veo la posibilidad de intervenir en pero sí veo que haya un concurso público porque si no se puede convertir en camarillas de un director con su camarilla que se cierra frente a, pero tener algún tipo de dirección o desde el Consejo de Dirección en quiénes son los que entran o no entran, yo prefiero más que no salga un asesor por concurso porque entonces me las arreglo con [nombre de una persona] y le digo: “chacho, Pepe, nómbrame a tal persona o a tal otra...” aunque sea por un año , yo me entero por personas que puedan valer y tal. [...]

**Dir10:** [Está bien definida esta figura, su elección, más relacionados con proyectos de innovación, el papel de los directores en su elección] Ahí se da una paradoja, los directores no participamos en su elección y los directores sí que participamos y de forma decisiva en su continuidad o no. Quien preside la comisión de valoración es el director... Es difícil de buscar cuál es el mecanismo mejor. A mí me parece que, en cualquier caso, con todas los problemas que puedan tener todavía, ha habido, con el proceso que ha establecido está Consejería actual, un avance considerable. El hecho de que los asesores sean elegidos por el CEP de acuerdo a un baremo, una puntuación que se obtenga, sin límites, a mí me parece que con eso estamos evitando picarescas. [...] Yo creo que vale más equivocarnos democráticamente, luego se modificará...

[Autoformación, analizan casos...] En este CEP está instituido todos los viernes una reunión del Equipo Pedagógico y en esa reunión, quiero ser coherente con lo que te decía al principio [...] lo que es propio del Consejo de Dirección entiendo que es el Consejo de Dirección el que lo debe de tratar y en nuestras reuniones dedicamos más al análisis de temas de formación... Aunque es verdad que tratamos otros muchos temas...

[Los CEPs están constantemente requeridos por cientos de tareas] Eso es verdad, muchas veces nuestro trabajo cotidiano y planificado se ve roto muchas veces por demandas urgentes que yo entiendo y a veces justifico porque, claro, la Administración también tiene que recurrir a lo que tiene, pues para tratar de dar respuesta institucional desde arriba porque políticamente puede ser coherente y que muchas veces son más de cara a la galería pero que muchas veces son necesarias también porque esa galería hay que mantenerla, pero dudo de la propia efectividad que puedan tener, pero en fin, cosas de ese tipo nos ocurren con bastante frecuencia. [La red se convierte en red de difusión] Bueno, es que, por ejemplo, sobre todo los programas que tiene la Consejería pues es lógico, trabajan dos o tres personas nada más, físicamente no pueden llegar a todos los lados entonces utilizan mucho los CEPs para eso...[...] Después hay un montón de reuniones de todo tipo, hay que estar siempre asistiendo y cosas, por ejemplo ahora llevamos un par de meses con el tema de las Jornadas de implantación de la Secundaria que eso, pues, yo creo que se han magnificado excesivamente desde mi punto de vista, yo creo que lo importante es la formación que se pueda hacer *a posteriori*, yo concibo las jornadas como un encuentro donde, a partir de clarificar algunos aspectos fundamentalmente de tipo normativo y de organización pues que sirvieran para a partir de ellas negociar con el profesorado de Secundaria propuestas de formación que tuviera una continuidad a lo largo del curso. Entonces ahí hay que hacer hincapié. Entonces a mí

me resulta a veces un poco lamentable ver cómo estamos haciendo, desde la propia Consejería y a veces de los propios CEPs una especie de, dándole importancia desmesurada a ese momento. Estamos invirtiendo una cantidad de tiempo preparando material, reuniones, tal , diseñando, que nos lleva, ya te digo, casi dos meses absorbidos en ese tema. Para un gasto tremendo, yo sé que en esa época en septiembre saldrá en titulares en la prensa: en estos momentos todo el profesorado de Secundaria está asistiendo a las Jornadas en Canarias y tal. Todo saldrá, costará un montón de millones y todos esos millones que nos gastamos ahí ¿no los vamos a necesitar quizás para después?. Se crea una falsa expectativa... Yo creo que el mensaje, desde mi punto de vista, no ser tan ambiciosos, que cada CEP organice conjuntamente con los distintos servicios concurrentes fórmulas y mecanismos para tratar de llegar a los centros....

**Dir11:** [La elección de los asesores hay una contradicción ahí ¿no?] Ah, bueno, bueno, eso es grave el asunto. ¡ay Dios mío! Vamos a ver, yo tengo que contar con un equipo como directora. Esto no es la directora o el director, es el Equipo Pedagógico, si el equipo funciona todo, si el equipo no funciona, no funciona nada. Cada CEP tiene unas características propias, no es el asesor de Lengua, no es el asesor de Matemáticas, no es el asesor de Nuevas Tecnologías, no es el asesor de Infantil-Primaria, no. Es el asesor del CEP de Guía de Isora, en este caso nosotros. Entonces, antes de crear la plaza, para mí, tendrían que haber llamado al centro, llamar no que ellos lo saben, ellos lo crearon el Centro de Profesores de Guía de Isora. Es la administración. Ahora se ha creado uno en La Orotava y otros en Arucas. Es decir, la Administración sabe las características que debe tener el asesor de un centro. Entonces no se le puede engañar a la gente. El asesor de un área concreta no puede venir a un centro aquí, no, tiene que venir un asesor que sepa de todo y si no no puede estar en un Centro de Profesores de Guía de Isora. Porque si tú no sabes de todo, tú no puedes llevar el CEP, no lo puedes llevar de ninguna manera porque no puede ser un asesor ...[...] Un Centro de Profesores de este tipo tiene que tener: primero, uno de ámbito lingüístico, uno de ámbito científico y el de metodología general que es el de diversidad, tutoría y evaluación. Esas tres personas tienen que estar de primera necesidad en el CEP y no digamos también nuevas tecnologías que es también otro punto que tiene que estar. Ahora tenemos un asesor de Secundaria de Lengua, una de Primaria que tiene que llevar también lo de Infantil y nada más. No pueden abarcar de ninguna manera, aunque quieras, no puedes abarcar. [...] Yo no sé si será democrático o no pero yo pienso que los directores de cada CEP deberían de estar en eso para su equipo pedagógico. En los colegios se monta su equipo el director, por qué aquí no?. Tiene al Consejo General y al Consejo de Dirección.

[Autoformación] no hemos podido, no podemos. [Ver cada caso, estrategias de cada centro...] Eso sí. Por qué no llegamos y por qué llegamos, ver lo que nos proponen para el año que viene... [Muchas tareas] Hay muchísimas tareas, muchísimas tareas, muchísimos papeles, tú no te puedes imaginar de aquí al 24, si queremos cerrar el 24 lo que tenemos que hacer. Hay demasiadas cosas. [Desde la Consejería están constantemente...] Sí. Para el día 25 no sé cuántos, reunión de los programas, ahora hay que ir a no sé qué lado. Se creen como que no tenemos trabajo, yo no sé qué es. Y no se puede concentrar uno en lo que realmente es importante que es la formación, los centros y demás [Desde distribución de material y conexión con el profesorado] También, también, eso es verdad, mandan los libritos, todos los programas, ahora manden esto a los centros... es una manera de llegar a los centros. Por ejemplo hay gente a lo mejor, que no es el caso nuestro, que

estamos muy unidos, date cuenta que los macro-CEPs son muchos centros. Entonces, de qué manera llegas, pues si no, llegas con la carpeta, pues a lo mejor hasta llevando el librito que te manda la Consejería es la manera de llegar, creo que es una estrategia. No lo veo como dificultad lo que pasa es que es más trabajo para el CEP pero es quizás algo para llegar.

**Dir12:** [Perfil de asesores] Es complicado porque mira, cada asesor ha hecho su propio proyecto. Luego llegas a un centro y, yo he contactado con los compañeros, además yo lo he puesto muchas veces de manifiesto y es que a veces te descuidas y resulta que no conoces el proyecto de tus asesores. De ahí que puede haber proyectos de asesores que no se correlacionen, que es imposible fusionarlo entre todos para hacer un centro común. Por ejemplo, te presenten un proyecto y tú con ese proyecto lo mejor que puedes hacer es: mira, éste es mi proyecto, vamos a ver lo que podemos sacar de ahí que sea válido para todos y a partir de ahí prácticamente hacer el plan de centros, en base a eso. Pero resulta que nosotros nos hemos quedado un poco colgados con ese aspecto, podemos conocerlo o no los proyectos de los compañeros y unificarlo para hacer un proyecto común. Yo veo más grave el otro aspecto, a nosotros como directores se nos exigía que estuviésemos dentro de la zona de trabajo, que fuéramos profesores de nuestra zona de actuación del CEP y los asesores no. [...] Cuando probablemente no conozcan la zona esa de trabajo y al profesorado de esa zona de trabajo.

**Dir13:** [Elección de asesores, conectados con las zonas] El asesor llega con un proyecto bajo el brazo que elabora dentro de unas líneas y demás y dentro de unos ámbitos o de área, unas asesorías son de una cosa y otras de otra... [...] Yo definiendo una cuestión, que a mí me parece bastante importante la relación asesor-CEP-zona porque ya tiene un contexto de situación.... Así como para la dirección sí te exigen estar en la zona para la de asesor no y yo creo necesario que exista ese vínculo porque al menos ya hay una parte de formación que ya le es asequible.[...] [Resumen: los asesores están siendo evaluados y, por lo tanto, eso prestigia a los asesores. Señala que no hay que funcionarizarlos y que hay que ganarlos curso a curso, que se gana de puertas afuera con los profesores y no hacia adentro, descontrolados por parte del profesorado. Con las evaluaciones negativas hacia algunos asesores, el resto se prestigia. Los profesores ven que no es un chollo y esa idea se une a que es un puesto transitorio. Ahí se gana un espacio para el CEP frente a Inspección y orientadores que están funcionarizados, los asesores tienen que seguir siendo compañero y con un prestigio... La vinculación con la zona es fundamental, la formación inicial la puedes adquirir lo que no se puede adquirir fácilmente es el prestigio.]

[Autoformación, estudio de los casos... dentro del CEP] [Resumen: deberían haber hecho más de eso, lo que hacen es un activismo y eso es una dificultad, en el plan de trabajo tienen un día de revisión en cuanto a intervención en centros, agrupaciones, la relación con otros servicios, cómo se están dando, lo que pasa que los efectivos son tan pocos que les llueven tareas de Programas o de la DG y “tienes que poner una pata en cada sitio, pero es fundamental, está en la agenda...”] [Tareas en cantidad] Está relacionado con lo que decía antes. Las tareas que llueven de la propia DG de los servicios de renovación, de los programas y confluyen en los CEP, luego de las propias agrupaciones y centros, la configuración de jornadas y seminarios, lo que son tareas para baremar, elaboración de documentos, la propia Mesa Territorial de Formación, etc. el tejido es complejo. Ni pueden estandarizar en compartimentos estancos porque las tareas cambian, son cíclicas y hay

que ir a la medida en que se van configurando. La metamorfosis en esta casa... no es un centro convencional en el que ahora matrícula, mañana reclamaciones y mañana las expones, aquí nos aparecen tareas en todos los sentidos y en todas las direcciones, estás en el centro de muchos caminos. Es un CEP de ámbito insular y esto viene a ser la Dirección General B, la gente viene a ver listas, reclamaciones, etc. hay cuestiones hasta de protocolo porque viene un DG o cosas de este tipo y nos toca o sea que es eso, chicas para todo.

**Dir14:** [Sobre la formación de los asesores] me estás metiendo en un aprieto [Se refiere a la formación dada desde la Consejería a los asesores] la mayor parte de la formación está alejada de la realidad, hay algunas cosas que son muy útiles y creo que por lo que oigo a los compañeros que están viniendo de la formación se están corrigiendo muchos errores que se cometieron en la primera convocatoria. Hay diferencia ahora de enfoque, la idea es la misma pero están corrigiendo errores... la teoría es muy bonita pero luego tienes que bajar, cómo lo hago eso en mi centro...

**Dir15:** [Asesores, asesores con zona] Debería ser una relación más fluida. No es lo mismo un CEP que esté en La Orotava, que un CEP como la Gomera en la que las carreteras son más difíciles... te puedes coger dos horas en hacer 40 kilómetros... la movilidad es la dificultad. Yo pienso que deberían ser fluidas las relaciones con los centros... [La elección de los asesores] deberían ser elegidos... Yo tengo claro que me debo a los profesores que me eligieron y no te debes a un tribunal ni a nadie que no sabes los que son ... el asesor parece que se debe al programa de la Consejería, se queda cojo... Quien te elige, me importa un bledo que me hagan una evaluación negativa porque puede que te vayas al aula pero te vuelven elegir otra vez... [Dificultades administrativas para que sea así] no creo que las haya puesto que pueden ser elegidos perfectamente por los coordinadores de formación éstos son elegidos en claustro, han participado en la elección de los directores por lo que pueden formar parte de un tribunal en el que se elijan a los asesores, los asesores tienen que presentar un plan contextualizado, que mejor que se lo juzgue el personal de los centros. Habría que evaluar a todos no sólo a los asesores, todo el sistema educativo: universidad, Inspección, Consejería...

Deberían ser dinamizadores, motivadores y excelentes profesionales. Asesorar lo hacen todo, es una palabra que es muy amplia, habría que concretar, ver las funciones y concretar pero sacar otra palabra... formador de profesores, profesor de un centro, dinamizador de formación o alguna otra palabra porque si no tiene una connotación... Debería ser un dinamizador, motivador... Los asesores piensan que no tienen que motivar al profesorado porque tienen que estar ya motivados, son mayorcitos para que yo les esté motivando. El asesor debe ser un buen pedagogo para que agilice procesos, dinamice procesos y sea eficaz en su labor y por eso tiene que ser motivador y un buen profesional, el perfil profesional debe ser considerado, ver si tiene pedagogía o psicología y un buen profesional, se debería tener muy en cuenta.

## **17 OFERTA/DEMANDA: PROCESO DE ELABORACIÓN, QUIÉN DECIDE: LOS PROFESORES O EL CEP**

**Dir1:** [] Oh, si nosotros tuviésemos recursos de todo tipo como para asumir eso, pues a lo mejor los CEPs grandes lo pueden hacer pero nosotros sabemos que somos de tipo C que no tenemos.



Nosotros no podemos asumir esa autonomía tan grande.

[Quién decide] Al final de todo quien lo decide es la Consejería que es quien dice: usted tiene 900.000 pts para todo el año y apañeselas, después teniendo en cuenta ese presupuesto decide el Consejo de Dirección.

...Nosotros hacemos la propuesta pero si está dentro del presupuesto ellos este año, así como el año pasado y en los años anteriores, parece ser, ellos ponían algún tipo requisito o si no lo veían y tal, este año como es una demanda del profesorado, como ya lo ha solicitado el profesorado a través de los coordinadores de formación, etc está aprobado por el Consejo de Dirección y si está dentro del presupuesto que te tienen asignado ellos automáticamente te lo aprueban, haces la propuesta de todas las maneras pero ellos lo aprueban sin poner impedimentos, por lo menos es la experiencia que nosotros hemos tenido.

[Autonomía económica: a ustedes les asignan un dinero y punto, se lo ingresan y listo:] Sí, gastos de funcionamiento sí, después nosotros tenemos que dar cuentas al Consejo de Dirección, igual que un centro educativo.

**Dir2:** Fundamentalmente es a partir de ahí, el asesor va al centro y ve las necesidades y el Coordinador trae unas demandas de su propio centro, el asesor comprueba que efectivamente eso es así y a partir de ahí es donde montamos los... ¡hombre!, para qué engañarnos, la Administración tiene unas prioridades que les interesa por lo que sea y muchas veces no tenemos más remedio que bueno, que nos dicen: “Oye, mira, que esto hay que hacerlo así” Bueno, pues nosotros lo asumimos porque somos también...

**Dir3:** [¿Los centros tienen autonomía con respecto a la oferta que ustedes elaboran?] Nosotros detectamos en los centros las necesidades de formación, lo consultamos con el Consejo General, coordinadores de formación que también nos traen necesidades de su centro... El año pasado hicimos un sondeo sobre necesidades, poco nos ayuda ese sistema. Lo que pasa que el Equipo Pedagógico filtra y saca ese plan y se lo presenta al Consejo General, el Consejo General nos dice sí o nos dice no. Si nos dice sí eso sigue una serie de trámites pero luego tenemos que ajustarnos al presupuesto que nos asigna la Consejería para cursos, que en el caso nuestro no nos falta, y luego tiene que pasar por ese ente que crearon el año pasado que es la Mesa Territorial de Formación y tienen que aprobárnoslo también. O sea que hay una serie de filtros. En el caso nuestro pues no tenemos problemas, ¿para qué quiero que me den diez millones si me voy a gastar sino uno y medio? ¿Entiendes? ¿Para qué quiero que me aprueben cuarenta cursos si con cinco tengo de sobra? ¿entiendes no? Y los compañeros del CEP ninguno se queja de que no le aprobaron un curso... sino que se hace siempre en función de, cualquier curso y actividad tiene que estar aprobada por el Consejo General.

**Dir4:** [Elaboración de la oferta y la demanda] Nosotros desde el principio tenemos unas directrices que manda la propia Administración. La propia Administración y las Mesas Territoriales. Se priman una serie de actividades u objetos que están siempre en consonancia con el planteamiento que hace la Administración que es siempre el favorecer a que se implante la Reforma. Bien , entonces esto se lleva al Consejo General y el Consejo General recaba información en su centro y luego se discute y se separa lo que es una demanda de lo que es una necesidad y luego se pone en común para ver qué actividad y cómo se canaliza, siempre tratando de canalizar todo a través de los grupos de trabajos, durante este año que fue los

grupos de trabajo lo que se hizo, que no se incluyó dentro del amparo de los proyectos de formación y grupos estables sino que en un principio los proyectos de formación y grupos estables es lo que hemos tratado de primar, el año pasado había dos grupos estables y este año hay 13 agrupaciones y estamos tratando de fomentar ese tipo de agrupaciones y que tengan un seguimiento como están teniendo por parte de los asesores de los CEPs, pero no un seguimiento en plan inspector sino en plan colaborador y en prestar todo el apoyo que sea necesario. Entonces va al Consejo General con esas prioridades que ha puesto la Administración y el Consejo General es el que decide y el que organiza absolutamente todo y luego, el Consejo de Dirección, que para mí no es tan importante, aunque sé que es el que más “poder” tiene, entre comillas, pero el Consejo General es el más real porque pertenece a todo el profesorado.

[] Las necesidades tienen que ser en base al alumnado y nunca a las cuestiones personales que a mí por ejemplo me pueda interesar.

[¿Han hecho esos cuestionarios a los profesores pidiéndoles sus necesidades de formación?] No lo hemos hecho. Eso se llegó a hacer en la isla, no en este CEP porque es nuevo, pero eso nunca se ha hecho aquí. Lo que hemos hecho... Porque claro, ahí te puede aparecer cualquier cosa. Lo que hemos hecho es a través del Consejo General plantear primero las ideas básicas, generales de lo que podemos hacer, nosotros concretamos un poco lo que creemos que se puede hacer, ir a los centros y al Consejo General, que ellos están allí [Los Coordinadores de Formación]. El Consejo General hablar y plantear en todo el claustro qué posibilidades podríamos hacer, recoger otra vez eso y volver al Consejo General y a partir de ahí analizarlo y ver lo que se podría hacer.

**Dir5:** Nosotros a principio de curso hacemos una reunión del Consejo General, siempre se solicita para incorporarlo a la programación nuestra, se solicita que el coordinador de formación haga un barrido por su centro, por los departamentos y tal, sobre necesidades de formación específica, cursos que desean, etc. Entonces ellos hacen un barrido ahí, una encuesta o lo que sea dentro de su centro y luego nos lo remiten aquí al CEP, vienen y lo traen. Entonces aquí nos encontramos pues con un montón de solicitudes de todos los centros que tenemos sobrecargados para decidir la demanda y analizarla. Analizarla y en función de ésta y de la disponibilidad que tenemos pues vamos seleccionando. Los criterios son muy sencillos: las demandas mayoritarias es el primer criterio, después la variedad de la demanda, o sea, que no podemos estar haciendo cursos de tutoría todos los años y si no se ha hecho un curso distinto pues se hace ¿entiendes?; otra, que sea pedido en un gran número de centros, en fin, de esa manera vamos seleccionando la demanda de los cursos. Y eso no termina ahí porque a lo largo del curso van surgiendo más necesidades que se siguen haciendo llegar, o sea que no es: se ha acabado y el que no ha respondido buen tiempo ha tenido ¿no?, sino que...

[Cómo pasa el filtro de la Administración] No, somos autónomos para elegir eso, sí, sí, lo que pasa el filtro es del Consejo General y del Consejo de Dirección porque una vez que nosotros elaboramos el plan de formación lo llevo al Consejo General, el Consejo General lo lleva al C. de D. Y una vez que lo aprueban ahí lo remito a la Dirección General. O sea, la Dirección General tiene conocimiento, conocimiento del Plan de Formación pero...

[¿Casos de cursos no aprobados?] En el tiempo que yo llevo aquí no.

[¿Cuántas actividades han organizado ustedes?] Las tengo registradas, yo creo que lo menos treinta.

**Dir6:** [¿Y esto cómo lo hacen ustedes?- se refiere a la recogida de demandas de formación] Una cosa es cómo lo planteamos y otra cómo lo conseguimos hacer porque esperamos siempre dificultades, es decir, hemos dicho antes que hay una presencia constante en los centros, a mí ésa me parece la fuente fundamental de información, es decir, estás en los centros, estás trabajando con los centros y entonces en ese proceso van apareciendo cosas derivadas del trabajo. Luego organizas cosas también que son unas porque ya te vienen como modelo porque también en el CEP se produce un cruce de influencias, es decir, aquellas demandas que está planteando el profesorado y aquellas necesidades que tiene la Administración, entonces tú organizas cosas y promueves cosas que luego, a su vez, generan necesidades de formación. A mí me parece que de todo eso van surgiendo cosas y estás, digamos que atento y vas planteándote: oye, pues hay demandas específicas del profesorado. Demandas muy difusas del profesorado que tú las recoges y tratas de ver lo que hay detrás. Y entonces, todo eso, lo que hacemos, por un lado, en el Equipo Pedagógico irlo valorando e ir viendo lo que falta en cada momento y de cara a ir llevándolo a determinados momentos en los que se planifica la formación como son ahora, al final de curso para el año que viene.[...] Y contando siempre con la participación, esto lo pasamos al Consejo General fundamentalmente. Nosotros lo que son temas de necesidades de formación, los temas de programación de la formación para el curso procuramos pasarlos al Consejo General, que haya un documento o algo que se lleva a los centros.

**Dir7:** Detección de necesidades del profesorado, en la zona se discute bien, porque llegan y se recogen, después nos reunimos aquí, el Equipo Pedagógico se juntan todas, se hace un informe y se lleva al Consejo General y siempre hay alguno que no le gusta lo que se programó y hay alguna pregunta pero llega prácticamente consensuado, con lo cual no te metes en una discusión que si la llevas a nivel del Consejo General sería imposible a no ser que metas una dinámica de trabajo de grupos y tal pero que entonces cada reunión sería interminable y además tienes que tener en cuenta que la gente tiene horarios distintos...

[...] Mi idea, yo creo que vamos avanzando poco a poco hacia eso pero hoy por hoy no es más que un ideal, es que las dos cosas estén combinadas [Cursos y asesoramiento], es decir, que los cursos que se monten aquí salgan como consecuencia de las limitaciones del trabajo en los centros. Es decir, que a medida que te vienen los centros... los asesores están divididos en grupos trabajando en las zonas y también cuando se reúnen con los coordinadores en la reunión de zona, entonces ahí se plantea el trabajo en la zona pero también, en función de eso qué otras cosas hay que hacer que no se pueden cubrir en tal centro para de ahí sacar el listado de cursos que se hacen. Lo que pasa es que eso es un cincuenta por ciento de utopía porque después sale un listado muy bonito pero el listado a veces depende de la moda y después resulta que no es tal la necesidad. Me refiero que no sabemos sacar todavía las necesidades desde un proceso participativo, simplemente les preguntan a la gente y te encuentras con problemas de este tipo y además te encuentras con problemas tales como que, acerca de cursos que hacemos aquí, a veces tenemos como referencia lo que hemos recogido en las reuniones de zona pero la referencia es la oferta de ponentes en el mercado que de repente te piden un curso pero que sólo hay tres personas trabajando en eso y tienen el calendario ocupado. O al revés, un curso que nadie ha pedido pero que como es interesante y hay un ponente por aquí que viene de Valencia, que es el que más sabe de España sobre esto y que tiene un montón de cosas hechas, y ya que está aquí hay que aprovecharlo porque

si no después no lo trancas. Con lo cual no puede salir al cien por cien lo que te estoy diciendo pero sí irnos acercando a ese objetivo ¿no? Que es que las dos cosas se están planteando como contradictorias y no llegan a serlo. Al contrario, el asesor cuando propone un curso debe partir de su conocimiento porque es el que va a los centros. El asesor no debe tener como fuente, a la hora de pensar que los cursos son muy importantes, por lo que ha oído hablar en el núcleo de especialistas con los que tenga relación sino lo que ha notado él centro a centro cuando los ha estado pateando y hablando con la gente, lo que pasa es que es difícil, hoy por hoy, llegar a esa complementariedad.

**Dir10:** Muchas veces, en algunos casos pasa simplemente traer una demanda puntual de un señor que no sabe realmente a qué responde eso, es decir, a lo mejor habría que profundizar en la formación de ellos pero hay un paso más importante que todo eso que es que en los centros de alguna manera tiene que empezar a calar y a ver la importancia de esta figura. Entonces yo he propuesto alguna vez que en la circular nº 1 [Se recurre a la Administración] o a través de la Inspección se establezca que en los claustros siempre figure como orden del día un punto que diga: información sobre la formación del profesorado [...] de tal manera que se vaya creando una cultura...

[Porque lo que se pretende ¿qué es, que en los centros se elaboren las demandas reales?] Nosotros hemos visto que las solicitudes que se hacen para PIFC y el desarrollo *a posteriori* no se tenía absolutamente nada claro lo que se quería hacer y se pierde un tiempo en ir concretando lo que se quería, lo cual no es malo tampoco para iniciar y demás y a veces también es importante hacer modificaciones de un proyecto que no se ve que va por buena vía y sus cambios para la mejora, eso me parece bien pero también hay otra lectura y la lectura es que no ha habido un proceso previo de reflexión, de maduración donde la gente ya tiene claro lo que quiere y donde hay unos objetivos mínimos que ellos se fijan y ya está. Eso también es otra lectura o sea que ahí no hay un proceso fijo. Por lo tanto voy a incidir en lo mismo, es decir, yo creo que sería conveniente ir creando la cultura de que en los claustros se hable sobre ese tema,. Lo que a mí no me parece muy operativo es que los claustros se dediquen a discutir cuestiones que son más propias del Consejo Escolar que no el Claustro, el claustro debe ser un órgano de debate de cuestiones didácticas, de cuestiones pedagógicas, cuáles son los problemas que tienen los alumnos en el centro. Ése sería el verdadero debate. A eso, mi experiencia me dice que no se le dedica tiempo casi ninguno. De hecho las sesiones de evaluación van de prisa y corriendo, más ahora con los programas estos que ha facilitado la Consejería que se supone que era una mejora porque tienes más debate para hablar sobre lo que realmente es la evaluación pues lo que ha hecho es que el ordenador te saca las notas, las recoges, las entregas y adiós muy buenas.

[Oferta/demanda] Esas actividades a lo largo del curso las hemos ido detectando de diversas maneras, en unos casos como consecuencia de una actividad sale la necesidad de otra, otras veces como propuestas que surgen a través de valoraciones que hacemos en jornadas, de reuniones con los colectivos..[...]. Yo sí entiendo que la formación más importante de todas sería aquella que en cada momento diese respuesta a un problema que el profesor tiene, tanto de índole individual como colectivo. [...] Cuál es uno de los problemas con los que nos encontramos, pues que tenemos que funcionar con presupuesto cerrado, entonces cuando tú diseñas las actividades muy difícilmente a lo largo del curso puedes cambiarlas para decir, bueno, ahora suprimo esto e introduzco un asesoramiento puntual a este señor que lo necesita, un poco complejo. [...] La necesidad de

formación a qué responde, a lo que ellos digan para unos méritos que necesito, responde a dar respuesta a eso que te decía de dar respuesta a la escuela, pero si ellos no tienen asumida todavía la cultura de la participación de poner en duda lo que hacen y reflexionar sobre su práctica docente, pues difícilmente te van a demandar necesidades de formación por ahí.

**Dir12:** . Las encuestas no son válidas si las enviamos por libre porque cada uno sale por un lado, no son válidas en absoluto. Si no la hace el coordinador de formación que sentado en un claustro dice: “bueno señores ¿qué es lo que necesitamos realmente?”; y entonces como se están viendo cara a cara se empieza a debatir y ven que hay cosas... porque ésas son cosas personales y muy personales que no sirven para nada. Nosotros hemos hecho encuestas en las cuales había 272 personas, 272 que decían que lo más importante eran las unidades didácticas, buscamos a [aquí el nombre de la persona aludida] y nos vimos con la gran sorpresa que solamente había 6 solicitudes después de haber 272 compañeros que nos ponían en sus encuestas personales y particulares... a partir de ese momento dijimos no, aquí se acabó. Debe ser a través del coordinador de formación, se reúne con ellos, debaten lo que necesitan y me traen una relación de profesores que están dispuestos a hacer esa actividad. [...] lo mismo nos pasó con otro de matemáticas, fue de vergüenza, el año pasado en Septiembre nos vimos con cuatro cursos suspendidos..[...]. Así que todo por manos del coordinador...

**Dir13:** [Le pregunto por el uso de cuestionarios] El cuestionario es a veces en un primero, el primer problema que se plantea cómo se diseña esa herramienta. Porque puedes decir, vamos a hacer un prediseño en el que puedan aparecer una serie de epígrafes y demás, hay que pensar en tipologías [...] Claro, una vez que está hecho, yo diría que es un instrumento más pero que no lo es todo, es una herramienta que es una parte, que puede ser útil, y que lo es, pero es solamente una parte y después tienes que complimentarlo con otra serie de análisis. [No es tan fácil decir que lo que piden se hace] No, no. Es que si no sería, coges todas las herramientas de todos los centros, las metes en el ordenador y te sale eso, mira qué bien, resulta que quieren estrategias sobre cómo elaborar el PCC o mira por dónde, todo el mundo quiere metodología o evaluación. Ah, pues venga, pues ya está. Pues entonces, ¿circuito de formación para este año? Pues mira un curso o seminario o no sé qué y entonces ya metemos en un itinerario de estrategias de formación al 60% del profesorado. Ése es un indicador falso porque, por ejemplo, por darte datos, en Lanzarote hay 1.200 profesores, en circuitos de agrupaciones, entre lo que eran PIFC y en grupos estables había participando 490 profesores, datos del 95. Entonces qué ocurre, ahora, ese dato que dice que el 48% del profesorado participa en agrupaciones de un itinerario de formación que son formas de agrupaciones, grupos de innovación. Pero te voy a seguir dando más datos para que veas que las herramientas hay que analizarlas y no quedarse en datos cuantitativos. Por ejemplo, ofertas de actividades de formación de este año. Pues las ofertas de formación del año 95 pues entre cursos, jornadas y seminarios pues se han ofertado 1000 plazas, por ejemplo, se han ofertado 1000 plazas. Entonces alguien diría, entonces han metido todos los profesores en un circuito de formación. ¡Hombre! tienes que pensar que hay algunos que participan en más de una. Y vemos que han participado en total 960 profesores en Lanzarote en este tipo de actividad, entonces alguien diría, ¡hombre!, pues sumando el 48% de las agrupaciones y el 90% de no sé qué, entonces diría, pues da un carpetazo, cierra esto porque... Después empezamos a

analizar, a poner una serie de epígrafes, por ejemplo, algo absurdo, tres actividades de formación como son estrategias metodológicas, la evaluación en la ESO pues la han demandado precisamente que trabaja en grupos estables que están innovando sobre esa actividad. Entonces claro, ¿Para quién fue esa formación? Precisamente para esas agrupaciones, entonces hay una superposición de tal. Bueno, me llevo por ahí en el sentido que me planteaste antes, el tema del cuestionario, que bien, que hay que utilizarlo pero como un elemento más. [...] Otro indicador también es el tema del profesorado, es decir, en este caso hay casi un 40% del profesorado que es “garantía” [Social], es una isla menor, entonces es un componente, ocurre que siempre en los primeros niveles de concreción en formación, a nivel de seminarios y demás esta gente participa por varios motivos, primero, es para su curriculum y se meten en circuitos de formación porque es su primer o segundo año de trabajo, ésa es una de las cosas que puede ocurrir y por otro motivo, porque dicen, mira, yo en tres, cuatros, cinco años voy a utilizar el concurso de traslados y puedo tener ya un curriculum decente,, por los cuales este profesorado importante del 40% participa en la formación.

**Dir15:** [¿Lo que los CEPs hacen en los centros responde a las demandas y necesidades reales de los centros asesorados?] Yo pienso que poco, a niveles generales pienso que poco. Hasta hace poquito, la Consejería de Educación tiene un menú, tiene una oferta, hace un plan de trabajo general, lo oferta a los CEPs ese plan de trabajo, los CEPs, algunos de ellos han recogido sus demandas y otros no. Hay dos cosas, a nosotros nos ofrece la Consejería un tocho de cursos de AD, de nuevas tecnologías, por áreas que está bien. Ese menú de dónde surge. Yo lo planteé un día que de dónde surge el menú. Oh!, de demandas de los asesores, que nosotros hemos recogido demandas internamente del servicio de perfeccionamiento, que algún ponente ha recogido. No sé cómo surgen esas demandas. El menú se oferta a los CEPs y, bueno, algunos CEPs pueden coger el menú, enviarlo a los centros y que de ahí la gente priorice y elija lo que les interesa. Se puede hacer así. Nosotros lo hemos hecho de otra forma, nosotros recogemos el menú, el Equipo Pedagógico lo mira, ve lo que hay, recoge las demandas. Categoriza las demandas, prioriza y entonces vemos la relación que puede establecer entre lo que oferta la Consejería y lo que los centros piden y en función de eso hacemos una línea conjunta. Le decimos a la Consejería: todo esto lo necesitamos, y mucho más. Y al mismo tiempo: éstas de nuestra isla de la Gomera; son dos vías y dos cauces, se puede fusionar en algunas cosas, hombre, si la gente pide un AD de infantil y está allí, pues mucho mejor, pero no queremos que una cosa quite la otra, o sea que sea complementario. Pero pienso que recoger las demandas de todos los centros es difícil porque cuando recojo las demandas, recoges las demandas al principio porque es una programación pero no se puede quedar cerrada, las demandas van surgiendo, no están a principio de curso...

[La demanda puede ser caprichosa porque no hay tiempo de discutirlo..] Si el coordinador de formación realmente es eficaz y efectivo y sabe que en cualquier momento puede incorporar... Nosotros intentamos que los ponentes surjan de los centros también...

## 18 CEP: ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN INTERNA

**Dir1:** [¿Tareas definidas o improvisadas?] Es posible que eso ocurra lo que pasa es que a lo mejor muchas veces somos apagafuegos pero fundamentalmente al principio de curso cuando elaboramos el plan, aquí están los coordinadores de formación como tú sabes, en el Consejo de Dirección, nosotros no hacemos el plan y lo presentamos, nosotros empezamos a trabajarlo en el Consejo de Dirección y luego lo aprobamos definitivamente en el Consejo General pero que nos intentamos ceñir bastante ..[Cambio de cara del cassette]... no están demasiado definidas o nos las aclaran bien o...

**Dir2:** [¿Logran planificar o con tanta tarea es imposible?] Exactamente, es cierto, es cierto que hay ciertas épocas que sí se le demanda al asesor desde la Administración para tareas que no son directamente pedagógicas o de relación directa con el profesorado, como eso que dices, hay una baremación y tal, pero bueno tampoco son mucho tiempo el que se dedica. En cuanto a las tareas del asesor aquí hace de todo porque si el asesor está aquí en el CEP y viene un profesor: “Oye, mira que necesito cien fotocopias...” Pues no se le caen los anillos, se levanta y le hace las cien fotocopias, el asesor y el director. No, en ese aspecto no hay problema. Tenemos un CEP, ya te digo, de tipo B donde no tenemos un administrador, no tenemos a nadie, qué sé yo, responsabilizado de reprografía o de biblioteca o de videoteca o de tal, tenemos un administrador y tenemos un subalterno que hacen de todo también y nosotros tenemos un secretario que es un asesor y así funcionamos. Cada uno es responsable de un departamento del CEP, qué sé yo, por ejemplo, una es responsable de la biblioteca, la otra está responsabilizada de la videoteca, el de física pues del laboratorio, la otra responsable de grupos estables hay otra que es responsable de los PIFC, cada uno tiene una responsabilidad pero eso no significa que no tenga que hacer, llegado el momento, el trabajo del otro, si alguien viene a pedir un libro pues quien está es quien le da el libro, no tiene que esperar a la responsable de la biblioteca ni mucho menos.

**Dir4:** [En las tareas hay planificación o hay improvisación] Hay improvisación porque te aparecen nuevas tareas, nuevas cosas, nosotros estamos no sólo la Dirección General, programas, tareas que surgen porque te llama un centro para que asistas a una reunión, a veces son de por la mañana para por la tarde y llegas allí y no sabes ni para qué es la reunión o te llaman una hora para que vayas..., es improvisación, pero vamos, entiendo que eso no se puede evitar porque es así, no podemos ir a demandar, por ejemplo necesitamos compañeros de Secundaria de inglés, este compañero, a lo mejor, lo llaman para un grupo estable de matemáticas pero es que claro, podríamos decir, “no es que necesitamos que haya un asesor por cada área”, eso es irreal, somos conscientes también de que no podemos tener un asesor de cada área, de tutorías otro, de evaluación otro etc. Entonces lo que hacemos es ayudar en todo lo que podamos y, por supuesto y, por supuesto, si no se puede dar solución a todos los problemas solucionarlo primero nosotros, aclararnos nosotros para luego acudir al centro y darle respuesta a lo que ellos necesitan.

[¿Ocurre a menudo que la Consejería les demande tareas nuevas?] Sí, a cada rato, ahora mismo tengo un fax que tengo que preparar, además a golpe de fax miles de cosas ¿no?, pero es que claro, yo sé que hay muchas veces que nos cambian toda la organización del CEPs, tanto semanal como la organización que tenemos del plan del CEPs, absolutamente todo nos lo cambian pero entiendo que no es que no se puede hacer de otra forma. Yo particularmente pienso que, vamos, a nuestro disgusto..., es como la ESO ¿no?, la ESO ahora mismo..., sabes que hay otra propuesta

del PP de reducir la ESO, aumentar el Bachillerato por debajo, entiendo que sería mejor para el profesorado que no existiese la ESO, vamos, que fuera la obligatoriedad hasta los 15, porque sería más cómodo para los docentes no tener a esos chicos ahí. Pero qué vamos a hacer, es mejor que estén ahí porque es una parte social muy importante que estén hasta los 16 y aquí ocurre lo mismo, el CEP como si no se le da respuesta a todas las..., el CEP es lo único, que estamos ahí para eso, es que son muchas cosas, son los Programas, son los fax, golpe de fax a cada rato, cuestionarios, presentaciones de algún material, vamos, miles de cosas que hay que hacerlos, pero el CEP es así, yo pienso que es que el CEP es así, no le veo solución.

[¿Entre estas tareas no hay alguna que no les corresponde?] Sí, sí, yo pienso, vamos a lo mismo, yo pienso que lo ideal sería que hubiese en todos los CEPs o hubiese una gran serie de administraciones de todo tipo que se encargase cada una de una cosa pero entiendo que si, por un lado..., es que me estás diciendo, por un lado me plantease antes que si los CEPs tenían funciones de estar y ahora me estás dando a entender o me estás confirmando el trabajo que tenemos los CEPs además del asesoramiento y que es alguien que lo tiene que hacer, y en este caso yo creo que no hay otra persona que lo pueda hacer a menos que se cree más personal o más instituciones que lo puedan llevar a cabo. Es un trastorno para todos, hay reuniones de CEPs que coinciden en horas, se solapan, ¿sabes?, hay problemas gordos pero entendemos que es así, y lo que estamos haciendo es tratar de no dejar nada ¿no?.

**Dir5** [Tareas de los asesores: están bien organizadas o hay diversidad, improvisación] A veces ocurre eso, nuestra intención es que no ocurra. Nosotros el trabajo lo tenemos perfectamente distribuido, lo que son la tareas, que tiene que ser el Equipo Pedagógico para que no todo el mundo esté haciendo de todo, o sea, el que está aquí encargado de recoger las demandas de formación es una persona, el encargado de conservación es otra persona, el encargado de convocar las reuniones, de hacer el orden del día es otra persona, en fin, incluso para responder a la Administración a las demandas que pide, pues si es concerniente a algo pues una persona lo puede hacer. Ahora, que es lo que dices tú, muchas veces nos agobian porque tenemos que hacer informes de los grupos estables que te piden, grupos de trabajo, llega un programa para Juventud y Sexualidad, un congreso que se hizo en Tenerife pues solicitan participación del CEP, el Congreso de Innovación pues se solicitan asesores para que colaboren en el Congreso y continuamente tienes aquí montones de cosas que no están programadas sino que te vienen encima ¿no? No se puede decir: “pues ahora no porque estamos haciendo lo otro...” No se puede decir hasta ahora, en el momento que te desborden no puedes hacerlo todo pero por el momento se está llevando bien aunque quejándonos de esto, mucha burocracia y hay que simplificarla porque si no es necesaria hay que simplificarla.

**Dir6:** [Las tareas están bien definidas, depende de la Consejería...] A principio de curso se definen y a lo largo del curso se desorganizan. Hay muchas interferencias, eso sí es cierto. Parecen que son inevitables. Procuramos encajarlas de manera que produzcan la menor distorsión posible pero no siempre es posible. A veces corremos, a veces encajan a base de mayor esfuerzo y más tiempo y dedicación pero nos estamos moviendo entre ambos campos y no sé si esto es coyuntural o estructural, no lo sé porque cada año nos hacemos los mejores deseos y no... Yo creo que nos movemos entre ambas cosas, tenemos tareas que están bien definidas y que a lo largo del curso se realizan y hay una buena parte de tareas que surgen y se improvisan.



**Dir8:** Nosotros tenemos el Equipo Pedagógico organizado por departamentos que son: el departamento de planificación de actividades de formación, de atención a centros, dividido en tres comisiones de Infantil-Primaria, Secundaria y FP; un departamento de atención a agrupaciones; un departamento de transversales... Lo importante es que el Equipo Pedagógico se reúna lo menos posible... Después está el departamento de atención a agrupaciones que es que se encarga de lo que sería el seguimiento a grupos estables y después el departamento de transversales, nosotros creemos que hay una gran confusión entre lo que son los ejes transversales y las materias, nosotros estamos trabajando lo que sería coeducación. El año que viene voy a plantear una reestructuración de todo esto porque creo que hace falta el plantear lo que serían especialistas de. El tema está en que hay temas fundamentales que a lo mejor el equipo Pedagógico se especializara para dar ese sentido a los centros ...

[Organización de las tareas] Somos el cajón de sastre de la Dirección General. Siempre tiene que haber una representación de no sé qué y allí estamos nosotros. Una cosa que a mí me preocupa muchísimo es que la información llega antes a los centros que a los CEPs, o sea que tú llegas a un centro y diga: no es que la Dirección General nos mando esto...” por cuestiones de cortesía un cuarto de hora antes de mandar un fax, una carta, mándalo a los CEPs, manda la información al CEP, la podemos ver y cuando vayas a los centros no quedarte con el culete al aire. Por lo tanto manifestar esa descoordinación y esa historia que al final es la imagen que se queda de descoordinación.

**Dir10:** [] Eso me lleva casi a la primera parte, por nuestra parte hay una cosa, nosotros organizamos la formación del profesorado no como un mero capricho, no ofertamos ahí una serie de cursillos y demás sino que con todas las deficiencias que pudiera tener, responde a un plan previamente diseñado con una coherencia. De entrada somos conscientes de nuestra realidad, la realidad del propio personal con el que contamos para el asesoramiento y la formación, que son asesores de ámbito, no son de área y entonces, muchas veces la demanda del profesorado no se hace en un ámbito sino en un área, entonces aquí hemos constituido nuestro plan de formación en torno a pequeños programas,. En esos programas se establecen una líneas de actuación, hay un responsable y hay un grupo de apoyo. El responsable del programa no tiene por qué ser el asesor, puede ser el de nuevas tecnologías, pongo por caso, y dentro de ese programa hay un grupo de personas que son asesores a su vez que lo apoyan. Hay casi tantos programas como asesores y cada asesor a su vez participa después de apoyo más al programa. Se fija la línea de actuación que ha de estar en coherencia con los objetivos generales que nos fijamos y las actividades no son caprichosas, todas las actividades tienen que estar encuadrada en uno de esos programas.

**Dir15:** [Analizan los centros] sí, normalmente porque hay una cosa que se llaman los seminarios de autoformación en los que los profesores eligen de acuerdo con sus demandas y necesidades... ahora hay uno de diversidad y evaluación de autoformación, la gente que le gusta ese tema se apuntó. Luego dos horas antes cada viernes tienen dedicación a formarse... luego tienes reuniones inter-CEPs con las personas interesadas de otros CEPs.

[Para cada centro...] Nosotros tenemos los cuestionarios y recogemos las demandas de cada centro, vimos que había dos centros que demandaban asesoramiento para formación para la salud, con qué recursos contamos de educación para la salud, nos ponemos en contacto con el programa

de educación ambiental y luego echamos mano de la Consejería de salud de aquí y la Consejería de salud hicimos dos días de dietética y salud nos pusimos en contacto con esos centros y zanjar el tema...

[Las tareas] Hay una enorme diversidad de tareas no improvisación pero sí diversidad que tratamos de organizarlas coherentemente, es un CEP pequeño y tienes muchas cosas

[Demandas que interrumpen constantemente] Eso tienes toda la razón y cuando nos vimos ayer lo primero que te dije que había que mejorar es toda la parte burocrática. Tú te organizas pero he tenido que coger el teléfono y decir, no estén molestando por tener que justificar el cargo... no puedes atender a todo lo que te demandan. Son tareas que competen a los administrativos.

## 19 AUTONOMÍA, RENDIR CUENTAS. TRES POSIBLES FINES DEL CEP

**Dir1:** Que los CEPs son autónomos en teoría y después en la práctica en algunos aspectos son autónomos y en otros aspectos no y después también, el grado de autonomía viene definido en cuanto al personal que tengas en cuanto al personal que tengas, nosotros no tenemos ni auxiliar administrativo, sólo tenemos un subalterno y a los recursos humanos que tengamos, a los recursos económicos, que también son mínimos, aunque parece ser que ahora están intentando darnos más dinero...

[¿La Consejería está por los CEPs?] Sí, lo que pasa que la Consejería de Hacienda no está muy propicia para soltar dinero y cuando no hay dinero...[...] Por parte de la Dirección General que es a la que nosotros pertenecemos directamente, pues yo creo que sí, creo que sí aunque esta opinión mía no es compartida todos los compañeros de CEP.

[Rendir cuentas:] Primero al profesorado que es a quienes va dedicado nuestro trabajo, en segundo lugar a la sociedad a través de la Consejería porque me parece que es un dinero público que hay que aceptarle un conocimiento, nosotros le enviamos a la Consejería y la consejería debería, no sé si lo hace o no, dar cuentas a la sociedad en qué se ha gastado el dinero.

[Tres posturas:] Yo lo veo un montón de complicado porque yo no soy demasiado partidaria de la autonomía total porque eso puede...[-Entendiendo como autonomía total que el CEP decide, los profesores tienen que marcar sus propias líneas de trabajo aunque hay que dar justificación a la Consejería ¿Ésta sería la autonomía total?] No, no, ésa sería la autonomía buena porque es lo que se está intentado, lo que se está intentando que funcione en esa línea lo que pasa que yo te entendí que la autonomía total era: “yo me monto mi chiringuito, hago lo que quiero con el profesorado de mi zona y nada más sin que nadie me pida cuentas y a nadie rendirle cuáles han sido las actividades ni nada”. En esa línea sí que tienen que ser autónomos, que sea el profesorado quien demande, que sea el profesorado junto con el CEP quien elabore el programa de actividades y que, en realidad en teoría es lo que estamos haciendo pero con la cortapisa que...

**Dir2:** Tuvimos una jornada en el Puerto hace un par de días y, bueno, la Administración también se dio cuenta que eso era un punto, era una asignatura pendiente, que no había esa coordinación con los otros servicios concurrentes, y bueno, ella sacó un documento delimitando las funciones y ya hemos tenido las primeras reuniones, y muy bien.

[¿se lo sugieren a ustedes esto que has dicho, de qué manera lo hacen?] Bueno, no, no, sinceramente no nos lo imponen, la Administración tiene su plan de formación: “oye hay que

trabajar en esta línea...” Bueno, si hay que trabajar en esa línea... “Oye, hay que apoyar a los centros LOGSE” Pues bueno, pues hay que apoyar a los centros LOGSE, o sea que tampoco es que nos impongan esto es así, esto es... sino que nos marcan unas líneas que bueno, que tenemos que ir por ahí.

[Tienen autonomía] Ahora mismo el CEP tiene autonomía para diseñar su plan de formación, eso está claro, el CEP diseña su plan de formación, pasa por el Consejo General, por el de Dirección y tal y se aprueba; ese plan hay que enviarlo a la Administración, tiene que darle el visto bueno, sobre todo en el aspecto económico porque a los CEPs se les asigna una cantidad de dinero para formación. Entonces de ahí no nos podemos pasar.

(...)Sí, nosotros en las reuniones de directores de CEPs siempre demandamos autonomía y tal pero bueno, yo creo que sí, tenemos la autonomía suficiente. Podría ampliarse, indudablemente pero tampoco estamos ceñidos a unas directrices rígidas ni nada de eso.

[Autonomía sí pero con subterfugios?] No. Sinceramente no. Ellos marcan un plan, el plan que marca la Administración, la Consejería, bueno, es el plan que tenemos nosotros también, porque claro, “hay que hacer formación en centros” pues claro que hay que hacer formación en centros; “hay que atender al profesorado de inglés y educación física porque son las...”, pues claro que sí es un profesorado que hay que atenderlo con prioridad porque son un profesorado nuevo que ta... Ésas son las grandes líneas que marcan ellos, bueno, lo demás pues mira, lo haces tú.

[Dinero] Me parece que es un millón y medio, ahora mismo no te sé decir, lo tengo por ahí pero ahora mismo no te sé decir. Nosotros tenemos estipulado una cantidad para gastos de funcionamiento y otra cantidad para gastos de formación. Por lo demás nosotros preparamos el curso y ese curso lo solicitamos a Perfeccionamiento y Perfeccionamiento normalmente, hay que decir en honor a la verdad que a nosotros nunca nos han rechazado la solicitud de un curso. Normalmente nos dan el visto bueno y a partir de ahí ya nosotros nos ventilamos. Así funcionamos. Autonomía yo pienso que sí, en ese aspecto de... lo que ocurre es que se pide que la autonomía sea más amplia, no sólo en preparar el plan de formación sino que sea el propio CEP quien pueda en su día, en su día emitir las certificaciones y en fin, pagar el ponente porque nosotros no pagamos a los ponentes, lo paga la Administración, tener autonomía para decir, bueno, yo quiero tal ponente, yo tengo X dinero, me ajusto a este dinero pero si quiero traer a Fulano de Tal yo lo traigo, lo pago y tal sin que tenga...

[Crees que esto sería bueno? -lo que acaba de decir en el párrafo anterior] Hombre, sí sería bueno pero según estamos sería mucho trabajo para los CEPs sobre todo para los CEPs como los nuestros que no tenemos administrador entonces llevar toda la cosa, el proceso de certificación y llevar todo eso sería un trabajo añadido, en su día, si aumenta el personal administrativo se podría hacer. De hecho cuando yo comencé en tiempos de... primero estaba de Directora Corrales, después Fernández Caldas. Yo era el director y tenía un compañero para todo. Yo estuve un año y medio sólo, al siguiente año ya me pusieron un compañero de Medias, en esa época nosotros extendíamos las certificaciones y hay por aquí, cuando hay cualquier concurso la gente viene por aquí con las certificaciones firmadas por mí, eso sí, nosotros las llenábamos, la mandábamos a Las Palmas, porque antes dependíamos de Promoción, las mandábamos a Las Palmas para que las firmara la Directora General, lo registraban en Las Palmas y nos los devolvían y ya se lo dábamos a... pero el certificado lo extendíamos nosotros y lo firmábamos nosotros. Ya te digo, eso fue al principio del CEP, estuvimos un par de años trabajando de esa manera. Bueno, ya después ya se

concentró la cosa administrativa la cogió la Dirección General y se centralizó todo allí.

[¿a quién rendir cuentas] Hombre, yo no sé, según, hay distintos aspectos, el aspecto pedagógico pienso que aquí tenemos que rendir cuentas al propio profesorado, si en verdad hemos servido para algo, después hay otros aspectos como el aspecto económico que bueno, eso hay que rendirle cuentas a la Consejería que es la que nos da las perras, sabes que semestralmente tenemos que justificar los gastos de funcionamiento porque los de formación no tenemos el dinero, lo tenemos asignado pero lo pagan ellos, la propia Dirección General. El dinero que nos ingresan en la cuenta del CEP es el dinero de gastos de funcionamiento que es el que tenemos nosotros que justificar.

[Tres ideas de CEP y su autonomía] Para mí, indudablemente debería ser el tercer caso. Vamos yo pienso que sí. Que el Centro de Profesores esté al servicio del profesorado y de nadie más que del profesorado. De hecho, fijate cuando la Administración necesita cubrir sus necesidades de formación, como, no sé, hacer especialistas en música lo hace pero lo hace a través de los AD o lo hace a través de... el CEP no... o sea que lo que hace el CEP es que sí: “Oye el profesorado de música necesita un apoyo porque bueno...” el CEP le busca apoyo, le busca gente. Nosotros hemos traído, concretamente en música, hemos traído grandes personalidades para apoyar al profesorado de música oye, nosotros hemos traído, no sé, por ejemplo, del instituto de Budapest a una profesora para dar un curso sobre coral y la trajimos, hemos traído gente expertos en música pero para ayudar al profesorado que ya está en el aula de música... No es que el CEP haga especialistas, para eso están los AD que convoca la Administración.

[Casos en los que les han negado cursos] Yo te puedo decir que a nosotros no. A mí me pasó, fue este año, nosotros solicitamos un curso muy específico de curtimiento de piel para un profesorado que estaba en FP de Los Realejos en el módulo de piel. Entonces eran dos o tres profesores que había aquí. Ese curso era excesivamente caro, sinceramente, porque había que traer especialistas de Barcelona, un curso que nos iba a salir por las 700.000 pesetas. Entonces claro, nosotros lo solicitamos y claro, lógicamente yo reconocía que no podía ser, ¿qué pasó?, que bueno, que como en Las Palmas hay otro módulo de eso, en Santa Cruz hay otro módulo y tal, ¿qué hizo la Administración? pues mira, no va a ser el CEP de Icor, vamos a ser nosotros quienes vamos a organizar este curso y vamos a organizarlo para toda la Comunidad. Me pareció perfecto, ellos se encargaron ya, nosotros habíamos contactado con los ponentes, les dimos todas las direcciones, todo lo que habíamos hecho y ellos se encargaron, el curso se montó, pero se montó de una forma racional...

**Dir3:** [Falta el principio de la cara]...por encima de la Mesa Territorial y entonces ahí sí se nos limitaría la autonomía pero ahora mismo, si yo me quejara de la falta de autonomía me parece que no sería justo, no sé si me entiendes ¿no? Si al CEP de S.C. le dan 5 millones y le dan 20 o si le aprueban 20 cursos y necesitan cincuenta y el Consejo General lo aprueba y el Consejo de Dirección y llega a la Mesa Territorial y lo corta ¿no? Entonces dice: “¿¿coño qué autonomía tenemos?!” ¿no?. Pero si yo no puedo pedir sino diez y puedo pedir hasta 15 y no llego sino hasta 10 pues la verdad que yo, ¿me entiendes eso no?. Luego autonomía, bueno, la gestión económica, por ejemplo, para comprar materiales y tal, estamos equiparados a cualquier centro, antes no era así, ahora sí y dinero para material tenemos, no nos quejamos, ¿necesitamos más cosas?, pues ahora mismo que me reparen las ventanas que las tengo rotas.

[A quién rendir cuentas] Rendir cuentas, presentar la Memoria de trabajo a quien lo aprueba, al

Consejo General, por supuesto y si es aprobado por el Consejo General se lo envió a la Consejería y aquí paz y en el cielo gloria. Ahora, si me llaman a capítulo yo se lo presento al Consejo General y: “mira, pasa esto” y punto. O sea nosotros rendimos cuentas... la Consejería no nos aprueba ni la Memoria ni el Plan, lo aprueba el Consejo General y damos copias para todos los centros con lo cual en los centros pueden enterarse y discutir y ellos traer las...

[Tres ideas en cuanto a la función del CEP: la primera el CEP debe estar al servicio de las necesidades del sistema educativo...] Por eso he recibido, por ejemplo, diciendo: “dedique usted asesores de CEP a difundir la LOGSE” y me pone la fotocopia de un artículo en un periódico donde dice que el CEP va a organizar un curso de folclore, ¿me entiendes, no? Este es un fax de un Director General que ya no está. Me fui a su despacho y le expliqué que, primero, el curso fue aprobado por el Consejo General, y segundo, que el folclore forma parte de la LOGSE porque está dentro del área de Conocimiento del Medio Social-Natural-Cultural, en el área de música de Primaria y Secundaria, de los juegos infantiles, en Infantil que sirve para todo. Pues por eso te digo que no es para lo que la Consejería quiera, para eso convoca ella los cursos de ACD, etc.

[Otra: el CEP es autónomo de la Administración... Y una intermedia...] Yo utilizando bien ésta última, la intermedia porque tampoco podemos organizar aquí un curso de macramé aunque nos lo pidan ¿no?. Entonces, los profesores nos piden un curso sobre latonería... [Sí pero me has dicho qué pasa por el Consejo General] pasa por el Consejo General y todo eso pero en el Consejo general... [En el Consejo General no van a decidir cosas absurdas] teóricamente no. De todas formas, supón, y en este caso seguro que no estoy con tu idea pero supón que en la zona todo el mundo se opone a la Reforma porque las adscripciones son una chapuza.. [Se corta la línea telefónica] Nos oponemos por estos motivos y no queremos nada, entonces ¿qué hacemos?. En este momento prima la difusión de todo el sistema educativo pero sin abandonar todas las demandas y necesidades del profesorado; lo que pasa es que hay que buscar un equilibrio correcto, yo ahí...sé que a lo mejor estoy entrando en contradicción contigo pero aquí no podemos porque no podemos entrar en demagogia y ya tenemos bastante, yo creo que el CEP tiene cauces de participación ya, quizá demasiada...

**Dir4:** [Tienen la suficiente autonomía] Yo lo veo... no hay la suficiente o adecuada autonomía, vamos en camino de que sea la adecuada y creo que está muy relacionada, la autonomía del CEP en lo que pueden ser los Proyectos Educativos, si los Proyectos Educativos se están haciendo en base a las necesidades de cada centro, el CEP también tendrá que hacerlo todo en base a la necesidad de su zona. Entonces entiendo que, vamos, que estamos una línea adecuada desde los centros hacia los CEPs también y tal vez la única... otra autonomía que nosotros necesitamos es la plena de las organizaciones de las actividades de formación. Entiendo que no puede ser totalmente autónoma y que la Administración está ahí para algo y que hay unas líneas que no se pueden perder nunca, como este caso el que no vayan a ser contrarias a la Reforma Educativa hasta que esté totalmente implantada, aunque se prioricen algunos aspectos que se vea desde la propia Administración cara a los resultados que se están teniendo de los alumnos, que sigan prioritarias para la Administración. Pero creo que cada vez somos más autónomos, tenemos mucha más autonomía pero una autonomía controlada, independiente por supuesto de la Dirección General pero cada vez somos más autónomos. Y otro paso sería la..., ése otro paso que podría ser la autonomía en cuando a actividades de formación, y en cuanto a certificaciones no se podrá hacer hasta que no se consiga tener el

personal que pueda llevar a cabo todo el tema ese. Una autonomía controlada, dirigida quiero decirte que tampoco la autonomía, autonomía no porque a saber lo que puede pasar en cualquier sitio ¿no?.

[Tres alternativas] Yo creo que con lo que estamos diciendo de la autonomía, es exactamente igual, la Administración pone unas prioridades que entiendo que las debe poner siempre, unas prioridades que ellos estiman que es prioritario y luego la realidad del centro, de la zona que es la plasma todo ese profesorado en los Consejos Generales, debe llegarse a una coordinación tal de poder cambiar alguna prioridad y demás pero el CEP tiene que ser el reflejo del trabajo dirigido a subsanar las necesidades, el canalizar las necesidades en separar, por lo que tú estabas diciendo, lo que estuvimos hablando antes de que una cosa son las demandas y otra cosa las necesidades, él habrá de canalizarlas a través del Consejo General.

[Sin embargo en otros sitios la Administración ha creado su propio Instituto de formación] Sí, sí, vamos, ¿te refieres a los cursos que organiza, cursos más largos que organiza la Dirección General?. Sí, está bien, pero vamos a ver, la diferencia que hay fundamental es que el CEP no tiene autonomía para organizar un curso de esa envergadura, con el dinero que conllevaría, entonces es lógico que se encargue la Administración de organizar ese tipo de actividades porque no podrían correr a cargo del presupuesto que tiene cada CEP para la zona y como esos cursos de formación que organiza la propia Consejería tienen ámbitos siempre de toda Canarias, el ámbito es bien por provincias o bien de toda Canarias, pues llega a todo el profesorado, a todos los profesionales. Incluso en las islas menores en población que se desplaza a Tenerife o a Gran Canaria corren con los gastos aunque siempre es un trastorno dejar a la familia y a todos pero se están cubriendo prácticamente todas las plazas. Solamente ellos organizan las actividades que son de carácter general de todo Canarias.

[¿Ha ocurrido el rechazo de cursos por parte de la Consejería?] Sí, es verdad, que los cursos que... tal vez habría que ver qué cursos concretos pero yo sé, por ejemplo que es que realmente no pueden ser, no se puede organizar un curso de 300.000 pesetas para 5 personas y cursos además que luego no va a repercutir en la práctica docente o en los alumnos, que todo tiene que repercutir en los alumnos porque si repercute en los intereses del profesorado para su labor personal... como un profesor de Primaria que quiere hacer un curso, ahora mismo, de multimedia, no hay en ningún centro de Primaria, al menos aquí, equipos informáticos para trabajar con los alumnos equipos multimedia, eso es para un profesor o profesores que quiere aprender a trabajar con multimedia, pues esa actividad de formación no la puede canalizar un CEP que tiene que repercutir todo en la práctica docente. Son intereses personales.[...]

**Dir5:** [Tres posiciones posibles del CEP] Entre esos dos extremos lo fácil sería decir un término medio pero yo creo que se podría decir que hay momentos en que estamos en un extremo y momentos que estamos en otro porque hay momentos en que sí te sientes así, que eres un brazo de la Administración y que estás actuando en función de las directrices que te da la Administración pero hay otros momento que no, que te llegan las demandas y llega la necesidad de decir a los centros y actuamos de forma autónoma y la Administración no interviene para nada en eso. Es que oscilamos entre los dos extremos y tiene parte de cada cosa, no podemos renunciar a ella ¿sabes?. Sí, la Administración te da las directrices, incluso para el plan de formación del CEP que lo diseñamos nosotros, ellos te dan unos objetivos que son los que aparecen en el plan de formación, unos objetivos que tenemos que tener en

cuenta. O sea que no es que los objetivos los hagamos nosotros independientemente de ellos. Hay unos objetivos que hay que tenerlos en cuenta y nosotros, los objetivos que nos da la Dirección General los incorporamos a nuestra programación.

[] Los AD son cursos de formación institucionalizados por la Dirección General. Aunque te contrata gente que están en las aulas que son los que llevan el AD, hacen todo el trabajo, son gente que tienes que contratar y bueno, es una fórmula que está funcionando.

**Dir6:** [Tienen autonomía pero con resortes que impiden...] Es cierto que la Administración, a veces, con las necesidades que genera te lía un poco y también es cierto que los CEPs que se definen como que pueden llegar a tener una autonomía, etc, todavía no la tienen totalmente. Y también entiendo, por otro lado, que la Administración no monta unos CEPs para que sean independientes. Constantemente, independientemente del grado de autonomía que haya, siempre va a existir un conflicto entre más o menos autonomía. Yo creo que los CEPs van a plantear más y la Administración va a plantear: ésta es la que hay y no más. No obstante a mí me parece que en concreto, esta Dirección General, la que tenemos en este momento, la que lleva Carlos Tabares, la anterior quizá éste no fuera un tema prioritario porque había otros temas prioritarios o no sé si porque no estaba por el tema, sí me parece que ha apostado por la autonomía de los CEPs y por ir dando pasos. Probablemente nosotros desearíamos que los pasos fuesen más rápidos pero también es cierto que para determinados CEPs adquirir más autonomía en determinados campos implica crecer en recursos y recursos que no hay. Por ejemplo, tema que hemos estado debatiendo por los directores de CEPs...[...] Yo sí que diría, por ejemplo, y creo que se está caminando en eso, que pudiéramos de alguna manera, tener mayor autonomía de gestión tanto económica como administrativa, me parece que habría que ir en esa línea.

[¿La capacidad que ustedes tienen para organizar y tomar decisiones, es amplia?] Sí, yo diría que es bastante amplia, hay cosas que no te gustan y que vienen desde la Administración. El otro día estaba viendo una, que no nos compete a nosotros casualmente pero bueno, lo digo como ejemplo, llegaba un paquete con unas pruebas que debía pasar a los alumnos del programa de Calidad Educativa y lo piden en cuestión de semanas, a través de los servicios de Inspección y había que caerle encima a los profesores para hacerle esto. Que a veces la Administración te llega con historias que...

[Tres posibles usos del CEP] Yo lo veo como una situación que siempre va a estar en medio, que la Administración está planteando cosas y que el profesorado está planteando cosas y que el CEP debe resolver. Por ejemplo, las Jornadas de Secundaria que va a haber el próximo curso, las ha planteado la Administración y se van a desarrollar, ¿qué hacemos nosotros?, integrarlas en el Plan de formación del CEP. Difícilmente te vas a poder desprender de una cosa y de otra, el CEP lo ha montado la Consejería que tiene una política y que tiene unas ideas sobre la formación del profesorado y difícilmente vas a poder saltártelas porque de alguna manera, existe una estructura administrativa y que difícilmente vas a poder saltártela, es decir, esto no es la revolución. No puede ser que el CEP tiene las necesidades única y exclusivamente del profesorado de la zona sino que hay una armonización. A mí lo que me parecería duro es que lleguen con las necesidades de la Consejería y las pongas en prácticas con el profesorado a pelo, a mí me parece que eso exige de una negociación con las necesidades de la zona y de hecho son los propios órganos democráticos del CEP los que valoran cómo montar determinadas acciones que la Consejería quiere llevar

adelante y a mí me parece que en este campo, en este momento la Consejería lanza unas ideas y permite adaptaciones a las necesidades de la zona. Yo te lo digo desde la percepción personal. Me parece que en este momento la Dirección General está respetando eso. Nosotros acabamos de mandarle un plan de formación para Secundaria para el año que viene y le hemos dado la vuelta al calcetín. Yo les he propuesto unas historias que no se van a hacer en este CEP pero que en este CEP tienen que hacerse por las características de la propia zona.

[Cuál es el mensaje que crees que la Consejería emite a los CEPs: que estén en los centros...] Yo creo que sí, que se esté en los centros, a mí me parece que es un mensaje que están transmitiendo constantemente, luego, claro, está siendo un instrumento de apoyo y difusión a la Reforma, a mí me parece que es otro mensaje evidente. Hay tareas que van relacionadas con cada momento de implantación de la Reforma. El próximo año es lo de la implantación de Secundaria y Primer Ciclo, hay tareas marcadas. Nosotros quizás somos una zona un tanto diferente porque ya la tenemos implantada desde el año pasado y tal , y estamos haciendo cosas, que además estamos planteándole directamente a la Administración pero que sí que hay este segundo mensaje como muy importante. Otro es el apoyo a las agrupaciones de profesores, además es una tarea definida entre las funciones. Entre otras, que tenemos unas cuantas, pero si hay algunas, éstas son.

[A quién rendir cuentas el CEP] Hay que rendir cuentas al profesorado... los órganos, hagan propuestas, críticas, luego hay que elevarlo a la Administración... una vez ha pasado por los centros, el C. G. etc., es difícil porque intervienen muchas personas y es complejo. No sé si esto es posible en los CEPs grandes...[...] Pero yo creo que el orden sería ése primero con los usuarios y después pasar esto a la Administración

**Dir7:** [Tres posibilidades] En teoría el decreto establece las bases del funcionamiento autónomo. Y los dota de organismos como es el Consejo General, más de tipo asambleario, más participativo y luego uno ejecutivo, el Consejo de Dirección, y eso en teoría tendría que dar un margen de autonomía suficiente junto con que también el decreto también te lo pone, que al fin y al cabo esto es Administración también y una de las condiciones que pone es seguir los planes de formación de la Administración, pero claro, de forma autónoma-. Yo creo que eso se puede entender que es un tema de equilibrio ¿no?, es decir, si de repente un CEP les da la locura de decir que ahora lo que hay que hacer es estudiar la Ley de Villar Palasí pues es razonable que le digan de allí: “no, mira, no te has enterado que ahora el problema es el de la ESO, urgente este año”. El problema de la autonomía precisamente que es autonomía no es independencia. No es que nosotros seamos una empresa privada que funciona con criterios de mercado, somos parte de la Administración pero una parte que funciona con sus mecanismos de autorregulación y de participación del profesorado. Hasta ahí bien. Los problemas se plantean después, por ejemplo, a la hora de gestionar un curso

- El curso pasado hubo problemas con los cursos.
- Problemas con los títulos. Se negaron los CEPs a la autonomía ofertada para cursos por el papeleo.
- Que cuenten con el CEP para las tareas que la Consejería pide al Equipo Pedagógico. No sabes cuántas horas vas a disponer de ellos [De los asesores]
- Un dinero asignado para gastos de formación. Hay centros que no están de acuerdo porque prefieren las sobras.

**Dir8:** Con el CEP pasa exactamente lo mismo [Que con las prisas que meten a los centros con



respecto al PEC y PCC] Hay que tener la programación anual en octubre y no sé qué. Nosotros lo aprobamos en el mes de marzo, sin ningún tipo... me llamaron: “oye qué pasa con.....” No mira es que el Consejo General está en proceso de discusión... yo no paralizado, o sea, yo la programación anual, primero la programación parte de mi programa, de mi plan de trabajo, la mayor parte de las cosas están contempladas en mi plan. Yo presenté un borrador de la programación anual al Equipo Pedagógico se discutió con tranquilidad, se aportó las cuestiones que se tuvieron que aportar, se envió a cada uno de los centros, se discutió en un Consejo General, se llevó al C. de D. y se dio tiempo para estudiar las cuestiones que propuso el Consejo General y eso acabó en marzo. Y si acabo en marzo acabo en marzo, yo no tengo la culpa de que haya acabado en marzo. Ahora, esos documentos van a durar unos años... Lo que no van a funcionar son unos anexos que yo tengo por ahí que son los anexos donde aparecen todos los grupos estables, cuántos son, el horario que tienen... pero la programación es un documento que tal. Lo mismo pasa con la Memoria, la memoria de los asesores tiene que ser una Memoria histórica, una memoria de relato, para poder ser leída porque una memoria de datos, de actas, de no sé qué eso no sirve para nada, no lo lee nadie y eso no sirve para nada. Por lo tanto tenemos que ir a hacer una memoria donde digamos qué es lo que hemos hecho con los centros...

[Sobre la comisión seleccionadora] La comisión evaluadora plantea algunas cuestiones en ese sentido, en el sentido de que ellos se veían con una historia impuesta y que no habían participado en lo que ... la única persona era un representante de la Dirección General, nombrada, el Director del CEP, un representante del Consejo de dirección del CEP que elegía el Consejo de Dirección y dos representantes del Consejo General que elegía la Dirección General. En acta ha constado que estamos en contra, la comisión evaluadora nuestra, en contra de lo que sería la elección. O sea que a mí me da igual cómo lo elige el Consejo General, me da igual, si quieren un chico y una chica, uno de Primaria y otro de Secundaria, uno de bigote o con gafas y el otro con no sé qué, me da exactamente igual pero los criterios los fije el Consejo General que es participar en la democratización de los mismos. Si no se trata de crear una información que tal... [Es la única forma de elegir gente para asesores que se deban al Consejo General y no a la Dirección General y que por lo tanto tengan capacidad de presionar con el CEP hacia la Consejería] Claro, claro, yo cuando voy, si yo cuando me presenté a la dirección fue exactamente igual ... [Los directores deberían formar sus propios grupos de trabajo] Claro, claro, claro.[Y muchas veces es mejor un equipo malo que permanezca, que un equipo supuestamente maravilloso que esté continuamente cambiando] Exactamente, entonces lo que a mí me preocupaba era eso, lo que me preocupaba era que fuera desgajándose el equipo, tú no puedes estar cambiando año a año a los asesores que van a los centros, tienen que conocer y ser conocidos... porque además de eso, el trabajo colaborativo se rompe y hay que empezar otra vez de nuevo. [¿Tú apostarías para que la selección fuera lo más ceñida posible a los CEPs?] Exactamente, sí. Otra de las cuestiones que yo quiero comentar es el problema de la comisión evaluadora que aunque es necesaria, no se puede quedar solamente en la aprobación de profesores y asesoras, la evaluación debe llevar a los equipos de orientación, al profesorado, llegar a todos los elementos. ¿Que se empieza por los asesores y asesoras?, no pasa absolutamente nada pero eso hay que extenderlo... y

[El tema es: autonomía o no autonomía. Tienen los CEPs suficiente autonomía...] Yo particularmente considero que el CEP es bastante autónomo, yo creo que sí. Bueno, hay una serie

de fechas, no sé cuánto, convocatoria de grupos estables pero vamos, nosotros cuando hemos querido participar en una crítica de una convocatoria de grupo estable o de un proyecto, lo hemos hecho; cuando nos han presentado un plan de formación lo hemos hecho, lo hemos criticado y se han recogido muchas de las cuestiones que nosotros hemos planteado. Y a otros niveles nosotros hemos estado luchando desde que una ponencia de un asesor en un curso pues se certifique y se ha conseguido, o sea que hay cuestiones en las que seguir batallando y que yo creo que la autonomía final va a ser cuando todo lo que sería tareas de formación no pasen por el servicio de funcionamiento. La Dirección General es la que no está de acuerdo, es que desaparecería el servicio de Perfeccionamiento. [¿Debería desaparecer?] Debería desaparecer, claro, yo creo que debería desaparecer el servicio de perfeccionamiento... [¿No se correría el riesgo de que los CEPs se convirtieran en otros centros de formación académica?] Es que los CEPs son centros de formación también. O sea, yo con el dinero que me dan, que son cinco millones de pesetas, no necesito servicio de perfeccionamiento. Porque además de eso, se supone... a mí no me han tirado ninguna actividad para atrás, jamás. He tenido alguna llamada: "Mira, que resulta que el número de horas que pones aquí no coincide con..." ¡Ah!, pues muy bien. Pero que a la hora de..., no. Y por lo tanto yo prefiero tener y manejar el dinero yo y tener las certificaciones que se pueden hacer, que no hay ningún problema, lo que pasa es que no se fían de los CEPs. Todo lo que es certificación que tiene que ir a Tenerife, aprobación del curso tal... no. Son cuestiones que en principio, si se dota al personal de administración, lo que no se puede hacer es que lo haga yo, pero que haya un personal que se pueda encargar de ello, no hay ningún problema en que la gestión, tanto administrativa y económica de los cursos y de las actividades que fuesen pues sean organizadas por el propio CEP con plena autonomía.

[¿cómo justificarías que la Consejería esté gastando tanto dinero en los CEPs?, ¿Cuál es el mensaje que la Consejería manda a los CEPs?] ¿Consignas? A mí no me ha mandado ninguna consigna. Ninguna, no me dejas. Yo siempre he estado, que va... La utilidad que tienen es que creen en ellos, es una apuesta política, hay un modelo de CEP que hay una apuesta política en esta dirección. Si aquí en Canarias o a nivel estatal hay una remodelación de la ley y hay una renovación de lo que son los servicios de apoyo a la implantación de lo que fuera, eso sería una cuestión política y una decisión política la desaparición de los mismos. Yo particularmente no he recibido ninguna historia coercitiva, nada. Además ya te digo... [Vayan a los centros...] Sí, sí, claro, ésa es una cuestión que yo tengo clarísimo. Una de las cuestiones que yo tengo clarísimo es que si a mí me hubieran nombrado a dedo yo quizás una llamada de atención o una llamada de tal la hubiera considerado como una bajada de orejas pero como yo no tengo ninguna responsabilidad con nadie, a mí quien me ha elegido es el Consejo General y por lo tanto es a él a quien le tengo que dar... yo voy con mi frente alta y luchando por unas historias que considere conveniente. O sea que nadie me ha regalado nada. Yo tengo mi formación y tengo mi plan de trabajo, yo me presenté con mi plan de trabajo y en esa línea yo es lo que quiero trabajar los cuatro años. Después de los cuatro años me quiero olvidar de esto pero por ahora quiero seguir trabajando en la misma historia. Cosa distinta sería si fuera elegido por la Administración, que siempre, bueno, pues tienes que agradecer entre comillas. [O sea que tú tienes clarísimo que el poder que tú tienes se la debes al Consejo General] El poder que yo tengo se lo debo al Consejo General y al Consejo de Dirección. [Ése es un test importante sobre la autonomía de los CEPs] totalmente, totalmente, totalmente... [Si se debiese a otras historias...] el poder estaría en otro lado, exactamente, en otro lado. [Quizá no

consigna pero sí el mensaje: estén en los centros, hagan cursos, apoyen a la Reforma, profundicen la democratización, la participación...] A mí jamás me ha dicho la Administración haga cursos o haga tal o... vayan ustedes a los centros. Es que nosotros sabemos que en nuestra programación la relación con los centros es fundamental o sea que, quizás haya bastante entendimiento entre lo que dice la programación anual, el modelo de formación que plantea nuestro CEP con el modelo de formación que plantea la Dirección General o las líneas de formación del profesorado. Puede ser que venga otra Administración, ¿entiendes?, con la que entremos en contraposición por un lado y por otro y puede ser que haya por arriba algún tipo de dirección pero por ahora no me ha quitado ningún tipo de autonomía ni creo que la ha quitado al CEP.

[Tres opciones de CEP] Estamos metidos en un proceso de renovación de las enseñanzas y la Administración tiene que saber cuáles son las necesidades o tiene que ver por dónde tiene que ir la... y por lo tanto, la renovación de las enseñanzas, eso es una necesidad institucional, lo marca la ley y ellos tienen que tener su... que ellos ya encima lo hacen, o sea, ellos convocan cursos de actualización didáctica, convocan cursos para los ciclos formativos que no pasan directamente por los CEPs, ésa es una necesidad institucional que lo hace la Dirección General de Ordenación a través de sus servicios de perfeccionamiento y ellos lo convocan, sacan las plazas en el boletín, de habilitación, de no sé cuántos y de no sé qué. Por otro lado está nosotros dentro de lo que te decía, la autonomía que tenemos, nosotros detectamos las necesidades, este centro me está pidiendo esto, este centro me está pidiendo lo otro... []

[¿A quién debe de rendir cuentas el CEP?] ¡Hombre!, a sus órganos de gobierno, tanto al Consejo General que son sus coordinadores de formación, que es el profesorado porque si el Consejo General, si funcionara de forma óptima, significa que todos los coordinadores de formación de todos los centros de la zona están trabajando y por lo tanto el profesorado va a actuar y va a tener su representación en el Consejo General. El Consejo de Dirección que es el órgano máximo y tal. Yo, a mí, la Administración, es un elemento que está pero que vamos, estamos colaborando pero en principio no hay que rendir cuentas a la Administración. Yo ya te digo, la memoria se entregó en Diciembre y me la están pidiendo en septiembre, o sea que vamos con nuestra tranquilidad, con nuestra pausa y tal...

[Por lo que me estás diciendo -ver cuestión 13- los CEPs podrían, en cierto modo potenciar a ese sector que se movía en los MRPs que ya no están...] Lo que pasa es que tiene que estar en marcado dentro de ... que eso es función de la Mesa Territorial, definir claramente cuáles son el marco en el que se tiene que mover la formación del profesorado en este período. Si el marco de la formación del profesorado en este período, por las circunstancias en que estamos de implantación de la Secundaria y no sé qué, pues se necesita profundizar en el tema que sea... porque hace unos años empezamos con los PCC que era lo que agobiaba a todo el mundo, ahora ya no le agobia a todo el mundo el proyecto curricular, este año lo que ha empezado a agobiar a la gente es el Proyecto Educativo y dentro de dos años lo que empezará a agobiar ya no será el Proyecto Educativo sino que lo que empezará a agobiar será la atención a la diversidad, la incorporación de las nuevas tecnologías en la áreas, lo que fuera, pues bueno, habrá que ir definiendo lo que serían las necesidades de formación pero dentro de un marco. Pero claro, esto tendría que ser un marco en el que se moviera la Administración y se movieran los CEPs y habría otro marco mucho más libre en el que tendrían que moverse los movimientos de renovación pedagógica y las asociaciones.

**Dir9:** [Estamos hablando de los distritos y le pregunto: ¿qué es lo que se persigue, que la gente vaya

acompañada en el cambio, apoyada?] la verdad es que la idea es que como han separado el primer ciclo de la ESO y el segundo y necesitan coordinarlo y necesitan coordinar Primaria con Secundaria la casa quedaba rara, eso iba a ser un desmadre que nadie sabría... [Por qué dices que han separado...] Porque el próximo año se va a poner el Primero de la ESO pero se van a quedar en los centros de Primaria...

[Tres tipos de CEPs,...] Eso es como están funcionando [Cuando le digo la opción de los CEPs al servicio de las necesidades de la Administración] En teoría yo lo veo más como un ente autónomo, con más autonomía de la que ahora tenemos y al decir autónomo me refiero capacidad de generar presupuesto... [Les han rechazado cursos] Sí, han intentado, entonces a base de comer el coco y de esto, y de lo otro y decir, pero bueno, para que están los... No, el amigo [Nombre], todavía cuando te dice “no tengo dinero” pero cuando te dice: “Ese tipo de cursos no se aprueba”, quién eres tú para decir que no se aprueba... en todo caso tú di: la Mesa Territorial de Formación dijo... Este cerebritito ha querido... en momentos determinados se le han cruzado los cables y ha querido decir: “este curso sí, este curso no”. Entonces te tienes que poner, cabrearte... para que... Pero vamos a lo que vamos. El CEP, yo entiendo que debe ser un organismo autónomo que responda a las necesidades del profesorado porque para eso está creado, lo que pasa es que también entiendes en los que hay momentos, momentos, no como lo pretende la Consejería, momentos en los que indudablemente, por ejemplo ahora, hay una LOGSE que hay que implantar una LOGSE, evidentemente, si estás haciendo una inversión... pero tú suponte que la LOGSE, llegado el momento se implanta, se generaliza, ya no es tanta urgencia... y entonces es cuando viene la prueba de fuego ¿y ahora qué es lo que los CEPs tienen que hacer? Lo lógico es que tengas que generar cosas que impliquen una mayor cada vez más ir elevando el techo de la calidad pero respondiendo a las demandas del profesorado. Que de vez en cuando la Consejería puede o tiene una líneas de mínimos, es decir, un tanto por ciento de la línea a seguir, podríamos decirlo así, tenga que ser aspectos que la Consejería considera importantes porque ha visto determinados fallos, bien, me parece lógico porque al fin y al cabo está sostenido por la Consejería pero de ahí a que al final se convierta en un centro donde es la Consejería lo que decide y se hace lo de la Consejería, eso no. Y ese debate es duro y es difícil porque la tendencia de la Consejería de la Administración es a imponer: yo tengo aquí los CEPs y como los mantengo yo y yo dispongo y tal, es un debate duro. Hoy por hoy, de momento estamos ahí, manteniendo. También es verdad que no hay una consolidación todavía grande, vamos a ver si somos capaces de mantener ese...

[Por el otro lado está la responsabilidad de los profesores, al menos los más conscientes...] Claro. Yo creo que la gente no se siente... Yo diría que hay contados y precisamente el esfuerzo que te decía antes de intentar hacer encuentros, animar a la gente que publique y tal a ver si se va generando algún tipo de... [Si no se genera dicen: para eso tenemos la universidad como Cataluña o yo qué sé] Sí, sí. El profesorado ahora mismo no es consciente de esa situación porque el profesorado no ha demandado los CEPs, los CEPs le han venido impuestos. Yo recuerdo desde Tamonante, cada vez que reclamábamos los CEPs a la gente le resbalaba, no le interesaba, no lo veían, no... Muy poquito, muy poquito. Se han encontrado con que los CEPs se los han colocado ahí y la gente incluso hasta con desconfianza: Y esto para qué sirve, y esto para qué...

[A quién rendir cuentas] Yo entiendo que al profesorado, fundamentalmente, claro, a través del Consejo General pero fundamentalmente al profesorado. Indudablemente hay un rendimiento que tienes que dar a la Consejería que te da un presupuesto y tienes que gastarlo y lógicamente tienes

que presentar un rendimiento del presupuesto pero quitando eso...

[Cuál es el mensaje de la Consejería] Ahora mismo es, bueno, y sobre todo hace unos meses que no sabían si iban a dejar la Consejería o no, lo único que les interesaba es que necesitamos justificar los mil millones que estamos empleando, datos, necesitamos justificar esos datos... Ahora parece que ya se les ha pasado la furia porque ya está... Pero el mensaje que están dando es: hay descontento en los centros, no se ven en los centros a los CEPs, los CEPs son 1000 millones de tal, los CEPs tienen que estar en los centros. Ése es el último mensaje que están dando.

[Pone un ejemplo cuando hablamos de los problemas que le preocupan] tal fecha como para decirte, por ejemplo, que al mismo tiempo que crearon los CEPs crearon una Mesa Territorial de Formación para decidir la formación, entonces hay choques, hay choques. Están los sindicatos, los directores de CEPs, está la Consejería y la Inspección y EOEPs, directores de CEPs todos, y hay un representante de la Universidad también. Esa Mesa Territorial de Formación, en la medida que yo la entiendo, que sí, que tiene su línea, que tiene que... bueno, es lógico, para ver por dónde va la formación, yo lo encuentro que es un pegote pero bueno, para mí es un pegote pero bueno, ellos quieren tener su política, su rollo, bien, de acuerdo, pues ahí lo tienen, pero claro, lo entiendo para las líneas que tienen de la Consejería pero pretenden que también los CEPs hagan pasar sus programaciones por ahí. ¡Pero vamos a ver...!

**Dir10:** [Tres posturas] El tema de los CEPs yo creo que, el nacimiento de los mismos, desde mi punto de vista pues, por un lado lo lamento y por otro lado puede ser que haya sido el acicate. Digo que lo lamento porque han surgido en nuestro país con una Reforma, han nacido paralelo al debate sobre la Reforma. Entonces dado que en los CEPs el discurso es la LOGSE da la impresión a veces que los CEPs han nacido para tratar de implantar la LOGSE y morirán cuando ésta se implante. ¿Morirán por qué? Porque han nacido, ya te digo, con ella. Si los CEPs hubiesen tenido un rodaje anterior estas cosas ahora no se estarían cuestionando, es decir, ya se tendría definido cuál es el perfil de un CEP y a qué se tiene que dedicar un CEP. Pero ha sido por ahí. Yo entiendo que la Reforma está condicionando el desarrollo de los CEPs, en gran medida porque el discurso de los CEPs es el discurso de la Reforma, se identifica totalmente. Un objetivo clave es la difusión de la Reforma y todas las actividades de formación que se hacen, desde proyectos de innovación, grupos estables, todo tiene que ser en aras de la Reforma. Todo vamos. Exactamente, la Consejería y el Ministerio. Todo. Entonces, yo desde que asumí el CEP dije claramente que si el CEP es para esto pues vale más cerrarlo ya y... bueno, cerrarlo, lo dejamos pero que no tiene mucho futuro. Creo que la formación del profesorado tiene que ser continuada. Entonces el tema está en si nosotros en estos momentos somos capaces de aislarnos del discurso de la Reforma, de aislarnos y ver en qué parámetros tenemos que movernos para tener unas instituciones capaces de dar respuesta a la formación del profesorado. Creo que lo de menos es si responde a un modelo u otro porque los modelos quizás vayan a tener que ajustarse también un tanto a la realidad, no creo que sea lo mismo el modelo CEP a lo mejor en la península que lo que pueda ser aquí en Canarias con nuestro territorio fragmentado y demás. Aquí la cercanía de la universidad a las islas no es tan próxima, hay un mar por medio, eso lo sabemos los que vivimos en islas pequeñas. Lo que te digo es que la formación del profesorado incardinarla única y exclusivamente a través de la universidad en Canarias yo no la veo. Me refiero a la formación para el aula [...]

[Cómo ves el grado de autonomía de los CEPs, hay suficiente... o es formal y luego..] Hemos avanzado bastante. Yo pienso que se ha avanzado bastante. Lo que pasa es que el nivel de la autonomía también la marcan los presupuestos. Entonces, los CEPs, exceptuando los de tipo A, no gestionamos nuestro propio presupuesto. Es decir, lo que es presupuesto de formación, aunque aquí se dio un avance bastante considerado, lo gestionaba la Consejería pero nos dijeron cuánto teníamos cada uno, es la primera vez que eso ocurre porque antes no sabíamos ni eso. Sí es verdad que nosotros no quisimos gestionarlo porque no tenemos personal. [...] No se nos dice este sí, este no... Lo que sí nos ha ocurrido es que nosotros somos un CEP que hemos constatado con otras muchísimas instituciones y es verdad que buena parte de nuestros recursos que teníamos previstos no los hemos gastado porque los hemos conseguido a través de otras instituciones que han colaborado, han visto que las actividades han merecido la pena y nos han apoyado y por lo tanto nos queda más dinero.

**Dir11:** ¿Más autonomía? Pues quizás también porque a veces tenemos y no tenemos autonomía. Se nos dice que tenemos toda la autonomía y no creo que la tengamos porque después a la hora de siempre dependemos de y de no sé qué... o sea que . Y date cuenta que estamos el Consejo General y el Consejo de Dirección y ¿quién decide? Pero después tampoco es quién decide porque la última palabra la tiene la Administración, no la tiene el Consejo General y el Consejo de Dirección pero también tienes ya la normativa por arriba de ti. O sea que quizás está condicionado, no es una cosa desligada que tú digas: bueno, es un centro que sólo está el Consejo General, el Consejo de Dirección que son los profesores de la zona y ya está. No, no. Hay unas normas antes y según esas normas tú puedes aceptar o no, puedes llevar al Consejo General o no. Yo lo veo también como una cadena ¿no? Que tú estás en medio y por un lado tienes que defender a uno y por otro tienes que defender a otro. Y estás como presionado, yo digo como una acordeón, empujar para allí y empujar para allí. [] Son como los ayuntamiento, entidades propias... Sí, sí, es un poco controlar. Yo creo que al ser centros nuevos y estar tan cuestionados, que son, que no son, que sirven, que no sirven, creo que ha habido como una historia rara por medio porque se ha puesto mucha gente a dedo hasta ahora... es que date cuenta que esta historia de los órganos colegiados y todo esto es de ahora, es nuevo... debido a eso creo yo que ha sido todo esto.

[A quién rendir cuentas.] Yo creo que debe de llegar a todo el mundo, esto sale de todo el mundo, creo. Y si estamos en democracia que sea democracia de verdad y yo como padre de alumno también quiero saber dónde se gasta mi dinero de mis impuestos... Los padres también deberían saber lo que es esto y que esto sirve de algo... creo que hay que rendirle cuentas a la sociedad entera.

**Dir12:** [Tres posibles...] No hay separación ninguna, no hay separación. Desgraciadamente porque podría ser simplemente que nosotros cogiéramos lo que viene del profesorado. Es decir, el profesorado solicita y nosotros apartir de ahí hacer nuestras funciones, hacer nuestras actividades o hacer nuestros programas. Hay unos objetivos generales que se plantea la Administración que hay que llevarlos a cabo. Nosotros realmente estamos como la primera que dijiste, las necesidades que tiene la Administración y que quiere llegar al profesorado y la forma de llegar al profesorado es a través de nosotros. Nosotros hacemos lo que viene desde arriba y lo que viene desde la base, damos al profesorado lo que impone un poco la Administración o lo que oferta la Administración y al mismo lo que ellos mismos soliciten y que

nosotros podemos dar a cambio. Tampoco hay una posición muy drástica porque estamos viendo que, por ejemplo, todos los objetivos que te plantea un CEP, si lo empiezas a buscar está ya dentro de todos los objetivos grandotes que se ha planteado la Administración.

[Rendir cuentas] Al profesorado en general y luego como el profesorado se supone ya la sociedad abarcaría también esa parte porque con la memoria de los centros puede ir perfectamente a los centros escolares.[...] pueden hacerse varios tipos de memorias, una es la que queda en el CEP con todos los datos, la fundamental que puede ir a la Administración y la que el profesorado necesite para que el año que viene poder funcionar.... Realmente como gasto público debería ir a todos...

**Dir13:** [Esto que dices de chicas para todo en cuanto a miles de tareas no estará condicionando la autonomía del CEP?] No cabe duda que cuando las instrucciones que por ejemplo se dan desde la Consejería, en este caso la Dirección General vienen encorsetadas dentro de unas fechas, unos plazos y unas líneas pues efectivamente coarta y condiciona el nivel de funcionamiento y tal, es una discusión que está ahí cada vez que vamos a las reuniones de directores está presente: oye quiero la memoria... pues no la memoria esto no es hacer un documento, sentarse, discutir... y el plan igual, hay que discutirlo... efectivamente, cada vez que eso ocurre es como si fuera un atentado a la autonomía y tal y lo que decíamos al principio, las realidades son diferentes. Yo entiendo que sí, que puede haber algunas líneas muy genéricas de política educativa para los CEPs pero sin bajar a los campos de competencia de los propios CEPs.

[Hay autonomía, un espacio donde ustedes se pueden mover con cierta holgura, tienen autonomía suficiente...] Bueno, vamos a ver yo diría que hay una autonomía relativa, la autonomía es relativa porque, también entiendo que es producto de, el que sea relativa viene, es producto y viene condicionada por el momento de transición que estamos a caballo en la salida de un sistema y entrada de otro. Y de allí es de donde se justifica la razón de ser de los CEPs y para qué se están utilizando en estos momentos y compromiso de futuro de cómo salgamos de toda la historia ésta. Puede ocurrir que en cuatro años digan: ustedes ya cumplieron lo que tenían que dar y tal y como no se justifica por otras historias pues ... [¿Sospechas tú que puede ser?] bueno, o eso o sufrir una metamorfosis mucho mayor, o sea que puede, vamos a ver, yo en estos momentos, es decir, en un sistema educativo no se puede hablar de procesos estáticos, más hoy en día como está evolucionando la sociedad, por lo tanto yo entiendo que los CEPs se justificarían en estos momentos y en cada momento. Y nosotros decir, 2.004, Reforma concluida decreto que tenemos aquí para tal pues sobra ya... no porque sencillamente primero que aunque esté inconclusa estaremos preparando la siguiente en ese momento, lo veo así.

[Tres posibles opciones de uso de los CEPs] vería que los CEPs tendrían que coger la vía de la autonomía y si se han hecho ese espacio social que es necesario a nivel de lo que es la enseñanza reglada y tal incluso hasta ir a vías de conciertos con instituciones y demás de manera que incluso les puedan facilitar la subsistencia, ayuntamientos, cabildos y demás. Yo lo vería por esa línea, que fueran centros autónomos insertos en contextos sociales y tal y que dé respuesta aparte de las cuestiones prioritarias de formación y tal las de otras instituciones que ayuden a su sustento que tuvieran una dimensión social de esa historia. Yo iría por ahí. También es verdad que lo digo con reservas, como hipótesis de trabajo. Porque igual después de tanto rollo me dices: mira lo que dijiste y tal...

[] La justificación de lo que hace la Consejería con respecto a esto, claro, date cuenta un detalle, la Consejería el mensaje que está lanzando no habla de los coste de los CEPs, habla de los servicios complementarios que tiene el profesorado. No especifica CEP, Inspección y tal sino dice: los recursos que tiene la Administración para ayuda a la formación son estos y éstos valen 1.000 millones de pts y ahí se incluye todo ... 500 lo dividido... dar dinero directamente a los centros y se ahorra la mitad pero eso con el peligro que supone, todas las empresas derivadas que saldrían y mil líneas, disgregación total ... el tenerlo de esa manera quiere decir que se apuesta en la dirección de Reforma, LOGSE y dirige toda la fuerza en una dirección, no disgrega la formación, éste es el mensaje y la justificación. [] No es que la Consejería quiere ver el CEP en ebullición constante, tampoco es eso, yo pienso que lo que quiere ante un profesorado que está ante un proceso de incertidumbre, de cambio, ante eso qué mecanismos tengo yo estos mecanismos de contrarrestar un profesorado intranquilo, indeciso, preocupado y tal, entonces, para quitar todos los miedos pues tiene todo este tipo de gente y tal. Ahora, como los agentes se desenvuelven y tal ahí hay un espacio de tal, no es que estén tirando con un plan, poniéndole música para entretenerlos sino sencillamente un poco eso.

**Dir14:** [Resumen: la autonomía volvemos a lo mismo lleva implícita capacidad de trabajo y cuando tú aceptas alguna competencia tienes que incluir los recursos correspondientes, yo en los casos de tipo B tienen incluido director y gerente -administrativo, ninguno de tipo B tiene administrativo no ha podido por cuestiones económicas y entonces las asume el director, igual que la de bibliotecario.]

[Tema de la autonomía, dinero, cómo está esto] Yo, pánico le tengo por lo que te comentaba antes [Porque lo tienes que hacer tú..] Claro. Sí me dan, oye, tienes autonomía para hacer todas las actividades de formación y le doy a usted 4 millones de pesetas y te administras, pero quién lo administra? Claro, yo por la autonomía... ni loco, ni loco.

[En esa relación entre la Consejería y los CEPs quién decide, quién controla a quién] ¡Ah! Eso no lo sé. Yo te hablo a nivel particular del CEP de Vecindario, por lo menos la mayoría, te diría que todos los asesores que estamos aquí, por lo menos, con la filosofía prioritaria que comulga, que dice o predica la Dirección General nosotros comulgamos con ella. Que es la atención a centros y agrupaciones. Si partes de esa premisa te digo que sí, porque es lo que estamos haciendo, es lo que creemos y es que lo que creemos que los profesores necesitan y piden. [¿Has visto una evolución en la Consejería con respecto a los modelos de formación?] Indudablemente, no es una cuestión nueva. Desde la época del PSOE y la época de Esther la filosofía es esa, la atención a centros. Se ha podido cubrir en mayor o menos medida, cada vez intentamos hacerlo más mejor pero, volvemos a lo mismo que antes, la disponibilidad de personal.

[Impedimentos para hacer algo] Mira, sí, ahora no recuerdo el nombre exactamente que desde aquí se consideraba conveniente y que desde la misma DG se veía que no, puedo contarte con los dedos de la mano me sobran algunos. No es la norma.

**Dir15:** La idea es que el CEP un día sea un organismo autónomo, que ellos organicen todo, que tenga un espacio, una estructura, el CEP ahora mismo no podemos emitir certificados de cursos. Este año ha habido un pequeño intento de que las actividades puntuales las puedan organizar y gestionar desde el CEP pero un pequeño intento pero los cursos y las grandes cosas se hace desde allí, los AD y todos

[Las tareas que les demandan] Sí, puede ser porque yo me he quejado en reuniones de directores



de CEPs de que hay mucha burocracia y eso te impide las tareas burocráticas y de investigación, eso es muy importante... [Cuál sería el papel de la Administración, cuál es el papel que no les corresponde a ellos] El papel de la Administración es igual que el que tienen con los centros. Yo pienso que la Administración debe ser coordinadora, fijar el calendario de las coordinaciones, aspectos económicos, información general de habilitación, cuando tienes que enviar papeles, información puntual técnica y administrativa y de coordinación y de seguimiento, tú presentas una programación a la Consejería, te lo aprueba o no, luego hay un seguimiento y una evaluación y ya está y dejar a los centros una cierta autonomía en la organización interna porque si no te desajusta mucho. Nosotros tenemos nuestra organización, si te están bombardeando desde fuera te descentran. Date cuenta que tenemos el bombardeo de los centros, que te llaman: “mira, cuándo es el curso, cuándo empieza, a qué hora, qué es lo que hago, la matrícula, ahí te va la solicitudes, te mando por fax”, no sé cuánto, tienes todo ese bombardeo. O sea que yo pondría tal vez a mejorar el nivel burocrático que tienen que se puede canalizar y organizar ¿por qué no tienen todos los CEPs el administrativo?

[] El CEP no tiene criterio propio y autonomía, tiene criterio propio, de acuerdo pero autonomía, hasta que no tengamos una autonomía económica no tendremos realmente autonomía, depende de la Administración para el tema de todo lo que es el apartado económico, ellos te hacen unos presupuestos y te dicen este año tiene tanto dinero para cursos, hacen los cursos y me los mandan aquí, este año pueden hacer esto o lo otro... Yo por ejemplo el plan de apoyo y seguimiento no está autorizado todavía, yo lo estoy haciendo pero el plan de apoyo y seguimiento no está autorizado, de todas formas está caminando, no puedo parar. Los CEPs no pueden hacer certificados, cualquier centro escolar puede emitir un certificado de que participaron en las jornadas, los CEPs no pueden hacerlo, no pueden compulsar, o sea. Todos los CEPs están coordinados por el Coordinador de los CEPs y ese organismo es el que tiene capacidad de certificar, hacer compulsadas, etc.

[] Considero que tienen un carácter similar a otros servicios pero con esas deficiencias que vemos porque tienen tal vez menos autonomía que cualquier centro.

[A quién rendir cuentas] pienso que a todos primero al profesorado y a los centros que es a quien se debe, a la Consejería como cualquier centro en el sentido de que si tú haces una programación y una evaluación por supuesto debes estar coordinado con la Consejería como cualquier centro, a la sociedad en general también, a través de informes, publicaciones, organigramas, lo que sea y después de forma interna a los propios asesores también... al Equipo Pedagógico, Consejo General y Consejo de Dirección a todos, pienso que como cualquier institución pública debe rendir cuentas a toda la sociedad porque es un organismo de la sociedad.

[Tres opciones del CEP] Yo pienso que al servicio de las necesidades del sistema educativo pero pecamos en ser Administración. Me decanto por el CEP debería ser autónomo de la Administración.

[Quién decide sobre las actividades que realiza el CEP] Ahora mismo estamos en un período de tránsito entre la Consejería de Educación decidía y los CEPs intentan decidir, estamos en ese período. Lo ideal es que el Centro del Profesorado sea la voz de las demandas del profesorado, como el profesorado participa... y entonces tienen esa responsabilidad y si la Consejería de Educación si es una verdadera Consejería, entre comillas, haga eco de esas demandas que salen de abajo. Que no sucede. En transición porque yo lo veo como un poco de transición, en el sentido

de que hace unos años era la Consejería quien llevaba todo, ahora se está intentando que los CEPs tengan un, vamos a ver, yo lo quiero mirar con esa mirada positiva, se está intentando que los CEPs tengan un poco más de participación, en ese sentido, que se canalice ahí. Estamos ahí. Pienso que son los Centros del Profesorado los que deberían decidir acerca de las actividades de formación y si la Consejería decide que sea a través de los centros del profesorado. Que la Consejería sea un soporte para las actividades del profesorado pero que siempre sea de abajo para arriba.

[Cuáles son los criterios por los que decide la Consejería] Actualmente está pasando que decide por las necesidades de la implantación de la Reforma. La Consejería no decide a partir de un conocimiento sistemático de las demandas y necesidades prácticas del profesorado, eso sí que lo tengo bastante claro. Está muy preocupada por desarrollar la Reforma. O sea la Consejería se basa en la consideración de las necesidades propias del sistema porque vamos, si a nosotros nos mandan un menú antes de recoger las demandas de necesidades de formación, ahora me refiero hace un mes, si nos dan un menú de ofertas antes de recoger las demandas, te estoy diciendo, soy bastante... cómo se han recogido esas demandas? No lo sé, por la canalización adecuada y estructurada y oficial que son vía coordinador de formación, vía CEP y vía tal, no. ... Hay unos cauces adecuados, está legislado por el decreto /94, o sea, está. Entonces vamos a ser serios en las cosas y vamos a intentar, tú me ofertas un menú, de acuerdo, hay centros que han hecho lo siguiente, centros del profesorado, han cogido el menú, lo mandan a los centros, prioricen a partir de ahí, yo no he hecho eso. Yo el menú lo he tenido ahí, lo han mandado, ahí está, recogemos las demandas, a ver, ¿que ésta coincide?, perfecto. Que ésta no coincide, ¡ehhh!, éstas son las demandas del profesorado, ahí está lo de ustedes, ¿que ustedes lo consideran necesario para la Reforma?, hagan AD, hagan lo que quieran desde ahí.

[O sea que hay una mezcla de papeles...] porque una cosa son las necesidades del profesorado de a pie, básicas y que son unas necesidades concretas, puntuales y necesarias y otra cosa son las necesidades *grosso modo* de cara a la LOGSE, de cara a la Reforma, de cara a la implantación, son necesidades políticas. Lo ideal es que se conjuguen si se quieren conjugar pero que se tenga en cuenta lo otro. Si seguimos entre nosotros que estamos aquí el DBE y hacemos ahora mismo una bola de nieve y llegamos a la técnica del diamante y tal, llegamos a la conclusión de que si todas las elecciones se hacen democráticamente, la Consejería de Educación debería ser a niveles profesionales más que a niveles políticos, a niveles políticos, por supuesto, porque no vamos a obviarlo pero teniendo en cuenta la profesionalidad y teniendo en cuenta que las personas tengan un perfil lo más democrático posible para no cargarse esto. Porque si se hace un decreto que es un soporte mínimo y que se ha hecho para que se intente democratizar al máximo, y si vemos que hay una cosita coja... [...]

## **APÉNDICE IV**

### **CUESTIONARIO SOBRE EL CEP DE LA LAGUNA DIRIGIDO AL PROFESORADO**

**CUESTIONARIO SOBRE  
EL CENTRO DEL PROFESORADO (CEP)  
DE LA LAGUNA**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA Y DEL COMPORTAMIENTO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA**

**El cuestionario que tienes en tus manos ha sido elaborado para recoger la opinión que el profesorado de la zona correspondiente al CEP de La Laguna, tiene acerca de diversos aspectos de su CENTRO DEL PROFESORADO: niveles de información, funciones, asesoramiento y cursos de formación, organización interna, calidad de los servicios, etc.**

**La información que se recoja pasará a formar parte de una investigación más amplia que se está llevando a cabo en nuestro Departamento sobre sistemas e instrumentos de evaluación de los Centros del Profesorado. Creemos que la evaluación no es sólo una cuestión de expertos y que en ella deben de participar todos los sectores implicados. Una forma, no la única, de que el profesorado aporte su opinión es por medio de cuestionarios como éste. Es imprescindible conocer el punto de vista del profesorado como usuario y beneficiario que es de la actividad de los CEPs. Te damos las gracias por el esfuerzo y la inversión de tiempo que supone cumplimentar este cuestionario. Si necesitas información suplementaria o posteriormente deseas conocer los resultados obtenidos no dudes en ponerte en contacto con nosotros.**

**La Laguna, mayo de 1996**

**José María Gobantes Ollero**

*Profesor de Diagnóstico y Evaluación. Dpto. Didáctica  
e Investigación Educativa y del Comportamiento*

Área de Métodos y Diagnóstico en Educación. Teléfono 60 38 79  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

**DATOS DE REFERENCIA** (Este cuestionario es **anónimo**, sólo necesitamos conocer algunos datos para su análisis estadístico)

1. Sexo  
 Mujer                       Hombre
  
2. Años de ejercicio profesional como docente. \_\_\_\_
  
3. Tramo educativo en el que trabajas:  

<input type="checkbox"/> Educación Infantil	<input type="checkbox"/> Adultos
<input type="checkbox"/> 1er Ciclo E. Primaria	<input type="checkbox"/> 1er. Ciclo E.S.O.(2ª Etapa)
<input type="checkbox"/> 2er Ciclo E. Primaria	<input type="checkbox"/> 2º Ciclo E.S.O. (B.U.P.)
<input type="checkbox"/> 3er Ciclo E. Primaria	<input type="checkbox"/> FP
<input type="checkbox"/> Educación Especial	<input type="checkbox"/> Bachillerato
  
4. Área, asignatura, módulo al que perteneces: \_\_\_\_\_
  
5. ¿Formas actualmente parte del equipo directivo de tu centro?  
 SI                                       NO

**CUESTIONES GENERALES SOBRE EL CEP**

6. ¿Crees que los profesores y profesoras de tu centro conocen las ofertas de formación del CEP? (Señala, por favor, sólo una alternativa)  

<b>Nada</b>	<b>Insuficientemente</b>	<b>Suficientemente</b>	<b>Perfectamente</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
  
7. En el caso de que creas que el conocimiento es insuficiente, ¿de quién crees que es principalmente la responsabilidad de la falta de información? (Señala, por favor, sólo una alternativa):  
  - del coordinador o coordinadora de formación de tu centro,
  - del equipo directivo de tu centro,
  - de los profesores de tu centro, que no se interesan lo suficiente,
  - de los responsables del CEP,
  - de la Consejería de Educación,
  - otros, especificar:
  
8. ¿Conoces cuáles son las funciones del CEP?  
  - no las conozco nada.
  - las conozco algo.
  - las conozco bastante.
  - las conozco completamente.
  
9. ¿Conoces el plan de trabajo anual del Centro del Profesorado de La Laguna (CEP)?  

<b>Mucho</b>	<b>Bastante</b>	<b>Poco</b>	<b>Nada</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. De las siguientes tareas, indica aquellas a las que crees que el CEP **ya se dedica** y a las que crees que **se debería** dedicar preferentemente:

	SE	SE DEBERÍA
(Responde a todas las tareas)	DEDICA	DEDICAR
- Organizar <b>cursos</b> y cursillos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Dar <b>información</b> al profesorado sobre los cambios y novedades en Educación (tanto sobre aspectos administrativos de interés: readscripciones...; como pedagógicos: Reforma...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- <b>Asesorar</b> a centros y colectivos de profesores <b>a partir de los intereses y necesidades</b> de sus propias demandas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- <b>Asesorar</b> sobre la <b>Reforma</b> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Dar <b>apoyo</b> a las iniciativas de <b>autoformación</b> de grupos del profesorado para aportarles recursos, contactos con expertos u otros profesores con experiencia en el tema de interés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Otros, especificar:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. ¿Qué información tienes acerca de las actividades y líneas de trabajo que lleva a cabo el CEP de La Laguna?

- No tengo ninguna información.
- Me entero de las actividades de formación que programa según se van ofertando públicamente a lo largo del curso y nada más.
- Tengo una información puntual y detallada de las ofertas del CEP y de lo que en él se hace: planes de trabajo, asesoramiento, reuniones de sus órganos de gestión, temas tratados, etc.

12. ¿Cuál es el medio principal a través del que te enteras de las cuestiones del CEP? (Señala una opción, por favor)

- Me intereso personalmente acercándome al CEP.
- A través del coordinador o coordinadora de formación de mi centro.
- A través de los asesores o asesoras del CEP.
- A través de los medios de comunicación.
- A través de las publicaciones periódicas del CEP.
- A través del tablón de anuncios de mi centro.
- A través de terceras personas.
- Otros, especificar:

13. ¿Cómo crees que debería ser tu participación en las cuestiones del CEP?

- Mi participación **no es necesaria** para la buena marcha del CEP.
- Mi grado de participación actual **es adecuado**.
- Mi participación debería ser **algo más frecuente** que en la actualidad.
- Mi participación debería ser **mucho más frecuente** que en la actualidad.

14. ¿Crees que en el CEP se deberían organizar otras actividades de animación cultural distintas a las directamente relacionadas con las cuestiones didácticas y pedagógicas (tales como debates, mesas redondas, conferencias, exposiciones, conciertos...) o, por el contrario, crees que esas actividades

no son propias del Centro del Profesorado?

SI debería organizar

NO son propias del CEP

15. ¿Cómo valoras los siguientes servicios prestados por el CEP de La Laguna?

	Muy deficiente	Mejorable	Adecuado	Muy adecuado
Instalaciones en general	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atención general	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Horario de atención	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fotocopias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Materiales didácticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videoteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros, especificar: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. ¿Tienes una idea clara acerca de lo que es un "coordinador o coordinadora de formación de Centro"?

SI

NO

17. En el caso de que la respuesta haya sido afirmativa, señala, según tu punto de vista, qué función **preferente** debe tener el coordinador o coordinadora de formación (indica sólo una opción, por favor):

- Informar** en su centro sobre los cursos que se organizan, sobre la marcha de la implantación de la Reforma, sobre las novedades administrativas (concursos de traslados, readscripciones, etc)...
- Participar activamente en la **dinamización** de su centro y mejorar la presencia del CEP en su centro.
- Asumir **tareas de formación** pedagógica del profesorado de su centro.
- Participar en las decisiones** que sobre política educativa se toman en el CEP.
- Otras. Especificar:

18. ¿Consideras que, en el último curso, con la creación de la figura de coordinador o coordinadora de formación en cada centro, tu conocimiento general del CEP ha mejorado?

Nada

Poco

Suficientemente

Bastante

Mucho

19. ¿Cómo se ha elegido al coordinador o coordinadora de formación en tu centro? (Señala, por favor, todas las que necesites).

- Se discutió en el Claustro o niveles y/o seminarios.
- Con la participación de todo el profesorado se eligió al coordinador o coordinadora.
- El tema no se discutió en ninguna instancia del centro.
- No se llegó a votar, simplemente se encomendó la tarea a la persona más interesada.
- No sé quién es el coordinador o coordinadora de formación de mi centro.

Otra, especificar:

20. ¿Se pide tu opinión sobre las decisiones a tomar por el CEP (elección de Director del CEP, aprobación del Plan Anual de formación, detectar necesidades de formación...)?:

<b>Nunca</b>	<b>Pocas veces</b>	<b>Siempre que es necesario</b>	<b>Demasiado a menudo</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### **SOBRE ASESORAMIENTO A LOS CENTROS DOCENTES POR PARTE DEL CEP.**

21. ¿Crees que tienes información suficiente acerca de lo que es un "equipo de formación e innovación en centro"?

**SI**  **NO**

22. ¿Crees que la modalidad de formación basada en los centros (apoyo/asesoramiento directo a los centros partiendo de las necesidades de formación determinadas por los propios centros...) es adecuada para...?:

(Responde SI o NO a todas las opciones)

	<b>SI</b>	<b>NO</b>
- Mejora la calidad de la formación del profesorado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Hace que el profesorado se implique en su propia formación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Hace que se trabaje en equipo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- La formación es más realista y efectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- La formación es menos teórica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Hace que los centros establezcan sus propios planes más adecuados para la mejora de la calidad educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Otros, especificar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. ¿Tu centro está recibiendo apoyo de asesores y asesoras del CEP (ya sea para asesorar al centro o a alguna agrupación de profesores)?

**SI**  **NO**  **No estoy enterado/a**

24. En el caso que la respuesta sea negativa: ¿Conoce tu centro la posibilidad de ser asesorados por personal del CEP?

**SI**  **NO**  **No estoy enterado/a**

25. En el caso de que tu centro conozca la posibilidad de recibir apoyo por parte del CEP y no lo esté recibiendo, ¿a qué crees que es debido? (Elige, por favor, sólo una opción):

- No se ha pedido.
- Se ha pedido pero no nos la han dado.
- No tenemos tiempo.
- No estamos seguros de que el apoyo nos ayude en nuestro trabajo.
- Lo hemos discutido pero no nos hemos puesto de acuerdo.
- En el centro no se manifiesta ningún interés.
- Supondría trabajo suplementario.



- Otros, especificar:

**En el caso de que tu centro no esté  
recibiendo asesoramiento por parte del CEP  
salta directamente a la pregunta n° 35**

26. ¿El asesoramiento que el CEP hace en tu centro está dirigido a todo el profesorado o sólo a un grupo? (Elige, por favor, sólo una opción)
- Todo el centro está implicado.
  - Sólo afecta a un grupo marginal.
  - Sólo afecta directamente a un grupo pero este grupo “dinamiza” al resto del profesorado del centro.
  - En mi centro no hay asesoramiento por parte del CEP.
27. ¿El asesoramiento que el CEP hace en tu centro responde a las demandas que se le hacen por parte del centro?:
- |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>Poco</b>              | <b>Bastante</b>          | <b>Mucho</b>             | <b>Completamente</b>     |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
28. ¿Cuál crees que es la actitud general del profesorado de tu centro con respecto al asesoramiento que recibe del CEP?
- ACTITUD MUY PASIVA:** Esperan pasivamente ser guiados por los asesores y asesoras a partir de los planes de trabajo y los temas que los asesores y asesoras proponen.
  - ACTITUD PASIVA:** Se hacen demandas al asesor o asesora pero se espera pasivamente que ellos aporten una solución.
  - PARTICIPACIÓN ACTIVA:** Se considera al asesor o asesora como un miembro más que puede ayudar desde su perspectiva, experiencia y recursos. Los temas de asesoramiento y los planes de trabajo se deciden entre todos.
  - OTRAS, ESPECIFICAR:**
29. ¿Cuáles son **actualmente** los temas objeto de asesoramiento en tu centro?(Indicar sólo una, por favor):
- Temas **que afectan a todo el centro.**

- Temas **que interesan sólo a alguna/as áreas o etapas.**
  - Temas de interés puntual **de cada profesor.**
  - Otros, especificar:
- 30.** Para que el asesoramiento sea más eficaz, según tu punto de vista, **¿cuáles deberían ser** los temas objeto de asesoramiento en tu centro? (Indicar sólo una, por favor):
- Temas **que afecten a todo el centro.**
  - Temas **que interesen sólo a alguna/as áreas o etapas.**
  - Temas de interés puntual **de cada profesor.**
  - Otros, especificar:
- 31.** Sea cual sea el nivel de éxito alcanzado hasta ahora, ¿crees que merece la pena mantener el asesoramiento del CEP en tu centro o, por el contrario, habría que eliminarlo?
- Creo que hay que mantenerlo.
  - Creo que hay que eliminarlo.
  - No tengo una idea formada sobre el tema.
- 32.** ¿Cuál crees que es el grado de éxito alcanzado por el asesoramiento del CEP en tu centro? (Indicar sólo una, por favor)
- Hasta ahora no ha sido tan intenso como para obtener resultados y valorarlos.
  - Los resultados no son buenos, la cosa no funciona como esperábamos.
  - Los resultados son buenos, responde a lo que esperábamos.
  - Nos falta hacer una evaluación crítica del trabajo ya realizado.
- 33.** En el caso que creas que el asesoramiento no ha alcanzado el éxito deseado, señala cuál es, según tu punto de vista, las **dos causas** principales.
- No hay tiempo suficiente para aprovechar las posibilidades que tiene el asesoramiento.
  - Es una actividad marginal en el centro. Nos ocupamos de otras tareas prioritarias y las tareas relacionadas con el asesoramiento quedan sin hacerse.
  - El asesoramiento no tiene continuidad y de una reunión a otra perdemos el hilo...
  - Atender al asesoramiento que nos brinda el CEP es un compromiso desligado de nuestras verdaderas prioridades y ocupaciones.
  - En realidad no tenemos interés en seguir con el asesoramiento del CEP.
  - El asesoramiento no se ajusta a nuestras expectativas.
  - Otros, especificar:
- 34.** ¿Quién crees que preferentemente debería hacer la evaluación de tu centro? (Señala una opción, por favor)
- La Consejería de Educación
  - La Inspección.
  - El Instituto de Evaluación.
  - El CEP de la zona.
  - El propio profesorado de mi centro sin injerencias externas.

- El propio profesorado de mi centro con apoyo externo de:
- El STOEP.
  - El CEP.
  - La Inspección.

Otros, especificar:

35. En el caso hipotético de que el CEP realizara la evaluación de tu centro, ¿cuál de las siguientes modalidades aceptarías? (señala, por favor, las que consideres):

- El CEP evaluaría el centro de **forma externa**, independientemente del punto de vista del profesorado de ese centro. Sería **obligatoria** para todos los centros de la zona del CEP.
- El CEP haría una **evaluación externa**, como en el caso anterior, pero no obligatoria sino **voluntaria** (los centros que quisieran).
- Debería ser voluntaria, apoyada y asesorada por el CEP pero **realizada por el profesorado del propio centro** y controlada en todas sus fases por los directamente afectados (profesorado...).
- La evaluación de los centros es un **asunto exclusivamente interno** de cada uno de los centros (Consejos Escolares, Claustro, etc). El CEP no debe intervenir.
- Es una función que deberían hacer otras instituciones, no el CEP
- Cualquiera de las anteriores modalidades me parece bien.
- Otros, especificar:

### **SOBRE ASESORAMIENTO DEL CEP A AGRUPACIONES DEL PROFESORADO.**

36. ¿Tienes información suficiente acerca de lo que es un "grupo estable"?

SI  NO

37. Sobre tu experiencia en Agrupaciones del Profesorado (señala las que necesites):

- Actualmente** formo parte de un Grupo Estable apoyado por el CEP.
- En el pasado** he formado parte de un Grupo Estable apoyado por el CEP

38. Si no has pertenecido ni perteneces actualmente a ninguna agrupación, ¿Cuál es la causa principal? (Señala una opción, por favor)

- Supone más trabajo.
- No lo veo necesario para mi formación.
- No he tenido la oportunidad.
- Me gustaría formar parte pero no estoy informado/a sobre qué es lo que hay que hacer para ello.
- Otras causas. Especificar:

**Si no participas ni has participado  
en ninguna agrupación**

**salta directamente a la pregunta nº 46**

39. ¿Crees que el asesoramiento que tu agrupación recibe del CEP, responde al tipo de asesoramiento que se le demanda?

**Poco**                      **Bastante**                      **Mucho**                      **Completamente**  
                                                                 

40. ¿En qué consiste el asesoramiento por parte del CEP a la agrupación de la que formas parte? (Por favor, elige una opción)

- Coordinación/supervisión simplemente burocrática.
- Implicación del asesor o asesora en los trabajos de la agrupación.
- Asesoramiento puntual para resolver los problemas didácticos que se demanden.
- No es necesario el asesoramiento porque el colectivo tiene claro lo que pretende.
- Otros, especificar:

41. ¿Crees que la formación basada en las agrupaciones del profesorado...?:

(Responde SI o NO a todas las opciones)

- |   | SI                       | NO                       |
|---|--------------------------|--------------------------|
| - Mejora la calidad de la formación del profesorado.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Hace que el profesorado se implique en su propia formación.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Hace que el profesorado trabaje en equipo.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Proporciona una formación más realista y efectiva.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Hace que la formación sea menos teórica.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Hace que el profesorado establezca sus propios planes y objetivos para la mejora de la calidad educativa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

42. ¿Cuál crees que es la actitud general del profesorado de tu agrupación con respecto al asesoramiento/apoyo recibido del CEP?

- ACTITUD MUY PASIVA:** Esperan pasivamente ser guiados por los asesores y asesoras a partir de los planes de trabajo y los temas que los asesores y asesoras proponen.
- ACTITUD PASIVA:** Se hacen demandas al asesor o asesora pero se espera pasivamente que ellos aporten una solución.
- PARTICIPACIÓN ACTIVA:** Se considera al asesor o asesora como un miembro más que puede ayudar desde su perspectiva, experiencia y recursos. Los temas de asesoramiento y los planes de trabajo se deciden entre todos.
- OTRAS, ESPECIFICAR:**

43. ¿Cuál es, según tu opinión, el grado de éxito alcanzado por el asesoramiento del CEP con respecto a la agrupación a la que perteneces?

- Hasta ahora no ha sido tan intenso como para obtener resultados.
- Los resultados no son buenos, la cosa no funciona como esperábamos.

- Los resultados son buenos, responde a lo que esperábamos.
- En el caso de nuestra agrupación el papel del asesor es más un coordinador de aspectos administrativos...
- Otros, especificar:

44. En el caso que creas que el asesoramiento no ha alcanzado el éxito deseado, señala cuál es, según tu punto de vista, las **dos causas** principales (por favor, señala una opción):

- No hay tiempo suficiente** para aprovechar las posibilidades que tiene el asesoramiento.
- Es una **actividad marginal** en la agrupación/colectivo. Nos ocupamos de otras tareas prioritarias y las tareas relacionadas con el asesoramiento quedan sin hacerse.
- El asesoramiento **no tiene continuidad** y de una reunión a otra perdemos el hilo...
- Atender al asesoramiento que nos brinda el CEP es un compromiso **desligado de nuestras verdaderas prioridades** y ocupaciones.
- En realidad **no tenemos interés** por seguir con el asesoramiento del CEP.
- El asesoramiento **no se ajusta a nuestras expectativas**.
- Otras, especificar:

45. ¿Qué finalidad crees que debe tener el asesoramiento del CEP a la agrupación? (Señala una opción, por favor):

- Limitarse a las **cuestiones burocráticas** de la agrupación.
- Implicarse y ayudar en las **cuestiones pedagógicas** de interés para la agrupación.
- Sobre todo coordinar y ponernos en contacto con recursos didácticos, experiencias, ideas nuevas...
- Otras, especificar:

46. ¿Pertenece actualmente o has pertenecido en el pasado a algún grupo, colectivo, movimiento de renovación pedagógica, asociación de profesores, etc. **distinta a las apoyadas por la Consejería**?

SI                          NO   

### **SOBRE CURSOS DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO**

47. ¿Cuál consideras que es **tu grado de asistencia** a los cursos de formación del profesorado organizados por el CEP?

Muy Bajo      Bajo                      Medio                      Alto                      Muy alto  
                                                                                       

48. ¿A cuántas actividades de formación (cursos, seminarios...), organizadas por el CEP de La Laguna, has asistido?:

**En el último año:**

- A ninguna
- A .....

**En los últimos 3 años:**

- A ninguna
- A .....

49. ¿A tu juicio cuál es el grado de participación del profesorado, en general, en las actividades de

formación que organiza el CEP?

**Muy bajo**

**Bajo**

**Medio**

**Alto**

**Muy alto**

50. Si crees que la participación en el CEP es baja, señala **las causas principales** de que la participación no sea más alta:

- Porque **se desconocen** las actividades del CEP.
- Porque son **fuera del horario** lectivo.
- Porque la asistencia **no cuenta para la promoción** personal.
- Porque las actividades del CEP están **alejadas de los problemas prácticos**.
- Porque el CEP está situado a **mucha distancia** de mi lugar de residencia.
- Porque hay **niveles educativos y/o materias** para los que no se organizan suficientes cursos.
- Porque la oferta formativa es **de baja calidad**.
- Porque el profesorado no se plantea una mejora profesional, **no tiene interés**.
- Porque el CEP **no implica al profesorado** en sus decisiones. Los mecanismos de participación están poco desarrollados.
- Otros, especificar:

51. ¿Según tu opinión, qué temas o materias están peor atendidos en los cursos organizados por el CEP? (Anótalos, por favor)

52. Según tu opinión, los profesores y profesoras que participan en las actividades del CEP lo hacen principalmente (señala, por favor sólo una opción):

- Para acumular méritos personales.
- Para actualizarse profesionalmente.
- Para romper el aislamiento de su trabajo diario.
- Para ocupar su tiempo libre.
- Por motivaciones políticas o sindicales.
- Para pedir ayuda para materiales didácticos, proyectos...
- Para trabajar en equipo con otros docentes.
- Porque le ayuda a mejorar en su práctica.
- Otros, especificar:

53. ¿Crees que la cantidad de actividades de formación correspondientes a tu ciclo o área, organizadas por el CEP, son?:

**Muy insuficientes**

**Insuficientes**

**Suficientes**

**Excesivas**

**No sé.**

54. ¿Cómo calificarías la metodología didáctica utilizada por regla general en las actividades (cursos) del CEP? (Por favor, señala sólo una opción)

- Expositiva/magistral.
- Activismo: se hacen muchas actividades, aunque no necesariamente se adaptan a las

necesidades e intereses pedagógicos del profesorado asistente.

- Se parte de los intereses y problemas prácticos que el profesorado tiene en su centro.  
 Otras, especificar:

55. ¿Según tu experiencia, califica la calidad de los siguientes aspectos referidos a los cursos que organiza el CEP? :

	Baja calidad	Calidad aceptable	Alta calidad	Muy alta calidad
- Comunicación al profesorado, en general, acerca de la realización de los cursos .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
- Diseño y planificación de la actividad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Seguimiento y evaluación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Preparación del ponente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Utilidad práctica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Metodología pedagógica de la actividad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Utilización de audiovisuales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

56. De las actividades de formación a las que has asistido, ¿cuántas se han evaluado, que tú sepas? (nos referimos a operaciones distintas a las del simplemente control de la asistencia):

Ninguna	Menos de la mitad	La mitad	Más de la mitad	Todas	No sé
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

57. ¿La forma más utilizada para la evaluación de esas actividades ha sido (señala sólo una opción, por favor)?

- Se valora muy **por encima**: comentarios e impresiones subjetivas.  
 Se hacen sesiones de análisis en las que **los asistentes dan su punto de vista** sobre la calidad de la actividad de formación.  
 Son **observadores externos** los que hacen la evaluación de la actividad.  
 Se hace un **seguimiento de la fase práctica** mientras ésta se desarrolla.  
 A través de **trabajos del profesorado** inscrito en la actividad.  
 Una **prueba escrita** al finalizar (en plan examen)  
 El coordinador hace **un informe** para el CEP  
 Con un **plan específico para el seguimiento** de todas las fases de la actividad (incluida la aplicación práctica).

58. Del contenido de las actividades a las que has asistido, ¿qué porcentaje de ese contenido calculas que te ha sido útil para tu práctica docente?

0%	25%	50%	75%	100%
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

59. Creo que en líneas generales, los cursos de formación a los que he asistido:

Por favor, opina acerca de todas las alternativas.

- SI NO  
  Favorece el trabajo en grupo.

- Favorece la creación de nuevos colectivos/agrupaciones del profesorado
- Favorece el diseño de planes de trabajo a largo plazo (en centros, colectivos...)
- Favorece la orientación del profesorado en líneas de investigación práctica para su posterior desarrollo autónomo.
- Favorece la conexión con experiencias, colectivos de profesores, seminarios...
- En la práctica se sigue manteniendo el aislamiento profesional de los asistentes.
- Otras, especificar:

### **SOBRE EL PERFIL PROFESIONAL DE LOS ASESORES Y ASESORAS DEL CEP.**

60. Según tu punto de vista, el esfuerzo y la dedicación de los asesores y asesoras del CEP es:

- |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>Muy bajo</b>          | <b>Bajo</b>              | <b>Aceptable</b>         | <b>Alto</b>              | <b>Muy alto</b>          |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

61. ¿Cómo crees que es y cómo crees que debería ser el perfil profesional de los asesores y asesoras del CEP? (Por favor, señala todas las opciones que necesites):

Es      **Debería ser**

- Técnicos** del asesoramiento a centros y profesorado.
- Eficaces en la articulación de **distintos sistemas de apoyo** a profesores y centros.
- Impulsores y difusores de las experiencias **del propio profesorado**.
- Difusores de la política educativa de **la Consejería**.
- Similar a **orientadores psicopedagógicos**.
- Sin habilidades profesionales distintas** al resto de profesores. Su dedicación al CEP es simplemente circunstancial.
- Enchufados** de la Administración.
- Entusiastas de la innovación** y mejora de la calidad educativa.
- Difusores de la Reforma**.
- No tengo una idea clara.
- Otros, especificar:

### **SOBRE LA RELACIÓN ENTRE OFERTA Y DEMANDA.**

62. ¿A qué nivel educativo crees que se atiende mejor en el CEP de La Laguna? (Señala las opciones que necesites):

- |                          |                          |                          |                          |   |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|--------------------------|
| <b>Infantil</b>          | <b>Primaria</b>          | <b>1er. Ciclo ESO</b>    | <b>BUP</b>               | <b>F.P. BACH.</b>                                 | <b>Adultos</b>           |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                          |                          | <b>2ª Etapa EGB</b>      | <b>2º Ciclo ESO</b>      |   |                          |

**¿Y a qué nivel crees que se atiende peor?** (Señala las opciones que necesites)

- |                          |                          |                          |                          |   |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|--------------------------|
| <b>Infantil</b>          | <b>Primaria</b>          | <b>1er. Ciclo ESO</b>    | <b>BUP</b>               | <b>F.P. BACH.</b>                                 | <b>Adultos</b>           |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                          |                          | <b>2ª Etapa EGB</b>      | <b>2º Ciclo ESO</b>      |   |                          |

63. ¿A lo largo del curso has podido opinar acerca de cuáles son tus necesidades de formación?



SI

NO

64. Si la respuesta ha sido afirmativa, ¿Cómo lo has hecho principalmente? (Por favor, señala sólo una opción)
- A través del **centro**: en reuniones de claustro, área...
  - A través del **coordinador de formación** de tu centro.
  - Directamente** en el CEP, acudiendo al CEP en persona.
  - A través de los **asesores del CEP** que van a tu centro y lo conocen.
  - Dando tu opinión **en actividades de formación** a las que has asistido.
  - A través de **encuestas** elaboradas a tal efecto.
65. ¿Se ajustan los cursos y asesoramiento que el CEP oferta a las necesidades de tu centro?
- |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>En absoluto</b>       | <b>En general no.</b>    | <b>En general sí.</b>    | <b>Siempre se ajusta</b> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
66. ¿Fundamentalmente por qué criterios crees que se guía el CEP para elaborar la oferta que hace de actividades de formación? (Señala sólo una, por favor)
- Por las necesidades de la **Consejería** para implantar la Reforma.
  - A partir del conocimiento sistemático de las necesidades de formación de **todos los profesores y profesoras** de la zona del CEP.
  - A partir de las demandas que le hacen las **agrupaciones** y los **centros**.
  - A partir de las demandas que le hacen profesores y profesoras de forma espontánea y a título **individual**.
  - Improvisadamente**, según lo que va saliendo
  - Otras, especificar:

### ORGANIZACIÓN INTERNA Y PLANIFICACIÓN DEL CEP

67. ¿Cuál de las siguientes alternativas se parece más a la idea que tienes actualmente sobre tu CEP? (Elige una opción, por favor)
- El CEP **no tiene autonomía** para diseñar sus propios planes de trabajo y sus prioridades al estar supeditados a las tareas diversas y cambiantes, que se le demanda desde la Consejería. No tiene criterio propio sobre cuáles son sus tareas prioritarias como colectivo e institución singular y específica.
  - Trabaja a partir de un plan anual que fija racionalmente las prioridades de actuación para la mejora de la formación del profesorado, a corto y a largo plazo. Aunque está coordinado con la Consejería, **no es su cometido el estar supeditado a las tareas y necesidades coyunturales de la Admón. Tiene criterio propio/autonomía** sobre cuáles son sus tareas prioritarias como colectivo e institución singular y específica.
  - Otras: especificar:
  - No tengo una idea formada al respecto.
68. ¿Qué apoyo externo a los centros crees que es el más adecuado para la **mejora de la calidad educativa** de los centros docentes y el profesorado? (Por favor, señala sólo una opción):



- Se basa en la consideración de las necesidades propias del sistema: Reforma, etc.
- Decide a partir de un conocimiento sistemático de las demandas y necesidades prácticas del profesorado.
- Otros, especificar:

■ **Sugerencias y aclaraciones que desees hacer:**

## **APÉNDICE V**

### **DOCUMENTOS DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL CEP DE LA LAGUNA**

**APÉNDICE V-i**

**ACTAS DE LA COMISIÓN DE EVALUACIÓN**

**DEL CEP DE LA LAGUNA. 1994/1995**

## COMISIÓN DE EVALUACIÓN

ASISTENTES:Joaquina González Medina

Maila Bello Noda

María Cristina Quintero García

José María Gobantes Ollero

REUNIÓN N° 1

HORA: 12-2

FECHA 11-10-94

### DESARROLLO DE LA REUNIÓN

Puntos a tratar:

Primer contacto

Revisión de la idea de evaluación

Errores con respecto a otros tipos de evaluación

Papel de la comisión de evaluación

Idea general del plan de evaluación

Algunas tareas próximas

Material de apoyo

- Presentación de los asistentes

- Se continúa con el punto del plan de evaluación comentándose los aspectos que habría que discutir y concretar en futuras reuniones.

Estos aspectos serían: Qué es el CEP; modelo de evaluación; qué aspectos habría que evaluar.

Se facilita material de apoyo para, en futuras reuniones, llegar a acuerdos sobre los aspectos comentados.

Se fija la próxima reunión para el viernes 21 de octubre a las 11 de la mañana.



## COMISIÓN DE EVALUACIÓN

ASISTENTES: Joaquina González Medina

Mayla Bello Noda

María Cristina Quintero García

José María Gobantes Ollero

Teresa Chavarría

REUNIÓN N° 2

HORA: 11:45

FECHA: 20 - 10 - 94

### DESARROLLO DE LA REUNIÓN

Se comienza haciendo un resumen de la reunión anterior.

Se continúa con la lectura del texto *Hacia una concepción sistemática y evolutiva de la formación del profesorado: su desarrollo a través de los CEPs*.

Se analizan las ideas claves del texto que dan pie para reflexionar sobre el modelo de formación propuesto en el artículo.

Se decide continuar con las lecturas en la próxima reunión y crear un archivo con documentos y bibliografía relacionada con los CEPs en general y con el de La Laguna en particular.

Próxima reunión: jueves 27 de octubre a las 9H.



### COMISIÓN DE EVALUACIÓN

ASISTENTES: Joaquina González Medina

Mayla Bello Noda

María Cristina Quintero García

José María Gobantes Ollero

Luis Acosta Pérez

Teresa Chavarría Hernández

REUNIÓN N° 3

HORA: 9 - 11

FECHA: 27 - 10 - 94

#### DESARROLLO DE LA REUNIÓN

Tras la lectura e intercambio de opiniones sobre diferentes artículos referidos a los CEPs, se concluye el somero repaso sobre este tema.

Surgen diferentes opiniones sobre los CEPs tales como:

- Estos centros deben considerarse como centros de desarrollo profesional y cultural, atendiendo a aspectos como: reuniones, exposiciones, conferencias, conciertos, etc.

Se acuerda para la próxima reunión la lectura del artículo sobre los modelos de evaluación, a fin de elegir el modelo que parezca más idóneo.

José María se compromete a traer un resumen que recoja los aspectos más relevantes del tema tratado.

La próxima reunión se celebrará el jueves 3 de noviembre a las 9:00 h.

## COMISIÓN DE EVALUACIÓN

ASISTENTES:Joaquina González Medina

Mayla Bello Noda

María Cristina Quintero García

José María Gobantes Ollero

Teresa Chavarría Hernández

Luis Acosto Pérez

REUNIÓN N° 4

HORA: 9 1 11h.

FECHA: 3 - 11 -94

### DESARROLLO DE LA REUNIÓN

Se inicia la reunión con el intercambio de materiales referentes a planes de formación y evaluación. Seguidamente se procede al estudio de diferentes modelos de evaluación, con la finalidad de analizar las diferencias substanciales que existen entre unos y otros, así como determinar el modelo a seguir en la evaluación del CEP. Entre los modelos estudiados se encuentran los de los siguientes autores: Tyler, Stufflebeam, Scriven, Stake, Parlett, Hamilton, y McDonald.

SE acuerda que en la próxima reunión se celebrará el día 10 de noviembre de 1994 y se destinará a la determinación de la metodología a utilizar en el proceso de evaluación.

## COMISIÓN DE EVALUACIÓN

ASISTENTES: Joaquina González Medina

Mayla Bello Noda

María Cristina Quintero García

Teresa Chavarría Hernández

Luis Acosta Pérez

José María Gobantes Ollero

REUNIÓN Nº 6

HORA: 9-11

FECHA: 14 de noviembre de 1994

### DESARROLLO DE LA REUNIÓN

Continuamos discutiendo las grandes dimensiones a evaluar y tratamos de encajar en cada una de ellas los aspectos resultantes del torbellino de ideas sobre cosas a evaluar que habíamos realizado en la reunión anterior.

Se decide que en la próxima reunión del equipo pedagógico del CEP se informe sobre el proceso seguido hasta el momento, en qué momento nos encontramos y recoger por escrito de cada uno de los asesores los temas que evaluaría así como el orden de prioridad que daría a los mismos. Estas propuestas las compararíamos con las trabajadas en la comisión de evaluación y se elaboraría una síntesis de ambas. Este proceso se daría a conocer a los asesores.

## COMISIÓN DE EVALUACIÓN

### ASISTENTES:

Mayla Bello Noda

María Cristina Quintero García

Luis Acosta Pérez

José María Gobantes Ollero

REUNIÓN N° 7

HORA: 1 - 11

FECHA: 1 de diciembre de 1994

### DESARROLLO DE LA REUNIÓN

Comentamos los resultados de las preguntas que se les había planteado a los asesores en la reunión del equipo pedagógico celebrada el día dieciocho de noviembre, sobre qué aspectos evaluar del CEP. Se manifiesta una mayor preocupación por los aspectos organizativos del CEP.

Vista la coherencia de los resultados obtenidos con la propuesta que ya había hecho esta Comisión de evaluación, comenzamos a elaborar el plan de evaluación. Sólo tratamos un aspecto de la primera dimensión a evaluar: el asesoramiento a centros.

<b>COMISIÓN DE EVALUACIÓN</b>
ASISTENTES:Joaquina González Medina Mayla Bello Noda María Cristina Quintero García José María Gobantes Ollero Luis Acosta Pérez
REUNIÓN N° 8 HORA: 9 - 30 - 14 FECHA: 12 de diciembre de 1994
<p style="text-align: center;"><b>DESARROLLO DE LA REUNIÓN</b></p> <p>En esta sesión se continúa con la elaboración del Plan de Evaluación. Se revisan las cinco grandes dimensiones a evaluar:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Modelo de formación</li><li>2. Organización interna</li><li>3. Análisis de la relación de la oferta y la demanda de formación permanente del profesorado.</li><li>4. Evaluación de los recursos y servicios del CEP ofertados al profesorado.</li><li>5. Valoración del nivel de autonomía del CEP con respecto a otras instituciones e intereses.</li></ol> <p>Se pasa a comentar cada una de las subdimensiones de cada uno de los epígrafes anteriores en lo referente a:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Qué queremos saber?</li><li>- Fuentes de información</li></ul> <p>Se comentan algunas técnicas de evaluación y se concluye en seguir perfeccionando el plan.</p>
Se prevee su presentación al Equipo Pedagógico del CEP el día 19 de diciembre a las 9:30 horas.

## COMISIÓN DE EVALUACIÓN

ASISTENTES: Joaquina González Medina

Mayla Bello Noda

María Cristina Quintero García

José María Gobantes Ollero

Teresa Chavarría Hernández

Luis Acosta Pérez

REUNIÓN Nº 12

HORA: 9:30 a 11:30

FECHA: 16 de febrero de 1995

### DESARROLLO DE LA REUNIÓN

Se recuerda la finalidad de la evaluación y la implicación que supone para los asesores:

a) Recogida sistemática de los planes de trabajo de los asesores (asesoramiento a centros y agrupaciones)

b) Conocimiento de los materiales elaborados por los centros y los que aportan los asesores.

c) Diario

d) Entrevista al profesorado de los Grupos Estables y Equipos de Formación/Innovación en Centros.

e) Sesiones de valoración introducidas a lo largo del asesoramiento a centros.

f) Cuestionarios a los profesores de zona

Se acuerda para la próxima reunión del Equipo Pedagógico (día 24 de febrero) informar a los asesores sobre los documentos anteriormente citados.

## COMISIÓN DE EVALUACIÓN

ASISTENTES: Joaquina González Medina

Mayla Bello Noda

María Cristina Quintero García

José María Gobantes Ollero

Luis Acosta Pérez

REUNIÓN N° 13

HORA: 9:30 a 12:00h.

FECHA: 13 de marzo de 1995

### DESARROLLO DE LA REUNIÓN

Se plantea un debate sobre si el Equipo Pedagógico está implicado en el tema y si se ha comprendido el modelo de evaluación por el que se ha optado.

Se piensa que a raíz de la reunión que tendremos el día 24 de marzo la situación puede aclararse.

Pasamos a centrarnos sobre el orden del día de la sesión del 24 de marzo. A propuesta de Luis se considera que puede ser importante situarnos en el proceso seguido desde el inicio de la Comisión de Evaluación hasta el momento presente para comunicarlo al equipo pedagógico. Éste puede ser el primer punto a tratar el día 24.

No llegamos a concretar nada a pesar de que discutimos varias cosas. Seguiremos con el tema el próximo lunes 20 de marzo.

### COMISIÓN DE EVALUACIÓN

ASISTENTES: Joaquina González Medina

María Cristina Quintero García

José María Gobantes Ollero

Teresa Chavarría

Luis Acosta Pérez

REUNIÓN N° 14

HORA: 12

FECHA: 22 de marzo de 1995

#### DESARROLLO DE LA REUNIÓN

En esta sesión se continúan debatiendo los puntos del orden del día que se van a tratar en la próxima reunión del equipo pedagógico (viernes, 24 de marzo).

Se acepta la propuesta de Luis de que el primer punto se refiera a explicar, brevemente, el proceso seguido por la comisión para la evaluación del CEP. Queda como segundo el tema de Asesoramiento y el tercero el de Organización.

Se discuten los tiempos que pueden llevar esta planificación en la exposición de los asesores así como la forma de desarrollarla.

Se sugiere la conveniencia de que, previamente, se lleven resumidos los datos cuantitativos (n° de centros y veces que se han visitado), la descripción del asesoramiento, la valoración y las necesidades surgidas.

Actuarán como observadores en la reunión Chema y Cristina, recogerán los datos y harán llegar las conclusiones al Equipo Pedagógico del CEP.



## COMISIÓN DE EVALUACIÓN

### ASISTENTES:

Mayla Bello Noda

María Cristina Quintero García

José María Gobantes Ollero

Teresa Chavarría Hernández

REUNIÓN Nº 15

HORA: 9:30 a 11:30

FECHA: 10 de abril de 1995

### DESARROLLO DE LA REUNIÓN

Comenzamos la sesión comentando algunos aspectos de la reunión del Equipo Pedagógico del viernes día 13 de marzo. A continuación pasamos revista a todas las tareas que nos quedan pendientes: cuestionario para que los coordinadores de formación lo pasen en sus centros (se elegirá una muestra), entrevista a algunos coordinadores de formación, recoger datos de algunos de los cursos que se van a celebrar en el CEP.

Fijamos la fecha del día 28 de abril para la próxima revisión del trabajo del Equipo Pedagógico. La última sesión será el día 26 de mayo. El 29 y 30 de junio se tendrán las conclusiones parciales.

Se comenta la necesidad de fijar una fecha, a mediados de mayo (12 de mayo) para recoger el material aportado por los asesores que se habían comprometido en ello (diario, planes de trabajo, material de asesoramiento...)

Se informará a los coordinadores de formación sobre el cuestionario que tendrán que pasar a los centros, en la próxima reunión del Consejo General el día 18 de abril.

### COMISIÓN DE EVALUACIÓN

ASISTENTES: Joaquina González Medina

María Cristina Quintero García

José María Gobantes Ollero

REUNIÓN N° 16

HORA: 9:30 a 11

FECHA: 24 de abril de 1995

#### DESARROLLO DE LA REUNIÓN

Se inicia la sesión haciendo un repaso a las tareas realizadas: reunión del Consejo General en el que Chema informó a los Coordinadores de Formación sobre la evaluación del CEP. Se pasa a concretar la muestra que se piensa evaluar respecto al tema de los cursos de formación (ponentes, programas, desarrollo de las reuniones, asistentes, etc.)

Leemos y comentamos el resumen de la reunión del Equipo Pedagógico, celebrado el 14 de marzo, sobre el análisis de la marcha del asesoramiento y se decide llevar de nuevo a la reunión de los asesores, como puntos a debatir entre todos, los siguientes:

1. ¿Asesoramiento a área o a centro?
2. ¿Cómo potenciar la demanda de asesoramiento de los centros?
3. La formación del asesor
4. Organización de los centros

Finalmente se deja para el viernes 2 de mayo, en la reunión del Equipo Pedagógico, decidir el día de la próxima reunión en el que se debatirán los puntos anteriores.

## COMISIÓN DE EVALUACIÓN

ASISTENTES:Joaquina González Medina

María Cristina Quintero García

José María Gobantes Ollero

Teresa Chavarría Hernández

Luis Acosta Pérez

Inés Requero Bobes

REUNIÓN N° 19

HORA: 9:30 a 11:30

FECHA: 19 de mayo de 1995

### DESARROLLO DE LA REUNIÓN

Comenzamos repasando el acta de la reunión del Equipo Pedagógico del día 15 de mayo. Inés está presente en esta sesión ya que fue la que recogió los datos. Se analizan los puntos tratados y las conclusiones a las que se llegaron en lo referente a asesoramiento a centros. En cuanto al segundo punto del orden del día

“Organización interna del CEP”, se comentan las dos dimensiones que se trataron:

- a) Trabajo del Equipo Pedagógico y funcionamiento de las comisiones.
- b) Aspectos estructurales del CEP

Luis apunta la necesidad de hacer una metaevaluación.

Se decide empezar a recoger información de los asesores. Se iniciará con una entrevista a Inés el jueves 28 de mayo.

Se acuerda para la próxima reunión del Equipo Pedagógico Presentarles una hoja donde, de forma resumida, se recojan los ámbitos de la evaluación, el análisis que se ha hecho de cada uno y dejar la tercera columna para que se recojan las propuestas de mejora. Estas propuestas de posibles soluciones se tendrían en cuenta a la hora de elaborar el Plan de CEP del próximo curso.

Se sugiere la conveniencia de elaborar un calendario de trabajo hasta el próximo día 15 de julio.

### COMISIÓN DE EVALUACIÓN

ASISTENTES: Joaquina González Medina

Mayla Bello Noda

María Cristina Quintero García

José María Gobantes Ollero

Luis Acosta Pérez

REUNIÓN N° 20

HORA: 9:30

FECHA: 12 de junio de 1995

#### DESARROLLO DE LA REUNIÓN

Comenzamos revisando los acuerdos que se habían tomado en la reunión de la “mini-comisión” del día 24 de mayo.

Decidimos al respecto que: entre el 16 de junio y el 23 había que tener un guión para las sesiones de evaluación del equipo pedagógico que tendrían lugar entre los días 26 y 30 de junio. Decidimos hacer un reparto de tareas: Luis se encargará de la organización y equipo pedagógico; Joaquina de las agrupaciones; Mayla de las ofertas de formación y de los recursos; Teresa del asesoramiento a áreas; Cristina del asesoramiento a centros y Chema de la metaevaluación. El día 16 de junio la Comisión de Evaluación se reunirá para poner en común dichos trabajos. El día 23 de junio se llevará el mismo como propuesta al Equipo Pedagógico.

## **APÉNDICE V-ii**

## **Características de los Centros de Profesores (C.E.P.s)**

**Comisión de evaluación del CEP de  
La Laguna.  
Noviembre 1994**

**A continuación se resumen las características de los Centros de Profesores que a juicio de la "comisión de evaluación" son las más relevantes. No pretende hacerse una relación exhaustiva, ya otros trabajos de distintos autores e instituciones se dedican a ello. El propósito de este documento es fundamentalmente práctico. Se trata de destacar los aspectos más importantes de los CEPs, en una primera aproximación teórica, que nos permita establecer una base común de entendimiento, dentro de la comisión de evaluación, para la comprensión de las características de esta institución tan singular en el panorama educativo. El resumen que aquí se hace es producto del debate y la discusión que en torno al tema se ha realizado dentro de la comisión de evaluación.**

Hemos utilizado la lectura de algunos de los escasos artículos y documentos existentes sobre los CEPs, más para iniciar el debate que como fuente doctrinal. No perseguimos establecer "la verdad" sobre los Centros de Profesores sino unificar criterios de cara a la actuación evaluadora (que es nuestro interés práctico) y revisar algunas de las distintas perspectivas existentes en torno al papel que estos centros deben jugar dentro de la formación permanente del profesorado (FPP).

La primera de las características de los Centros de Profesores es la estrecha relación entre su aparición y la existencia de un potente movimiento dentro del profesorado trabajando para la mejora de la calidad educativa. Movimiento caracterizado por la organización autónoma de sistemas de formación permanente del profesorado que compensaran la escasa oferta oficial en este terreno y que respondiera a la necesidad de mejorar el sistema educativo. En Inglaterra, la administración, a partir de la experiencia autónoma del profesorado en este terreno, brinda medios y recursos, lo que permite que se cree y extienda una enorme red de Centros de Profesores por todo el país en muy poco tiempo. En el Estado Español es la nueva administración del partido socialista, la que ve en la experiencia de los CEPs anglosajones un modo de encauzar y reorientar el enorme potencial, que en los años de la transición habían mostrado las organizaciones del profesorado dedicadas a la autoformación y el cambio educativo (MRPs, Escuelas de Verano, etc.). Por lo tanto, a pesar de las diferencias entre una experiencia y otra, en ambos casos la idea original de

**CEP está unida a la voluntad de mejora educativa mostrada por el profesorado en momentos de cambio social y el carácter de autonomía, y autoorganización de su propia formación. Originalmente los CEPs aparecen como un instrumento de apoyo y potenciación del desarrollo autónomo del profesorado preocupado y movilizado, en las últimas décadas, en torno a la calidad educativa.**

**La segunda característica que se deriva de la anterior es la vinculación estrecha entre la formación permanente del profesorado y las necesidades prácticas expresadas por el mismo profesorado. Esta relación entre formación y práctica aumentará el conocimiento del profesorado en torno a los problemas educativos.**

**La vinculación entre formación permanente y necesidades prácticas se concreta, en la tradición inglesa (y de introducción reciente en nuestro ámbito) en el desarrollo del curriculum en los centros escolares por parte del profesorado de cada centro. La formación basada en el desarrollo curricular de los centros permite a los profesores establecer sus prioridades, definir sus objetivos, evaluar la calidad de los métodos, materiales y su trabajo en el aula e informar a otros profesores. A medida que el profesorado planifica procesos de resolución de sus propios problemas y por sí mismos, adoptan roles de investigación en la práctica (investigación-acción). Uno de los propósitos originales de los CEPs es apoyar el desarrollo curricular en los centros docentes. Esta es la tercera característica.**

**La cuarta característica de los CEPs hace referencia al**



**CEP como lugar -las anteriores lo hacen con respecto a las características conceptuales de los CEPs. De acuerdo con el origen de los CEPs, en ellos los profesores y profesoras intercambian ideas, hablan sobre problemas, tienen acceso a recursos que pueden adaptar a sus propias situaciones y donde el profesorado encuentra apoyo en un entorno no amenazante. Podríamos decir que los CEPs son/deberían ser "territorio docente" en el que las actividades deberían ser/son de interés fundamentalmente docente.**

**Quinta característica. La enorme diversidad de las actividades, que en estos centros se pueden desarrollar - diversidad de finalidades y contenidos-, es otra de sus características. Actividades de interés para el profesorado que no siempre tienen que encontrar su justificación en su supuesta relación directa y "utilitarista" con respecto a la formación del profesorado en contenidos relativos a la profesión docente.**

**Sexta característica. Además de otras características funcionales, no menos importantes, como el funcionamiento democrático, la proximidad geográfica de los CEPs a los lugares de trabajo del profesorado, los horarios de atención al profesorado, etc., queremos subrayar aquí el carácter que tiene el apoyo dado desde los CEPs al profesorado. Se considera que el profesorado debe ser "sujeto activo de su propia formación y reciclaje" y que el contenido de la formación debe partir de los problemas prácticos detectados por el profesorado. Por lo que dicho apoyo tiene que ser relevante para ellos y para su trabajo cotidiano en el aula.**

**De acuerdo con este perfil del apoyo, los profesores encargados de ofertarlo desde el CEP a los centros, deben partir de problemas más que de soluciones prefabricadas, problemas, por otro lado, detectados, priorizados y formulados desde dentro de los centros y no desde instancias externas a ellos.**

## **PROBLEMAS PRACTICOS DE ESPECIAL ATENCIÓN.**

**De las características enumeradas se deducen algunas cuestiones problemáticas que deben ser objeto de especial atención desde el Centro del Profesorado. Al analizar la filosofía de los CEPs, dentro de la Comisión de Evaluación del CEP de La laguna, los siguientes temas fueron apareciendo en la discusión. Estos aspectos no son producto del análisis del CEP de La Laguna, puesto que todavía no hemos entrado en la fase de análisis, sino que surgen en la discusión a este nivel de generalidades en el que en estos momentos está centrada la Comisión de Evaluación - momentos previos al diseño del plan de evaluación.**

**Las cuestiones problemáticas de especial atención son las siguientes (el orden no indica el grado de su importancia):**

- La coordinación de los distintos servicios de apoyo externos a los centros docentes.**
- Diversificación de la oferta de actividades en cuanto a su contenido y finalidades. Para justificar su realización no habría que buscar siempre criterios rígidos en cuanto a su relación mecánica y directa con contenidos de la**

**profesión docente.**

- **Cuál es el papel ideal que debe jugar el profesorado en la elaboración de las ofertas de actividades del CEP. Relación entre oferta y demanda y el origen y calidad de ambas.**
- **Calidad y el grado de involucración del profesorado en su CEP. Más allá de los cauces recientemente creados de participación democrática. Dicho de otro modo, en esa concepción del CEP como lugar de equilibrio entre los intereses/necesidades del profesorado y las necesidades del sistema educativo/Administración, en la práctica, para qué lado se inclina la balanza.**
- **Una preocupación de los CEPs desde sus orígenes es evitar una imagen institucional alejada del profesorado. Tener en cuenta las estrategias que se adoptan desde el CEP en su acercamiento -a través de los asesores- a los centros debe ser motivo de revisión constante y de análisis. ¿En los centros los/las asesores/as del CEP son considerados/as parte de la Administración?.**
- **Unido al anterior aspecto, ¿cuál es el papel de los/las profesionales que trabajan en el CEP, con respecto a su trabajo en los centros?: asesores, apoyo, expertos, facilitadores... (Es verdad que más interesante que discutir sobre las etiquetas es hacerlo sobre su contenido práctico).**
- **La excesiva amplitud de las zonas geográficas a cubrir**

**Comisión de evaluación del CEP de La Laguna.**

**para realizar el asesoramiento exige analizar muy bien las prioridades y las líneas de trabajo de preferente atención.**

- Líneas de formación preferentes en el CEP: coherencia, unanimidad...**
- Necesidades de formación del equipo de profesores del CEP.**

**Comisión de evaluación del CEP de La Laguna.**

## **APÉNDICE V-iii**

## **ASPECTOS A EVALUAR SEGÚN LOS ASESORES DEL CEP DE LA LAGUNA. (PRIORIDADES)** (18 de Nov. de 1994)

(total: 11 ases. y 29 aspectos).

Priorizados: Dinámicas de grupos y organización de reuniones.

- Las reuniones ágiles que dejen tiempo al trabajo efectivo en centros.
- Orden del día y objetivos de las mismas claros y concretos para rentabilizarlas.

-----

Por orden de importancias, todas aquellos aspectos que se deducen de los objetivos que se plantean en el Plan de Asesoramiento del CEP.

-----

1. Organización del CEP
2. Atendiendo al nº de centros o agrupaciones a los que al final se asesora, plantearse si es eficiente o no el actual planteamiento de trabajo.

-----

- La participación en los centros.
- Relaciones en el funcionamiento interno: cómo nos organizamos, qué contenidos damos a esta organización, a qué niveles nos implicamos.

-----

- Funcionamiento interno del CEP
- Plan de asesoramiento a centros/áreas.
- CEP = formador del profesorado (concepto y cómo se refleja dicho concepto).

-----

1. Organización del CEP

2. Cómo crear "equipo" entre los miembros del CEP.

3.

- 
- Objetivos previstos en el plan del CEP
  - Coordinación del equipo pedagógico.

-----

El plan de trabajo:

-----

Plan de trabajo del CEP:

- Asesores:- organización, acuerdos, preparación para la intervención en los centros.
- intervención en los centros.

- 
- El funcionamiento del equipo pedagógico (operatividad de las reuniones, toma de decisiones, representatividad fuera del centro, mejora de la imagen exterior...).

- 
- 1) Asesoramiento en los centros.
  - 2) Asesoramiento a las áreas.
  - 3) Asesoramiento a los grupos.
  - 4) Aspectos administrativos.
  - 5) Valoración del funcionamiento del material (referido a préstamos)
  - 6) Evaluación del funcionamiento del personal (referido a los que no son profesores)
  - 7) Valoración del espacio físico: lugar de trabajo, condiciones, medios...
  - 8) Valoración de los horarios de trabajo.

- 9) Valoración de aspectos de perfeccionamiento del profesorado referido a sus especialidades.
- 10) Valoración de las actuaciones personales.
- 11) Valoración del trabajo en grupo.
- 12) Valoración de la dirección.



## **APÉNDICE V-iv**

## **PRIORIZACIÓN**

### 1. ("**ORGANIZACIÓN DEL CEP**") = 13

(-) Organización del CEP. (-) Relaciones en el funcionamiento interno: cómo nos organizamos, qué contenidos damos a esta organización, a qué niveles nos implicamos. (-) Funcionamiento interno del CEP. (-) Organización del CEP. (-) Cómo crear "equipo" entre los miembros del CEP.

(-) Aspectos administrativos.

(-) Evaluación del funcionamiento del personal (referido a los que no son profesores)

(-) Valoración del espacio físico: lugar de trabajo, condiciones, medios...

#### 1.a) ("**coordinación equipo asesor**") = 5

(-) Dinámicas de grupos y organización de reuniones: Las reuniones ágiles que dejen tiempo al trabajo efectivo en centros. Orden del día y objetivos de las mismas claros y concretos para rentabilizarlas. (-) El funcionamiento del equipo pedagógico (operatividad de las reuniones, toma de decisiones, representatividad fuera del centro, mejora de la imagen exterior...). (-) Coordinación del equipo pedagógico. (-) Valoración del trabajo en grupo. (-) Valoración de la dirección.

2. ("**SERVICIOS**") = 2

(-) Valoración del funcionamiento del material (referido a préstamos). (-) Valoración de los horarios de trabajo.

3. ("**OBJETIVOS Y PLANES DEL CEP**") = 4

(-) Por orden de importancias, todas aquellos aspectos que se deducen de los objetivos que se plantean en el Plan de Asesoramiento del CEP. (-) Objetivos previstos en el plan del CEP. (-) El plan de trabajo. (-) Plan de trabajo del CEP (asesoramiento).

4. ("**ASESORAMIENTO A CENTROS, ÁREAS, GRUPOS**") = 8

(-) Atendiendo al nº de centros o agrupaciones a los que al final se asesora, plantearse si es eficiente o no el actual planteamiento de trabajo. (-) La participación en los centros. (-) Plan de asesoramiento a centros/áreas. (-) Asesores: organización, acuerdos, preparación para la intervención en los centros; Intervención en los centros. (-) Asesoramiento en los centros. (-) Asesoramiento a las áreas. (-) Asesoramiento a los grupos. (-) Valoración de las actuaciones personales.

5. ("**MODELO DE FORMACIÓN**") = 2

(-) CEP = formador del profesorado (concepto y cómo se refleja dicho concepto). (-) Valoración de aspectos de perfeccionamiento del profesorado referido a sus especialidades.

## CATEGORÍAS Y TEMAS DE EVALUACIÓN TAL Y COMO HAN QUEDADO EN LA COMISIÓN DE EVALUACIÓN.

### 1. MODELOS DE FORMACIÓN.

- \* Asesoramiento a Centros (individual y por parejas)
- \* Atención a agrupaciones
- \* Actividades de formación (antigua nº 3): tipología, diversidad
- \* Autoformación.
- \* Coordinación con otros servicios: inspección, orientadores, dirección general, STOEP

### 2. ORGANIZACIÓN INTERNA DEL CEP.

- \* Infraestructura de trabajo
  - uso del teléfono
  - uso del ordenador
  - personal
  - Kilometraje.
- \* Organización de reuniones.
- \* Coordinación del equipo pedagógico: etapas y niveles.
- \* Funcionamiento de los órganos del CEP - democratización-: Consejo General, Consejo de Dirección, Equipo pedagógico.
- \* Clima: relaciones humanas.
- \* Circulación de la información dentro del CEP:
  - Origen

Acceso democrático a la información.

- \* Comisiones
- \* Presupuesto de funcionamiento
- \* Gestión económica

3. OFERTA/DEMANDA.

(en blanco, no habíamos apuntado nada)

4. RECURSOS Y SERVICIOS OFERTADOS AL PROFESORADO POR EL CEP.

Servicios a los que nos referimos:

Bibliografía

Laboratorio

Audiovisuales

Reprografía

Lugares de esparcimiento- café... charla informal...

Otros...

- \* funcionamiento de los servicios
- \* Uso
- \* características
- \* objetivos
- \* planificación
- \* personal
- \* actualización de fondos y recursos

5. COORDINACIÓN CON OTROS SERVICIOS - GRADO DE AUTONOMÍA DEL CEP-.

- \* Niveles de participación del profesorado.

## **APÉNDICE V-v**

## **DIMENSIONES, SUBDIMENSIONES, CUESTIONES DE EVALUACIÓN Y FUENTES DE INFORMACIÓN.**

### **DIMENSIÓN 1: EVALUACIÓN DEL MODELO DE FORMACIÓN DEL CENTRO DE PROFESORES DE LA LAGUNA (CEP)**

**EXPLICACIÓN DE LA DIMENSIÓN:** Se pretende evaluar cuál es el modelo de formación permanente del profesorado que predomina en las variadas y múltiples actividades del CEP de La Laguna.

**CUESTIÓN DE EVALUACIÓN:** ¿Cuál es el modelo de formación permanente del profesorado que predomina en la práctica de las variadas y múltiples actividades del CEP de La Laguna?, ¿Cuál es su grado de planificación?

**SUBDIMENSIÓN 1.1.:** Evaluación del asesoramiento a centros educativos.

#### **CUESTIONES DE EVALUACIÓN:**

\* ¿Hay un plan de asesoramiento por parte de la DGOIE, el CEP, el asesor/a?, ¿Cuáles son las líneas generales de ese plan en sus distintos niveles?, ¿Cuál es su contenido en sus distintos niveles?, ¿Cuál es el nivel de coincidencia/divergencia entre esos planes (el del CEP se corresponde con el de la DGOIE, el de los asesores se corresponde con las líneas generales del CEP)?, ¿Cuál es el nivel de concreción de los planes de asesoramiento de la DGOIE y grado en que condiciona las decisiones del CEP y de asesoramiento?, ¿Los centros educativos conocen las líneas de asesoramiento del CEP y sus asesores?, ¿Cuál es la participación de los centros en la elaboración de los planes de trabajo de su asesoramiento?, ¿Cómo se desarrolla en la práctica el asesoramiento?, ¿La formación en centros contribuye a que sean los propios centros los que identifiquen sus necesidades de mejora de la calidad educativa y establezcan sus propios planes de acción?, ¿Cómo se está haciendo la formación en centros?, ¿Cuáles son las diferencias entre lo planificado y su realización?

\* ¿Cuál es la relación calidad/cantidad del asesoramiento?, ¿Cuál es la proporción/porcentaje de atención a los centros: horas, periodicidad...?, ¿Cómo condicionan el asesoramiento las distintas características de los centros educativos?, ¿Cómo se adaptan los planes de asesoramiento a las características de los centros?, ¿Qué proporción de tiempo y energías del CEP y los asesores ocupa la formación en centros educativos?

\* ¿Cómo se hace el contacto con los centros educativos?, ¿Hay un proceso diseñado para que los centros establezcan necesidades y demandas de asesoramiento/formación en centros?, ¿Cuál es el nivel y la calidad de participación del centro en su formación basada en el centro?, ¿Los centros educativos asumen la responsabilidad de su propia formación o mantienen una actitud pasiva ante ella?

\* ¿Cuál es el papel del asesor del CEP en el centro: técnico, coordinador de apoyo, facilitador de materiales, coordinador de experiencias de utilidad, animador de la innovación...?, ¿Cuál es su grado de implicación en las necesidades del centro?. ¿Cuáles son las características del proceso de asesoramiento en los centros: técnico, procesual...?, ¿Cuál es el contenido del asesoramiento?, ¿Cuál es el contenido de la formación en centros?, ¿En la práctica cual es su impacto?.

#### FUENTES DE INFORMACIÓN:

Consejo General del CEP, Consejo de Dirección, Equipo Pedagógico, memorias y planes (94/95), profesores de los centros, profesores de centros no asesorados, documentación oficial sobre el/los CEPs, información cuantitativa, asesores individuales (1 de infantil, 1 de primaria, 3 de Secundaria, 1 de FP, 1 de Nuevas Tecnologías), coordinadores de formación de centros educativos con y sin asesoramiento, jefes de estudio de los centros con y sin asesoramiento, planes de formación de los centros, del los asesores, del CEP, de la DGOIE, materiales escritos como producto del asesoramiento (sobre todo de los asesores del CEP).

***SUBDIMENSIÓN 1.2:*** Evaluación del asesoramiento/atención a agrupaciones de profesores (Coordinados por el CEP: Grupos Estables y Equipos de Formación en Centros. Coordinados directamente desde la DGOIE: Seminarios)

#### CUESTIONES DE EVALUACIÓN:

\* ¿Hay un plan de asesoramiento por parte de la DGOIE, el CEP, el asesor/a?, ¿Cuáles son las líneas generales de ese plan en sus distintos niveles ?, ¿Cual es su contenido en sus distintos niveles?, ¿Cuál es el nivel de coincidencia/divergencia entre esos planes (el del CEP se corresponde con el de la DGOIE, el de los asesores se corresponde con las líneas generales del CEP)?, ¿Cuál es el nivel de concreción de los planes de asesoramiento de la DGOIE y grado en que condiciona las decisiones del CEP y de asesoramiento?; ¿Las agrupaciones de profesores conocen las líneas de asesoramiento del CEP y sus asesores?, ¿Cuál es la participación de las agrupaciones de profesorado en la elaboración de los planes de trabajo de su asesoramiento?,



¿Cómo se desarrolla en la práctica el asesoramiento?, ¿La formación basada en agrupaciones del profesorado contribuye a que sean los propios centros los que identifiquen sus necesidades de mejora de la calidad educativa y establezcan sus propios planes de acción?, ¿Cómo se está haciendo?, ¿Cuáles son las diferencias entre lo planificado y su realización?

\* ¿Cuál es la relación calidad/cantidad del asesoramiento?, ¿Cuál es la proporción/porcentaje de atención a las agrupaciones: horas, periodicidad...?, ¿Cómo condicionan el asesoramiento las distintas características y proyectos de las agrupaciones de profesorado?, ¿Cómo se adaptan los planes de asesoramiento a las características de los agrupaciones del profesorado?; ¿Qué proporción de tiempo y energías del CEP y los asesores ocupa la formación en las agrupaciones del profesorado?

\* ¿Cuál es el proceso de constitución de las agrupaciones de profesores?, ¿Cuál es la normativa oficial por la que las agrupaciones adquieren entidad institucional?, ¿Qué proceso y criterios se siguen para hacer la selección de las agrupaciones del profesorado?, ¿Cuáles son los deberes y derechos que adquieren al ser incluidas en el apoyo institucional?; ¿Cómo se hace el contacto con las agrupaciones del profesorado?, ¿Cómo se asignan las agrupaciones del profesorado a los distintos asesores?, ¿Cuál es el criterio que se sigue?; ¿Hay un proceso diseñado para que las agrupaciones del profesorado establezcan necesidades y demandas de asesoramiento/formación en agrupaciones?, ¿Cuál es el nivel y la calidad de participación en su propia formación?, ¿Los agrupaciones asumen la responsabilidad de su propia formación o mantienen una actitud pasiva ante ella?;

\* ¿Cuál es el papel del asesor del CEP en los procesos de trabajo de las agrupaciones: técnico, coordinador de apoyo, facilitador de materiales, coordinador de experiencias de utilidad, animador de la innovación, procurar contactos de apoyo...?, ¿Cuál es su grado de implicación en las necesidades de la agrupación?. ¿Cuáles son las características del proceso de asesoramiento a las agrupaciones: técnico, procesual...?, ¿Cuál es el contenido de los asesoramientos?, ¿Cuál es el contenido de la formación/autoformación en las agrupaciones?, ¿Cual es el impacto de este modelo de formación en la práctica?,

#### FUENTES DE INFORMACIÓN

Consejo General del CEP, Consejo de Dirección, Equipo Pedagógico, memorias y planes (93/94 y 94/95), profesores de las agrupaciones de la zona del CEP, documentación oficial sobre los CEPs -BOC- (con respecto a este tema), información cuantitativa (sobre agrupaciones), profesores o profesoras responsables de las agrupaciones, proyectos y planes de trabajo de las

agrupaciones del profesorado vinculados al CEP, líneas y planes de trabajo del CEP con respecto a las agrupaciones, materiales escritos como producto del trabajo de las agrupaciones y del asesoramiento.

**SUBDIMENSIÓN 1.3:** Evaluación de las actividades de formación: tipología, diversidad (se incluyen aquí las actividades desarrolladas por el CEP distintas a la formación en centros y agrupaciones del profesorado: fundamentalmente **cursos de diversa duración.**)

#### CUESTIONES DE EVALUACIÓN:

\* ¿Qué tipología de actividades de formación hay en el CEP además de la formación en centros y agrupaciones de profesores?, ¿Cuantificación de estas actividades: tiempo, número de profesores y profesoras asistentes, recursos invertidos en ellas...?, ¿Qué peso tiene cada uno de los tipos de actividades de formación en la totalidad del funcionamiento del CEP?, ¿Qué porcentaje de tiempo exigen estas actividades del tiempo de trabajo total de los asesores del CEP?.

\* ¿Finalidad de estas actividades según perspectivas siguientes: DGOIE, CEPLL, asesores del CEP, profesorado usuarios?, ¿Son los CEPs los que seleccionan las actividades a realizar?, ¿Cuál es el papel de CEP con respecto a estas actividades en cuanto a su selección, organización, puesta en marcha: papel burocrático, planificador, coordinador de itinerarios de formación del profesorado, etc.?, ¿Cuál es el papel del asesor del CEP en el diseño y seguimiento de estas actividades: coordinador, facilitador, supervisor de la calidad y/o marcha de la actividad...?, ¿Cuál es el grado de concreción y coherencia de los programas de estas actividades en cuanto a sus distintos elementos?, ¿Cuáles son las características de estas actividades en cuanto al modelo de formación del profesorado?, ¿Qué papel se les asigna a los profesores en formación: pasivos/receptores, planificadores de la práctica posterior, protagonistas de su formación...?, ¿Qué papel asume o se le asigna a la persona que imparte la actividad?, ¿Cuáles son los contenidos: problemas/necesidades de los profesores, interés de la persona que imparte las actividades, facilitadoras de la adopción de la Reforma Educativa...?, ¿Qué función cumplen estos tipos de actividades en el ciclo de formación del profesorado?, ¿Cómo se adapta su diseño al tipo de profesorado a formar (se tienen en cuenta itinerarios de los profesores en su formación?, ¿Qué tipo de profesional docente promueven estas actividades de formación del profesorado?, ¿Sirven para detectar necesidades, para transmitir información básica, para transmitir conocimientos ya elaborados, para introducir al profesorado en la elaboración de sus propios planes de mejora educativa...?, ¿Su realización se justifica en sí mismas?, ¿Cuáles son las características de los procesos internos de estas actividades:

metodología, actividades didácticas, planes de trabajo, etc.?, ¿Cómo se hace la evaluación de estas actividades desde dentro de ellas mismas?; ¿En la práctica cuál es el impacto de este modelo de formación?.

#### FUENTES DE INFORMACIÓN:

Los documentos de la DGOIE y CEP sobre planes de trabajo del CEP. Las programaciones de las actividades. Opinión/punto de vista de los asistentes, asesores del CEP responsables, impartidores. Memoria del CEPLL curso 93-94. El desarrollo de las actividades mismas. Materiales elaborados en la actividad por parte de asistentes, impartidor de la actividad y otros (actas, apuntes, actividades, materiales didácticos, etc).

***SUBDIMENSIÓN 1.4:*** Evaluación de la función profesional de los asesores en el CEPLL (perfil de sus puestos de trabajo) y condicionantes (normativa legal, estructura del puesto de trabajo) que determinan el apoyo al profesorado y el modelo de FPP. Formación y autoformación del Equipo Pedagógico.

#### CUESTIONES DE EVALUACIÓN:

\* ¿Cuál es la función de los asesores en la Formación Permanente del Profesorado: asesores técnicos/expertos, coordinadores de las innovaciones, difusores/facilitadores de la Reforma Educativa, facilitadores de materiales y recursos, supervisores del uso de los medios y recursos, amigos críticos, dinamizadores, animadores...?, ¿La función de los asesores del CEP es hacer investigadores en la práctica?, ¿Cómo está prefigurada su función?, ¿Desde dónde: DGOIE, Equipo Pedagógico, Consejo General del CEP, Consejo de Dirección, otras instancias...?, ¿Con qué grado de determinación está prefigurada su función, sus tareas, etc.?, ¿Qué apoyo o asesoramiento recibe el asesor del CEP?, ¿Por parte de quién: DGOIE, Equipo Pedagógico, Consejo General del CEP, Consejo de Dirección, otras instancias...?. ¿Cómo toman los asesores del CEP las decisiones en el desarrollo de su trabajo?, ¿Con qué apoyo cuenta en la toma de decisiones?, ¿En qué proceso se basan?, ¿Con quién discuten las decisiones que toman?.

\* ¿Cuáles son las tareas de los asesores -agenda de trabajo?, ¿Cuál es el porcentaje aproximado que los asesores dedican a cada tarea?, ¿Qué importancia y prioridad tienen sus distintas tareas?, ¿Las opiniones de los asesores tienen un peso fundamental en las decisiones que toma el CEPLL?.

[[(-) *Descripción general del perfil de la formación actual de los asesores del CEP con*

*respecto a su cometido profesional actual.]]*

**FUENTES DE INFORMACIÓN:** Documentos sobre los CEP elaborados por la DGOIE. Las memorias del CEP. La planificación del CEP. Miembros del C.G., del C.D. y del C.P. del CEPLL. El contenido de las reuniones generales de coordinación pedagógica. Las actas de las reuniones. Las reuniones pedagógicas por niveles y/o áreas. Los asesores. El trabajo de los asesores: planificación de su trabajo, atención a los centros, agrupaciones del profesorado y otras actividades de formación.

**SUBDIMENSIÓN 1.5:** Coordinación con otros servicios: Inspección, Dirección general, Stoep, equipos multiprofesionales, Compensatoria, Programas de Innovación...

**CUESTIONES DE EVALUACIÓN:**

¿Existe coordinación del CEP con otras instancias de la Admón. Educativa (DGOIE, Inspección...) o con otros servicios de apoyo al profesorado? ¿Qué tipo de coordinación es: formal, práctica?, ¿En los centros educativos hay coordinación con otros servicios de apoyo externo a los centros?, ¿Cuál es su grado de concreción y su calidad práctica?, ¿Cómo afecta la existencia o ausencia de esta coordinación en la práctica docente y la calidad educativa de los centros educativos?, ¿Cuál es el contenido de la coordinación: la normativa, la planificación del trabajo, los problemas de solapamiento e interferencias posibles entre servicios, los problemas prácticos de los centros y del profesorado...?

**FUENTES DE INFORMACIÓN:** Las reuniones de coordinación, los asesores del CEP, el C. de D. del CEP, el profesorado de los centros educativos, otros servicios pedagógicos de la Admón. Documentación al respecto.

**DIMENSIÓN 2:** EVALUACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DEL CEP.

**EXPLICACIÓN DE LA DIMENSIÓN:** En esta dimensión nos interesa recabar información en torno a la calidad de la organización interna, sus niveles de estructuración y su coherencia/incoherencia con respecto a las tareas que esta institución tiene asignadas y que son objeto de consideración en la primera dimensión.

**CUESTIONES DE EVALUACIÓN: 1.** ¿Cómo ha sido determinada

institucionalmente su organización?, ¿Cuál es la tradición organizativa del CEP?, ¿Qué grado de dependencia/autonomía tiene el CEP en cuanto a lo organizativo?, ¿Qué evolución ha sufrido la organización interna del CEP?; **2.** ¿Con qué infraestructura de trabajo se cuenta en relación a las tareas que se proponen en el Plan del CEP?, ¿Cuál es el grado de organización y aprovechamiento de la infraestructura?; **3.** ¿Cuál es el grado de calidad de la planificación y gestión de la coordinación interna en sus distintos niveles (reuniones de trabajo...)?, ¿Se corresponde el modelo de organización interna practicada con la filosofía del CEP con respecto a la formación permanente del profesorado?; **4.** ¿Cuál es el papel y funciones de los órganos democráticos del CEP?, ¿Cuál su nivel de funcionamiento (participación, implicación, colaboración, distribución de tareas, distribución horizontal de responsabilidades, democratización de la toma de decisiones...)?; **5.** ¿Cuál es la calidad y las características de los procesos de toma de decisiones y circulación interna de la información?; y **6.** ¿Los recursos económicos del CEP son adecuados/inadecuados al volumen y diversidad de la tarea que tiene asignada?, ¿Cuáles son los criterios manejados para tomar decisiones en este aspecto?, ¿Prioridades económicas...?, ¿Cuál es la relación costo/actividad...?.

***SUBDIMENSIÓN 2.1:***

Antecedentes organizativos de la institución:

- Cómo se fija institucionalmente su organización, funcionamiento, financiación, regulación legal...
- Tradición organizativa: estilos de trabajo...
- Dependencia/autonomía organizativa.
- Evolución de la organización interna.

**FUENTES DE INFORMACIÓN:** Memorias de cursos pasados, directores anteriores del CEPLL, profesorado muy conocedor del CEPLL (profesorado de programas de innovación inscritos en el CEPLL, asistentes a actividades de formación, profesorado de agrupaciones...) documentos de la DGOIE sobre CEPs, otros materiales escritos.

***SUBDIMENSIÓN 2.2:*** Infraestructura de trabajo.

**FUENTES DE INFORMACIÓN:** Relación documental de infraestructura de que dispone el CEPLL, relación actividades (contenido y cantidad)/infraestructura para realizarlas, profesorado usuario del CEP, asesores del CEP.

***SUBDIMENSIÓN 2.3:*** Planificación y gestión de la coordinación interna en sus

distintos niveles (reuniones de trabajo...).

FUENTES DE INFORMACIÓN: Reuniones, planificación del trabajo interno (horarios, calendario de tareas...), producto de las reuniones, proceso de las coordinaciones en sus distintos niveles...

***SUBDIMENSIÓN 2.4:*** Funcionamiento de los órganos democráticos del CEP.

FUENTES DE INFORMACIÓN: Documentos oficiales de la DGOIE sobre CEPs, actas de las reuniones de los distintos órganos democráticos del CEP, desarrollo de las reuniones y sesiones de trabajo de los órganos del CEP, puntos de vista y opiniones de los miembros de dichos órganos.

***SUBDIMENSIÓN 2.5:*** Procesos de toma de decisiones y circulación interna de la información.

FUENTES DE INFORMACIÓN: Reuniones de coordinación, sesiones de trabajo, desarrollo de planes de trabajo, procesos de toma de decisiones.

**SUBDIMENSIÓN 2.6:** Recursos económicos (presupuestos, criterios para la toma de decisiones económicas, costos de las actividades...).

FUENTES DE INFORMACIÓN: Memorias económicas de cursos pasados. Datos cuantitativos sobre: recursos económicos, costo por actividad, número de participantes por actividad... Puntos de vista sobre el tema por parte del Consejo de Dirección y Consejo Pedagógico del CEP.

**DIMENSIÓN 3:** ANÁLISIS DE LA RELACIÓN OFERTA/DEMANDA DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO.

**EXPLICACIÓN DE LA DIMENSIÓN:** Se evalúa en esta dimensión la adecuación/inadecuación de la oferta de formación permanente del profesorado (FPP), hecha por el CEP de La Laguna, a las demandas (explícita o latente) del profesorado. Se trata de analizar los medios y estrategias a través de los cuales el CEP conoce las demandas del profesorado y los criterios utilizados para priorizar las ofertas.

**CUESTIONES DE EVALUACIÓN:** ¿Qué mecanismos utiliza el CEPLL para conocer las demandas de formación?, ¿Tiene establecidas estrategias para conocer las demandas reales del profesorado?, ¿En qué consisten esas estrategias?, ¿Cuál es la calidad de esas estrategias?. **¿La oferta de FPP que hace el CEP se adecua en cantidad y calidad al apoyo que el profesorado requiere para su desarrollo a partir de sus propios problemas y contextos?**, ¿Cuáles son y quién marca los criterios sobre los que se elabora la oferta de FPP que hace el CEPLL: el profesorado (en centros, agrupaciones, individualmente), el C.G. del CEP, el C. de D. del CEP, el C.P. del CEP, otros (expertos, Universidad, DGOIE...)?, ¿Cuál es el origen de las distintas ofertas de formación: DGOIE, CEP, profesores individuales, expertos en formación, agrupaciones de profesores, centros docentes, programas de innovación...?, ¿El CEP planifica estrategias distintas para atraer al profesorado según su grado de interés, necesidad, motivación, preparación...?, ¿Cuál es el grado de diversidad de la oferta?, ¿Priman sólo criterios profesionalistas...?,

FUENTES DE INFORMACIÓN: Proceso de elaboración de las demandas desde los centros, agrupaciones de profesorado, etc. Seguimiento del proceso de elaboración de la oferta por parte del CEPLL. Puntos de vista del profesorado, los centros educativos, los asesores del CEP, Consejo de Dirección, etc., sobre el tema. Contenido de los programas y el proceso de desarrollo de las distintas ofertas de formación. Documentos oficiales sobre el CEP. Planes de trabajo y

Programa Anual del CEPLL. Nivel de aceptación de las distintas ofertas. Características (contenido, metodología...) de las ofertas de formación según su grado de aceptación. Cuantificación del uso del CEP por parte del profesorado de los distintos tramos del sistema educativo.

**DIMENSIÓN 4:** EVALUACIÓN DE RECURSOS Y SERVICIOS OFERTADOS AL PROFESORADO POR PARTE DEL CEP.

**EXPLICACIÓN DE LA DIMENSIÓN:** Esta dimensión trata de hacer una valoración acerca de la calidad (funcionamiento, uso, características, objetivos, planificación, atención, personal, actualización de fondos y recursos) de los servicios que el CEPLL oferta al profesorado: biblioteca, laboratorio, audiovisuales, reprografía, espacios de uso libre, horarios, información general...

**CUESTIONES DE EVALUACIÓN:** ¿Cuál ha sido la evolución reciente de los servicios que ofrece el CEP: calidad, recursos, organización, accesibilidad, objetivos ¿Son adecuados los servicios y recursos (localización geográfica, espacios, horarios, medios...) a las demandas y necesidades del profesorado?, ¿Los recursos y servicios promueven en el profesorado su uso, creatividad, implicación... o se ofertan como productos cerrados al margen de necesidades concretas...?, ¿Apoyan el desarrollo crítico del profesorado o lo condicionan?, ¿Existe una planificación coherente con la filosofía del CEP en materia de formación y apoyo al profesorado?.

**FUENTES DE INFORMACIÓN:** Planes de trabajo de los distintos servicios. Responsables. Usuarios. Uso. Recursos materiales de los distintos servicios del CEP (biblioteca, laboratorio, audiovisuales...). Plan Anual del CEPLL.

**DIMENSIÓN 5:** VALORACIÓN DEL NIVEL DE AUTONOMÍA DEL CEP CON RESPECTO A OTRAS INSTITUCIONES E INTERESES.

**EXPLICACIÓN DE LA DIMENSIÓN:**

En el origen de los Centros del Profesorado en Inglaterra, y posteriormente en el estado español, está el reconocimiento del enorme potencial del profesorado para impulsar procesos de mejora de la calidad educativa (tal y como esta calidad ha sido entendida tradicionalmente por la innovación). La idea primera acerca de los Centros del Profesorado considera a estos como una fórmula adecuada para dar apoyo al desarrollo de la autonomía del profesorado. Es a los profesores a los que les corresponde analizar los problemas relacionados con la mejora de la calidad educativa y buscar el modo de resolverlos de acuerdo con las necesidades del contexto social,



económico y cultural de los lugares en los que ellos trabajan. Se establecería de este modo un equilibrio entre, por un lado, la libertad de los docentes para desarrollarse profesionalmente, y por otro lado, el papel de la Administración aportando medios y recursos y, sobre todo, actuando para que dicho desarrollo autónomo no sea obstaculizado por la burocratización de la vida de los centros educativos. Esta quinta dimensión de la evaluación, está dedicada justamente a la valoración de ese nivel de autonomía, del que necesariamente debe estar dotado el CEPLL para poder apoyar decididamente una corriente de innovación poderosa, no sólo de docentes, por la mejora de la calidad educativa.

**CUESTIONES DE EVALUACIÓN:** ¿Qué peso tienen las distintas partes en las decisiones que se toman en el CEP (Plan Anual, líneas de FPP...)?, ¿Qué capacidad de toma de decisiones tiene el CEP (C.G., C. de D., E.P....)?, ¿Cuál es el peso y la incidencia de cada una de las partes? etc, ...

**FUENTES DE INFORMACIÓN:** (Al ser esta dimensión un aspecto presente en todas las demás dimensiones, deberá estar representada en todos los instrumentos de recogida de información de todas las fuentes ya señaladas).

## **APÉNDICE V-vi**

## **FUENTES DE INFORMACIÓN E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN:**

Partimos de la idea de que la **información** para la evaluación, **relativa a los procesos** en los contextos reales debe proceder directamente del trabajo práctico de las personas implicadas en el funcionamiento regular del CEP (asesores, profesores en los centros, profesores de agrupaciones, etc.). La información recopilada debe servir para mejorar constantemente la calidad de la práctica cotidiana. La evaluación no debe suponer una carga especial recogiendo información distinta a la necesaria para desarrollar adecuadamente el trabajo que cada asesor tiene asignado. Por lo tanto la información debe recogerse directamente en los contextos naturales en los que se produce. En esta línea, la evaluación debe ser una práctica cotidiana y no una serie de operaciones técnicas extrañas que hay que soportar y que dejan de practicarse en cuanto desaparece el interés externo al CEP por la evaluación (Inspección, DGOIE, u otros agentes externos al propio CEP).

Por otro lado, **la información relativa a los antecedentes e intenciones**, siendo fundamental para la evaluación, no debe ser una carga añadida a las tareas regulares de los implicados. Recoger este tipo de información a costa de la dedicación de las distintas personas implicadas no ayudaría a entender la evaluación como un recurso que ayuda a revisar y mejorar constantemente la práctica profesional. Por lo tanto, las tareas de recopilación y organización de este tipo de información deben ser asumida por la comisión de evaluación (o por personas externas como apoyo puntual).

### **1. ANÁLISIS DE DOCUMENTACIÓN:**

- 1.A- Documentos elaborados por la DGOIE sobre CEPs sobre: Asesoramiento a centros, asesoramiento a agrupaciones del profesorado, estructuras y órganos de representación democrática del profesorado en el CEP,
- 1.B- Documentos, planes de trabajo y memorias (93/94, 94/95; donde se incluyen las memorias económicas) del CEPLL sobre: Asesoramiento a centros, asesoramiento a agrupaciones del profesorado, funciones y tareas de los asesores del CEP, coordinación con otros servicios (nivel institucional/nivel práctico), antecedentes organizativos de la institución, recursos, coordinación, estrategias para conocer las demandas de formación del profesorado, diversidad de las actividades de formación, estrategias para atraer al profesorado, criterios de selección de actividades de formación,
- 1.C- Planes de trabajo de los asesores sobre: asesoramiento a centros, asesoramiento a agrupaciones del profesorado,
- 1.D- Material producido en el asesoramiento (a centros o agrupaciones) por parte del asesor.
- 1.E- Material producido por parte de los centros y/o profesores individuales

de los centros en el plan de formación.

- 1.F- Material producido por parte de las agrupaciones de profesores y/o profesores individuales de esas agrupaciones dentro en el plan de formación.
- 1.G- Material producido por el profesorado asistente a las actividades de formación distintas de la formación en centros y agrupaciones.
- 1.H- Diseño de las actividades de FPP distintas a la formación en centros docentes y agrupaciones del profesorado.
- (?) 1.I- Actas de las reuniones de los órganos democráticos del CEP.
- 1.J- Planes de trabajo, programaciones... de los distintos servicios que ofrece el CEP (biblioteca, laboratorio, reprografía, audiovisuales...)

*PROCEDIMIENTO: Una parte de la Comisión de Evaluación (a determinar) se dedicará a recabar y analizar esta documentación. Dependiendo del volumen de trabajo que la Comisión pueda asumir, este análisis se deberá hacer en estrecha comunicación (intercambio de perspectivas) con los responsables de la producción de dichos documentos.*

**2. RECOPIACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS CUANTITATIVOS SOBRE EL CEP:** Datos económicos, recursos, espacios, nº de profesores potencialmente usuarios, nº de profesorado usuario, porcentajes, costo por actividad, por profesor en formación, ...

### **3. ENTREVISTAS (REUNIONES DE TRABAJO):**

- 3.A- Entrevistas a profesores de centros educativos con planes de formación vinculados al CEP.
- 3.B- Entrevistas a profesores de centros educativos sin planes de formación vinculados al CEP.
- 3.C- Entrevistas a coordinadores de formación de los centros.
- 3.D- Entrevistas a los coordinadores de actividades de FPP distintas a las de formación en centros y de agrupaciones.
- 3.E- Entrevistas a miembros del C. de D. del CEP. (Director...)
- 3.F- Entrevistas a equipos de dirección anteriores.
- 3.G- Entrevistas a profesorado usuario habitual y muy conocedor del CEPLL.
- 3.H- Entrevistas con miembros del C. G. del CEPLL.
- 3.I- Entrevistas con los asesores responsables de los distintos servicios (biblioteca, audiovisuales, laboratorio, etc.)
- 3.J- Entrevista con personal de la DGOIE responsables/coordinadores de los CEPs de la C. A. de Canarias.

**4- DIARIO DE TRABAJO DEL ASESOR:** Asesoramiento a centros docentes y a agrupaciones del profesorado.

**5. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE:**

- 5.A- OBSERVACIÓN PARTICIPANTE DE LAS SESIONES DE TRABAJO DEL EQUIPO PEDAGÓGICO DEL CEPLL. (Con un guión previo e interaccionando en la reunión. En lugar de entrevistas especiales a los asesores para interrogarles sobre su trabajo). Incluye observación participante de las sesiones de revisión/coordinación de la marcha de los planes de trabajo del CEP.
- 5.B- OBSERVACIÓN DE LAS REUNIONES DE LOS ÓRGANOS DE PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA DEL CEPLL.
- 5.C- OBSERVACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE FPP DISTINTAS A LA FORMACIÓN EN CENTROS Y DE AGRUPACIONES. Incluye sesiones de valoración por parte de los mismos asistentes a estas actividades de formación.
- 5.D- OBSERVACIÓN DE SESIONES DE VALORACIÓN EN LOS CENTROS SOBRE LA MARCHA DEL APOYO A SU FORMACIÓN.
- 5.E- OBSERVACIÓN DE SESIONES DE VALORACIÓN DE LAS AGRUPACIONES SOBRE LA MARCHA DE SU PROPIO TRABAJO Y DEL APOYO A SU FORMACIÓN.

**6. LA MIRADA DEL PROFESORADO DE LA ZONA DEL CEP DE LA LAGUNA. CUESTIONARIO**

## **APÉNDICE V-vii**

ESQUEMA DEL DIARIO DE ASESORAMIENTO

**SUGERENCIAS PARA LA REALIZACIÓN  
DEL DIARIO DE ASESORAMIENTO**  
(propuesta)

Comisión de Evaluación del CEP de La Laguna.  
Enero 1995

**EXPLICACIÓN SOBRE SU NATURALEZA, FUNCIÓN Y FINALIDAD.**

Llamamos DIARIO del asesor o asesora al conjunto de anotaciones, reflexiones, planes de trabajo personales, etc que el asesor o asesora va escribiendo a lo largo del tiempo en relación con su trabajo de asesoramiento. Lo importante de estas anotaciones es su carácter personal y privado. No están constreñidas por la preocupación de que serán leídas y sometidas a juicios de valor (como ocurre con los informes), por lo que son muy sinceras con respecto a lo que se pretende realmente con el trabajo, lo que se consigue, las dificultades, los inconvenientes, las deficiencias de todo tipo, los éxitos, etc. Su carácter "privado" hace del diario de asesoramiento un documento fundamental para conocer lo que realmente ocurre en las interacciones de asesoramiento: lo que nos demandan, las pretensiones de los asesorados, los puntos de vista distintos, las dificultades, las estrategias de asesoramiento, etc.

Los diarios de los asesores y asesoras del CEP de La Laguna nos pueden informar de manera fidedigna qué está ocurriendo realmente con el asesoramiento. Es un medio ideal para poder establecer "la verdad" de su práctica.

Dadas estas características, el DIARIO es **un instrumento imprescindible para el trabajo a desarrollar por los asesores y asesoras**: revisar su trabajo; tener en cuenta dónde queda el trabajo de cada centro o agrupación, de una sesión de trabajo para otra, no perder de vista (puesto que queda anotado) las distintas estrategias adoptadas para cada centro o agrupación de profesorado, poder releer la trayectoria de trabajo de cada centro o agrupación; reflexionar libremente sin condicionamientos externos; facilitar muchísimo la elaboración de las memorias trimestrales... y, con todo ello, autoformarse y mejorar en esto tan difícil del asesoramiento.

A su vez, los asesores y asesoras del CEP necesitamos la información contenida

en los diarios para poder **debatir y llegar a criterios comunes** acerca de las estrategias (diversas) más adecuadas para realizar el asesoramiento y adaptarnos a los intereses y necesidades de los centros y agrupaciones. Necesitamos hacernos una idea de cuáles son las dificultades comunes que como grupo de trabajo encontramos al realizar nuestra función de asesores, y tomar decisiones de mejora sobre ella. Por lo tanto, los diarios nos aportan una buena parte de los datos que necesitamos para ello. La priorización de temas realizado por el Equipo Pedagógico indicaba justamente una preocupación en este sentido. El tema de modelos de formación del profesorado-asesoramiento fue señalado en primer lugar junto a la organización interna.

**Resumiendo: El Diario nos da buena cuenta de lo que ocurre en la práctica, facilita el trabajo sistemático de asesoramiento y permite, utilizando la información en él contenida, ir tomando decisiones (en las reuniones periódicas del Equipo Pedagógico), en grupo y tras el debate documentado, sobre el asesoramiento que desde el CEP realizamos.**

Se deduce claramente que **la información contenida en el diario va a parar a**, **1)** por un lado al propio asesor y asesora dueño del diario (para su reflexión, autoformación, autocontrol de su propio trabajo, etc.); **2)** a las reuniones periódicas del Equipo de Asesoramiento. De forma verbal cada asesor o asesora utilizará la información contenida en su diario para ilustrar su trabajo, experiencia, estrategias adoptadas, tipo de centro en el que desarrolla su asesoramiento... o para reforzar su punto de vista acerca del tipo de asesoramiento que cree debería impulsarse desde el CEP, etc; y **3)** poner el contenido del diario (bajo control y supervisión del propio autor, no se trata de dar cheques en blanco) a disposición de los compañeros del CEP que se dediquen a analizar más detenidamente el contenido de los diarios para que a su vez, este análisis más reposado vuelva a revertir al debate del Equipo Pedagógico (la interpretación última del contenido de cada diario le corresponde a su autor con el que habrá que discutir dichas interpretaciones, etc.)

De acuerdo con lo anterior, y para no caer en el error de dar un esquema artificial que acabe utilizándose como un formulario burocrático, que hay que rellenar y que finalmente acaba siendo arrinconado por inoperante, lo importante es que caigamos en la cuenta que de lo que se trata es de hacer lo que posiblemente muchos de los



asesores y asesoras ya hacen, es decir, llevar una serie de **anotaciones, sobre lo que se quiere hacer en el asesoramiento, lo que se hace, las estrategias adoptadas en cada centro, las propuestas que se hacen, la forma en que son recibidas, el papel que se juega en los centros y agrupaciones, reflexiones personales sobre su trabajo, etc.** De lo que se trata entonces no es tanto de **cómo hacerlo** sino en ponernos de acuerdo sobre **qué información** es la que nos interesa a todos para lograr los fines que le hemos dado al DIARIO. Por lo tanto, para empezar a trabajar el tema del asesoramiento en el Equipo Pedagógico, nos interesa "toda" la información relacionada con **lo que ocurre con el asesoramiento en la práctica**. A medida que el Equipo Pedagógico avance en la discusión puede ser que focalicemos mucho más la información hacia cuestiones más específicas..., nos lo irá marcando la propia marcha del análisis realizado en equipo.

Proponemos, como sugerencia y para su consideración, que para cada sesión de asesoramiento se escriba lo acontecido, diferenciando entre, digamos, "**lo ocurrido**" y nuestras **propias reflexiones** o puntos de vista sobre lo ocurrido. Estos **dos tipos de información** transcrita al diario deberían **diferenciarse lo más claramente posible**, es decir, una cosa es lo que ha pasado en la sesión de trabajo y otra cosa es nuestra opinión. La distinción puede hacerse de dos formas: o dividimos la hoja en la que escribimos en dos partes diferentes, una para cada uno de los dos contenidos comentados, o, más fácil y práctico, diferenciamos nuestras opiniones y reflexiones con barras, corchetes, llaves, paréntesis dobles o similares.

Por lo tanto proponemos que cada día se recoja en el diario: **a) Datos identificativos:** Centro, fecha, hora, asistentes; **b) orden del día o tema que se trata en la sesión de asesoramiento;** **c) Apuntes tomados sobre la marcha**, en la misma acción: diálogos, discusiones, opiniones, puntos de vista, acuerdos... en los que se debe incluir citas textuales, reacciones, actitudes, máximo detalle de lo que acontece, el contexto en el que tienen lugar, los cambios del orden del día, etc. Incluir descripciones que permitan comprender y contextualizar los apuntes. Estas notas dado que se toman sobre la marcha, habría que perfeccionarlas y mejorarlas inmediatamente después de acabar la sesión; **d) Hacer un resumen breve y relatado** de lo acontecido en la sesión de asesoramiento, es decir, contar, de forma sencilla, los aspectos más importantes de la sesión recién terminada, para ello nos apoyamos en los apuntes recogidos en su transcurso -apartado c-; **e) Interpretaciones e impresiones del asesor** sobre lo acontecido: reflexiones, análisis, **valoración**, dar la opinión, etc. **Una línea fructífera de valoración** es comparar constantemente entre lo que se pretende con el asesoramiento, los planes de trabajo que nos proponemos y lo que ha ocurrido en realidad. Analizar estos tres vértices del triángulo y establecer su coherencia o incoherencia, puede dar muy buen resultado. **No perder nunca de vista** que junto a "nuestro triángulo" funcionan "otros triángulos", puestos de manifiesto o que

permanecen implícitos, y que responden a intereses, puntos de vista, necesidades, exigencias de los demás agentes en juego: Consejería, centro, grupo de profesorado, profesores individuales, etc.

Para ampliar un poco más este último apartado *e*:

- Hacer una valoración de lo que se ha hecho:
  - . Por qué se ha hecho.
  - . Por qué se han tomado esas decisiones y no otras.
  - . Valoración / interpretación de lo acaecido.
  - . Problemas encontrados.
  
  - . Racionalización.
  - . Justificación.
  - . Hipótesis razonadas...
  
  - . Valorar muestras de evidencias (apuntes, diálogos,
  - . Valorar los incidentes críticos...
  
- Problematización / reflexión:
  - . Valorar curso de la acción.
  - . Problemas.
  - . Apreciaciones.
  - . Conclusiones provisionales.
  - . Explicación/comprensión...
  
- Líneas sucesivas de actuación.

Por ahora no creo que sea necesario complicar más la cosa. Veremos, como decíamos antes, si el progreso que se dé en el debate del **Equipo Pedagógico** recomienda reorientar o focalizar la recogida de información, a través del diario, a temas más específicos y concretos.

Hasta aquí la propuesta del diario, para su discusión. A continuación incluimos un listado de cuestiones que a modo de guía pueden servir tanto para recoger información en el diario como para avanzar en el debate y en la toma de decisiones sobre asesoramiento en el seno del Equipo Pedagógico. Tras el listado de cuestiones y para facilitar las cosas presentamos un listado resumido de lo mismo. El resumen no se entiende sin la lista más amplia que lo precede. Este último listado puede ser utilizado a modo de "**lista de la compra**" que podemos tener apuntado en una ficha para que

esté a la vista mientras tomamos notas en el diario, analizamos lo ocurrido o discutimos en grupo. Es mucho más práctico que cada uno estudiemos detenidamente las cuestiones sobre asesoramiento y nos hagamos nuestra propia "lista de la compra".

Por último incluimos un esquema de diario a modo de hojas de registro para facilitar la unificación de criterios.

## **LISTADO DE CUESTIONES EN TORNO AL ASESORAMIENTO A ANOTAR, ANALIZAR, DEBATIR... TOMAR DECISIONES**

¿De qué forma, en el asesoramiento que yo realizo, el profesorado es un elemento decisivo?, ¿De qué temas se parte para trabajar? ¿los temas los propone el asesor, la Reforma, el profesorado?, ¿los propone el profesorado individualmente o en grupo?, ¿Quién traza los planes, el asesor, la Reforma, la Consejería, los profesores?, ¿quién marca las tareas, las responsabilidades?, ¿Qué protagonismo tiene el profesorado en su formación? ¿Qué protagonismo tiene el profesorado en las reuniones: opinan libremente todos, siempre los mismos...?

¿Qué papel tienen los DCB de la Reforma en el proceso de asesoramiento/formación del profesorado?, ¿Es el tema central, se parte de los presupuestos de la Reforma o es una propuesta hipotética más y sólo como referencia para el trabajo de asesoramiento y formación del profesorado? ¿Cómo se ve la función del asesor: como un difusor de la Reforma oficial o como un apoyo al desarrollo del profesorado y a la calidad educativa?

¿Qué concepción del cambio se tiene por parte del asesor y su actuación? ¿Qué concepción del cambio se tiene por parte de los profesores y profesoras?

¿Se tiene en cuenta (cómo se tiene en cuenta) la traducción-adaptación que los profesores hacen a su contexto e idiosincrasia de las propuestas de innovación...? ¿Cómo se tiene en cuenta? ¿Cómo traducen los profesores las propuestas de adaptación?

¿A juicio de los asesores y asesoras, qué cuestiones están impidiendo la adopción de la innovación y el cambio de actitudes en el profesorado? ¿Cuáles son las dificultades aludidas por el profesorado que a juicio de ellos impide la adopción en la práctica de las innovaciones, o los planes de trabajo propuestos por los asesores? ¿Cuáles son las causas, observadas por los asesores, que están impidiendo el desarrollo práctico de su papel de asesoramiento?

¿Cuál es el proyecto curricular implícito del profesorado con el que se trabaja?, ¿Se tiene en cuenta su existencia para a partir de él hacer planteamientos de mejora?

¿Se tiene en cuenta en el asesoramiento que la teoría y la realidad están "separadas por un enorme abismo"?

¿En qué se concreta en la práctica (actitudes de los profesores, planes de trabajo críticos, proyectos propios, intereses distintos a los teóricos, prácticas no encajables en la teoría, problemas de investigación no considerados en la teoría, instrumentos y procedimientos distintos a los teóricos, explicaciones divergentes de la teoría ...) el abismo entre la teoría y la práctica?

¿Cómo entiende el asesor la naturaleza del trabajo de los profesores, como reproductores de lo que los teóricos proponen o como intelectuales que investigan su propia realidad con sus propios medios e instrumentos?

¿En el asesoramiento se tiene en cuenta que la tarea de enseñar es compleja? ¿Cómo?

¿Se hacen propuestas dogmáticas (de la Reforma, de una forma de entender la innovación ...) o se busca no anular y, por el contrario, potenciar la pluralidad de miradas y planteamientos en el seno del profesorado?

¿Se potencia la creación de proyectos curriculares diversos, en los cuales se identifican los profesores y los sienten como propios?, ¿Se tiene en cuenta que la asimilación e interpretación de la innovación y las mejoras a introducir, incluso de la Reforma, son diversas y distintas...?

¿Es la función del asesor el conseguir que los profesores se apropien de los aspectos teóricos y prácticos que configuran la actividad o es función del asesor que el profesorado investigue críticamente desde su propia realidad y concepciones sobre la enseñanza, evitando su alienación teórica? ¿Cómo se hace esto en la práctica?

¿Se tiene en cuenta que la acción de asesoramiento podría producir alienación en el profesorado? ¿Cuáles son las formas y los orígenes de esa alienación en la práctica?

¿Hay un proyecto de investigación elaborado por los profesores? ¿Cuáles son las características de los proyectos curriculares elaborados: hay un proyecto explícito o no; parte de las ideas y concepciones del profesorado, de sus intereses-necesidades prácticas; toman la Reforma como referencia crítica...?

¿Los asesores y asesoras tienen un plan claro y explícito de asesoramiento?, ¿Tienen claro cuál es su función y cometido, es decir, el modelo de asesoramiento?

¿Las demandas e intereses de la escuela o centro concreto, de los alumnos, de su entorno, de "la sociedad", de los profesores, de los asesores... siempre coinciden, están siempre en total sintonía? ¿Cuáles son las diferencias y coincidencias?

¿La "misión" del asesor es potenciar el cambio y aportar ayuda a las demandas que se le hacen?

¿Los asesores del CEP cómo ven su intervención en relación a la prevención?: ¿Es posible hacer prevención? ¿La deben hacer ellos?, ¿Directa o indirectamente?, ¿La deben hacer los profesores?, ¿Otros servicios?...

¿Se trabaja con el profesorado a partir de los problemas de aprendizaje del alumnado (o del alumno concreto: "el núcleo básico de intervención en la escuela es el alumno con dificultades de aprendizaje"); a partir del diseño y desarrollo de PCC, o de área, o de nivel; o a partir del diseño de unidades didácticas, o a partir de problemas de investigación-acción...?

¿Qué características tiene la interacción asesor-profesorado?, ¿Qué reparto de papeles (implícitos/explicitos) se da?

¿Qué nivel de "colaboración y entendimiento" han logrado en los centros a los que asesoran?, ¿En qué se basa la colaboración/entendimiento: en la buena voluntad, la empatía personal, profesional, ideológica, en planes de trabajo propios, asumidos y consensuados...?

¿Cuál es el nivel de cambio detectado en el centro a partir del asesoramiento?, ¿En qué se materializa?, ¿Qué concepción (implícita o explícita) se tiene del cambio, por ambos lados?

¿Cuál es el grado de conocimiento del asesor con respecto a los puntos de vista sobre la educación de los profesores y profesoras asesorados, sobre la finalidades de su actividad, las prioridades para sus alumnos, la relación escuela/entorno, la relación entre fines y procedimientos que ponen en marcha, el carácter de sus planes de trabajo, el sistema de revisión que tienen en la práctica (formales o informales)...?

¿Grado de avance que se percibe en los procesos de asesoramiento a centros? ¿En qué está basado ese avance, o estancamiento, "vivir y dejar vivir" o retroceso?

¿Cuál es el grado de ansiedad vivido por el asesor dado su papel en los centros que asesora?, ¿A qué se debe: falta de conocimientos, falta de empatía, mal planteado su papel profesional de cara al centro, falta de tiempo y recursos, falta de interés mutuo o por alguna de las partes, perspectivas e intereses distintos, etc?

¿Cómo son las condiciones de trabajo de los enseñantes, las cuales condicionan sus intereses y

puntos de vistas idiosincrásicos y, por lo tanto su actitud frente al asesoramiento? ¿Cómo se hace (qué estrategias) para adaptar el asesoramiento a la idiosincrasia de las gentes del centro...?, ¿Están los profesores por la labor?, ¿por qué?, ¿a qué es debido? ¿De qué naturaleza son los impedimentos? ¿Qué se les oferta? ¿Qué papel se quiere jugar en el centro por parte del asesor?

¿La actuación es holística o puntual y parcializada? ¿Cuáles son los antecedentes del centro que impiden o favorecen la colaboración? ¿Cuál es la disposición para el cambio?

¿Cuáles son las funciones ideales del asesor o asesora? ¿Cuáles son las funciones asumidas en la práctica: técnico, formador, supervisor, animador, investigador, evaluador, otras...?

¿Cuáles son las características profesionales y la formación que debe tener un asesor o asesora a juicio de los profesores<sup>1</sup>? ¿Y a juicio de los propios asesores y asesoras?

¿Qué grado de omnipotencia hay en nuestro planteamiento?, ¿En qué se materializa: puntos de vista dogmáticos, planes de trabajo forzados...?

¿Además de la falta de tiempo o el exceso de tareas, cuáles son las dificultades e impedimentos encontrados al asesorar en el lado del propio asesor: falta de formación específica, constreñimiento normativo, roles mal repartidos, falta de interés por parte del centro asesorado, falta de claridad en el cometido?

¿Cuáles son las distintas estrategias de actuación utilizadas para cada una de las tipologías/características de centros en los que se asesora?

¿Se conoce el contexto en el que se desarrolla la acción? ¿Se tiene claro cuál es el origen y el contenido de la demanda y lo que se espera del asesor ("aspectos estos fundamentales de la intervención asesora)?

---

<sup>1</sup>Detectar esto y todas las demás cuestiones, a través de las demandas que el profesorado hace y por el papel que implícitamente le adjudican al asesor o asesora. No utilizar estas cuestiones como si de un interrogatorio se tratara.

**"LISTA DE LA COMPRA"**

---

**A ilustrar con evidencias de la práctica:**

Papel de los profesores: protagonistas/pasivos.  
Trabajo con grupos o con profesores individuales.  
Temas en los que se trabaja. Quién los propone.  
Quién traza los planes de trabajo, las responsabilidades, las fechas.  
Los DCB y la Reforma son el tema exclusivo o son otros temas.  
Cómo se ve y considera el papel del asesor.  
Cuál es la concepción de cambio, en la práctica.  
Cuáles son las consecuencias prácticas que tiene el hecho de que los profesores "traduzcan" las propuestas a su propia práctica.  
Impedimentos para la innovación y el cambio en colaboración.  
Proyecto curricular implícito de los profesores, qué consecuencias tiene en el asesoramiento.  
Cómo afecta al asesoramiento la distancia entre teoría y práctica.  
Cómo entienden asesores y profesorado la naturaleza del trabajo de los profesores.  
Las propuestas de trabajo son cerradas o buscan la pluralidad.  
Cómo se potencia la diversidad.  
Alienación del profesorado y asesoramiento.  
Plan claro y explícito de asesoramiento.  
Grado de conocimiento del plan de asesoramiento por parte de los profesores.  
Coinciden siempre intereses sociales, de los alumnos, las familias, los profesores, el asesor.  
Asesoramiento y prevención.  
Reparto de papeles asesores/profesores.  
Nivel de colaboración y entendimiento conseguido.  
Conocimiento del asesor acerca del centro y los profesores: proyectos, prioridades, perspectivas...  
Ansiedad del asesor.  
Condiciones de trabajo que impiden la innovación.  
Intervención parcializada y puntual Vs. holística.  
Funciones del asesor, teóricas y prácticas.  
Omnipotencia del asesoramiento.  
Dificultades de los asesores para realizar el asesoramiento.  
Distintas estrategias de asesoramiento adaptadas a los distintos tipos de centros.  
Origen de las demandas.

---

**A) DATOS DE IDENTIFICACION:**

Asesor/asesora: \_\_\_\_\_

N de sesin de trabajo: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Centro: \_\_\_\_\_

Hora de inicio: \_\_\_\_\_

Asistentes: \_\_\_\_\_

Hora de finalizacin: \_\_\_\_\_

**B) ORDEN DEL DA O TEMA(S) A TRATAR EN LA SESIN DE  
ASESORAMIENTO:**

**C) NOTAS DURANTE EL TRANCURSO DE LA SESIN:**



**D) RELATO RESUMIDO DE LA SESIN**

---

:

**E) ANLISIS Y VALORACIN PERSONAL DE LA SESIN:**

**ESTIMACIÓN INDIVIDUAL DE LA DISTRIBUCIÓN TEMPORAL DE LAS TAREAS DE LOS ASESORES Y ASESORAS**

A continuación se presenta un listado de tareas típicas de los asesores y asesoras del CEP. Se les pide que individualmente hagan una estimación (horas y porcentaje) del tiempo que dedican a cada una de las tareas al cabo de cuatros semanas normales de trabajo:

Nombre asesor o asesora:

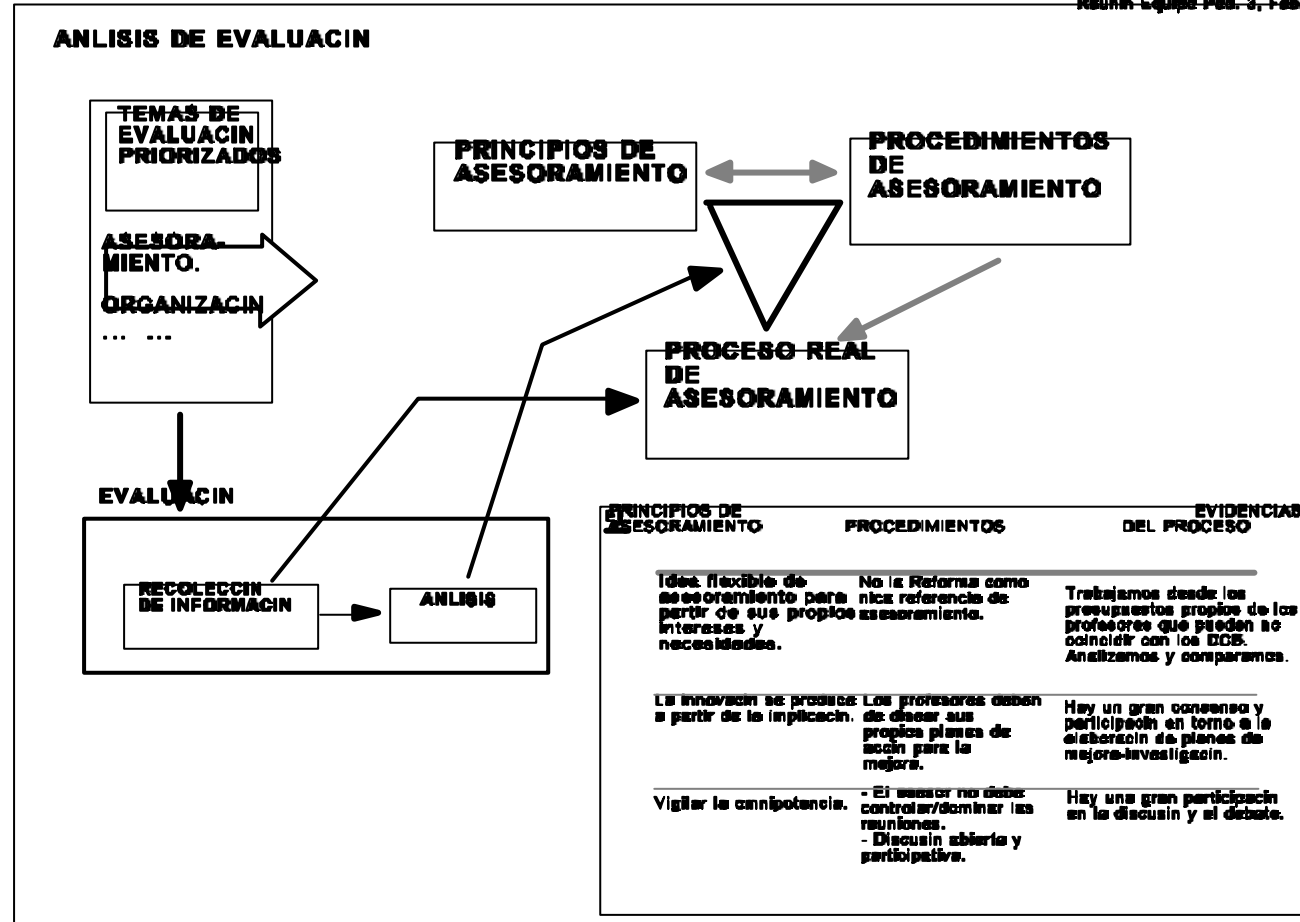
horas                      %

<p>■ Centros: Asesoramiento/formación</p>		
<p>Información</p>		
<p>■ Agrupaciones</p>		
<p>■ Reuniones del Equipo Pedagógico: Cuestiomes pedagógicas</p>		
<p>Cuestiones organizativas</p>		
<p>■ Trabajo individual: Estudio/planificación</p>		
<p>Contactar con centros</p>		

Comisión de evaluación CEP de La Laguna.

Contactar con coord. de form.		
Contactar con ponentes		
Contactar con otros CEPs		
Conectar con Admón		
■ Reuniones de coordinación de etapa		
■ Comisiones de trabajo		
■ Convocatoria de actividades de formación		
■ Programa de Calidad Educativa		

Reunión Equipo Ped. 3, Feb. 96



## **APÉNDICE V-viii**

*(Instrumentos de evaluación nº 3-A y 3-C)*

**ENTREVISTA (en grupo) A PROFESORADO DE CENTROS CON PLANES DE FORMACIÓN VINCULADOS AL CEP Y A PROFESORADO DE GRUPOS ESTABLES.**

**Dimensiones:**

**1) Asesoramiento**

Por lo que ustedes perciben a través del asesoramiento, ¿consideran que hay un plan claro de asesoramiento?

¿Qué grado de concreción tiene, según ustedes, ese plan: está escrito y se sigue, está escrito y no se sigue porque se va modificando según las necesidades, es de carácter implícito y se va construyendo sobre las necesidades, no hay ningún tipo de plan y se nota su inexistencia?

Según su percepción del asesoramiento, ¿Los planes están elaborados por cada asesor de forma independiente, obedece a directrices elaboradas por el CEP, elaboradas por la Consejería?

¿Consideran ustedes que conocen los planes de asesoramiento del CEP y/o sus asesores?

¿Consideran ustedes que se ha contado suficientemente con su opinión y se ha trabajado a partir de sus propias necesidades a lo largo del asesoramiento?

¿Cómo caracterizarían el asesoramiento en la

práctica?

¿A su juicio cuál es el grado de participación y dedicación de ustedes en los trabajos realizados con los asesores o asesoras del CEP: mucha dedicación, poca dedicación/poco interés, nivel medio? ¿A qué se debe, según ustedes ese nivel de dedicación e interés por los trabajos desarrollados: tiempo, interés, organización, coordinación de las tareas dentro del centro...?

¿A su juicio qué incidencia tiene en el centro, niveles o aula, el trabajo realizado en torno al asesoramiento?

¿En qué modificarían el asesoramiento para que su incidencia en el centro fuese mayor?

¿Qué modificarían en la organización y condiciones del centro para incrementar el beneficio del apoyo prestado desde el CEP?

## **2) sobre la organización del CEP**

¿Qué opinión tienen con respecto al CEP: su organización, funcionamiento, líneas de trabajo actuales?

¿Consideran que tienen el suficiente información sobre todo ello?

En el caso de que se considere una baja información: ¿De quién creen que es el fallo: CEP, coord. de formación, el centro...?

¿Cuáles son las vías por las que ustedes se informan con respecto al CEP: actividades, cursos, líneas de trabajo...?

### **3) oferta/demanda**

¿Consideran que la oferta del CEP en cuanto a formación del profesorado (incluidas todas las modalidades) responde adecuadamente a sus (de ellos) necesidades?

¿Qué creen ustedes que se debería hacer para mejorar la sintonía entre la oferta y la demanda?

¿Donde creen ustedes que el CEP debería poner prioritariamente su esfuerzo: formación en centros, agrupaciones, cursos?

¿Qué sistemas habría que establecer para que el CEP conociera y se adecuara a las necesidades de los centros y profesores?

¿Qué mejoras organizativas habría que introducir en este Centro para el mejor aprovechamiento de los recursos del CEP (mejores estrategias de información interna, trabajar mejor las demandas al CEP, más protagonismo del coord. de formación en la vida interna del centro...?)

### **4) servicios del CEP**

¿Cuál es el grado de conocimiento de los servicios ofertados por el CEP?



¿Qué importancia le dan ustedes, para la mejora de su trabajo cotidiano, a los distintos servicios ofertados por el CEP: biblioteca, reprografía, laboratorio, medios audiovisuales...?

¿En qué consideran que deberían mejorar estos servicios?

¿Su mejor aprovechamiento por parte de ustedes de quién depende: del centro, de ustedes, del CEP?

### **5) Autonomía del CEP**

Según su percepción, ¿la organización del CEP, sus líneas de trabajo, tareas, dedicación, etc., dependen fundamentalmente de: la Consejería, el propio CEP y sus asesores, los profesores a través de los coord. de formación...?

nota sobre la entrevista a grupos de profesores en centros o grupos estables:

No se debe presuponer a través de las preguntas, que se parte de una concepción del asesoramiento como asesoramiento técnico en donde el asesor programa y planifica y los asesorados aprenden y siguen los planes del asesor. Esta relación puede tener diversos niveles y formas de trabajo. Por ejemplo, desde la simple supervisión superficial del trabajo de algunos grupos estables hasta la total

identificación del asesor con el trabajo del grupo asesorado y su participación como un miembro más (quizás un miembro de calidad, en todo caso).

## **APÉNDICE V-ix**

Propuesta discutida en la reunión semanal del Equipo Pedagógico del viernes, 24 de Febrero, a propuesta de la Comisión de Evaluación<sup>2</sup>.

## **TAREAS DE LOS ASESORES Y ASESORAS DEL CEP DE LA LAGUNA PARA REALIZAR EL PLAN DE EVALUACIÓN (Fase de recogida de información).**

Explicación de los instrumentos y su modo de aplicación.

### **RESUMEN**

- 1) **RECOGER/ARCHIVAR** (Durante el proceso):
  - \* Los planes de trabajo para asesoramiento de:
    - Centros:           · Centros
    - Agrupaciones en centros
  - Grupos estables.
  - \* Material producido en el asesoramiento (por el asesor-asesora, en grupo o individualmente)
  - \* Material producido por los centros, agrupaciones en centros o grupos estables.
- 2) **ENTREVISTAS** (Hacer temporalmente e introducir cuestiones sobre la marcha a lo largo del proceso de asesoramiento):
  - Profesores de centros con planes de formación
  - Agrupaciones de centros.
  - Grupos estables.
- 3) **DIARIO.**
- 4) **OBSERVACIÓN.**
  - Sesiones valoración centros (agrupaciones en centros)
  - sesiones valoración grupos estables
- 5) **HOJA ESTIMACIÓN INDIVIDUAL.**

- 
1. Como podrán comprobar con su lectura, este documento no añade nada a lo ya discutido y acordado en las reuniones de los días 3 y 24 de febrero. Por lo tanto no pretende complicar las cosas. Simplemente ponemos por escrito las normas de aplicación de los instrumentos de recogida de datos para unificar criterios y asegurarnos de que la información será de utilidad.

En esta fase de recogida de datos, información, materiales, etc., en la que nos encontramos, de todas las tareas que hay que realizar (ver listado de instrumentos entregado en la reunión del Equipo Pedagógico del 24 de Febrero) para obtener la información necesaria (Ver documento de listado de Dimensiones de Evaluación y Cuestiones de Evaluación) para la evaluación, las siguientes tareas son las que les corresponde hacer a los asesores y asesoras del CEP (además de las que realice la Comisión de evaluación y otros agentes...):

1) **RECOGER/ARCHIVAR** durante el proceso de asesoramiento los siguientes documentos y materiales:

\* **Los planes de trabajo para asesoramiento de** (Instr. 1C):

- **Centros: ×Centros**

**×Agrupaciones en centros**

- **Grupos estables.**

Con "planes de trabajo" nos queremos referir, para empezar, a todo lo que los asesores y asesoras consideren como tal. Aceptando que las formas prácticas de trabajar de cada asesor son de hecho muy diversas, queremos mantener, de entrada, un concepto muy amplio en cuanto a lo que entendemos por "planes de trabajo". Por lo tanto incluimos en dicho concepto desde planes generales de asesoramiento o adaptaciones de las estrategias para cada situación concreta de asesoramiento hasta guiones de cada sesión de asesoramiento, etc.

Lo importante es poder disponer por escrito de estos planes, a uno u otro nivel de concreción, para poder establecer de forma descriptiva cuáles son las líneas de asesoramiento (en sus intenciones -planes de asesoramiento) seguidas por el CEP.

A través de otra información, obtenida, por ejemplo con el Diario de Asesoramiento (instr. 4) o la observación de las sesiones de trabajo del Equipo Pedagógico (instr. 5A -ver listado de instrumentos-) podremos analizar -entre todos y con evidencias- las dificultades de elaborar planes de asesoramiento, la adaptación de esos planes a cada contexto, los estilos de trabajo práctico, la

necesidad de mecanizar los procesos de asesoramiento dado el volumen de trabajo, etc.

Al discutir este punto ya vimos que lo más probable es que los "planes de trabajo" estén incluidos en el "Diario de Asesoramiento". Si es así, y sin descartar la existencia de planes de trabajo más sofisticados y elaborados que los incluidos en el Diario, lo que tenemos que hacer es o marcarlos de forma clara y destacada dentro del Diario para poderlo localizar con rapidez o fotocopiar estos "planes de asesoramiento" y almacenarlos en una carpeta especial y debidamente identificados: fecha, centro o grupo al que se asesora, nº de sesión de asesoramiento que se planifica o período de tiempo que se planifica, y cuantos otros datos se considere para su adecuada identificación.

**\* Material producido en el asesoramiento (por el asesor-asesora, en grupo o individualmente) (Instr. 1D)**

Se trata de **archivar** todo tipo de material utilizado en el asesoramiento. Ya sea este material elaborado por los asesores del CEP (en grupo o individualmente) o elaborado por otros autores (artículos, unidades didácticas, modelos de asesoramiento, Diseños oficiales, etc).

**\* Material producido por los centros, agrupaciones en centros y grupos estables (Instr. 1E y 1F).**

Necesitamos pruebas materiales del trabajo desarrollado a partir del trabajo de apoyo a centros y agrupaciones. Una de estas evidencias la constituyen los materiales elaborados por las personas asesoradas. Nos informarán de cuáles son las líneas sobre las que se asesora.

Ya discutimos en la reunión, al tratar este tema, sobre la dificultad con la que nos podemos encontrar, en algunos casos, al tratar de hacernos con este tipo de material. Puede haber algún caso en el que los profesores consideren que el material elaborado es de su propiedad. En tales casos debemos de dejar claro que lo que nos interesa es conocer las características más importantes de dicho material y no su utilización fraudulenta. Nos interesa saber: de qué tipo de material se trata (planificaciones; descripciones de experiencias didácticas; procesos de trabajo colaborativo; artículos para su publicación; informes; sistemas de evaluación de alumnos, profesores, centros; etc), si se ha elaborado en grupo o individualmente, qué finalidad tiene (mejorar algún aspecto de la organización, demostrar alguna metodología, unificar criterios metodológicos, elaborar diseños en equipo...), etc.

Mostrar interés por este tipo de material es interesarse por la calidad del trabajo elaborado por los grupos de profesores y profesoras asesorados. Por

ello será interpretado como un signo positivo y no como un intento de apropiación.

## **2) ENTREVISTAS A (Instr. 3A y 3C):**

- Profesores de centros con planes de formación.**
- Agrupaciones de centros.**
- Grupos estables.**

Este es el sistema más "extraño" de recogida de información que va a ser utilizado por parte de los asesores y asesoras. Extraño no por desconocido sino por lo artificial que les puede parecer a los grupos de profesores y profesoras a los que apoyamos. Esta artificialidad se debe lo inusual de la utilización de estos métodos de recogida de datos para la evaluación de nuestra práctica educativa e incluso a lo inhabitual de la realización sistemática de la evaluación de otros aspectos educativos que no sean los alumnos y alumnas.

Sabiendo esto deberemos de esforzarnos en vencer la resistencia con la que nos podemos encontrar. Para ello deberemos explicar su sentido y finalidad: no se trata de fiscalizar, hacer juicios de valor hostiles a partir de la información recogida, garantizar el anonimato en el caso de que sea pedido, etc. Los grupos entrevistados pueden y deben participar también en la valoración de sus opiniones, por ejemplo durante las "sesiones de valoración del asesoramiento" que hagamos con ellos.

El hecho es que, a pesar de que nos parezca un poco forzado hacer entrevistas al grupo de asesoramiento, necesitamos evidencias sobre la marcha del asesoramiento, dificultades, puntos de vista distintos, mejoras a introducir en el sistema de asesoramiento, etc. No se puede evaluar sin información de lo que ocurre en la realidad evaluada. Necesitamos que de forma explícita los asesorados se pronuncien de forma inequívoca sobre cuestiones fundamentales de nuestro trabajo.

Cuando estuvimos discutiendo todo esto, veíamos que la forma menos forzada de realizar la entrevista podía ser el ir haciendo las preguntas a lo largo de los distintos encuentros de trabajo que tengamos con los equipos de profesores asesorados. Por lo tanto, en vez de dedicar toda una reunión de trabajo a la realización de las entrevistas, y dada la escasez de tiempo, deberemos hacer las preguntas en los momentos de cada reunión que nos parezcan más adecuados: unos pocos minutos al final de cada reunión, cuando se toca un tema que tiene relación con alguna de las preguntas que necesitamos hacer, etc.

Para que la información recogida por todos los asesores a través de las

entrevistas, sea similar, es necesario que todos sigamos las mismas pautas y realicemos las mismas o muy parecidas preguntas. Para ello deberemos tener muy claras las preguntas que vamos a realizar. Con este fin el viernes 24 de febrero se entregaron dos hojas con un listado de cuestiones para cada una de las dimensiones de evaluación del CEP. Debemos repasarlas, anotar los añadidos que nos parezcan necesarios y utilizar la lista como un guión de entrevista sobre el que podemos (debemos) introducir las preguntas y aclaraciones que nos parezcan necesarias en el transcurso de la entrevista. Por lo tanto, se trata de una entrevista semiestructurada. Quiere decir que comenzamos haciendo las preguntas que aparecen en un esquema inicial (como el de las dos hojas citadas), lo cual nos asegura que todos hacemos las mismas preguntas, y sobre la marcha vamos pidiendo a los entrevistados las aclaraciones, explicaciones y otras preguntas que surjan y que tengan interés para nuestro cometido. La entrevista, de este modo tiene las características de una conversación guiada en vez de un repertorio de preguntas cerradas.

Es necesario que anotemos las contestaciones a las preguntas que vayamos haciendo (numerándolas previamente, por ejemplo) y que igualmente anotemos las preguntas, aclaraciones y explicaciones nuevas que nosotros les pidamos en el transcurso de la entrevista/conversación. Inmediatamente al final de la reunión deberemos pasar a limpio y completar las anotaciones tomadas. También aquí, igual que pasaba con el diario, es bueno que anotemos nuestros puntos de vista y comentarios en torno a las contestaciones dadas a las preguntas, nuestras impresiones, cuantas personas sustentan una opinión y cuantas otras, cuantas participan y cuantas guardan silencio, se habla con libertad o puede ser que haya puntos de vista distintos pero que no se manifiestan, etc. Recordar que nuestras opiniones deben ir diferenciadas en el texto para no ser confundidas con las respuestas de las personas entrevistadas.

Si como decíamos, al principio nos podemos encontrar con una cierta resistencia a colaborar con este modo de recogida de información, estoy seguro que una buena explicación de su cometido (que obedece a un plan de evaluación sistemática del CEP, que la información tendrá un carácter reservado, que no se pretende hacer juicios de valor descontextualizados, que los implicados deben participar en la valoración, que se pretende conocer para poder mejorar, etc.) reforzará nuestra imagen de gente organizada, sistemática, abierta a la evaluación de su propio trabajo como colectivo, etc.

### **3) DIARIO (Ver documento sobre Diario de Asesoramiento. Propuesta discutida y entregado en la reunión semanal del Equipo Pedagógico del CEP el viernes, 3 de Febrero, a propuesta de la Comisión de Evaluación)**



#### **4) OBSERVACIÓN**

- **Sesiones valoración centros (y agrupaciones en centros) (Instr. 5D).**
- **sesiones valoración grupos estables (Instr. 6E).**

Es necesario que cíclicamente o al final del curso (según sea el número de veces que nos reunamos con las agrupaciones o los grupos estables) hagamos con el profesorado asesorados una revisión/balance del trabajo realizado en el asesoramiento. Nosotros debemos impulsar su realización y el proceso de revisión. Para ello nos debemos ayudar con la "lista de la compra" preparada para elaborar el Diario del Asesoramiento o con el "Listado de cuestiones en torno al asesoramiento a anotar, analizar, debatir... tomar decisiones" (ambos documentos repartidos en la reunión del Equipo Pedagógico del día 3 de febrero). Los temas que en esos documentos se tratan son los que debemos repasar con los profesores y profesoras asesorados. Igualmente las cuestiones preparadas para la primera dimensión de la entrevista (asesoramiento) nos sirve de guión de trabajo para estas sesiones de análisis.

Debemos anotar el mayor número de detalles de esas sesiones (y a poder ser hacerlo en parejas: uno llevaría la reunión y otro tomaría apuntes). Las mismas normas dadas para las anotaciones de las entrevistas sirven para hacer unas buenas anotaciones de la observación de estas sesiones de valoración.

**5)HOJA ESTIMACIÓN** (Ver hoja de "estimación individual de la distribución temporal de las tareas de los asesores y asesoras". Entregada en la reunión semanal del Equipo Pedagógico del CEP el viernes, 3 de Febrero, a propuesta de la Comisión de Evaluación).

#### **Nota final:**

Las tareas que se resumen en este documento son las que asesores y asesoras van a llevar a cabo, además de los trabajos de la Comisión de Evaluación. Entramos de lleno en la fase de recogida de información para pasar posteriormente a su análisis evaluativo (tanto durante el proceso -para eso vamos a tener una sesión al mes dedicada a evaluación- como al final). Lo que hagamos o dejemos de hacer, cada uno de los implicados en la evaluación, va a determinar el tipo de evaluación practicado finalmente. Así, la evaluación será distinta si la mayoría de los datos son recogidos por los asesores y asesoras, si por el contrario, son recogidos por la Comisión de Evaluación o si son recogidos por el apoyo externo al CEP. Cuanto mayor sea la implicación de los asesores en la recogida de datos e información, cuanta mayor calidad tenga la información recogida, menos sistemas suplementarios tendremos que poner en marcha para recoger información al margen de la que los propios asesores recojan. Eso significará que el peso de la evaluación y su protagonismo es llevado por los

## Comisión de Evaluación del CEP de La Laguna

asesores que, desde el modelo de evaluación en el que nos queremos mover, es quien tiene que llevarlo, frente a evaluaciones externas, fiscalizadoras, ajenas a los contextos de mejora, etc.

El grado de implicación en esta fase de recogida de información determinará la calidad de la fase de análisis puesto que para participar activa y críticamente en el análisis y elaborar planes de mejora, es necesario tener claro que información tenemos, para qué nos sirve, que peso tiene cada opinión y cada dato, qué pretendemos evaluar y cómo, etc. Aclarar todos estos aspectos nos obliga a concentrarnos en la recogida de información. Si finalmente nos vemos obligados a trabajar con información ajena a nosotros por no haber sido recogida por nosotros mismos, los análisis que hagamos y los planes de mejora que podamos elaborar serán tan ajenos -así lo sentiremos- como la información utilizada para ello. Así que ánimo. Nos estamos jugando, aunque sin dramatizar, nuestro derecho a evaluarnos a nosotros mismos y a dar cuenta pública de la calidad de nuestro trabajo. Calidad que sin ninguna duda la hay.

---

## **APÉNDICE V-x**

**RESUMEN DE LA REUNIÓN MONOGRÁFICA DEL  
EQUIPO PEDAGÓGICO SOBRE ANÁLISIS DE LA  
MARCHA DEL ASESORAMIENTO  
(Viernes, 14 de Marzo de 1995)**

El resumen que a continuación presentamos lo hemos elaborado sirviéndonos valiéndonos las notas tomadas en la misma reunión, ampliadas inmediatamente después a partir de nuestros recuerdos sobre las intervenciones y análisis realizados, y contrastados los apuntes de dos fuentes distinta (Cristina y José María).

No se añaden consideraciones o análisis realizados fuera de la reunión. No hay, por lo tanto, valoraciones o análisis distintos a los recogidos directamente.

Las opiniones y puntos de vista que se recogen en este resumen están representadas de modo desigual en el Equipo Pedagógico del CEP. Tal y como está el debate en estos momentos, y que poco a poco se irá cerrando en conclusiones y acuerdos, las opiniones que aquí se recogen no representan a la totalidad del Equipo Pedagógico puesto que el debate está todavía abierto.

Este resumen (mejorado y aumentado por las aportaciones que se consideren) será el punto de arranque de la próxima sesión de revisión del asesoramiento (además de la dimensión de organización del CEP pendiente).



Consideramos tres **bloques**:

Resumen de la **exposición individual** sobre asesoramiento;  
**Valoraciones** realizadas en la reunión a título individual; y  
Resumen del debate desarrollado en la última parte de la sesión.

**A) RESUMEN DE LA EXPOSICIÓN INDIVIDUAL SOBRE ASESORAMIENTO.**

Para simplificar el resumen, y dada la diversidad en el modo de realizarlo y en el contenido de cada una de las exposiciones individuales, hemos optado por extraer un listado de asuntos/temas que son tratados en los relatos.

Este listado nos permite conocer cuáles son los contenidos que sobre asesoramiento preocupan a los asesores y asesoras. Es además una guía para analizar el asesoramiento y para realizar futuros

informes individuales:

### **ASESORAMIENTO A CENTROS**

- Datos cuantitativos:
  - Nº de centros a nuestro cargo.
  - Total sesiones de trabajo, por cada centro, en todo el curso 94/95.
- "Esquema" de trabajo de los asesores y asesoras:
  - se trabaja por parejas: uno/una hace de observadora para reconducir el asesoramiento en sesiones sucesivas.
  - preparación de materiales, contenidos y desarrollo de la sesión en función de la anterior.
  - se toma nota de la sesión.
  - al final de la sesión se comenta con la compañera o compañero.
  - se plantean estrategias para el futuro.
  - se hacen previsiones.
  - se escribe un acta.
  - valoración oral de la sesión.
- Modo de trabajar de los asesores.
- En cuanto al papel del asesor:
  - participación no directiva,
  - "si no lo tienen claro lo decido yo"
  - ... ..
- Temas que son objeto de asesoramiento.
- Material aportado en el asesoramiento.
- Modo de coordinación con el trabajo de otros servicios que actúan en los mismos centros.
- Materiales aportados en el asesoramiento.
- Grado de éxito en cuanto a la marcha del asesoramiento:
  - Fracaso: no avanzamos, no nos llaman, no hay producción...
  - Mantenimiento formal del asesoramiento pero el grado de satisfacción es muy bajo.
  - Satisfacción en la marcha del asesoramiento: estamos implicados en el centro, hay un plan de trabajo, se avanza en el trabajo conjunto, somos uno más...
- Explicación del "éxito" o del "fracaso":
  - debido al modo de hacer el contacto:
    - nos demandan asesoramiento
    - ofrecemos asesoramiento
  - quiénes son los interesados en el asesoramiento:
    - coordinador-coordinadora de formación
    - equipo directivo
    - profesores de área o seminario
    - profesores de/por niveles.
  - asesoramiento a todo el centro Vs. áreas-seminarios.
- Evolución de la demanda: se han detectado cambios en la demanda de asesoramiento del primero al segundo trimestre: se ha aumentado, se mantiene, ha disminuido. Consideración de razones.

## **ASESORAMIENTO A AGRUPACIONES**

- Datos cuantitativos:
  - Nº de agrupaciones (grupos estables + agrupaciones de centros) a nuestro cargo.
  - Total sesiones de trabajo, por cada agrupación, en todo el curso 94/95.
- Carácter del asesoramiento:
  - Coordinación administrativa sin desarrollo del asesoramiento porque ellos lo tienen claro.
  - Coordinación administrativa y desarrollo del asesoramiento.
- Temas que son objeto de asesoramiento.
- Demandas por parte de las agrupaciones:
  - materiales - recursos.
  - contactos con otras agrupaciones.
  - información.
  - formación.
- Oferta de asesoramiento que se les hace.

## **OTRAS ACTIVIDADES DE ASESORAMIENTO**

- Convocatoria de cursos.
- Reuniones intercentros.
- Seminarios/grupos de áreas.
- Seguimiento "Centros de calidad".

## **B) LISTADO DE VALORACIONES REALIZADAS EN LA REUNIÓN A TÍTULO INDIVIDUAL (ASPECTOS A ANALIZAR Y MEJORAR)**

- Se valora mejor el resultado del asesoramiento a áreas (seminarios, intercentros...) que a centros.
- Hay una tendencia mayoritaria a considerar que el asesoramiento marcha mejor si éste se demanda por parte de los centros que si es ofrecido/ofertado desde el CEP.
- Analizar a qué es debido que "los resultados, haciendo lo mismo, son distintos...".
- Clarificar las competencias de STOEP/CEP/Inspección.
- Necesidad de formación, por parte de los asesores y asesoras, en temas generales [sobre asesoramiento distinto a áreas]. Necesitamos "formación adecuada a las necesidades de los centros".
- También hay formación específica y especializada que es necesario no descuidar.
- "Falta de tiempo para la autoformación", "Falta de tiempo para mi formación"
- El número de sesiones de trabajo con cada centro son muy escasas.
- Poca información en los centros sobre la existencia del apoyo/asesoramiento desde el CEP.
- Mejorar el asesoramiento en aquellos casos en los que lo que se hace es, casi exclusivamente, pasar material.
- Se echa en falta un mayor compromiso en el asesoramiento, por ambas partes (?).
- Buscar hora mejores de asesoramiento, que no sea al final de la jornada de trabajo de los

profesores y profesoras...

- Se demanda que las sesiones de trabajo para el asesoramiento estén dentro del horario lectivo.
- Buscar sistemas regulares que nos permitan establecer las demandas de los profesores y profesoras, por ejemplo, sobre la ESO.
- Dispersión en las actividades que realizamos.
- Dudas sobre la validez del asesoramiento ("valoro negativamente nuestro papel en los centros")
- Se encuentra dificultad en la realización del asesoramiento que a los profesores les hace falta: dar respuestas de peso a las cuestiones que plantean, establecer estrategias de trabajo convincentes y entusiasmantes, aunar la teoría y la práctica, etc.
- Crear más servicios en otros CEPs para descargar el nuestro (informática, Formación Profesional ...).
- Mucha de la información (que no formación) que nosotros transmitimos la debería difundir la Consejería.
- Replanteamiento del asesoramiento por la excesiva cantidad de trabajo (p.e.: F.P.)
- Interesa la información que damos porque la consideran de primera mano y por la desinformación que hay.

### **C) RESUMEN DEL DEBATE DESARROLLADO EN LA ÚLTIMA PARTE DE LA SESIÓN.**

El debate/análisis que se realizó fue muy interesante y realista<sup>3</sup>. De todos los temas que se trataron en el mismo destacan, por su interés y por las distintas opiniones existentes sobre ellos, los siguientes:

#### ▪ *Sobre el papel del asesor.*

Parece una tendencia mayoritaria en el Equipo Pedagógico, la que sustenta que el asesor debe ir más allá de la transmisión de la información e incluso más allá de la transmisión de conocimientos que mantienen pasivos a los "asesorados". El asesor o asesora debería integrarse en el centro (como en algunos casos ocurre) buscando el compromiso y la implicación mutua, trabajando a partir de proyectos elaborados en común, etc. —¿estamos todos de acuerdo todos con esto?— Para ello el asesor debe buscar estrategias que susciten el interés por temas de trabajo que afecten a todos... Se ve por las distintas experiencias, que esto, en muchos casos, no es fácil conseguir. El centro como unidad de asesoramiento no es un marco fácil en el que trabajar.

¿A qué se deben estas dificultades?: ¿falta de interés?, ¿falta de tiempo?, ¿no hay temas de interés común para todos los profesores de un centro?, ¿falta de seguridad y preparación para estas tareas?... ¿Cómo modificar esta situación (relativa)? Eliminar este nivel de asesoramiento?, ¿con qué lo sustituimos?...

---

<sup>3</sup>Existe una transcripción de la reunión, a disposición del que desee consultarla.

▪ ***Ofertas/demandas:***

Hay prácticamente unanimidad en concluir que en los casos en los que son los centros los que demandan el asesoramiento al CEP, dicho asesoramiento funciona a un nivel aceptable (se avanza, hay dedicación por parte de los centros asesorados...). En los casos en los que el asesoramiento es ofertado por parte del CEP, los centros se mantienen pasivos (en general), no hacen demandas, no solicitan nuestra presencia, no se implican, avanzan “arrastrados” por los asesores. ¿El análisis de estos “fracasos” nos puede ayudar, nos puede dar “pistas” para establecer estrategias para que sean los centros que hagan las demandas...?

La pérdida de tiempo y energías que supone dedicarse a conectar con centros cuyo asesoramiento, desde la primera reunión ya intuimos que no llegará muy lejos (por el modo en el que se realiza el contacto, por el poco interés, etc.), parece recomendar que se haga una selección de los centros “interesantes”, durante el primer mes del curso a partir de unos “indicadores” preestablecidos de “éxito” y “fracaso”. Sin embargo, hay compañeros que, en buena razón, advierten que el resultado de dicha “selección” podría abocarnos a un cierto elitismo que distinguiera entre centros “buenos” y centros “malos”. De este modo podríamos asesorar a centros que no lo necesitan o que lo necesitan menos. ¿Cómo lo ves?...

▪ ***¿Asesoramiento a centros o asesoramiento a áreas?***

Frente a algunas de las dificultades que se señalaban anteriormente para asesorar en el nivel de CENTRO, en el asesoramiento a áreas no existen esas dificultades porque para ese asesoramiento sí tenemos formación, los compañeros nos conocen, etc. ¿Esto quiere decir que nuestro cometido —como asesores de CEP, no lo olvidemos— debería ser el asesoramiento a área y no a centros? ... ..

- En los centros nos encontramos con otros agentes de apoyo externo. Además de que sea necesaria una coordinación más estrecha, etc. ¿Cuál es la función específica de los CEPs?, ¿Es distinta, es la misma que la de otros apoyos? “¿Si cerráramos los CEPs qué efecto produciría?”, ¿Ninguno, un cataclismo?. ¿Nos da pistas lo que ocurre con el asesoramiento a las agrupaciones en el que nuestra función es coordinación puntual, poner en contacto experiencias...? ¿Cuál es, en definitiva el papel del CEP?
- Se insiste en la importancia de la fase de “negociación” con los centros para una buena marcha del asesoramiento.
- Establecer prioridades teniendo en cuenta la cantidad frente a la calidad.
- Establecer/investigar/aprender estrategias para generar necesidades de formación/autoformación en los centros.



- Establecer convocatorias de acuerdo al tipo de asesoramiento: área/centro:

Por estos senderos transcurrió el análisis/debate. No son conclusiones, al contrario, ahora es cuando el debate —documentado a partir de nuestra variada y rica experiencia— está planteado. Al margen de las dificultades que encontramos para desarrollar, en muchos casos, el asesoramiento que queremos, nuestra experiencia, organizada de modo sistemático, sí nos capacita y autoriza para proponer líneas de mejora a tener en cuenta. Nuestra es la palabra.



## **APÉNDICE V-xi**

**ACTA REUNIÓN EQUIPO PEDAGÓGICO**

**15 DE MAYO, 1995**

## ACTA DE LA REUNIÓN DEL EQUIPO PEDAGÓGICO DEL CEP DE LA LAGUNA

FECHA: LUNES 15 DE MAYO DE 1995

HORA DE INICIO: 9:30

HORA DE FINALIZACIÓN: 11:30

### SESIÓN MONOGRÁFICA SOBRE EVALUACIÓN DEL CEP

ORDEN DEL DÍA:

- 1) Dimensión de evaluación: asesoramiento a centros
  - Reflexiones para llegar a conclusiones a partir del resumen de la última sesión de evaluación (entregado a todos los asesores) celebrada el 14 de marzo de 1995.
- 2) Organización del CEP:
  - Aspectos de la organización a revisar:
    - \* Información
    - \* Comisiones
    - \* Cursos-formación
    - \* Economía-presupuestos
    - \* ...
  - Cómo se toman las decisiones y cómo se ejecutan.

El primer punto comienza con la lectura, por parte de Chema, de la parte correspondiente a las conclusiones o ideas sobre la valoración del documento-resumen de la reunión del día 14 de marzo, para a partir de esa información, comenzar a analizar el asesoramiento a los centros.

- Analizar el asesoramiento sacando conclusiones e intentando aclarar las ideas para organizar a partir de ellas el plan de trabajo del próximo curso.
- Frente al posible problema de no poder abarcar a todos los centros, se propone que el asesoramiento se realice a través de un grupo de profesores, más cualificados, para que ellos hagan de asesores en su propio centro con nuestra ayuda y disponiendo de horas libres.

Esta nueva función debería (podría) ser abordada por el coordinador de formación. Para ello es necesario que los centros sean conscientes de la importancia de esta nueva figura y nombren coordinador de formación no a aquella persona que tiene horas libres, sino a la persona adecuada para llevar a cabo dichas funciones entre las que estarían: dinamizador de grupo, organizar el plan de

### Comisión de Evaluación del CEP de La Laguna

formación... Se hace constar que este tipo de organización ya se ha llevado a cabo en otros CEPs, en concreto en Las Palmas, y ha planteado diversos problemas.

- Otra vía importante de formación en los propios centros y respaldada por la Consejería es la que se lleva a cabo a través de los Proyectos de formación. Se opina que deberíamos llevar un seguimiento mayor sobre estos proyectos para ver si realmente este tipo de formación funciona o no.
- Se cree que existe una falta de información,. Por parte del profesorado, sobre aquellos aspectos en los que los asesores pueden colaborar en los centros. Deberíamos clarificar entre nosotros qué podemos aportar a los centros y hacérselo llegar a ellos a través de charlas, de los coordinadores, opinando que más vale ofrecer mucho y luego recortar que no estar a la espera de que ellos nos llamen.
- La función del asesor debe ser la de colaborar en los centros, haciendo que el profesor pase de la fase práctica del aula a otra más reflexiva, y poco a poco conseguir que ellos trabajen autónomamente.
- El asesoramiento se debería negociar con el Equipo Pedagógico del centro en el momento en que estos lo demanden, planificándolo para el resto del curso y siendo reconocidos por la Administración tanto a nivel presupuestario como de méritos. Los asesores estarían como dinamizadores y colaboradores de tal manera que se podría realizar en cualquier época del curso escolar.

Se comenta que este tipo de formación es similar a la que ya existe, que los aspectos económicos no se podrían solventar en cualquier momento del curso pero sí el reconocimiento de las horas. El principal problema es que en los centros no hay cultura de reflexión ni de trabajo en equipo, hay falta de costumbre de poner en común aspectos pedagógicos, y tampoco hay una historia de asesoramiento.

- Explicar en los centros la posibilidad que tienen de trabajar a través de proyectos de formación y ser así reconocidos por la Administración, ofreciéndonos nosotros a colaborar en la elaboración del proyecto y en el asesoramiento del mismo.
- Ofertar más cursos globales para Secundaria, o poner como

### Comisión de Evaluación del CEP de La Laguna

criterio de aceptación en los cursos al mayor número de profesores de un mismo centro, con el fin de fomentar el trabajo en grupo posteriormente en el centro.

- Entre los cursos de áreas también tiene que haber una mayor coordinación, ya que se trabaja de forma muy parcelada. Desde el CEP se debe de potenciar más el trabajo en común, atendiendo a la integración de todo el currículum.
- En los encuentros se debe de introducir una temática en general, que no sea solamente contar lo que hacen, sino que haya una fórmula de dinamización y de aclarar conceptos.

Para comentar la reflexión sobre el segundo punto del orden del día, la organización interna del CEP, Cristina lee el listado de aspectos organizativos que la Comisión de Evaluación ha sacado del análisis de las actas de todas nuestras reuniones.

Pepe agrupa todos estos puntos en dos: por una parte el equipo Pedagógico que incluiría las comisiones y los niveles de Primaria y Secundaria y por otra parte los aspectos estructurales del CEP.

Las valoraciones realizadas son las siguientes:

- El tema de las comisiones no es necesario tratarlo ya que se ha valorado hace poco en otra reunión (7 de abril de 1995)
- Son comunes las reuniones en las que nos reunimos todo el Equipo Pedagógico para tratar temas que sólo afectan a un pequeño grupo con lo cuál se pierde mucho tiempo, últimamente esto se ha mejorado.
- Las reuniones han sido bastante aburridas. Hay que determinar cuáles son nuestras funciones y reunirnos sólo cuando existan temas de este tipo. Sobre este punto se alega que si esto no funciona es por culpa nuestra. Si no se participa en las reuniones y estas no interesan hay que buscar una solución.
- Estas reuniones deberían apoyar nuestro trabajo diario y no cumplen esa función. Se debe de tratar aspectos pedagógicos, ya que para eso creamos una Comisión Pedagógica y figura en el orden del día un punto dedicado

### Comisión de Evaluación del CEP de La Laguna

a ello.

- En las reuniones nos repetimos constantemente, contestamos unos a otros. Debería ser cada quince días.
- Las asesoras de Primaria no han mantenido reuniones de etapa, de manera formal, como lo hacían el curso anterior. El hecho de estar todos en un mismo despacho hace que la coordinación entre ellos sea constante pero de manera informal.
- En Secundaria se han reunido últimamente como etapa, a partir de una necesidad puntual. Existe una falta de comunicación y no han creado esa estructura (reuniones de etapa)
- Con respecto al funcionamiento general del CEP, ¿se observa una postura más optimista por parte de Mayla y Pepe que por parte del resto del grupo?. Mayla responde que ella no es que sea optimista, sino que siempre intenta buscar una solución e intentar caminar hacia adelante. Pepe dice que él sí es optimista. Por ejemplo, dice que en los centros cada vez somos mejor recibidos y la imagen del CEP va mejor. Así y todo aún quedan muchas cosas por mejorar, como es el caso de estas reuniones.
- Deberíamos emitir unos juicios de valor sobre las cosas que nos hagan ir mejorando y ver los defectos para buscar las soluciones y posibles mejoras.
- Para Teresa hay cosas mejorables.. No interviene en las reuniones por muchas razones, pero sí se siente implicada en ellas.
- Marcelo dice que en las reuniones prefiere no hablar para que no se malinterpreten sus palabras. Está dispuesto a colaborar e implicarse en todo.
- Para Nieves hay algunos tipos de trabajos en los que se siente bastante frustrada, por el contrario en otros el resultado es muy positivo.
- Sergio opina que incluso con el silencio se participa. Cree que se han hecho cosas, pero faltan algunos aspectos que impiden hacer más: autonomía del CEP, autonomía presupuestaria, organización de cursos...

Como último punto a tratar, y fuera del orden del día, Laly pregunta a Pepe qué se puede hacer ante la situación actual de no poder utilizar ni el teléfono ni el fax. Pepe responde que él va a bajar al finalizar la reunión a la Consejería para llevar un escrito en el que se comunique que si este problema

Comisión de Evaluación del CEP de La Laguna

no se soluciona inmediatamente el CEP se cerrará. Otras posibles actuaciones por nuestra parte serían:

- Bajar todos el viernes a la Dirección General
- Una nota a la prensa pidiendo disculpas a todos los centros.
- Asistir a una cena a la que acudirá el Viceconsejero y hacerle allí preguntas sobre el tema.

Se propone que para la próxima reunión se haga una valoración de la propia actuación de la Comisión de Evaluación (metaevaluación).

## **APÉNDICE V- xii**

### **ASESORAMIENTO A CENTROS**



**DIMENSIÓN 1.1: ANÁLISIS Y LÍNEAS DE MEJORA PARA EL ASESORAMIENTO A CENTRO**

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN/ANÁLISIS	LÍNEAS DE MEJORA
<p>ASESORAMIENTO A CENTROS EDUCATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Centros del Programa de Calidad Educativa</li> <li>- Centros de Educación Infantil</li> <li>- Centros de Primaria</li> <li>- Centros LOGSE</li> <li>- Otros centros</li> <li>- Centros que adelantan Bachillerato</li> <li>- Centros con formación profesional.</li> </ul> <p>- <u>Asesoramiento a las áreas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reuniones seminarios.</li> <li>- Reuniones intercentro.</li> </ul>	<p>* <b>Información a todos los centros</b> del ámbito de actuación del CEP en reuniones con: coordinadores de formación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Información a centros de menos de 16 unidades (no se realizó)</li> <li>- Centros de Infantil.</li> <li>- Profesorado de música.</li> <li>- Profesorado de inglés se realizó un contacto personal aprovechando la entrega de material en Navidad.</li> <li>- Se ha atendido las demandas de todos los centros que lo han solicitado. Es mejor que los centros demanden y hay que crear estrategias para ello.</li> </ul> <p>* En los centros de F.P. Se realizan reuniones de información / formación. Reuniones con los coordinadores de módulos profesionales y jefes de seminario. Reuniones con los coordinadores de informática. Reuniones con los equipos y algún claustro.</p> <p>* Asesoramiento a áreas: El papel del asesor es de dinamizador. La asistencia del profesorado es irregular. Los temas tratados están en función de las demandas del profesor y consensuados. La periodicidad es mensual/trimestral. Se organizan las reuniones son un orden del día. En las reuniones se intercambian experiencias, se debaten temas puntuales... No todos los asesores realizan reuniones de seminario.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación del Equipo Pedagógico en el Consejo general a comienzo de curso.</li> <li>2. Potenciar la figura del coordinador de formación en los centros. Actividades específicas, el primer contacto en los centros debe ser con ellos, luego con la comisión pedagógica. Todavía no hay una cultura en los centros favorable a los coordinadores de formación y por eso desde el CEP debemos potenciarla.</li> <li>3. Difundir mejor las posibilidades del CEP, que se conozcan las pretaciones del CEP.</li> <li>4. Que figure en el plan de cada asesor el contacto y las reuniones con los coordinadores de formación. Que desde principio de curso se establezca una asignación de centros para cada asesor de tal manera que nos aseguramos que se atienden.</li> <li>5. Trabajar en el CEP con grupos de asesores sobre temas diversos para la mejora del asesoramiento y de la dinamización de los centros.</li> <li>6. Trabajar por zonas con los coordinadores de formación, no sólo en el centro docente ni sólo en el CEP. De tal manera que posibilite el trabajo con nuevos centros que no hacen demandas al CEP, etc.</li> <li>7. Mejorar la oferta de asesoramiento de F.P. Son necesarios más asesores y más diversidad en la especialización. Con dos asesores generalistas no es suficiente dada la diversificación de títulos que se están dando en la F.P.</li> <li>8. Como estrategia de atención a los centros, elaborar en el CEP programas de innovación con temática y complejidad diversa para ofertárselos a los centros de acuerdo con sus características, posibilidades, necesidades e intereses. Estos programas deberían atender a líneas de trabajo que no estén siendo tratados por otras agrupaciones del profesorado ni por Proyectos de Innovación y Formación en Centros (PIFC).</li> <li>9. Que se cuente con los Coordinadores de formación a la hora de ir a los centros.</li> <li>10. Dar mucha más importancia a la fase de negociación en los centros de asesoramiento como una medida para la</li> </ol>

		buena marcha posterior del asesoramiento.
--	--	---

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN/ANÁLISIS	LÍNEAS DE MEJORA
	<p><b>11.</b> Se trabaja por parejas e individualmente, se preparan materiales y los contenidos de cada una de las sesiones. Se toma nota de lo acontecido en la sesión. Se comenta con la pareja. Se hacen actas, valoración oral de la sesión...</p> <p>* Actuación en los centros que adelantan LOGSE: se realizan reuniones por áreas y seminarios. En los centros se tratan temas no de área sino que afectan a todo el centro.</p> <p><b>13.</b> Sí ha habido actuaciones dirigistas, una cosa es la teoría y otra las situaciones prácticas aunque no estemos de acuerdo con el asesoramiento dirigista. El asesor debe ir más allá de la transmisión de información y de conocimientos. Integrarse en el centro con un compromiso de implicación mutua. Buscar estrategias para abordar temas que interesen a todos.</p> <p><b>14.</b> Material aportado en el asesoramiento: Se ha elaborado por parejas pero no como CEP, no como colectivo. La tendencia existente es que cada uno elabora su propio material y ni es discutido, ni puesto a disposición del CEP, ni fichado en un fichero del CEP...</p>	<p><b>11.</b> Estudio por parte del Equipo Pedagógico de casos de asesoramiento como mejor sistema de autoformación y de apoyo mutuo entre los asesores y las asesoras y de superación del trabajo realizado de modo individualista.</p> <p><b>12.</b> Hay que discutir el grado en el que debemos unificar los enfoques de asesoramiento ¿Es bueno mantener la diversidad o es mejor unificar modelos de asesoramiento? El modelo no debe ser dirigista pero luego depende de las estrategias más adecuadas para la diversidad de contextos existentes. Para que el asesoramiento sea adecuado es necesario revisar y mejorar los horarios, la estructura de espacios...</p> <p><b>13.</b> Buscar estrategias para abordar temas que interesen a todos.</p> <p><b>14.</b> Necesidad de que los materiales que se entreguen a los centros y los que ellos hagan, estén a disposición del Equipo Pedagógico, se discutan y mejoren en equipo para que sean materiales del CEP. Debe haber un fichero de materiales. Sin embargo hay que crear primero la función del material porque servirá para algo y se archivará cuando le demos una función.</p> <p><b>15.</b> Con respecto a los materiales hay que crear una publicación para difundir los trabajos realizados de los centros y las agrupaciones.</p> <p><b>16.</b> Por otro lado, debe haber un trabajo de investigación sobre el modo de realizar el asesoramiento en la práctica más allá de las teorías sobre el tema. Se debe aprovechar la realización del asesoramiento en la práctica para investigar sobre él. Además serviría para ahorrar energías, no estar empezando desde cero siempre e invertir el tiempo en otras cosas, avanzar un poco cada vez y no comenzar desde cero.</p> <p><b>17.</b> El tema de fondo es la concepción del CEP: o como supermercado o como un sistema organizado y en progresión de atención a zonas, centros, tec.</p> <p><b>18.</b> “La figura del asesor también tendríamos que verla no</p>

		como una continuidad indefinida sino como apoyo para crear estrategias de trabajo y retirarse. Habría que ver, luego, las circunstancias de cada centro: enfrentamiento, clima de trabajo, nivel de colaboración y coordinación, tiempo...”
--	--	---

## **APÉNDICE V- xiii**

### **ASESORAMIENTO A AGRUPACIONES**

**DIMENSIÓN 1.2: ANÁLISIS Y LÍNEAS DE MEJORA PARA EL ASESORAMIENTO A COLECTIVOS DOCENTES**

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN/ANÁLISIS	LÍNEAS DE MEJORA
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No nos ven como gente que les ayuda sino como fiscalizadores</li> <li>- Algún Proyecto de Innovación y Formación en Centro (PIFC) ha dicho que no vayamos, que no les asesoremos ¿eso es relevante? ¿Cómo lo analizamos? ¿pr qué causa ocurre eso? Eso lo dicen pocos de forma explicita pero muchos más no se atreven a decirlo y luego no colaboran con el asesor.</li> <li>- ha habido interferencias en el trabajo de los asesores por parte de otros servicios en algún centro.</li> <li>- Hay asesores que no tienen agrupaciones para atender y otros tienen muchas</li>   <li>- Tipo de asesoramiento que se hace [ver documento]El que prima es el contacto administrativo</li>   <li>- hay diferencias entre grupos estables y proyectos de innovación en centros, la motivación es completamente distinta y los problemas no tienen nada que ver.</li>   <li>- La idea que predomina es que vamos a las agrupaciones sólo si nos llaman.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reparto equitativo de las agrupaciones entre los asesores, lo cual no quiere decir que haya que tener el mismo número todos porque cada área es distinta a las demás, cada etapa tiene problemas distintos, etc.</li> <li>- Hay que hacer coordinación de intercambio entre las agrupaciones. Implicarnos más en los temas pedagógicos con el grupo, no sólo la atención sobre aspectos administrativos. Que prime más lo pedagógico que lo administrativo</li> <li>- la figura del asesor en los grupos estables, en cuanto a sus funciones pedagógicas, es irrelevante porque ellos tienen claro lo que quieren hacer y están voluntariamente y el apoyo que se les puede dar e mucho menor</li> <li>- Hay que ir aunque no nos llamen, no para controlar sino para que todos oos profesores se beneficien de lo que se está haciendo en las agrupaciones, para archivar material, para coordinar agrupaciones, para proponer líneas de trabajos, para contrastar trabajos realizados en la práctica...</li> <li>- Debemos ser capaces de hacer una radiografía del panorama existente en cuanto a agrupaciones: nivel de desarrollo, temas que están trabajando, grado de complejidad, experiencias y conocimientos que tienen, para poder contar con ellos para la formación del profesorado comunicandose entre ellos, entre las agrupaciones y entre los centros y las agrupaciones.</li> <li>- hay que potenciar los encuentros que se hacen entre agrupaciones.</li> <li>- Establecer una periodicidad de visistas para todas estas</li> </ul>

		cuestiones, no para controlar.
--	--	--------------------------------

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN/ANÁLISIS	LÍNEAS DE MEJORA
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer una periodicidad de visistas para todas estas cuestiones, no para controlar.</li>   <li>- Lograr que desaparezca la idea de que vamos a controlar la asistencia y demás...</li>   <li>- No limitarnos a contactar por teléfono con los coordinadores de las agrupaciones sino ir a reunirnos con todo el grupo.</li>   <li>- [ver en el documento] Habilitar espocios para el trabajo de las agrupaciones en el CEP.</li> <li>- [ver en el documento] Establecer criterios para la selección de los proyectos</li> </ul>

--	--	--

## **APÉNDICE V-xiv**

### **CURSOS**



**SUBDIMENSIÓN: 1.3. Actividades de formación (Cursos). 23 de JUN. 1995**

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN/ANÁLISIS	LÍNEAS DE MEJORA
<p><b>1. Finalidad de los cursos (qué se espera de ellos).</b></p> <p><b>2.</b> A partir de qué necesidad detectada (o motivo) se organizan las actividades de formación. Quiénes determinan las necesidades.</p> <p><b>3. Coherencia</b> de las actividades de formación entre planificación, desarrollo y producto.</p>	<p><b>1.</b> En los cursos analizados están muy claras las finalidades que los cursos tienen con respecto a lo que se pretendía transmitir al profesorado asistente. Sin embargo en ningún caso hemos encontrado que la realización de los cursos se justifique a partir de un plan de formación que fije las prioridades para áreas y etapas o distintos niveles de necesidades del profesorado. Las referencias encontradas con respecto a la Reforma (en relación al contenido de los cursos) no invalida, por insuficiente, estas observaciones globales.</p> <p>Tampoco encontramos, entre las finalidades de los cursos, al menos de forma explícita, referencias a la formación de equipos de trabajo a partir de las actividades de formación.</p> <p><b>2.</b> Los cursos sondeados nos indican que en su mayoría han sido bien elegidos: por las necesidades del profesorado, los temas tratados, la metodología, etc. Sin embargo parece ser el asesor-a del CEP en solitario el que decide los cursos a realizar. Las necesidades y demandas de formación son interpretadas por el asesor-a de forma intuitiva. Falta información sistematizada sobre este aspecto que nos ayude a tomar decisiones fundamentadas: profesores-as que repiten demasiado y profesores que nunca han hecho un curso, temas que se repiten y temas que no se han tratado suficientemente...</p> <p>Desde algún curso se apunta la necesidad de que tenga continuidad en próximos cursos para profundizar, lo cual quiere decir que debería ser aproximadamente la misma gente de ese curso la que siguiera el de profundización. Este es un buen medio -entre otros- para de detectar las necesidades de formación.</p> <p><b>3.</b> En los cursos analizados parece haber un plan de trabajo claro y están claras las finalidades perseguidas por los cursos en cuanto a la transmisión de formación e información. En esto se ha mejorado claramente en los últimos años.</p> <p>La coherencia entre sus distintas fases parece muy alta.</p> <p>La fase práctica parece realizarse muy adecuadamente por los</p>	<p><b>1.</b> Elaborar de forma más detallada los criterios y prioridades de formación de tal manera que ayuden al decidir la organización de actividades. Para ello es necesaria información, lo más detallada posibles, sobre las necesidades de formación detectadas en otros cursos, equipos de trabajo, coordinadores, etc...</p> <p><b>2.</b> Crear archivos de información por zonas, centros, agrupaciones... sobre la formación ya recibida, la que no han recibido nunca; niveles de profundización, iniciación; temas, etc. Contar con una "red" de profesorado que conoce su área/etapa (coord. de formación, coordinadores futuros de cursos...) y contar muchísimo con su opinión y criterios... Sistematizar este trabajo.</p> <p>Dar prioridad a la organización de cursos que se sugieran como continuidad y profundización de otro ya realizado. No comenzar siempre desde cero.</p> <p><b>3.</b> Organizar los cursos a partir de un trabajo previo que permita detectar necesidades lo más concretas y específicas posibles: en intercentros, centros, agrupaciones, otros cursos previos, etc.</p> <p>Negociar previamente con el ponente: tema, metodología, finalidad/objetivos, necesidades concretas sobre material, etc. Articular sistemas de seguimiento y evaluación de los</p>

	participantes. Esta fase bien desarrollada le da a los cursos un	curso
--	--	-------

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN/ANÁLISIS	LÍNEAS DE MEJORA
	<p>alto nivel. Hay en todos los cursos un pequeño grupo que no hace la parte práctica.</p> <p>Los cambios introducidos sobre la marcha pretenden mejorar el curso.</p> <p>Sí hay algún curso aislado en el que ha habido improvisación e incoherencia en la planificación por parte del "ponente".</p> <p>Mientras que se trata de fomentar el trabajo en equipo, se pide que los trabajos prácticos sean realizados individualmente.</p> <p>Por la información manejada hasta ahora, la estructura actual de la mayoría de los cursos (fases teórico-práctica, aplicación y evaluación) es valorada positivamente. En los cursos que no se sigue esta estructura -por ejemplo dada su brevedad-, se empobrecen muchísimos los resultados. La fase más valorada es la tercera, en la que parece haber un intercambio vivo de experiencias, trabajo en grupo... Este tipo de trabajo es el mejor valorado. Sin embargo esta tercera fase es muy breve y posiblemente podría estar mejor estructurada y organizada.</p>	<p>mientras estos se están desarrollando. No volver a repetir los que se consideren inadecuados.</p> <p>Flexibilizar la obligación de presentar trabajos individualizados. Adecuar este criterio a cada caso y situación.</p> <p>Planificar cuidadosamente la tercera fase de los cursos, dada su evidente importancia: trabajos en grupo, exposición descriptiva de los trabajos de la segunda fase, discusión en gran grupo, estudio de casos de los que hay que preparar previamente su exposición, evaluación en grupo del curso, -u otros sistemas-, etc.</p>

--	--	--

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN/ANÁLISIS	LÍNEAS DE MEJORA
<p><b>4. Adecuación</b> de los cursos ofertados a las necesidades del profesorado.</p> <p><b>5. Metodología.</b></p> <p><b>6. Materiales</b> aportados</p>	<p><b>4.</b> Hay opiniones que aseguran que hay muchos cursos dedicados a temas muy repetidos y sin embargo hay temas concretos muy poco atendidos. Las necesidades de formación se establecen de forma intuitiva y poco sistematizada. Hay cursos en los que los distintos niveles de los asistentes son evidentes e imposibilitan un mayor aprovechamiento. Carecemos de información sistematizada sobre profesorado sin cursos en los últimos años... Partir de las necesidades demandadas desde los grupos, colectivos y especialidades es fundamental. Hay algún caso en el que se dice que desde el CEP se "impidió" la organización de algún curso de este tipo y se ampliaron los criterios. Los criterios de selección deben adecuarse a las distintas finalidades de cada curso.</p> <p><b>5.</b> Parece ser la adecuada al contenido de los cursos. En general, en los cursos revisados se han empleado situaciones didácticas variadas según la finalidad de cada una de esas situaciones. Hay algunos cursos en los su finalidad era la actualización en contenidos de la especialidad y esto se ha hecho fundamentalmente de forma expositiva por parte de las personas que los han impartido.</p> <p><b>6.</b> En los cursos analizados no se detecta la falta de material aportado por parte de los "ponentes". Por lo tanto parece ser suficiente para el cometido del curso. Quizá no sea todo el que los "ponentes" nos podrían dejar si se lo pidiésemos (del curso y otros materiales de interés). Necesitan un sistema de archivo propiedad del CEP.</p>	<p><b>4.</b> En las actividades que por su contenido sea posible, deberíamos diferenciar distintos niveles de desarrollo y profundización. Los criterios de selección de los asistentes se adecuaría a los niveles para los que está programado el curso: realizar un curso como requisito de otro... Sistematizar la información adecuada para poderlo hacer. Relaciones de cursos realizados y por realizar atendiendo criterios de etapas, áreas, ciclos formativos, etc. La oferta de cursos debe estar muy atenta a las necesidades urgentes generadas por los nuevos títulos de FP. Importante: sistematizar información sobre profesorado sin cursos. Estrategias para su formación en grupo. Quizás menos cantidad y más seguimiento de todo el proceso: desde el trabajo previo con los profesores hasta el seguimiento del impacto de los cursos en la práctica.</p> <p><b>5.</b> Atender los aspectos didácticos de aquellos cursos en los que por necesidad se utiliza una metodología expositiva. Hacerlo en el mismo curso o en una fase posterior para el mismo profesorado asistente. En la fase de negociación con los ponentes demandar el diseño de estrategias para el curso que favorezcan el trabajo en equipo, la experimentación e investigación en el aula, etc.</p> <p><b>6.</b> Establecer sistemas y responsables de archivar el material interesante que pueda ayudar a agrupaciones y profesorado. Informatizar. Una línea de trabajo que puede darnos un juego importante y revalorizar nuestra función es el trabajar con los materiales generados en cursos, agrupaciones, centros,</p>

Comisión de Evaluación del CEP de La Laguna

	<p>Hay algún curso en el que ha faltado presupuesto para fotocopias.</p> <p>Los materiales que genera cada curso no son archivados, se pierden o desclasifican de un curso a otro, no se les saca la rentabilidad adecuada por la inexistencia de mecanismos para ello.</p>	<p>etc.</p> <p>Poner a disposición de quien necesite las experiencias, ejemplificaciones, y material ya elaborado, y previamente archivado por el CEP, puede ser una dimensión importante a explorar. Nos daría mucha seguridad en nuestro trabajo práctico.</p>
--	---	--

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN/ANÁLISIS	LÍNEAS DE MEJORA
<p>7. Aplicabilidad. Consecuencias prácticas.</p> <p>8. Papel del CEP con respecto a los cursos: seguimiento, asesoramiento, espacios, recursos.</p> <p>9. Papel del coordinador de la actividad.</p>	<p>7. Constatamos que de vuelta a los centros, tras los cursos, el grado de aplicación a la práctica de lo trabajado es mucho mayor si se asistió junto con otros compañeros y compañeras del mismo centro que si se hizo individualmente. Lo mismo ocurre con las agrupaciones. En grupo se comenta, se recuerda lo aprendido, se reconstruye lo olvidado, se prueba en clase...</p> <p>En algunos casos se han formalizado grupos de trabajo. En otros casos, a partir del curso recibido, están elaborando trabajos en grupo, de forma autónoma. Estos son indicadores importantes de los logros prácticos de los cursos.</p> <p>8. Mayor seguimiento/asesoramiento de la parte práctica de los cursos.</p> <p>Conectar profesores y profesoras que tengan experiencia Atender a los detalles de los ponentes. Hay cursos en los que estos detalles han sido financiados por parte de los asistentes.</p> <p>Hay profesorado seleccionado a los cursos que luego no asiste dejando a profesores interesados fuera de la actividad.</p> <p>Se reclaman espacios de intercambio informal entre el profesorado: cafetería. Es una función importante del CEP Muchos cursos con fechas inadecuadas para poder llevarlo a la práctica. Alguno con mal horario.</p> <p>Se opina que el CEP es poco permeable a las opiniones y sugerencias, presenta hechos consumados, se cambian los</p>	<p>7. El mejor indicador del éxito de un curso es la aplicación práctica de lo trabajado en él por lo que deberíamos conseguir que un porcentaje muy alto de los asistentes no lo hagan a título individual. Aumentar ese porcentaje sería un buen objetivo para el CEP.</p> <p>Necesitamos información sobre lo que ocurre tras el curso para poder hacer su seguimiento y apoyo a las distintas iniciativas. Recoger y archivar los trabajos de interés que se realicen. De lo contrario estamos malgastando los esfuerzos de organizar los cursos.</p> <p>Establecer líneas de publicación de trabajos que merezcan la pena como forma de darlos a conocer y rentabilizar los esfuerzos de todos.</p> <p>8. Solucionar el problema de los profesores seleccionados y que no aparecen dejando plazas sin ocupar.</p> <p>Adeuar los cursos a mejores fechas y horarios.</p> <p>Pedir, de forma sistemática, sugerencias a sectores del profesorado lo más amplios posibles.</p> <p>Mejorar los espacios de uso informal. Poner en marcha el bar del centro.</p> <p>9. Sistematizar el contacto con los coordinadores de</p>



Comisión de Evaluación del CEP de La Laguna

	<p>prioridades... Esta deficiencia impide en buena medida el ajuste entre la oferta y la demanda de formación, provoca la reiteración en los contenidos, dificulta la planificación racional y la detección de temas o contenidos deficientemente atendidos, etc. La función y la imagen del CEP se resiente si sus planes de formación no son coherentes.</p>	<p>de coordinación que eviten el solapamiento de finalidades, contenidos, enfoques, metodologías, fechas, etc.</p>
	<p>Evitar situaciones, ya dadas, en las que los centros tienen información más completa de la que los asesores pensaban transmitirles.</p>	

## **APÉNDICE V- xv**

### **ORGANIZACIÓN INTERNA E INFRAESTRUCTURA Y SERVICIOS**

**DIMENSIÓN 2 Y 4: ORGANIZACIÓN DEL CEP Y OFERTA DE RECURSOS Y SERVICIOS**

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN/ANÁLISIS	LÍNEAS DE MEJORA
<p>1º INFRAESTRUCTURA DE TRABAJO</p> <p>1.1. Uso del teléfono. 1.2. Uso del ordenador. 1.3. Personal laboral. 1.4. Pago del kilometraje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Corte de las líneas de teléfono.</li> <li>* Pocas líneas telefónicas.</li> <li>* No se está pagando el kilometraje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Aumentar el número de líneas telefónicas</li> <li>* Adquirir un fax moderno</li> <li>* El pago del kilometraje se realice trimestralmente</li> <li>* Establecer calendario de cumplimentación de las hojas de kilometraje.</li> </ul>
<p>2º ORGANIZACIÓN DE RECURSOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Falta de sistematización en la organización y recogida de materiales.</li> <li>* Se desconocen algunos recursos del CEP</li> <li>* Hay una sola persona encargada de los recursos</li> <li>* Existen locales para la ubicación de los recursos</li> <li>* No hay un plan de mantenimiento y reposición</li> <li>* No hay mecanismos de control de devoluciones</li> <li>* Hay mucha diversidad de recursos para una sola persona.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Se requiere más personal destinado a recursos.</li> <li>* Reorganizar el laboratorio como lugar de recursos</li> <li>* Inventario exhaustivo de los recursos y su estado</li> <li>* Informar a los asesores y asesoras sobre los nuevos recursos del CEP</li> <li>* Establecimiento de pautas para la recogida y ubicación de materiales del profesorado.</li> <li>* Reubicación y organización de la biblioteca</li> <li>* Dotación de recursos a los despachos</li> </ul>
<p>3º COORDINACIÓN DEL EQUIPO PEDAGÓGICO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Últimamente se realizan reuniones de etapa/nivel, para tratar temas puntuales.</li> <li>* No se realizan reuniones de coordinación etapa/nivel.</li> <li>* Se carece de más información.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Realizar reuniones de etapa/nivel.</li> <li>* Marcar pautas de coordinación etapa//nivel.</li> </ul>
<p>4º FUNCIONAMIENTO DE LOS ÓRGANOS COLEGIADOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Se carece de información relacionada con su funcionamiento.</li> <li>* Se informa al Equipo Pedagógico de lo tratado en las reuniones de dichos órganos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Informar sistemáticamente de las reuniones.</li> <li>* Participación del Equipo en la preparación de las reuniones.</li> <li>* Ampliar la representación en los órganos democráticos.</li> </ul>
<p>5º CLIMA: RELACIONES HUMANAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* No se dispone de información.</li> </ul>	
<p>6º CIRCULACIÓN DE LA INFORMACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Se facilita información a los despachos sobre las actividades semanales del CEP</li> <li>* Se facilita información de los despachos.</li> <li>* Se responsabiliza a una persona del BOE y BOC</li> <li>* Se determina la ubicación del fax</li> <li>* Se coloca la información del BOC en el tablón de anuncios</li> <li>* Se propone colocar información en los tabloneros de anuncios sobre cursos, jornadas, encuentros, etc. de fuera del CEP</li> <li>* No se produce intercambio de información sobre el</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Se ha ido mejorando.</li> <li>* Disponer de un casillero para colocar la información.</li> <li>* Colocar un archivador por despacho para materiales de asesoramiento</li> <li>* Sistematización de la actuación del tablón de actividades semanales.</li> </ul>



asesoramiento.

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN/ANÁLISIS	LÍNEAS DE MEJORA
7º COMISIONES DE TRABAJO / AUTOFORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Se coloca un tablero de información de actividades semanales del CEP</li> </ul>	
8º PRESUPUESTO PARA EL FUNCIONAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Se forman cuatro comisiones de trabajo más la comisión de evaluación interna.</li> <li>* En términos generales no han funcionado, excepto la comisión de evaluación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Distribución de responsabilidades individuales en el Equipo Pedagógico.</li> <li>* Formación de comisiones de trabajo / autoformación para los trabajos puntuales.</li> </ul>
9º COORDINACIÓN CON SERVICIOS CONCURRENTES	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Se ha recibido tarde el presupuesto.</li> <li>* No existe relación entre el presupuesto y los gastos reales.</li> <li>* Se modifica la forma del tratamiento presupuestario</li> <li>* El presupuesto se destina mayoritariamente a teléfono y fotocopias.</li> <li>* Se asumen gastos de otras instituciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Establecimiento de criterios para la distribución del presupuesto. Control de gastos.</li> <li>* Control de gastos.</li> <li>* Establecimiento de criterios para recaudar los gastos de otras instituciones.</li> </ul>
10º REUNIONES DEL EQUIPO PEDAGÓGICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Se han realizado algunas reuniones de de coordinación.</li> <li>* Las reuniones de coordinación no han tenido repercusiones significativas en el trabajo diario</li> <li>* Falta información de la DGOIE</li> <li>* Falta información sobre profesorado/mapa escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Más comunicación / coordinación con otros servicios.</li> <li>* Distribución de tareas.</li> <li>* El Equipo Pedagógico participe en la preparación de las reuniones de coordinación.</li> <li>* El Equipo Pedagógico prepare las reuniones exteriores.</li> </ul>
11º ESPACIOS FÍSICOS.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Se convocan reuniones para todo el Equipo Pedagógico, para tratar temas que sólo afectan a un grupo.</li> <li>* No están claras las funciones del Equipo Pedagógico.</li> <li>* Hay poca participación de los miembros del Equipo Pedagógico.</li> <li>* No predomina el tratamiento de temas pedagógicos.</li> <li>* Las reuniones son repetitivas y de contestación de unos a otros.</li> <li>* No se realizan reuniones de etapa/nivel.</li> <li>* Las reuniones no están estructuradas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* en las reuniones tendrían que tratarse aspectos que sirvan de apoyo al trabajo diario.</li> <li>* Cuando los temas a tratar afecten a parte de los miembros del Equipo Pedagógico, sólo se convoque a estos.</li> <li>* Que las reuniones se destinen prioritariamente a temas pedagógicos.</li> <li>* Que las reuniones del Equipo Pedagógico se celebren cada 15 días.</li> <li>* Que las reuniones tengan una estructura.</li> <li>* Que se repartan las tareas dentro del Equipo Pedagógico.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>* La estructura constructiva no responde a las actividades que se realizan en el CEP</li> <li>* No hay información suficiente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Realizar modificaciones en la construcción para adaptarlas a las actividades.</li> <li>* Adecuación de espacios para las reuniones de las</li> </ul>

		agrupaciones y equipos de profesores. * Adjudicación de la cafetería del CEP * Reubicación de la biblioteca a un espacio que permita disponer de una zona de lectura.
--	--	---

## **APÉNDICE V-xvi**

### **METAEVALUACIÓN**

## SOBRE LA EVALUACIÓN

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN/ANÁLISIS	LÍNEAS DE MEJORA
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ <b>Contacto inicial:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyecto inicial escrito.</li> <li>- Acuerdos previos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiempo</li> <li>- Comisión de Eval.</li> <li>-</li> </ul> </li> </ul> </li>   <li>■ <b>Formación/información previa:</b> ponernos de acuerdo sobre: finalidad, modelo/enfoque de la evaluación y todas las demás fases y aspectos de la evaluación.</li>   <li>■ <b>Priorización de las cuestiones a evaluar.</b></li> </ul>	<p>El enfoque y el plan de evaluación se hizo verbalmente y no por escrito. Ese plan se fue concretando en el proceso a partir de los trabajos de la C. de Eval. Por el carácter abierto de su enfoque práctico (el plan de evaluación debía adaptarse al CEP real y no el CEP a un plan teórico de evaluación previamente diseñado), la idea era ir "cerrándolo" a medida que las fases se iban abordando.</p> <p>En el Equ. Ped. tendríamos que haber hecho el mismo proceso de discusión inicial (autoformación) realizado en la C. de Eval. Aunque las cuestiones fundamentales se trataron con cierto detenimiento al principio del proceso, ha faltado volver a ellas con tiempo suficiente y al mismo tiempo que se iban abordando las distintas fases de la evaluación. En las reuniones del Equ. Ped. ha faltado tiempo para atender estos y otros asuntos de carácter más pedagógico.</p> <p>El proceso seguido, para establecer las dimensiones de evaluación, coincide básicamente con la idea inicial de la C. de Ev. Las cuestiones a evaluar señaladas al principio del curso por el Equ. Ped. coinciden básicamente con las que se han evaluado. La finalidad de este paso es lograr que la evaluación se centre en temas relevantes y de carácter práctico. Por ello las cuestiones a evaluar no deben de ser distintas a los temas que son objeto de atención y preocupación cotidiana en el CEP. Esto se ha conseguido totalmente. La evaluación practicada no es un conjunto de operaciones extrañas y ajenas a las operaciones regulares que se desarrollan en el CEP. Lo cual no excluye la necesidad de mejorar en algunos aspectos de la evaluación como, por ejemplo, los que este documento señala.</p>	<p>Elaborar y escribir un plan de evaluación, para el curso 95-96, que incluya de las "líneas de mejora" que se fijen tras la metaevaluación de la experiencia de este curso 94-95.</p> <p>La realización de una fase de discusión-autoformación, al principio del proceso, no es suficiente para garantizar la calidad de su desarrollo. No obstante nos ayuda a ponernos de acuerdo sobre la finalidad de la evaluación, el papel de cada uno de los agentes, las fases, el producto de la evaluación, etc.</p> <p>La práctica regular y sistemática de la evaluación hará que esta se vaya integrando en las actividades regulares del CEP y no sea entendida como una actividad de características totalmente distintas a las que normalmente desarrollamos. De este modo, los aspectos a evaluar y los temas de preocupación cotidiana estarán unificados en nuestra práctica.</p>



	"mejora" van unidos en	
--	------------------------	--

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN/ANÁLISIS	LÍNEAS DE MEJORA
<p><b>Con respecto a la Comisión de Evaluación</b></p>	<p>este tipo de evaluación colaborativa, cooperativa o participante.</p> <p>En coherencia con esta idea, los asesores y asesoras deben ser quienes analicen, discutan críticamente y decidan cada uno de los pasos y fases de la evaluación, de principio a fin. Por otro lado, desde el comienzo quedó claro que la función de la C. de Eval. no es hacer valoraciones ni enjuiciar sino facilitar el trabajo del Equ. Ped. Conseguir el equilibrio adecuado entre C. de Eval. y Equ. Ped. es la cuestión central de la evaluación porque cuanto más protagonismo de la C. de Eval. menos implicación de Equ. Ped. O lo que es lo mismo, cuanto menor implicación haya por parte del Equ. Ped. más protagonismo tiene que asumir la C. de Eval.</p> <p><b>Pasando al análisis</b> de lo realizado, y antes de señalar algunas deficiencias y limitaciones, lo primero que hay que señalar es que lo positivo pesa bastante más que las insuficiencias: se ha creado un espacio propio para la evaluación, lo cual por sí sólo ya es muy importantes; la C. de E. y el E.P. - como equipo- han dedicado muchísimo tiempo al tema; la evaluación se ha conectado perfectamente con las operaciones y necesidades regulares del CEP, hemos logrado que la evaluación se ha mantenga en el papel que dentro del CEP le corresponde -según este enfoque-, etc.</p> <p>Ésta se ha ceñido estrictamente a la función que le asignamos: planificar y facilitar el análisis y debate crítico por parte del Equ. Pedagógico. No ha usurpado el papel de emitir juicios de valor ni ha tomado decisiones que sólo le corresponden al E.P. Sin embargo, como lo que nos interesa es seguir avanzando y mejorando, es importante que quede registrado que la C. de Eval. ha tenido la sensación, en algunos momentos -sobre todo en la fase intermedia: abril y mayo-, de que la evaluación parecía más una cuestión particular de esta Comisión que un problema de todo el CEP. Aunque</p>	

	es difícil señalar causas precisas, puesto que, como decíamos antes, la clave está en la	
--	--	--

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN/ANÁLISIS	LÍNEAS DE MEJORA
<p><b>Con respecto al E.P.</b></p>	<p>relación entre el E.P. y la C. de E. y su equilibrio (se influyen mutuamente), sí ha sido un defecto importante cierta falta de "empuje" de la C. de E.: para recordar y exigir el cumplimiento de los compromisos asumidos por todos, para buscar información y datos sobre los cursos, los aspectos cuantitativos del CEP, etc. Para paliar esta deficiencia es necesario que el Director del CEP, forme parte de la C. de Ev., en su calidad de dinamizador del trabajo del conjunto del CEP, u otra persona que tenga esta "rara" facultad: recordar, animar, exigir y además no quedar mal. Por otro lado, es importante que la C de E. logre sistematizar, en un informe/documento, los datos cuantitativos del CEP (presupuestos medios por curso/usuario, nº de usuarios efectivos y potenciales, etc.. Al principio de la andadura de la C. de E. se repartieron estas tareas pero finalmente se han quedado sin hacer.</p> <p>Como equipo, su apoyo a la evaluación -e incluso paciencia-, ha sido muy alto: asistencia a las reuniones, participación en la discusión, las entrevistas individuales, el magnetófono, etc. Es decir, que en las tareas de "sentarse y hablar" la respuesta y la implicación ha sido muy alta. Sin embargo, en las tareas individuales, en las que una vez discutidas y decididas, cada uno tiene que realizar individualmente -o en parejas-, nos queda mucho por avanzar. En el enfoque de evaluación elegido no basta con el "apoyo" a la evaluación y la "paciencia". ¿Qué explicación (causas) le damos a esto? Además de la "cierta falta de `empuje`" de la C. de Ev., ya señalado; de la adecuación/inadecuación de los métodos de recogida de información por parte de los asesores, que discutiremos más adelante; o de ciertas expectativas iniciales unidas a ideas previas sobre la evaluación que no se han visto refrendadas con la práctica resultante de esta y que pasamos a analizar;</p>	

Comisión de Evaluación del CEP de La Laguna

	lo cierto es que nos han faltado pilas para dedicarle tiempo y ganas a la recogida de información y evidencias para poder	
--	---	--



ASPECTOS	DESCRIPCIÓN/ANÁLISIS	LÍNEAS DE MEJORA
<p><b>Sobre expectativas e ideas previas.</b></p>	<p>analizar sobre hechos concretos y no sobre juicios de valor.</p> <p>De todas formas esa sensación de aislamiento, de la que hablábamos, se atenúa -¿desaparece?- al considerar todo el proceso completo e incluir en la valoración la última fase de trabajo (meses de junio y julio) en el que la participación general ha sido mucho mayor. Lo importante es profundizar en las causas de esto.</p> <p>El enfoque de evaluación elegido pone el énfasis en la implicación, la colaboración, la sistematización de información para el análisis y el debate crítico y el establecimiento de líneas de mejora cuyo más genuino producto no es un informe técnico, ni juicios de valor sino la elaboración de planes de acción. Por lo tanto, para que el análisis y el debate sea profundo y argumentado con hechos contrastados, la fase previa de preparación del debate, la recogida de información y el análisis reposado e individual de esa información es fundamental para que los análisis y debates conecten con la realidad, tengan garantías de validez y fiabilidad y no sean "hablar por hablar para no tomar decisiones". Frente a esta idea en la que la evaluación no es muy espectacular porque no hay juicios de valor de expertos, no hay notas de final de curso, no hay recomendaciones técnicas maravillosas no decisiones espectaculares que tomar, la presión de la práctica de la evaluación, condicionada por la falta de tiempo, la urgencia de la evaluación sólo al final de los procesos y ciertas ideas técnicas que subsisten en nuestro modo de mirar las cosas, nos reafirman a su vez en nuevas prácticas -no tanto en nuestras ideas formales- de la evaluación como valoración, como toma de decisiones y esto hace que le demos poca importancia a la fase previa de recogida de datos y evidencias y a su sistematización.</p>	

## **APÉNDICE V-xvii**

### **INFORME FINAL**

[ BORRADOR  
PARA USO DEL  
EQUIPO PEDAGÓGICO  
DEL CEP DE LA LAGUNA ]

**RESUMEN DE LAS LINEAS DE MEJORA DEL CEP  
ELABORADO A PARTIR DEL ANALISIS  
REALIZADO POR EL EQUIPO PEDAGÓGICO  
Y LA COMISIÓN DE EVALUACIÓN  
(PARA PRIORIZAR Y ELABORAR  
EL PLAN DE TRABAJO DEL CEP 95-96)  
Sept. 95**

---

**INDICE**

• Esquema líneas generales de trabajo para el CEP 95/96	pág. 2
• Resumen de las líneas de mejora del CEP:	pág. 3
1. Cursos y actividades de formación	pág. 4
1.1. Finalidad de los cursos.	pág. 4
1.2. Coherencia entre la oferta de actividades de formación y las necesidades de formación del profesorado (oferta/demanda).	pág. 4
1.3. Cursos.	pág. 7
1.4. Coordinadores de formación y consejo general del CEP.	pág. 14
1.5. Relación del cep con la DGOIE.	pág. 15
1.6. Otros temas:	pág. 16
2. Asesoramiento	pág. 19
3. Asesoramiento a agrupaciones	pág. 21
4. Organización interna	pág. 23

---

## ESQUEMA LINEAS GENERALES DE TRABAJO CEP 95/96:

El curso pasado lo acabábamos en el CEP de La Laguna con 5 sesiones maratónicas de trabajo, en las que dimos un repaso, entre otros, a cuatro temas claves:

- 1) Cursos y actividades de formación (26/jun/95 y 28/jun/95).
- 2) Asesoramiento a centros (30/jun/95).
- 3) Asesoramiento a agrupaciones (7/jul/95)
- 4) Evaluación del CEP (20/jul/95)

Las líneas de trabajo que se desprenden para el curso 95/96 de los análisis realizados parecen ser las siguientes:

### A) Equ. Ped.

1. **Asesoramiento: Centros, áreas y agrupaciones (G. Estables y E. De Centro)**
2. **Actividades de formación: cursos, encuentros, conferencias, jornadas.**
3. **Organización interna: Equi. Ped., comisiones, responsables, etc.**
4. **Recursos/servicios ofertados.**

### B) Consejo General.

### C) Algún tipo de publicación.

### D) Proyecto propio del CEP que le de personalidad propia. Podría ser:

- 1) Organizar una red de asesoramiento para llegar a todos los centros de la zona y ofertarles un apoyo continuado muy ajustado y graduado a las necesidades de formación detectadas por los mismos centros, agrupaciones y profesorado;
- 2) Análisis en profundidad del asesoramiento (sesiones monográficas, estudio de casos, llegar a conclusiones por escrito, crear debate, publicar...).

En la reunión del Equipo Pedagógico del 17 de septiembre de 1995, se añadía a estos puntos el atender a la **coordinación con otros servicios**: Inspección, Stoev...

## RESUMEN DE LAS LINEAS DE MEJORA DEL CEP

El resumen que a continuación se presenta, ha sido elaborado a partir de las sesiones de trabajo citadas y otras que a lo largo del curso 94/95 se realizaron. El resumen trata de ser fiel a lo que en el Equipo Pedagógico (E.P.) se discutió y refleja los cauces por los que la discusión discurrió en los distintos temas tratados. El análisis efectuado por todo el Equipo no debe caer en el olvido sino que debe ser rescatado para la elaboración del plan de trabajo del CEP. Hay en él líneas de mejora muy interesantes que deben concretarse en planes de acción. Otra utilidad de este resumen, no menos importante, viene dada por el hecho de que en él están recogidas las ideas y formas de ver el trabajo de apoyo/asesoramiento por parte del E.P. como tal equipo. Ideas y formas de ver y mirar que constituyen los **principios de asesoramiento** a partir de los cuales trabajar. Esto es importante para funcionar coordinadamente y en equipo, por incompletos que sean esten estas ideas.

Estos *principios de asesoramiento* son el punto en el que nos encontramos como equipo y a partir del que deberemos continuar indagando en nuestra práctica, es la mejor autoformación (estudio de casos de asesoramiento...). Por lo tanto, en este resumen no se han añadido más teorías o reflexiones que las discutidas por el propio Equipo. No pretende ser un documento perfecto sino un borrador de trabajo que refleje fielmente nuestro propio punto de vista, que es el que explica nuestra forma de trabajar el asesoramiento como equipo.

Tal y como están recogidos algunos temas pueden dar la sensación a un lector externo, que estamos comenzando de cero, que todo lo que en este documento se recoge es para hacerlo a partir de ahora y que hasta ahora nada se ha hecho. La realidad es más compleja. Entre los asesores hay diversas prácticas y en el trabajo nos encontramos con distintos niveles de dificultad los que debemos de adaptarnos. En los debates tratábamos de ponernos de acuerdo sobre cuál debe ser **la tendencia** a seguir por todos (lo que podríamos llamar los "*principios de asesoramiento*"). Ello quiere decir que muchas de las líneas de mejora sobre las que nos pusimos de acuerdo, ya eran "practicadas", por unos o por otros, antes del debate.

## 1. CURSOS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

### 1.1. Finalidad de los cursos.

Como veremos más adelante, una idea clara que aparece en el análisis realizado por Equipo Pedagógico es la necesidad de diversificar la oferta de actividades de formación para adaptarla al abanico de las distintas necesidades de formación que se da en la zona del CEP. Por lo tanto, cada oferta de cursos u otras actividades de formación debe incluir sus propios objetivos de la actividad. Sin embargo, parece claro que la finalidad de las actividades de formación que el CEP organice debe ser el **animar y apoyar** el trabajo posterior de los profesores. Ya sea constituyendo nuevas agrupaciones de innovación o aplicando lo trabajado en la actividad de formación a la práctica de agrupaciones que ya venían trabajando desde antes.

**Las estrategias** para lograr la finalidad de que lo trabajado en la actividad de formación tenga continuidad práctica, **deberán ser muy variadas** para adaptarlas a cada circunstancia distinta, esto es evidente, pero la finalidad señalada debe ser seriamente considerada al diseñar y ofertar actividades de formación.

Dar continuidad práctica a lo desarrollado en las actividades de formación debe ser tan o más importante que la mera transmisión de experiencias o conocimientos. En todo caso, los contenidos de los cursos y las estrategias desarrolladas en ellos deben supeditarse a dicha finalidad. El número de agrupaciones que se constituyen a partir de las actividades de formación es el mejor indicador del éxito de cada actividad.

Esto que aquí se indica como finalidad de las actividades de formación, ya se hace frecuentemente:

**“(...) finalizada la actividad o en el curso de la actividad se suele invitar al profesorado participante a constituir grupos de trabajo y de hecho se ha constituido alguno”. “...A lo mejor eso no consta por escrito en ningún sitio pero sí que verbalmente se ha animado, en los cursos o en actividades de formación, se ha animado a los profesores a constituirse en grupos estables, equipos de centro, etc.”(26/jun/95)**

Se trata, sin embargo, de unificar pautas de tal manera que las actividades que ofertemos, estén condicionadas a su aplicación práctica posterior, más allá de la fase práctica que está incluida en los cursos de formación. Lo importante es la finalidad y no las formas que se adopten para lograrla.

### 1.2. Coherencia entre la oferta de actividades de formación y las necesidades de formación del profesorado (oferta/demanda).

Del análisis que el Equipo Pedagógico hizo del proceso que se sigue para elaborar la oferta de actividades de formación, podemos extraer líneas futuras de trabajo muy interesantes. Las claves del análisis son cuestiones como las siguientes: ¿Quién demanda las actividades de formación?, ¿por qué?, ¿a partir de qué necesidades?: prácticas, de promoción...; ¿con qué finalidad?, ¿quién diseña y da forma a las actividades?, ¿quién decide la ejecución de la actividad?, ¿qué se le demanda al

ponente? ¿Cómo encaja su papel en el diseño, en la demanda...?, ¿qué se le demanda desde el diseño de la actividad?, etc. De la revisión de estas cuestiones podemos establecer algunos **principios que orienten la forma de elaborar una oferta ajustada a las demandas** de formación del profesorado del CEP de La Laguna.

En cuanto a la parte de la *oferta* de cursos por parte del CEP, son finalmente los asesores y asesoras del CEP los que dan forma a las propuestas de convocatoria de cursos pero no en solitario:

**“El asesor del CEP no es el que en solitario convoca los cursos sino que se fundamenta en bastantes cosas...”**

Una idea aceptada es que las actividades de formación deben de responder a las necesidades expresadas por el profesorado de la zona del CEP. El CEP ya no puede lanzar ofertas de formación sin contrastarlas con las necesidades prácticas:

**“(...) en general todos los cursos organizados por el CEP de La Laguna a partido de las necesidades demandadas desde grupos, colectivos, etc. Eso es cierto. Luego, lo que nosotros hemos añadido nuestras propuestas a partir de las necesidades que el asesor en su intervención en el centro ha ido captando. Osea que creo que en general todos los cursos que se han organizado este año han partido de las necesidades”.**

En un exceso de celo por la atención a las demandas del profesorado se reconoce que

**“Hemos admitido los cursos de un centro escolar, los hemos admitido sin discusión, quizá nos faltó analizarlo más y modificar... En algunos casos lo hemos hecho hablando con ellos...”**

Esta cita nos informa de otra idea ya asumida en el Equipo Pedagógico, por la que se distingue entre atender las demandas del profesorado y estar obligados a que cualquier demanda que se haga deba ser atendida sin más análisis. Ni el CEP debe hacer ofertas de formación sin conocer las necesidades prácticas, ni puede organizar cursos simplemente a partir de su demanda por algún profesor o profesora de la zona.

**“Ante una propuesta de una profesora yo hago un caso muy relativo...”**

**“...se ha optado por que las sugerencias personales se rechacen y que pasen por los coordinadores de formación y por los claustros.(...)No habiendo detrás un centro escolar o un grupo amplio de profesores hemos dicho que no. El curso pasado hubo un montón de propuestas individuales”**

En los últimos años hay una clara toma de conciencia de que todos los esfuerzos que se hagan son pocos para aproximar la oferta de formación a las necesidades reales de los centros y agrupaciones. Una oferta que no sólo informe e ilustre al profesorado sino que, y es lo más importante, sea capaz de ayudar a transformar la práctica educativa en

los centros. Una cierta saturación de cursos ha colaborado a la aparición de una mayor preocupación por su eficacia en la mejora de la calidad docente:

**“Hay zonas en los que los cursos no se han dado en tanta cantidad y diversidad como en La Laguna, y por lo tanto lo están haciendo ahora, mientras que en La Laguna ya estamos saturados”** [E. Ped., 15/4/95]

En parte por eso, se ha ido evolucionando desde la práctica habitual de admitir, casi indiscriminadamente, cualquier propuesta de curso, ya sea por parte de profesores y profesoras individuales o por ponentes,

**“La tendencia anterior era que se aceptaba las propuestas personales de personas que querían dar cursos”.**

... se ha ido evolucionando en la línea de intentar conciliar la oferta con las necesidades reales de formación. Evolución que no sólo afecta al contenido impartido sino, fundamentalmente, a la estructura de los cursos y a la metodología empleada en ellos. Los cursos no son una finalidad en sí misma sino una pieza más, entre otras, de un plan más amplio del CEP, de apoyo a la innovación en los mismos centros de trabajo y agrupaciones:

**“...a mí me da un poco de miedo (...) que el CEP se transforme en que nuestro trabajo sea fundamentalmente los cursillos”**

Descartada, por reduccionista, la idea del CEP como simple organizador de todo tipo de propuestas que le llegue, sin más criterio, y desechada igualmente la práctica de convocar cursos al margen del examen de las necesidades prácticas del profesorado, **la línea de mejora** en este aspecto pasa por establecer las estrategias adecuadas para conocer, lo más aproximadamente posible, las necesidades de formación que centros y agrupaciones tienen en la práctica:

**“En línea de mejora habíamos pensado la posibilidad de elaborar estrategias para ayudar al profesorado a detectar sus propias necesidades formativas. Consideramos que los profesores tienen a veces, tenemos todos, que sabemos que tenemos que formarnos pero no sabemos en qué aspecto. Entonces nos planteamos si a lo mejor desde los CEPs no podríamos intentar buscar unas estrategias que ayudaran a que los profesores pudieran saber mejor qué necesidades de formación tienen”.**

La idea de que desde el CEP debemos colaborar en la elaboración de las demandas, es evidente en la cita anterior. Porque de lo que estamos hablando es de necesidades prácticas de formación y para ello, previamente debe existir un desarrollo de investigación práctica que **paralelamente** detecte las dificultades que se encuentran y las necesidades de formación. Esto no siempre es fácil:

**“Discutimos [en el grupo pequeño] si el profesorado sabía lo que quería. (...) No siempre el profesorado tiene claro la formación que necesita, depende de su**



**experiencia, su interés... de sus conocimientos”.**

Por lo tanto, para elaborar la demanda de formación práctica se impone la necesidad de *conocer a fondo el trabajo práctico de los centros y agrupaciones de la zona del CEP*.

Para conocer la diversidad de niveles de formación, las necesidades de las agrupaciones que ya están trabajando, los apoyos que los centros necesitan, etc. no hay método más fiable que la presencia física y continuada de los asesores y asesoras del CEP en el mismo terreno de trabajo de los profesores y profesoras de la zona. Las necesidades de formación se detectan en el mismo terreno en el que estas aparecen: las reuniones de trabajo de los centros, de las agrupaciones, las aulas, en los proyectos de trabajo, en las situaciones en las que se detecta desorientación o agotamiento de las ideas por parte de una agrupación... Otros sistemas como encuestas, recabar la opinión de cursos ya planificados, etc. desorientan al profesorado y les lleva a pedir de todo menos de las necesidades realmente vinculadas con la complejidad de la práctica. Al descontextualizar de la práctica la detección de las necesidades de formación, impedimos que el análisis responda a necesidades reales del profesorado. Las respuestas que obtenemos, si las obtenemos, no son muy significativas, la participación es escasa. Esto es lo que ocurre cuando, por ejemplo, pedimos la opinión del profesorado acerca de un plan de formación en el que ellos no han participado en su elaboración, o lo han hecho de forma muy indirecta:

**“... el procedimiento es el siguiente, y eso es importante tenerlo en cuenta, nosotros habíamos hecho una propuesta borrador de posibles actividades formativas durante el segundo y tercer trimestre. Lo hemos mandado a todos y cada uno de los centros, a través de los coordinadores de formación, convocándolos a una reunión de coordinadores de formación para analizar, debatir y proponer a partir del borrador lo que ellos consideraban. ¿Qué pretendíamos con eso? Los centros, como unidad de formación, que fueran capaces de debatir: "mira, en primaria vamos a proponer este curso; en infantil vamos a proponer este curso, ¿qué les parece, bien, mal, regular o lo cambiamos por otro?" Y nos devolvieron... En el Consejo General se discutió el tema y prácticamente no se aportó nada nuevo. (...) Osea que teóricamente ha estado discutido, o por lo menos participado de toda la zona del CEP de La Laguna.**

Lo mismo ocurre, más o menos, con las encuestas en las que se pide al profesorado que pongan los cursos que necesitan, etc.

### **1.3. Cursos.**

Siguiendo con la idea del punto anterior, en el análisis del E. Ped. aparece clara la voluntad de que los cursos se deben adaptar a las distintas necesidades y niveles de los centros y agrupaciones, y no esperar que los profesores y profesoras adapten sus necesidades de formación a las actividades de formación que se les propone. Debemos, por lo tanto, diversificar la oferta de formación: el nivel de los cursos, las finalidades, los profesores a los que deben ir dirigidos, etc.

**“Discutir qué entendemos que es un curso, porque los cursos tienen varios objetivos: 1) para lo que trabajan ya en una línea; 2) los que no tienen tiempo para leer y es una formación básica. Yo creo que está muy bien que estemos centrados en los cursos pero depende para qué”.**[E. Ped., 15/4/95]

Ello quiere decir que los cursos se deben de diseñar teniendo previamente claras las características (nivel de formación, necesidades prácticas...) del profesorado al que va dirigido. Características del profesorado que son diversas y que hay que atender a todas ellas (desde los profesores que nunca han asistido a ninguna actividad de formación ni han formado parte de ningún proyecto de innovación hasta profesores con una gran experiencia en la renovación pedagógica). Debido a esto, el E. P. cambio el documento borrador porque acertadamente se entendió que no sólo hay que

**“Dar prioridad a la organización de cursos que se sugieran como continuidad y profundización de otro ya realizado [para] no comenzar siempre desde cero”**  
[Documento borrador: punto 2, 3ª columnas.]

sino que hay que realizar actividades de todo tipo de niveles. Por esto se acordó que “en los cursos que propongamos hay que indicar el nivel del curso”. Fijar los niveles de los cursos evita la diversidad de niveles de los asistentes, a la vez que las expectativas de estos se ajustan al nivel diseñado. Se trata de

**“paliar la diversidad del profesorado que asiste al curso, porque muchas veces la gente tiene unas expectativas que no se cumplen, viendo que el ponente va a un nivel que no tienen...”**

En el análisis del E.P. parece clara la decisión de mejorar la descripción de los cursos que se convocan, incluyendo todos los aspectos mencionados. Se incluirá una “justificación” de su realización (algo así como: “esta actividad responde a las necesidades de las agrupaciones/centros X que necesitan conocer experiencias de trabajo sobre...” o “necesitan orientar/reorientar su plan de trabajo a cerca de...”; o “necesitan una formación/información básica sobre...”; o “necesitan contrastar su trabajo con otras experiencias...”). Incluiría también una descripción que acote claramente el nivel de la actividad: contenidos, habilidades, actitudes... etc; Debería señalarse la finalidad del curso: constituir un grupo de trabajo, recibir información de experiencias que necesitan conocer los profesores a los que va dirigido el curso, elaborar PEC y PCC, discutir líneas de investigación-acción, aclarar posibles líneas de trabajo para el grupo de profesores a los que va dirigido el curso o la actividad.... Además, como siempre, se indicaría la metodología, el sistema de evaluación, el seguimiento de la fase práctica, etc.

La idea de especificar niveles en los cursos, para que estos se adapten a las necesidades formativas del profesorado parece implicar el manejo de información acerca de los cursos ya realizados y los recibidos por cada profesor y profesora:

**“De todas formas aquí, en las "líneas de mejora" si que decíamos, y es verdad, recogíamos la necesidad de una base de datos que nos informe sobre los cursos**

de los profesores. Eso es importante para evitar la repetición del mismo tipo de cursos. Que también, dada la diversidad del profesorado, por su formación inicial, se podrían pensar en cursos de iniciación, de personas que ya tienen un cierto grado de formación, y otros de profundización. El mismo título, el mismo ponente y tal, se puede determinar que hay cursos de iniciación y otros cursos de profundización. Que tu, a lo mejor este año has convocado un curso con fulanito de tal, el año que viene convocas el mismo curso pero para profundizar. Por tanto, se puede distinguir porque sí detectábamos esta mañana una gran diversidad en cuanto a formación. Pero eso solamente nos puede dar una base de datos.

Sin embargo, la información necesaria para este cometido puede concretarse de dos formas distintas. La **primera**, menos interesante y más costosa, consistiría trabajar con una "base de datos" (elaborarla/pedirla a la Consejería), por medio de la cual supiésemos de cada profesor y profesora a qué cursos ha asistido. A partir de la escasa información que obtengamos de cada profesor, por medio de este sistema, se diseñarían cursos para cada uno de los niveles detectados. En esta línea, en un momento de la discusión se dijo que

**"...el año que viene, todo curso que se haga se tiene que informatizar".**

La **otra línea de trabajo**, más práctica y útil para establecer las necesidades de formación es distribuir, entre los asesores y asesoras, todos los centros de la zona del CEP de La Laguna y conocerlos a fondo (ojo porque no se puede estar en todos los sitios a la vez. Aquí el papel y la implicación de los coordinadores de formación es imprescindible). Lo mismo se haría con las agrupaciones. La idea de innovación asociada sólo a los cursos recibidos se ampliaría de este modo a la actividad que desarrollan las agrupaciones, el trabajo de planificación y de desarrollo práctico que hacen los centros, etc. Es más sencillo describir el trabajo que se desarrolla en centros y agrupaciones, para conocer las dificultades que tienen en su trabajo y el tipo de apoyo que necesitan (apoyo a través de cursos adecuados a sus necesidades prácticas, intercambio de ideas con otros centros o agrupaciones, etc.), que manejar un archivo de cada profesor y profesora, que, por otro lado, no nos va a dar la información de calidad que necesitamos para elaborar actividades de formación "a medida" de las necesidades prácticas.

Una vez que, a través de nuestra presencia en los centros y las agrupaciones, hemos establecido las necesidades de formación, conjuntamente con ellos, necesitamos mantener el contacto para dar coherencia al diseño y organización de las actividades que vayamos a desarrollar y para que respondan realmente a las necesidades detectadas:

**"... hagan un esfuerzo por que antes de convocar un curso, o el curso completo que hemos diseñado, que hemos pensado, comprometer a alguien: "Oye, mira, vamos a dar este curso, ¿te interesa ser coordinador o no?, el curso consiste en esto, en esto y en esto, el curso va de esto, ¿a ti qué te parece, lo modificamos o...?"**

**"...Y no sólo eso sino que esa persona [el coordinador o coordinadora del curso]**

está presente durante todo el proceso. No soy yo la que decido sino que conjuntamente la coordinadora y yo decidimos los criterios de selección, decidimos las personas, más o menos idóneas, es decir, a cuánto número va dirigido. No yo, ni el ponente si no que el coordinador del curso y el ponente y todos juntos. (...) Una mayor implicación nuestra a nivel pedagógico con el grupo, no sólo administrativo: que prime más lo pedagógico que lo administrativo.

Por lo tanto, del análisis realizado por el Equipo Pedagógico, se deduce que desde la perspectiva del que tiene que darle forma y organizar las actividades de formación, parece que habría un proceso de trabajo que va desde que se detecta la necesidad de formación hasta que se acaba aplicando/adaptando a la práctica lo trabajado en el curso o actividad de formación. Sería más o menos el siguiente proceso:

**1. Fase de contacto con la zona que tenemos asignada cada asesor o asesora (presentarnos con nuestra mejor tarjeta de presentación que es nuestro trabajo en centros próximos. Describir en qué están trabajando en la práctica, si son los centros completos los que participan o parte de ellos, qué hacen como centro, que formación tienen, qué saben y qué no saben...); 2. Trabajar conjuntamente con ellos para establecer las actividades de formación que les vendrían bien, adecuadas a su nivel de necesidad; 3. Trabajar con ellos en el diseño de actividades de formación, en todas sus fases; 4. Convocar la actividad y desarrollar las tres fases; 5. Apoyar el proceso de aplicación en la práctica de lo trabajado en la actividad, una vez acabada esta; 6. Seguir/apoyar el trabajo de los profesores de la “minizona”.**

Proceso en el que colabora el mayor número de profesores: coordinadores de formación, centros, agrupaciones, coordinadores de cursos... puesto que los asesores no pueden abarcarlo todo. De ahí la idea de red de apoyo que debemos tejer.

La finalidad es que el curso o actividad se ajuste a las necesidades detectados y, por otro lado, asegurar que se van a trabajar las habilidades necesarias para que, sobre todo, se aplique a la práctica una vez acabado el curso o actividad. Para ello hay que contactar con los centros y agrupaciones desde el principio del proceso, hay que pedir apoyo para que haya coordinadores de formación y otras personas que colaboren en el proceso, hay que conectar con el ponente para que se ajuste a lo que necesitamos, y no al revés:

**“Contacto con los ponentes y coordinadores de cursos para esa fase [de discusión sobre el], tipo de cursos, qué pretendemos con los cursos. Es necesario explicarles a los ponentes el diseño, incidir sobre eso y discutir con el ponente, intercambio con el ponente. Que el ponente flexibilice su actuación según el grupo que tenga delante, no puedes prefijar metodología, estrategia y tal, hay que moldear sus estrategias [a las necesidades detectadas]”**

**“Hay que hacer contacto previo con los ponentes sobre metodología del curso, diseño del curso...”**

La idea de “ponente” hay que considerarla en sentido amplio (compañeros de

otros centros, otras agrupaciones, experiencias diversas, etc.) Y no sólo en sentido restringido (un experto de fuera, etc.)

**“... a veces no puedes asesorar pedagógicamente pero sí canalizar su demanda pues a través de un grupo de formación o de otra persona que sea más adecuada para el grupo ¿no?”**

Un **criterio de referencia** importante para establecer la coherencia de los cursos es su adecuación a las necesidades reales de formación. En este sentido, la idea del Equipo Pedagógico es que las fases que actualmente se contemplan en los cursos (teoría, práctica y evaluación) han supuesto claramente una mejora para el desarrollo de los mismos. Sin embargo se analizaron mejoras acerca del seguimiento y contenido de esas fases:

**“Los cursos necesitan una revisión en cuanto a su estructura teórica-práctica porque parece que hay críticas... Se constata que la fase práctica no se da y se están certificando muchas horas de prácticas...”**

**“... la fase práctica se puede convertir, y de hecho hay algunas que se convierten en una especie de regalo de treinta horas de curso. Si el curso son 65h, 30h son presenciales y tu las controlas ahí. Las otras treinta lo único que tienes es el producto, el final y con el producto final no puedes hacer nada más que escuchar la exposición y ahí está, entonces realmente en algunos casos yo se de un caso o de otro que se hicieron el último día para salir del paso y entregan cualquier cosa. Y es necesario saber quien ha trabajado y quién no”**

**“También habíamos discutido en el grupo de trabajo que sí veíamos que la fase práctica estaba coja, en el sentido de que era una fase que estaba ahí pero que no tenía mucho seguimiento”.**

Para solucionar estos temas se daban en el análisis del E.P. varias alternativas y sus respectivos problemas. Si son los asesores los que tienen que hacer el seguimiento:

**“yo me pongo en el caso de que yo tenga que hacer ese seguimiento y eso supone que cualquier curso que yo tenga que convocar desde aquí, yo estoy obligada no sólo a hacer esa tutorización sino que me obligaría a asistir a toda la parte del curso porque yo tengo que conocer muy bien, si es algo sobre lo que yo no tengo ni idea, yo recibir también ese curso de información para poder luego yo tutorizar ese trabajo porque si no”.**

Otra alternativa que se daba era

**“...hacerse reuniones periódicas a lo largo de la fase práctica de tutorización, en el sentido de tutorización, intercambio y mejora de a fase práctica”.**

Hay dos temas distintos. Por un lado, el más formalista pero necesario, hay que establecer claramente, al principio del curso, los niveles de trabajo a exigir a los asistentes: número de asistencias, fechas de entrega de trabajos, fechas de revisión del proceso de elaboración, etc. Si todo esto se negocia abiertamente con los asistentes

será el grupo el que se autoregule, **no sería bueno mezclar en los asesores del CEP las funciones de asesoramiento y la de fiscalización de los profesores**. La experiencia demuestra que son funciones que no casan bien y que creo que a un CEP no corresponden. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que este tipo de problemas no es generalizado. Distinta es la segunda cuestión, incluida en las citas anteriores y relacionada con la rutinización y mecanización de la fase práctica que se detecta en el análisis: ¿Qué seguimiento **de apoyo** hacer en la fase práctica y que contenido darle a ese apoyo?

**“...lo que yo sí pienso es que tendríamos que valorar cómo hacer ese seguimiento...”**

Si, como decíamos antes, los cursos y actividades de formación se ajustan a las necesidades **prácticas**, previamente establecidas, y la formación obedece a un plan previo de innovación, la fase práctica no es un ejercicio descontextualizado sino que deberá ser coherente con el plan de trabajo ya existente o que se pondrá en marcha al acabar la actividad (esa era, decíamos, la finalidad más importante de los cursos y actividades de formación). Por lo tanto, lo ideal es que la mayor parte de los profesores y profesoras, los coordinadores de formación, los coordinadores de los cursos, las agrupaciones y centros a los que va dirigido el curso o actividad de formación conozcan previamente cuál será la utilidad práctica del curso. De este modo, la fase práctica es una continuidad de un plan de trabajo previo. Esto quiere decir que el seguimiento de la fase práctica no es tanto un seguimiento de fiscalización ni de asesoramiento técnico (el asesor no puede abarcar todos los temas posibles) sino de discusión y contrastación del trabajo de los asistentes a la actividad y de apoyo/coordinación por parte del asesor.

Con respecto al problema de la evaluación de los cursos y actividades, se trata de evitar la situación ya recogida en una cita anterior:

**“...lo único que tienes es el producto, el final y con el producto final no puedes hacer nada más que escuchar la exposición y ahí está.”**

La mejor evaluación es el seguimiento de asesoramiento que acabamos de ver. La evaluación se vacía de significado (y peligrosamente se convierte en fiscalización de aspectos formales y de menor importancia) si no está ligada a un seguimiento de calidad y en la práctica:

**“La fase de la evaluación no debe ser una fase terminal, al final del curso, como un apéndice: hacer algo, alargarla más, planificarla mejor. Queda como si fuera lo menos importante del curso”**

**“realizar varias sesiones de evaluación, que no sea una sola de presentación y entrega del trabajo sino que existiesen al menos dos, tres, cuatro, las que hagan falta, sesiones de evaluación para que la evaluación realmente se complete”**

Por otro lado se señalaban otras líneas de mejora de la evaluación:

**“Recoger información para saber si los objetivos, contenidos, etc. en los cursos se adecuan a las necesidades del profesorado”**

**“Tener más contacto con los coordinadores del curso que a veces en muchos cursos no hemos hecho un seguimiento de cómo ha ido el curso, si a la gente le ha gustado o no”.**

Efectivamente, ponernos de acuerdo sobre qué información recoger sobre las actividades de formación, para poder evaluar, debe ser un objetivo de este año. De lo contrario podemos caer en la rutinización de esquemas de trabajo que no sabemos qué resultado están dando.

En cuando a la evaluación que deben realizar los profesores asistentes a la actividad, se apuntaba

**como ámbito de mejora proponernos recoger más información, diseñar unas buenas encuestas sobre el ponente, sobre el coordinador, sobre el contenido del curso, la metodología del curso...**

Y se añadía a esta idea que

**“mejor las preguntas directas a que escriban... se pueden hacer las dos cosas”.**

Parece, por lo tanto, que habría una encuesta similar para todos y luego una serie de cuestiones lanzadas por el asesor o coordinador en busca de información más cualitativa, de debate y profundización. Lo importante, como ya se ha señalado es detectar donde hay que mejorar para que el trabajo desarrollado en los cursos y actividades se aplique a la práctica, ayude para mejorar la práctica, y, por otro lado, anime al profesorado a trabajar en equipo y más allá de la finalización de la actividad de formación. Así que aquí tenemos las pautas para desarrollar el debate final de evaluación con los profesores y profesoras asistentes. La Comisión de Evaluación del CEP deberá elaborar guiones sencillos de evaluación.

El último punto que se trató, con respecto a los cursos y actividades de formación, fueron los **criterios de admisión de cursos y de regulación de la asistencia:**

**“(1) Para admitir un curso [decíamos] tenían que ser cursos que respondieran a las necesidades detectadas por los coordinadores de formación, contacto con los centros... eso estaba claro. (2) Adecuación de los contenidos de los cursos a las características de los destinatarios y a los objetivos que marca la LOGSE. (3) Y otros criterio importante de cualquier curso que era: se potenciará un modelo de formación colectiva antes que individual. (4) Con relación a la admisión de un enseñante al curso sí que tenemos que cambiar sustancialmente: "en caso de excesiva demanda..." eso lo vamos a quitar y ponerlo al revés: "se propiciará, en todo caso, prioritariamente grupos de profesores que...", al revés, en vez de eliminar, sumar. (5) Los demás [criterios] más o menos están: lo de pertenecer a la zona del CEP, estar en activo, impartir el área o etapa, no haber realizado cursos similares en años anteriores... (6)**

Hay que quitar que en caso de excesiva demanda un docente por centro. Ese es un criterio que es contradictorio con lo que decíamos antes: "que se propiciará el trabajo en equipo...". Se propiciará, efectivamente, que cuanto más docentes del mismo centro haya mejor. Una propuesta que habrá que hacer al Consejo General también, es que se propiciará que cuanto más docentes del mismo centro haya mejor. Yo creo que estamos de acuerdo todos ¿no?"

La propuesta de que se regulen más los cursos...

[“...que los cursos se regulen más, que se establezca un baremo para todos los cursos, que se establezca número mínimo de asistentes para autorizar un curso, para organizar un curso, toda una serie de cosas que se regulen para que la gente cuando reciba la convocatoria del curso sepa a que atenerse: condiciones de entregar la documentación, plazos, baremación...”]

...no está exenta de problemas:

“mejorable sí pero regulable no, mucho más regulado de lo que está ahora no se puede, es un inconveniente...”

Tal y como más arriba se recogía, se puede mejorar la descripción de los cursos, sus contenidos, niveles, profesorado al que va dirigido, etc. para dar mejor información sobre los cursos al profesorado:

“...ya el año pasado [curso 93-94] dimos un paso importantísimo que se logró, que es que en el segundo trimestre la gente tuviera una visión de lo que podía haber, y por lo tanto se podía ubicar. Si logramos este año conseguirlo para todo el año ya se podrían ubicar. Que hay un cierto sector que no le importa mucho repetir mucho los cursos, por lo que sea, por el papel [certificado], por lo que sea, bueno, habrá quien siempre va a seguir así. Pero el tema es eso, que lleguemos a un gran número de profesorado que sabemos que no vienen a ningún curso, que nos falta profesorado que acudan a algo, a alguna actividad y que tengan una visión global de lo que va a haber durante todo el año.

Sin embargo, además de los generales, cada curso debe tener unos criterios particulares. Los criterios particulares de cada curso o actividad de formación son difíciles de generalizar a todos los cursos porque dependen de las finalidades y objetivos de cada actividad:

“Los criterios [de los cursos y actividades] son consecuencia del diseño del curso”.

Se acordó finalmente que para estos dos aspectos (criterios de las actividades de formación y regulación de criterios de faltas, asistencia y niveles de trabajo de los asistentes) se forme **una comisión** que estudie estos criterios:

“las líneas de mejora está en fijar criterios de selección, admisión y asistencia



y organización y funcionamiento. La línea de mejora está en que nosotros tenemos que fijar unos criterios de selección, de admisión y asistencia de los cursillistas, incluso de organización y funcionamiento. Osea, que el compromiso de la línea de mejora es que ahora, una comisión fije esos criterios, que estudie los criterios que se han de tomar para seleccionar a los cursillistas, para admitir o no admitir a cursillistas, el tema de la asistencia o no asistencia, las fechas en que un cursillista dice “pues yo no asisto”, para que pueda asistir el siguiente en la lista, criterios de funcionamiento y de organización, cuántas horas, todo el tema de organización de los cursos...”

Si en todo el proceso, que ha ido apareciendo aquí, de elaboración de la demanda de formación y la elaboración de la oferta de formación ajustada a la demanda, conseguimos la implicación de los centros y agrupaciones, algunos de los problemas que se han analizado pueden desaparecer o enfocarse de otro modo: cursos y actividades de formación por niveles, ajuste entre teoría y práctica, apoyo de coordinadores de cursos, participación y debate acerca de las necesidades de formación, discusión de los planes de formación, criterios de selección, seguimiento de la fase práctica, asistencia a los cursos, evaluación de los cursos, etc.

#### **1. 4. Coordinadores de formación y Consejo General del CEP.**

En el análisis de E.P. no llegó a profundizar mucho en este tema. Sin embargo, desde la perspectiva del E.P. (perspectiva parcial porque habrá que plantear estos temas en el Consejo General e incluir su punto de vista), sí estaba clara la necesidad y la voluntad de

**“...potenciar a los Coordinadores de Formación y el Consejo General”.**

Hay que concretar las formas de trabajo conjunto, lo que si es clara es la necesidad de aproximar esfuerzos y puntos de vista similares sobre las tareas y finalidades del CEP. Como ya se ha desarrollado en el punto anterior, que asesores y coordinadores de formación colaboren en la definición de la demanda de formación y en la consiguiente elaboración de la oferta de actividades de formación, es el mejor terreno de colaboración. Otras vías de desarrollo de los coordinadores de formación, como cursos específicos, etcétera, que se propusieron al principio de la sesión de análisis del E.P., además de ser poco prácticas descontextualizarían las funciones de los Coordinadores de Formación.

Por otro lado es urgente llenar de contenido pedagógico las actividades del Consejo General. En el análisis realizado por el E.P. se consideraba interesante el que los asesores del CEP pudieran participar en algunas comisiones de trabajo que el Consejo General decida formar: planes de formación, organización, Reforma, evaluación del CEP, etc.

Estas son las dos líneas de trabajo conjunto que parecen realistas: el **trabajo conjunto en los centros y zonas** del CEP y algunas **comisiones de trabajo** que en

el C. G. se formaran y en las que participaría algún asesor si se ve claro su cometido.

### **1.5. Relación del CEP con la DGOIE.**

Este punto trata sobre la necesidad de definir claramente la relación del CEP con respecto a la DGOIE. El sentido que se deduce del análisis realizado por el E.P. es que el CEP, a través de los distintos órganos de que ha sido dotado en los últimos años, debe impulsar la práctica real de las funciones específicas y singulares que lo definen. El peor favor que se le puede hacer a la idea primera de los Centros del Profesorado es dificultar el desarrollo efectivo de planes de trabajo propios (autonomía que se le reconoce), desdibujando sus funciones entre, por ejemplo, las tareas que constantemente se le requieren desde la DGOIE o las urgencias propias de la puesta en marcha de la Reforma, por ejemplo. La autonomía necesaria, que se le reconoce, no le exime del rendimiento de cuentas público ni debe impedir el trabajo coordinado con la DGOIE pero que es necesario definir, organizar y racionalizar.

Por lo tanto se detectaba en el análisis aspectos claros que deberían ser corregidos con las siguientes líneas de mejora:

- “definir cuáles son las líneas de autonomía en relación con lo que es la DG., unas buenas líneas de coordinación entre el CEP y la DG y definir un poco nuestra autonomía, osea, hasta donde llegamos nosotros y donde empiezan ellos”;
- “subrayar la autonomía del CEP en relación a los cursos: los cursos que hace el CEP y los que hace la DG, qué tipo de coordinación hay, si se hace ese seguimiento y esa evaluación a los cursos que hace la dirección general... ahí tiene que haber una mayor coordinación. Se hacen unos cursos hechos por la DG, con un perfil determinado y otros hechos por el CEP con un perfil diferente, ahí es donde hay problemas”;
- “por lo menos informarnos de los cursos que convocan”;
- “me preocupa la participación en el diseño de los cursos porque nuestra participación se limita a contar puntitos y hay diseño de cursos que dejan mucho que desear, ni participamos en el diseño ni en la evaluación pero sí participamos como administrativos de turno a contar puntitos”;
- “para continuar y profundizar en el servicio y no en el servilismo, sería participar en los diseños y en la elaboración de las actividades de formación. Si se van a plantear una Jornadas, que no sea el simple hecho de decir, bueno, tu te encargas de coger las fotocopias, de hacerlas, de reunir a la gente, dar las fotocopias... sino que si esas son mis funciones dentro del diseño, cuando se hace [el diseño]”;
- “este curso, por ejemplo, nos endosaron jornadas de la reforma, jornadas de bachillerato y no sé qué. No pudimos hacer otra cosa [durante el mes de sept del 94] que no fuera preparar esa historia. Además sin ni siquiera el tomarnos parecer sobre si pensábamos que la propuesta aquella... a mi, francamente, me

destrozó ese mes”;

- “Lo que está clarísimo es que tiene que haber una fuerte colaboración en este sentido. Ha habido “abusos” de la DG. (...) que haya mucha coordinación para evitar las interferencias con unos costes dramáticos”;
- “Nosotros, y eso hay que recordarlo continuamente, continuamente, no somos otra cosa que también un servicio, también somos un servicio, y dentro del sistema (...) por tanto, en momentos determinados efectivamente hay que tender al equilibrio ese”;
- “¿Cómo se debe hacer desde el CEP esa coordinación con la Consejería? Y qué tipo de ofertas debemos hacer desde el CEP a la Consejería. Quiénes hacerla?, Qué tipo de reuniones hacer aquí, cómo formalizarlas, quién las lleva para abajo, a quien le exigimos esas coordinaciones?”.

#### 1.6. Otros temas:

- **Coordinadores de cursos.** Se plantean problemas al elegir los Coord. de cursos:

“Es que eso es difícil. Tienes que elegir coordinador de los que asisten a cursos, ser asistente al curso. Entonces, en las fases previas de organización... bueno, a lo mejor podrías hacerlo pero no siempre. Tienes que conocerlo personalmente, contar con él personalmente...”

Este problema no tiene solución burocrática. Hay que procurar no esperar a que el curso esté montado para buscar al coordinador. Contar con ellos desde mucho antes de convocar los cursos y en todo el proceso previo de diseño, seguimiento, evaluación, aplicación, criterios de selección, nº al que va dirigido, etc.:

“...papel del coord. del curso: dinamiza profesores, resuelve problemas, recoge necesidades, observador externo, organizador. (...) Lo que vemos es el implicarlos en las tres fases del curso”

“si implicas al coord. desde el principio, desde que pensamos el curso y te ayuda a establecer los criterios de selección, el ponente, etc. lo entusiasamos, lo implicamos de entrada”.

Esta es la perspectiva mantenida por el E.P. en el análisis y que en este resumen se intenta reflejar. Con esta idea como base no está de más que se concreten las funciones de los coordinadores de los cursos y se discutan con ellos.

- **Archivo y publicación de materiales.** Para revalorizar el hecho de que al final de los cursos y actividades de formación hay que presentar el material, y para que el profesorado de la zona del CEP pueda conocer los trabajos que se realizan, hay que organizar un sistema de archivar y sacar rendimiento a todo ese material y que no se pierda:

“...hay tres maneras: archivarlo aquí, exposiciones, informar a los centros de que ese material está disponible... se pueden hacer reseñas...”

“A lo largo del año publicar los trabajos buenos y publicarlos en un cuadernillo, una revista, contando lo que se ha hecho, una al trimestre”.

▪ **Ahorro de papel.** Es importante evitar el despilfarro de papel. Para ello hay que establecer un sistema de ahorro de fotocopias: seleccionar el material que se fotocopia, no repartir todo el material a todos los asistentes sino que se pueda consultar en la biblioteca, etc. Pero para ello hace falta un buen sistema de archivo y que se tenga la seguridad de que los documentos de consulta permanecerán archivados...

▪ **Potenciar el aprendizaje y la comunicación entre el profesorado y las agrupaciones de la zona del CEP.** Hay muchos colectivos y centros que tienen experiencia y conocimientos que deben ser difundida y comunicada a los centros y agrupaciones que la necesitan:

“Yo estoy porque si en un centro la gente se pone de acuerdo, quieren hacer una actividad y tienen una persona que sabe del tema, en este caso de informática, ¿por qué vas a negarlo?, hay que favorecer eso”.

Esta puede ser una de las funciones más importantes del CEP. De alguna manera se potencia y apoya, de este modo, la generación de conocimiento desde la misma práctica.

▪ **Más flexibilidad para reconocer colectivos que se forman a lo largo del curso.**

“La admón. más flexible en la admisión de proyectos de formación por parte colectivos y agrupaciones a lo largo del curso, que se pueda, en cualquier momento del curso presentar un proyecto y que la Admón. se lo reconozca”.

▪ **Bar-insonorización.** Se considera seriamente la conveniencia de poner en marcha el bar del CEP. Fomentaría la comunicación...

“El tema del bar no es una anécdota... el problema era convertir el CEP en bar de la zona. Otro problema es el edificio que no reúne condiciones para que aquí dentro haya un bar, por el ruido”.

También algunas aulas se deberían insonorizar:

“Y en relación a las condiciones de los espacios, el problema de que en algunos cursos se produce mucho ruido, entonces insonorizar una o dos aulas...”

## 2. ASESORAMIENTO

Los mismos principios básicos que en el punto anterior se han extraído del análisis realizado por el E.P., se pueden aplicar al análisis del asesoramiento. Pueden deducirse **dos líneas/principios de trabajo para el asesoramiento**: **1)** distribuir todos los centros de la zona del CEP entre los asesores y asesoras para conocer en la práctica sus demandas de formación y apoyarles según el nivel de demandas que hagan; y **2)** llegar a todos los centros, coordinadores de formación y profesorado de la zona del CEP para que los servicios de que dispone el CEP se conozcan y demanden.

A continuación se enumera un resumen de las líneas de trabajo que fueron propuestas para este tema del asesoramiento. Algunas de las ideas se repiten con respecto al tema anterior sobre *cursos y actividades de formación*.

- Presentación del Equ. Ped. al Consejo General. La forma que se adopte es lo de menos, la idea que subyace es la necesidad de acortar distancias entre el E.P. y el Consejo General. Esto se conseguirá paulatinamente a medida que nos vean en los centros, se les informe de las líneas de trabajo que se están llevando a la práctica, etc. De todas formas, medidas más formales no son descartables.
- Potenciar la figura del Coordinador de Formación. Una idea es incluir en el plan de trabajo de los asesores un programa de trabajo conjunto (coordinadores y asesores), aunque, se decía, el contacto con los centros debe hacerse con los equipos directivos del centro, prioritariamente. El trabajo con los coordinadores debe hacerse en los lugares de trabajo y no a través del C. G. para no mezclar planos. [Sería deseable la participación en algunas comisiones de trabajo que se puedan formar en el C.G.] Se opina que el lugar más apropiado para trabajar con el coordinador es su propio centro. El problema para el trabajo conjunto es la falta de tiempo de asesores y coordinadores y por lo tanto este tendría que realizarse por la tarde.

Este curso (95/96) el coordinador de formación pasa a formar parte de la Comisión Pedagógica de los centros y en su horario se contemplan algunas horas para la dedicación de su cargo. Estos aspectos aparecieron en el análisis realizado por el E.P.:

**“La figura del coordinador es nueva. Habría que hacer una valoración. Habría que descontarle horas, incorporarlo a la comisión pedagógica de los centros... etc”.[15/4/95]**

- Estudio de casos de asesoramiento en el Equ. Ped. Hay poca sistematización del trabajo de asesoramiento realizado en los centros [distinto a que en los centros se este haciendo un trabajo asistemático], en cuanto a las estrategias utilizadas, metodología, procesos, fases, papel... No hemos avanzado mucho sobre esto:  
**“... hacer alguna propuesta de mejora en relación con estas cosas: con el esquema de trabajo nuestro de asesores en los centros, si seguimos así o no; lo del trabajo**

**individual como nos va; el trabajo en parejas si es bueno o no; qué pasa con el material que aportamos en el asesoramiento, hay material, no hay; los centros crean material, no crean, por qué no crean...”**

¿Debemos utilizar todos el mismo sistema de asesoramiento o mantener la pluralidad...? “Los centros son diversos”. “Debemos de tender a plantear los temas de tal manera que sean ellos [el profesorado] los que tomen las decisiones, [subrayando lo de] **debemos tender**”. Lo que sí está claro es que cuesta que los centros trabajen de forma autónoma y colaborativamente. Entre los impedimentos se señalan la falta de tiempo en los centros y mala organización de los horarios que no se adecua al trabajo en grupo. Se dice, en este sentido, que la jornada continua no favorece el trabajo en equipo. Por ejemplo:

**“Hay una auténtica resistencia, por falta de cultura en el asesoramiento, una resistencia por parte de [algunos] centros de que no nos ven como gente que les ayuda, que están para ayudar, sino todo lo contrario (...) Por ejemplo: relevante es que algún centro ha dicho que no vayamos. Eso es relevante. Entre todos ver las causas(...) Los casos relevantes no las anécdotas”.**

- Relacionado con lo anterior: Buscar estrategias para abordar temas que interesen a todos. ¿Estamos seguros que los temas sobre los que asesoramos (PEC, PCC...) son de interés para los centros? [Estudio de casos]
- Esto implica mejorar los sistemas de recogida de información por parte de los asesores sobre lo que hacen en el asesoramiento. Esta necesidad se vio evidente al no tener información suficiente para elaborar la descripción del asesoramiento por parte de la C. de Eval. al elaborar el documento/borrador. [La memoria individual no es suficiente por el carácter que esta tiene de enumeración de lo realizado, aunque puede ayudar].
- Archivo de material de interés realizado en el asesoramiento (de los asesores o en los centros y agrupaciones...) Ponerlos a disposición de los profesores. Publicarlos en cuadernillos.
- Elaboración de trabajos específicos sobre el tema del asesoramiento, por parte de los asesores y asesoras.
- Líneas de trabajo para la **FP**: los centros ya están informados ahora esperan ayuda para implantarla en los centros: ejemplificación de unidades didácticas, programación... El trabajo de los asesores y asesoras de FP es, a partir de este curso, “más o menos como los demás compañeros del Equ. Ped.” “Dentro de cada familia conectar grupos de trabajo que se dediquen a elaborar ejemplificaciones...”

### 3. ASESORAMIENTO A AGRUPACIONES

- Reparto equitativo de agrupaciones, ahora está desequilibrado y no sólo por el número sino por el distinto nivel de trabajo que exige su atención. Compensar con otras tareas . Se propone un periodo de adaptación al volumen de trabajo y volver a repartir en dic. Es discutido este criterio. Se propone redistribuir el trabajo no las agrupaciones para no cambiar una vez iniciado el trabajo.
- **“Yo creo que hay que darle prioridad, prioridad, sobre todo a los proyectos de formación en centros. Prioridad, diría yo. Los centros de implantación, anticipación, son uno de los prioritarios, lógicamente, por ser implantación del nuevo sistema, etc. Pero el segundo nivel, tan importante como ese, a lo mejor lo otro es un tanto formal, pero vamos, si queremos generar cambio y tal, tenemos que apoyar muchísimo a este tipo de agrupación y está cojo. Estamos apoyando más formalmente. Incluso, eso, el coordinar con los responsables y punto y el resto de la gente ni se entera. Eso por un lado. Y por otro también una manera muy fácil y muy interesante de entrada en los centros. Los que tengan un proyecto en un centro es facilísimo entrar en un centro” (....) “Yo creo que es una asignatura pendiente. Para mi es de los mayores fracasos que hemos tenido y lo ha subsanado un poco el que se hizo los Encuentros y a partir de los encuentros yo creo que...”**
- En el borrador de discusión (7/jul/95) se preguntaba si era verdad que: “[el asesoramiento] es administrativo, bien por teléfono, vía fax, contacto directo con el responsable es el que prima”. A lo que se respondía: “Yo estoy de acuerdo con eso”. A lo que había que tender, para mejorar el asesoramiento a las agrupaciones era: “Que prime más lo pedagógico que lo administrativo”; “un contacto (...) con todos los miembros no solamente con el responsable”. Y se añadía que “potenciarse el intercambio entre agrupaciones”, parece ser una línea de trabajo prometedora y es apoyada por el E.P..
- Se ve lo diferente que es trabajar con grupos estables que con equipos de centro. Suele ser difícil entrar en las E. Estables y sin embargo nos interesa mucho para generalizar su trabajo, etc.. Se decía que “El problema que tenemos es que creen que somos supervisores”.

No esperar a que nos llamen sino ir para ver las posibilidades que tiene el trabajo que realizan: “Un primer contacto con todo el grupo para explicarles nuestra función”.

- Cada agrupación tiene un nivel de logro, de rodaje, de consolidación, de necesidades... y a cada uno deberíamos darle lo que necesita, según su nivel de desarrollo: “Hay de todo y entonces no podemos (...) cerrarlo todo en un sólo tipo de asesoramiento”. “Tenemos distintos niveles y tenemos que tener claro que a cada nivel le tenemos que dar lo suyo y vamos a ver que es lo que corresponde a cada uno”. [Estudio de casos].
- “Estar al tanto de lo que está ocurriendo por ahí y eso tu no lo haces si no estás en contacto con los compañeros [de la agrupación]”.

- Hay que potenciar los encuentros. Con más contenido, mejor organizados.
- Publicar los trabajos.
- Una fórmula es visitar como mínimo una vez al trimestre [me parece poco] a las agrupaciones, te llamen o no te llamen. No con el coord. sólo sino con todo el grupo. La primera reunión con todo el grupo.
- El CEP debe ganar en legitimidad en este terreno para poder incidir en la práctica y avanzar en la mejorar la calidad educativa.



## 4. ORGANIZACIÓN INTERNA

### RESUMEN DE LA REUNIÓN SOBRE ORGANIZACIÓN DEL 15/May/95.

- Se propone, en aquella reunión, analizar las siguientes cuestiones: los procesos de toma de decisiones, ¿cómo se toman?, ¿cuál es el grado de concreción de las propuestas y decisiones?, ¿se habla mucho pero se decide poco?, ¿Por qué no se ejecutan las decisiones?, ¿Por ese grado de indeterminación que tienen las propuestas?, ¿por otras causas? ...

- Distinguir entre Organización e infraestructura:

**“Al principio de curso decidimos varios niveles de de organización:**

**1º El Equ. Ped., si ha funcionado o no;**

**2º nivel: las comisiones de trabajo: si han funcionado o no, cómo...**

**3º nivel: Secundaria y Primaria: si han funcionado o no.**

**Y el último nivel de organización es el nivel de asesoramiento por parejas.**

**El segundo aspecto es el de infraestructura”.**

- Con respecto a las reuniones del Equ. Ped. se decidió hacer reuniones que no convocaran a todo el mundo si no afectaban a todos. Que se reuniera a los afectados por las decisiones a tomar y a los interesados en temas específicos. Por ejemplo los temas y las conclusiones tratadas por las distintas comisiones...

**“El Equipo Pedagógico en sus reuniones nos sirven para poco (...) Se toman pocas decisiones. Hay que ver si las funciones del Equipo Pedagógico son claras y si se va a tratar temas de de acuerdo a sus funciones y se reúne a las personas afectadas”**

- “Quizá no estamos acertados en traer los temas adecuados a las reuniones del Equ. Ped.”
- “...poder introducir temas en la misma reunión, al principio de las reuniones, al margen del orden del día... Cambiarles el contenido de esas reuniones, más atractivo...”
- “Con respecto al nivel de organización de secundaria/primaria, en primaria no nos hemos reunido ni una sola vez”. [Tiene que haber reuniones por etapas.]
- “No hay una estructura para que quepan reuniones de etapa como teníamos el año pasado. Cada uno en Secundaria lo hace como puede...”
- “Nos metemos en la dinámica rutinaria nosotros mismos”
- **Viernes, 7 de abril de 1995 se trató sobre las comisiones de trabajo.**

Fue la única reunión que se hizo para ver el trabajo de las comisiones, lo cual es un indicador. La valoración fue más bien pesimista. Algunas muestras:

- La función de las comisiones de trabajo es elaborar material para debatir en el E.

Ped.

- “Por ese camino no avanzamos, me desespero..., no discutir tanto..., hacerlo a través de lecturas y resúmenes y conclusiones. Me desespera que tres horas de reunión de como producto una transparencia...”
  - “¿Seremos capaces de traer temas monográficos y discutir en profundidad y en concreto? Dentro de quince días estamos en los centros LOGSE, qué vamos a llevar cada uno. ¿Seremos capaces de sentarnos? Vamos a hacer la comisión y a no gastar energías...”
  - “¿Sería mejor no comisiones, discutir todos el mismo tema?”
- El esquema que venimos utilizando para la revisión de la “**organización interna** del E.P. es el siguiente [reunión del 14/nov./94]
- \* Infraestructura de trabajo
    - uso del teléfono
    - uso del ordenador
    - personal
    - Kilometraje.
  - \* Organización de reuniones.
  - \* Coordinación del equipo pedagógico: etapas y niveles.
  - \* Funcionamiento de los órganos del CEP - democratización-: Consejo General, Consejo de Dirección, Equipo pedagógico.
  - \* Clima: relaciones humanas.
  - \* Circulación de la información dentro del CEP:
    - Origen
    - Acceso democrático a la información.
  - \* Comisiones
  - \* Presupuesto de funcionamiento
  - \* Gestión económica
- **(3/fe/95)** Se habla de mejorar la circulación de la información dentro del CEP: listado de cursos que se está haciendo; mejorar y actualizar los paneles de información porque enseguida se llenan de papeles y no se distingue lo que es actual de lo ya caducado; un casillero para la comunicación interna y con los profesores; la correspondencia, etc; los avisos del fax cuando llega alguno y no se comunica al receptor; el funcionamiento de las líneas interiores de teléfono que parece que han sido cambiadas y nadie se aclara de cómo funciona...
- Se informa sobre la situación del laboratorio, la biblioteca y la videoteca. El curso pasado había un profesor liberado para cada una de estos servicios. Este curso han desaparecido esas figuras. "Las personas que había lo dejaron como estaba y no hay inventarios ni nada". Están haciendo el inventario de lo que hay. Para ello hay una persona que es ayudada por el secretario [**éste es un aspecto clave del CEP que hay que organizar y relanzar urgentemente. Es de las cosas más urgentes**]
-

## **APÉNDICE VI**

**TRANSCRIPCIÓN DE  
SESIONES DE EVALUACIÓN  
DEL CEP DE LA LAGUNA**

**JUNIO/JULIO 1995**

**EVALUACIÓN DEL CEP DE LA LAGUNA**

<b>Tópico</b>	<b>Nº Cassette</b>	<b>Fecha</b>	<b>Página</b>
<i>Cursos y actividades de formación</i>	1, 2 y 3	26/jun/95 28/jun/95	927 949
<i>Asesoramiento</i>	3 y 4	30/jun/95	975
<i>Asesoramiento a agrupaciones</i>	5	7/jul/95	994
<i>Metaevaluación</i>	7	20/jul/95	1010

**Nota:** El nombre de los asesores y asesoras han sido sustituidos por letras mayúsculas precedidas por el diminutivo “As”

## REUNIÓN EQUIPO PEDAGÓGICO

26 JUNIO, 1995

### *Cursos y actividades de formación*

Tras reunirnos en grupos, como habíamos quedado en la reunión del Equipo Pedagógico del viernes 23 junio, volvemos al gran grupo para ver las conclusiones de cada grupo sobre el primero de los temas a revisar: *Cursos y Actividades de Formación*.

Con los materiales preparados por la *Comisión de Evaluación*, el sistema de trabajo consiste en ver si hay algún cambio en la primera columna dedicada a aspectos y una vez que nos pongamos de acuerdo sobre la inclusión o eliminación de algunos de esos aspectos, iremos uno a uno viendo las conclusiones a las que se ha llegado. A continuación se transcribe la discusión.

- Ext. ¿Hay algún aspecto nuevo que haya sido considerado en la reunión por despachos?, ¿Han quitado o añadido alguno? ¿Los han dejado tal cual?
- AsÑ Están tal cual. No hemos puesto nada en aspectos. En aspectos no, no hay cambios.
- Ext. AsH y yo sí incluimos otro aspecto que es "contenidos de los cursos"
- AsÑ ¿En qué punto?
- Ext. El trece. Como la mayoría no ha cambiado los aspectos que había, ponemos como trece el "contenido de los cursos".
- Dir Nosotros no hemos llegado. Quizá cuando lleguemos. Sólo hemos llegado hasta el séptimo aspecto.
- Ext. Nosotros también juntamos el aspecto doce "coordinación DGOIE-CEP" y lo incluimos en el ocho sobre el papel del CEP.
- AsÑ Ocho y doce juntos.
- Ext. Ocho y doce juntos pero si la mayoría no lo ha cambiado, lo dejamos así y continuamos con el trece.
- Dir No hemos llegado ahí, pero bueno...
- Ext. Lo dejamos así y ya veremos cuando lleguemos. Ahora lo vemos entonces. Por lo tanto, podemos empezar, no ha habido más cambios. Podía haber habido, ¿no?. Porque esto simplemente es clasificar la información, podrían haberla clasificado de otra manera. Pero como no ha habido cambios empezamos por el primero: "finalidad de los cursos, qué se espera de ellos". ¿Qué es lo que tienen ustedes?.
- Dir Pero espérate un momento. Para avanzar ya un poco. Entonces no está mal si ponemos: coordinación del CEP con la Dirección General y con otros servicios, ya sea orientadores, inspección y lo que sea.
- Ext. Vale. Y el trece quedaría, luego se puede cambiar de lugar más coherentemente, con "contenidos tratados en los cursos". Que luego puede subirse más arriba. Entonces, sobre finalidades de los

cursos ¿qué es lo que tienen?.

Dir Espérate a ver si AsD viene, que es la que lo tiene apuntado.

AsÑ ¿Descripción y análisis?

Ext. Eso es.

AsÑ. En línea de mejora habíamos pensado la posibilidad de elaborar estrategias para ayudar al profesorado a detectar sus propias necesidades formativas. Consideramos que los profesores tienen a veces, tenemos todos, que sabemos que tenemos que formarnos pero no sabemos en qué aspecto. Entonces nos planteamos si a lo mejor desde los CEPs no podríamos intentar buscar unas estrategias que ayudaran a que los profesores pudieran saber mejor que necesidades de formación tienen. Es una cosa que añadimos. También, después, potenciar a los Coordinadores de Formación y el Consejo General, la labor de... Y también empezar a elaborar actividades de formación para los coordinadores. Como líneas de mejora. Pero luego, en la descripción y análisis AsD había recogido otras cosas. Quizá cambiar la redacción de algún párrafo que no había parecido muy claro.

Dir También se decía: “potenciación del Consejo General”.

AsÑ Habíamos dicho potenciar el Coordinador de Formación, el Consejo General y también planificar actividades de formación para los coordinadores. Pensábamos que variaba la formación, por ejemplo, en Secundaria son especialistas; entonces, un señor de matemáticas no tiene por qué tener claro y estar convencido de lo que se necesita en literatura o en inglés...

[Llega AsD]

AsD Había alguna discrepancia en la discusión... que sí había criterios suficientes para la organización de cursos por parte del CEP, de forma general. Es decir, hay unos criterios únicos, unas indicaciones a seguir ¿no?. Y luego hay una planificación por áreas y etapas con otros CEP, con los asesores de otros CEPs, que se hace conjuntamente. Vamos, la programación se hace en equipo con el asesor [del CEP] de Santa Cruz... se encuentra con los asesores de los demás CEPs.

Y además, finalizada la actividad o en el curso de la actividad se suele invitar al profesorado participante a constituir grupos de trabajo y de hecho se ha constituido alguno.

AsÑ. Sí, que a lo mejor eso no consta por escrito en ningún sitio pero sí que verbalmente se ha animado, en los cursos o en actividades de formación, se ha animado a los profesores a constituirse en grupos estables, equipos de centro, etc. continuar, digamos con su... ¿no sé si hay algo más que añadir?

Dir De todas formas yo creo que son temas para debatir.

Ext. Sí, sí, debatir y contrastar la información.

AsD En cualquier caso no puede haber un ajuste perfecto ¿no? Hay siempre variables que no controlamos. Discutimos [en el grupo pequeño] si el profesorado sabía lo que quería. Siempre, claro, no siempre el profesorado tiene claro la formación que necesita, depende de su experiencia, su interés... de sus conocimientos.

Ext. ¿Alguna cosa más?

AsD Habíamos dicho también que el profesorado no se mueve sólo por necesidades de formación sino por necesidades de certificación, por las circunstancias de necesidad de carrera docente, de acceso a cátedra, por ejemplo, de cambio, transformaciones en la etapa, caso de profesores de FP o de EGB, las readscripciones... todo este tipo de cosas crea necesidades de formación

- pero también de certificación y de puntuación para mejorar su trabajo o para mantener sus plazas. Eso hay que tenerlo en cuenta porque también es un factor importante para añadir.
- Dir De todas formas, en la parte de mejoras: "elaborar de forma más detallada los criterios, las prioridades"; yo creo que más o menos están habladas. Lo que pasa que habíamos dicho, habíamos llegado a la conclusión de.... criterios de admisión de cursos: primero, para admitir un curso tenían que ser cursos que respondieran a las necesidades detectadas por los coordinadores de formación, contacto con los centros... eso estaba claro. Adecuación de los contenidos de los cursos a las características de los destinatarios y a los objetivos que marca la LOGSE. Y otro criterio importante de cualquier curso era (o sea, que había criterios claros y así han respondidos los cursos) que potenciara un modelo de formación colectiva antes que individual. Entonces, eso con relación a la admisión de la propuesta de cursos. Con relación a la admisión de un enseñante al curso sí que tenemos que cambiar sustancialmente esto ¿no? [los criterios establecidos para este curso 94-95] que es: "en caso de excesiva demanda..." eso lo vamos a quitar y ponerlo al revés: "se propiciará, en todo caso, prioritariamente grupos de profesores que..." al revés, en vez de eliminar, sumar. Los demás más o menos están: lo de pertenecer a la zona del CEP, estar en activo, impartir el área o etapa, no haber realizado cursos similares en años anteriores... Pero vamos a quitar por lo menos... Estos serían los generales aprobados por el Consejo General y luego ya están los específicos en función de un tipo específico. Pero en el general sí que hay que quitar que en caso de excesiva demanda un docente por centro. Ese es un criterio que habrá que, que es contradictorio con lo que decíamos antes "que se propiciará el trabajo en equipo y tal". Entonces, lo que vamos a hacer, una propuesta que habrá que hacer al Consejo General también, es que se propiciará, efectivamente, que cuanto más docentes del mismo centro haya mejor. Es al revés ¿no? Yo creo que estamos de acuerdo todos ¿no?
- AsÑ. Quizás la forma de decirlo hay que tener cuidado porque a lo mejor crea susceptibilidades en los centros ¿no?. En el sentido de que aunque los cursos sean por la tarde, de alguna manera se produce un daño estar haciendo los cursos durante un tiempo, pero se supone que las clases están atendidas de alguna forma. Si hay cualquier tipo de actividad extraordinaria no hay nadie, a lo mejor, libre en ese momento para hacerlo...
- Dir Estamos hablando de horario lectivo ¿no?
- AsÑ Claro, pero aun así y todo...
- Dir Pero podemos plantearlo y ver cómo se hace. O sea que yo creo que hay que hacer al revés, que propiciar, que cuanto más..., incluso a lo mejor se animan más unos a otros: "Oye, vamos a asistir a este curso que cuanto más seamos más posibilidades tenemos de asistir todos" No sé.
- Ext. Hablando con los coordinadores de los cursos, claramente se detecta que las personas que van con otros compañeros, que se conocen aprovechan mucho más los cursos que las personas que van aisladas a los cursos.
- AsÑ Eso es verdad.
- Ext. Porque luego intercambian información...
- Dir También en la fase práctica pueden intercambiar... ¿Vale?
- Ext. Aclarando la lógica de la cosa: aquí no se trata de poner hincapié en que haya o no haya criterios, que no lo dice, sino sobre todo en la necesidad de sistematizar la información sobre las

- necesidades, porque los criterios efectivamente están ahí, ¿vale?, para que esos criterios puedan ser llevados efectivamente a cabo. La información de qué es lo que hay, más allá de que esté en los objetivos del CEP. Y tener una información más directa y organizar eso de alguna manera.
- AsD Mira, perdona, lo último que dije: "las circunstancias..."; eso más bien está en otro apartado, lo que pasa que está a continuación lo confundí. Es decir, lo último que dije de lo que influía en el profesorado a la hora de elegir, que puede ser la certificación de la formación, realmente es del apartado dos.
- Ext. ¿Qué más? Y después la idea que también hemos recogido aquí AsH y yo, era propiciar el posterior trabajo de formación en grupo y profesores. O sea que, aquí estamos en las finalidades de los cursos. ¿Y cuál es la finalidad de los cursos?, que se haga hincapié, como propuesta a discutir, que se haga hincapié en el curso, en la importancia del trabajo posterior del curso. Yo creo que lo más importante que queda después de un curso es el trabajo que se haga posteriormente por parte de la gente. Y ése podría ser un indicador más importante incluso quizá que el nivel de información o de formación recibido, el que queden después de un curso grupos trabajando o algún otro tipo de trabajo autónomo, eso es lo más importante que desde el curso se debería potenciar. Que desde luego se hace en muchos de los cursos ¿no?. Bueno, ¿vamos al 2, entonces?
- AsC Sí, sí.
- Ext. [lee el aspecto 2] "A partir de qué necesidades detectadas se organizan las actividades de formación. Quiénes determinan las necesidades. ¿Qué tienen por ahí?"
- AsC Nosotros lo que apuntábamos es sobre la descripción [en el documento: columna de descripción], que aquí había cosas, por ejemplo dice: "Sin embargo parece ser el asesor del CEP en solitario el que decide los cursos a realizar" Nosotros decíamos que esa descripción no está de acuerdo con la realidad. A mí me parece que el asesor del CEP no es en solitario el que decide, que se fundamenta en bastantes cosas, o bien por necesidades detectadas, que ha surgido de algún grupo o que ha llegado aquí, que no es él sólo el que decide organizar un curso y venga. Me parece a mí. Eso en cuanto a la descripción.
- Dir Hemos adolecido incluso de no seleccionar las propuestas de los centros sino que hemos dicho: "todo lo que venga de los centros...". Claro, el tema es que hay centros espabilados o grupos de los centros espabilados, que ellos saben que si ellos lo proponían se convocaba sin casi selección de ningún tipo. Y por el contrario centros que no proponen nada, pero vamos, en general, si de algo hemos pecado es que hemos admitido prácticamente todo lo de los centros.
- Ext. Claro, tal y como está redactado pues se ha deslizado el sentido de la frase excesivamente hacia la idea de que se realizan cursos a capricho de los asesores. Tengo claro que cuando se propone un curso es por algo más que el capricho del asesor. Lo que sí quiero reforzar en el redactado es la idea de sistematizar eso que pone ahí, esa red de profesorado, en alternativas, el contar con los coordinadores de los cursos mucho más, de forma mucho más estrecha. Porque esto sí que lo detecto, no diría yo en todos, pero sí que ellos echan en falta...
- AsC. Pero eso estaría, que hay un aspecto específico que trata eso, el coordinador de los cursos. No creo que estaría aquí ahora mismo. El papel del coordinador está más adelante, todo eso que estás diciendo aquí ahora mismo.
- Ext. Pero bueno, eso no te impide tratar aquí el tema como una de las fuentes de información que justifica la realización de determinados cursos.



- AsC No, ya...
- Ext. Una de las fuentes de información para convocar cursos o no, que a mí me consta, insisto, que sí que ustedes han convocado cursos, no por capricho sino porque tienen información diversa que indica que ese curso es apropiado, es necesario, etc. Pero sí señalar el contar con una red sistemática de información para detectar las necesidades y no solamente contar con los coordinadores en el momento en que el curso se inicia sino desde antes, de los grupos de trabajo y ese tipo de cosas... esto es lo que quería señalar.
- AsD Es que eso es difícil. Tienes que elegir coordinador de los que asisten a cursos, ser asistente al curso. Entonces, en las fases previas de organización... bueno, a lo mejor podrías hacerlo pero no siempre. Tienes que conocerlo personalmente, contar con él personalmente, decirle: "Mira, se va a hacer un curso de esto, ¿te interesa apuntarte?" No siempre...
- Ext. Entonces la frase no refleja la realidad porque efectivamente se supone que ha habido un proceso de información, de intercambio de ideas y tal, pero en última instancia al final, si que el que decide es el asesor individualmente.
- Dir Mira, vamos a ver, voy a contar el proceso que nosotros hemos hecho, el procedimiento es el siguiente, y eso es importante tenerlo en cuenta, nosotros habíamos hecho una propuesta borrador de posibles actividades formativas durante el segundo y tercer trimestre. Lo hemos mandado a todos y cada uno de los centros a través de los coordinadores de formación, convocándolos a una reunión de coordinadores de formación para, bueno, analizar, debatir y proponer a partir del borrador lo que ellos consideraban. ¿Qué pretendíamos con eso? Los centros, como unidad de formación, que fueran capaces de debatir: "mira, en primaria vamos a proponer este curso, en infantil vamos a proponer este curso, ¿qué les parece, bien, mal, regular o lo cambiamos por otro?" Y nos devolvieron, en el Consejo General se discutió el tema y prácticamente no se aportó nada nuevo. Nos pasó lo mismo en el Consejo de Dirección que era incluso un grupo más reducido, y de cierta calidad, parece, y tampoco se aportó nada. O sea que teóricamente ha estado discutido, o por lo menos participado de toda la zona del CEP de La Laguna. Lo que pasa que, bueno, todavía no hay costumbre, no hay formación para la participación y el debate. En un claustro decir: "Oye, necesidades de formación. El CEP nos propone éstas, ¿nosotros qué les decimos? Y prácticamente en pocos centros se ha hecho un debate sobre esto.
- AsD Y los coordinadores de formación tampoco tienen hábito de...
- AsC Pero eso estaría en relación con la...
- Dir Pero lo que quiero decir con eso es que no es un capricho, no es un tema que nosotros de forma, de repente.
- Ext. Eso ha quedado claro...
- Dir Pero a la vez añadir que nosotros hemos dado a todos los centros de la zona del CEP nuestra propuesta, como propuesta, para debatir y se ha debatido en todos los órganos, en el Consejo General y en el Consejo de Dirección. Aportación de ambos órganos? prácticamente nula. Dan por bueno lo que nosotros proponemos. Por lo tanto, ¡más democrático, más participativo!. El problema es eso.
- AsC. En relación con eso que estás diciendo ustedes, como grupo de trabajo antes creo que AsÑ leyó unas propuestas de líneas de mejora que ustedes en su grupo hacían y nadie se manifestó ni dijo

si se asumían o no. Y creo que una de ellas era enfocada a cursos de formación a los coordinadores y a estrategias para que ellos pudieran detectar realmente cuáles eran sus necesidades. Que fruto de eso, como no tienen formación en ese sentido no debaten, no discuten esto mismo, una propuesta de actividades de formación desde el CEP. Entonces yo creo que tenemos que seguir una dinámica de las propuestas de mejora que se hagan... Es decir, porque propuestas de mejora que se hagan supongo que es hacer pasos para abordarlas. Ustedes antes dijeron unas cuantas y no se dijo nada aquí. Yo creo que deberíamos manifestarnos en que si las asumimos o no y si las vamos a poner o no. No decirlas y ahí se quedan. Claro, porque ¿si no...?

Dir Era potenciar la formación en el Consejo General, los coordinadores de formación y la formación de (?) O sea que ahora, dentro de la propuesta de cursos tendremos que decir: "bueno, y un curso sobre...", para los coordinadores.

AsD La figura del coordinador del curso o cambia o... Tal como está realmente no hace nada. Hay que dorarles la píldora para que se comprometan a ser coordinadores porque de hecho no hacen trabajo de coordinador, porque te quedas sin coordinador.

Dir Sí, pero que depende de nosotros. Quiero decirte que elegir un coordinador u otro u otro depende, no de una instrucción que haya, sino depende de nosotros que acertemos, que seamos capaces de conectar con una gente que conecte el curso.

AsD El proceso burocrático, administrativo es: una vez matriculados los profesores, entre esos, claro, posiblemente tendría que ser otro procedimiento, mediante una votación.

Dir Pero que ese procedimiento es problema nuestro, no problema de la gente.

AsD No, sobre todo es un procedimiento propio del CEP.

AsC No AsD, yo no estoy de acuerdo. Es que nadie te dice que ese procedimiento sea así porque yo, por ejemplo, para coger de coordinadora a un curso, antes de convocar yo un curso ya detecto una persona que yo quiero que sea coordinadora porque es una persona que sé que me va a responder, que va a estar preocupada por el tema y sabe algo del tema. Entonces, ni se matricule o no. Yo le digo: "Va a salir este curso, ¿tú estas dispuesta a ser coordinadora, tendrás que hacer el curso, por supuesto, porque tienes que estar presente?"; -sí, sí; - Pues muy bien". Es decir, no es que después, una vez que se haya matriculado yo digo: "A ver de aquí, ¿tu quieres?"; -No". Antes de buscar la persona idónea.

AsF Yo eso lo hago así.

AsD Yo eso lo dije antes también, pero que no siempre se podía hacer.

Dir Yo lo que quiero decir con eso es que depende de nosotros y no de otras instancias ajenas al CEP. Entonces, por ejemplo, en la línea que dice AsF o AsC, hagan un esfuerzo porque antes de convocar un curso, o el curso completo que hemos diseñado, que hemos pensado, comprometer a alguien: "Oye, mira, vamos a dar este curso, ¿te interesa ser coordinador o no?, el curso consiste en esto, en esto y en esto, el curso va de esto, ¿a ti qué te parece, lo modificamos o...?"

AsC Y no sólo eso Dir. Sino que esa persona está presente durante todo el proceso. No soy yo la que decido sino que conjuntamente la coordinadora y yo decidimos los criterios de selección, decidimos las personas, más o menos idóneas, es decir, a cuánto número va dirigido. No yo, ni el ponente, sino el coordinador del curso, el ponente y todos juntos.

AsD Siempre y cuando el coordinador quiera. A veces nadie quiere y les dices, le doras la píldora

- y le dices: "por favor, tal" y aún y todo solamente el coordinador está para figurar porque lo necesitas por el procedimiento que se sigue, están pero no hacen nada.
- Depende de las circunstancias.
- AsÑ En ocasiones es imposible encontrar coordinadores, la realidad nos ha demostrado...
- Dir Sí, pero no desanimarnos.
- AsD Ya, claro.
- Ext. Muy bien, pero la idea es tender a lo otro. Aunque te encuentres con un curso que hay que sacarlo como sea, pues te tienes que pasar sin coordinador, pues ya está, hay que sacarlo adelante pero el tender a lo otro. La idea fundamental no es que el CEP no haya contado con la gente. Sobre la falta de proceso democrático, nada de eso se pone aquí. Ni se quería poner, por lo menos, que los cursos eran capricho de los asesores. Nada de eso. Sino la idea fundamental que aquí se trata de recoger es, tampoco digo que no se haga, sino insistir, si acaso, en la idea que decía AsC, es decir, un curso no comienza el primer día en el que viene el ponente y empieza a explicar, sino que comienza mucho antes. Y el coordinador debería estar ahí también. En la medida en que nosotros estamos en contacto con nuestra área, nuestro nivel, etc. de ahí van surgiendo las necesidades y desde ahí es de donde deberíamos de buscar... ¿Por qué?, porque vamos hacia la mejora.
- Bueno. Las líneas de mejora, ¿qué es lo que han propuesto?
- AsD Lo dijimos antes ya, que aquí estamos de acuerdo, en las "líneas de mejora", de acuerdo, bueno, que es imposible el total ajuste entre necesidades y... Y que hay otras circunstancias que se podrían... en el nivel de información, podía ser masificación, carrera docente... yo no tengo más cosas...
- Dir De todas formas aquí, en las "líneas de mejora" sí que decíamos, y es verdad, recogíamos la necesidad de una base de datos que nos informe sobre los cursos de los profesores. Eso es importante para evitar la repetición del mismo tipo de cursos. Que también, dada la diversidad del profesorado, por su formación inicial, se podría pensar en cursos de iniciación, de personas que ya tienen un cierto grado de formación, y otros de profundización. El mismo título, el mismo ponente y tal, se puede determinar que hay cursos de iniciación y otros cursos de profundización. Que tú a lo mejor este año has convocado un curso con fulanita de tal y el año que viene convocas el mismo curso pero para profundizar. Por tanto, se puede distinguir porque sí detectábamos esta mañana, una gran diversidad en cuanto a formación. Pero eso solamente nos lo puede dar una base de datos.
- AsM Eso te lo da la Consejería, lo tienen hecho.
- AsC Eso es lo que te iba a comentar en relación con eso. Vamos a ver. Sí, desde abajo, en la D.G. tú vas y te dicen: "fulanita de tal..." Buscan tu nombre e inmediatamente te dan toda la relación de cursos que tú has hecho.
- Dir Cuando uno dice: "vamos a crearla a través del CEP" ¿qué significa? ¿Que la información que se pueda tener por ahí se pueda captar, no la tengamos? Claro, si la Consejería la tiene nos da el disco...
- AsC Eso es lo que estamos diciendo, no es crearla, es simplemente copiar lo que ya está, aquí y luego lo actualizamos con eso...
- AsD Yo estuve mirando, por ejemplo, los que han hecho cursos de AD para comprobar y ver si

- coincidían.
- Ext. Tampoco se trata de tener una ficha de cada profesor sino detectar deficiencias por zonas, por centros.
- Dir Hoy en día con la informática, en un segundo sabes cuántos cursos ha hecho una persona si lo tienes informatizado. Se puede dar de hecho la situación, casos concretos de reiteración, repetición de algunas personas de cursos, cursos y cursos.
- Ext. La idea es no empezar de cero sino darle continuidad a la formación. ¿Están las propuestas lo suficientemente concretas?
- AsC Me parece que poco claras ¿no? ¿Queda claro que entonces, en el próximo plan de trabajo nosotros como asesores tendríamos que poner, los cursos que convocamos, si son de iniciación o de profundización?
- AsD Se suele poner.
- Dir Bueno, de forma flexible.
- AsC. ¿Se suele poner? Yo nunca lo he hecho. Hay que tenerlo claro. Es hablar por hablar.
- Dir De todas formas, cuando diseñamos un curso o bien recogemos la sugerencia de un centro o de un colectivo, se puede determinar el nivel. Y en función de eso hablar con el ponente: "mira que queremos que vengas para un grupo que se inicia en el área de música. O que por el contrario tenemos profesores que ya tienen experiencia docente e incluso formativa, que vale profundización: alguna nueva metodología, una nueva...". Eso se puede distinguir relativamente fácil a la hora de hacer la convocatoria.
- AsM Por criterios...
- Dir En informática lo sabes muy bien, cursos de introducción a informática, es que eso está claro.
- AsL Va unido con los criterios. Recuerdo hace años, el inglés era siempre: "criterios: no haber asistido a tal, no haber asistido a tal..." Lo que pasa que se dejó un poco y se pone siempre, pues, "nuevos conceptos", o lo que sea ¿no?, pero tendría que retomarse el tema este.
- AsD El año pasado se hacía así y yo mire a lo del año pasado, precisamente porque se incluía cuatro fases: iniciación, elemental. Pues se decía: "no haber hecho AD" o no tal. Comprobamos además una lista de matriculados con...
- AsL El problema puede ser que se nos acabe la clientela porque como hay cursos que repiten y si pones criterios a lo mejor te quedas con diez.
- AsA Cuando nosotros discutimos eso para paliar la diversidad del profesorado que asiste al curso, porque muchas veces la gente tiene unas expectativas que no se cumplen viendo que el ponente va a un nivel que no tienen; más que decir personas que no hayan hecho decir personas que hayan hecho, es decir, que el criterio sea positivo: "aquellas personas que se necesita para este curso se requiere personas que hayan hecho el AD porque el nivel del curso es perfección no sé qué". En vez de ponerlo en negativo, parece que eso influye, más que nada es una determinada gente para un perfil. Porque qué pasa, que después: "No te aceptó el curso" No, no es que no te aceptó el curso sino que el curso tenía un nivel distinto al tuyo. O viceversa, o es que el curso era de un nivel medio y tú tenías muchos más nivel de lo que se requiere. ¿Qué pasa?, que el ponente del curso tenga que bajar el nivel y has dejado fuera a quince ¿no?. Muchas veces ocurre esto porque no se adecuaba o no saben de antemano que se van a esperar en el curso, y el ponente sabe. Es que es normal si hay una gran diversidad el ponente baja a la media. Y hacer un curso atendiendo a la diversidad del profesorado es muy difícil en tres días

- de curso. Más que nada esa es la idea: "Para diez profesores que hayan hecho un AD, diez profesores que hayan recibido sobre autonomía con anterioridad" Entonces ya se sabe el nivel con el que se trabajará.
- AsC Entonces, claro, ¿tu cómo haces para que al hacer las personas que asisten, tendrías que comprobar que realmente todas esas personas que se han apuntado hayan hecho el curso ese? ¿no?. Tendrías que estar comprobando cada persona.
- AsA De ahí la base de datos. Yo me supongo que cada persona ha hecho tres o cuatro cursos, no hacerle presentar todos los certificados sino que tú que tienes esa base de datos sabrás si esa persona ha hecho un curso determinado entonces, lo que tú pretendes con el curso no se adecúa a su posible información. Luego ya, si se matricula es su riesgo. No puede poner la excusa de que me voy porque el nivel es muy bajo.
- AsC Si se matricula no, si lo admiten.
- AsA Aún así, si sobran plazas y se ha interesado lo puedes admitir pero no vengas a decirme que no se adecúa a tu nivel.
- AsL Es interesante el enfoque ese.
- Ext. Claro, pero después hay otra posibilidad que es: convocamos cursos para que se matricule el que quiera, se hace la preinscripción y nosotros tenemos que controlar con la base de datos, esa es una vía. Pero la otra vía es al revés, tenemos un grupo localizado de gente que ha hecho tal curso y a partir de ese curso se ha visto en la necesidad de profundizar en tal aspecto y seguimos trabajando con ese grupo de gente, además de que se añada alguna otra persona más. O tenemos un grupo de gente que nunca ha hecho un curso de no se qué, porque los tenemos localizados por la zona o por lo que sea y vamos a preparar un curso para esa gente, o sea, están previamente seleccionados casi, casi.
- AsM El problema de la base de datos esa, yo creo que es más amplio que... significa tener una información de cualquier profesor, de todo lo que ha hecho... creo yo que es un problema plantearle a la Consejería que nos dé esa información. Se puede solucionar con que el profesorado presente una declaración jurada de haber asistido a un curso o no haber asistido. Así por lo menos no plantea...
- AsL En las declaraciones juradas, obviamente no hay jura. El hecho está que para baremar el curso de frances, Inmersión lingüística y todo eso, estoy ahí y todo el que había estado ya en Irlanda y Francia, para contrastar declaraciones juradas con lo otro [base de datos] y no correspondía. De ocho o nueve cinco que habían estado el año pasado en Francia y declararon bajo juramento que no habían estado.
- (?) Juzgado de guardia.
- AsL O sea que de nueve cinco decían que habían estado y no habían estado. Y fue el año pasado, o sea que no les dio tiempo de olvidarse.
- Dir De todas formas, si logramos este año, ya el año pasado dimos un paso importantísimo que se logró que es que en el segundo trimestre la gente tuviera una visión de lo que podía ver, y por lo tanto se podía ubicar, si logramos este año lograrlo para todo el año ya se podrían ubicar. Que hay un cierto sector que no le importa mucho repetir mucho los cursos, por lo que sea, por el papel, por lo que sea, bueno habrá quien siempre va a seguir así. Pero el tema es eso, que lleguemos a un gran número de profesorado que sabemos que no vienen a ningún curso, que nos

falta profesorado que acuda a algo, a alguna actividad y que tengan una visión global de lo que va a haber durante todo el año. La base de datos mejor o peor, algo nos puede orientar, no es definitivo, pero la necesidad de que empecemos a hacer una base propia, si la Dirección General ya tiene datos es fácil copiar, pero que, lo que comentamos, que sirve para muchas cosas, no solamente para seleccionar sino también para tener una idea de qué profesorado y a qué zona no estamos llegando.

La base de datos nos sirve para muchas cosas. Se me ocurren muchas cosas. Suponte que hemos dado durante el año dos cursos de Infantil, pues que uno, sea repetición de otros años, y se llama iniciación y que el otro sea para dar posibilidades a las nuevas historias, con gente más tal, y se llama profundización. O los ponentes o gente que va a dar unos aspectos novedosos, etc.

- Ext. Buscar la manera de conectar a gente que no ha asistido nunca: "Dirigido a profesores que no..."
- Dir Sí, sí, de iniciación, va dirigido a profesores que no han hecho nunca un curso.
- AsL Al lado del título poner tres niveles distintos para que la gente sepa.
- Dir ¿Estamos de acuerdo así, más o menos?
- AsC. Bueno, entonces lo que tenemos que decidir aquí, que Chema había propuesto una línea de mejora, si la vamos a dejar tal cual o no. Porque si la vamos a dejar tal cual, significa que vamos a hacer un archivo de información. O quitarla, suprimirla, sustituirla por la que nosotros decimos o si se va a quedar así en el documento.
- Dir La base de datos de la que hemos hablado es lo mismo que lo que dice aquí...
- AsC Entonces, bueno, ¿nosotros vamos a estar dispuestos a crear aquí una información por zonas, centros y agrupaciones?, yo creo que no. ¿Lo vamos a hacer?
- AsD ¿Por qué no?
- AsC ¡Ah sí!, ¿lo vamos a hacer!?
- Ext. Tampoco, AsC, hay que apurarse demasiado, esta es la línea de trabajo, todo lo que podamos avanzar en el sentido de no empezar siempre de nuevo con el tema de los cursos, será bueno, pero sin complicarse la vida haciendo cosas excesivamente burocráticas de control individualizado de los profesores, etc. Más que de profesores de zonas, centros, agrupaciones, etc.
- Dir ¿Tú crees factible que se pueda empezar?: todo lo que haya ya, si hay cosas, copiar y el año que viene, todo curso que se haga se tiene que informatizar.
- AsM Yo de informática los tengo todos desde que empecé a trabajar aquí. Me extraña mucho que la Consejería, por buena voluntad que se tenga de la información porque la tienen como información confidencial.
- AsG Se puede ir haciendo con la información que hay desde el CEP. La información que hay si la dan bien y si no...
- Dir ¿Por qué no la van a dar si la información es de dominio público?
- AsM No sé. Pregúntalo. Yo en su día lo pregunté y me dijeron que no.
- AsL En el territorio MEC, por ejemplo para los sesenios y tal, todo el mundo conoce, cuando llega alguien al centro... cobran más. Es una cosa que todo el mundo puede saber.
- Crst. Otra cosa que también está aquí y que quiero aclarar es: "dar prioridad a la organización de cursos que se sugieran como profundización y continuidad de otros". Si vamos a dar prioridad a eso, vamos a darle prioridad y si no modificar o no.

- AsD Nuestra propuesta era poner niveles, es decir, en cada curso indicar...
- AsC. Entonces sustituir eso por
- AsL Es que la línea de nosotros eramos muy técnicos [en el grupo de trabajo] Entonces queríamos ya poner: esto es para uno, esto es para otro y tal. Y la línea es poner niveles abiertos y flexibles. Pero más que otra cosa, información para los profesores para que no venga algún despistado...
- AsC Entonces vamos a poner como propuesta eso, indicar el nivel del curso, en los cursos que pongamos y lo sustituimos por ésta.
- Dir ¿No están de acuerdo con tender a que haya... Porque detectamos, y es cierto, que hay una gama extraordinaria de profesorado: unos que se aburren, otros que no sé qué, otros que ya están hartos de los mismo y otros que les suena a chino, la tecnología, etc. Por lo tanto, que hayan cursos de, nosotros pusimos este año: "Curso de iniciación a la LOGSE", se llamaba así. Igual digo de área de Ciencias de la Naturaleza, iniciación al área. Un poco a lo mejor en torno al curriculum de las CCNN. Que para profesores que están hartos de oír eso y por lo tanto no vendrían nunca en su vida.
- Ext. De hecho, este año se hizo con el curso de "Introducción a la LOGSE" lo que yo digo, es decir, se detecta un grupo de profesores que no pueden venir a un curso por la tarde por su horario y se monta un curso para ese profesorado.
- Dir Se dice: grupo AC de CCNN de Sevilla va a venir a explicar una experiencia sobre lo que están haciendo de aplicación con la LOGSE. Pues habrá alguna persona que nunca habrá oído hablar nada. O sea de forma flexible pero que haya una información por niveles.
- AsL Es que esto, además, es coherente con otro tipo de formación, seminarios permanentes y tal. En realidad sería un poco hacer coherente todo.
- AsC Si esto es una propuesta tendremos que sentarnos a ver cómo vamos a hacer esto, cómo lo vamos a reflejar, quién lo va a hacer. Eso sería otro paso, claro.
- AsM DE todas formas sería: de iniciación, con conocimientos mínimos, con conocimientos superiores... o algo parecido.
- AsC AsE ya se está metiendo en cómo lo vamos a hacer. Digo yo que ése sería ya otro paso posterior a éste que es sentarnos, coger estas líneas y decir: "Bueno, si hemos decidido que vamos a indicar niveles de formación en los cursos ¿cómo lo vamos a hacer?, ¿En la comunicación de los cursos a la gente simplemente les vamos a poner iniciación a tal, profundización a tal?"
- Dir Y en el diseño
- AsC Y en el diseño, por ejemplo. Que eso ya sería cuestión de sentarnos y concretar realmente cómo lo vamos a hacer y qué decisiones a nivel de CEP vamos a tomar para hacer eso.
- Dir Los criterios son consecuencia del diseño del curso.
- AsE Y le llamas iniciación en función de la gente porque ahora lo que es profundización luego puede ser iniciación.
- AsL Es importante incluir ese dato en la información y en la evaluación: dificultad, logrado, nivel, etc.
- AsC Siguiente punto
- Ext. [Lee el documento] "Coherencia de las actividades de formación entre planificación, desarrollo y producto. "¿Qué es lo que tienen por ahí?"
- AsH Nosotros lo habíamos interpretado como las tres fases que tienen los cursos: fase inicial, fase de

seguimiento práctico y fase de evaluación. En líneas generales, pues habíamos considerado que, por ejemplo, en la fase inicial teórica dejarlo como estaba porque considerábamos que era interesante. Otra posibilidad, intentando mejorar la situación actual, esta es una aportación personal, que sería que nosotros podríamos ser ponentes en los cursos de formación y, bueno, está ahí como una propuesta. Y en la fase de seguimiento también, una valoración nos pareció buena, o sea, mantenerla como está profundizando y mejorando la situación, entendemos que debería de hacerse reuniones periódicas a lo largo de la fase práctica de tutorización, en el sentido de tutorización, intercambio y mejora de a fase práctica. Y por último, la fase de evaluación también dejarla como está como presentación y entrega de trabajos o si no hubiese fases de tutorización realizar varias sesiones de evaluación, que no sea una sola de presentación y entrega del trabajo sino que existiesen al menos dos, tres, cuatro, las que hagan falta, sesiones de evaluación para que la evaluación realmente se complete.

Dir El tema de la tutorización durante la fase práctica es [da tres golpecitos encima de la mesa como indicando que es simplemente un problema de proponérselo y hacerlo con un seguimiento constante]

AsH Sí, sí

AsA Yo, la experiencia que tengo respecto a eso, es un curso que yo realicé. Quedamos con los profesores de venir un día para responder a dudas, tutorización y vinieron dos personas de 45 que había en el curso. No pudimos tutorizar nada porque...

AsH ¿Esas horas de tutorización son horas lectivas?

AsA Eran horas computadas...

AsÑ Si son presenciales tienen que venir...

AsA Sí, sí, estábamos la coordinadora, teníamos que venir todos...

AsH Bueno, pues ya está, en el acta se refleja que no han venido los señores a la tutora. Que a lo mejor no hay interés por hacer esa fase, pero a lo mejor en otros cursos no sucede eso. Yo creo que es importante que si tú estás en una fase práctica, te encuentras con un problema en el aula y lo lógico es que al cabo de una semana, quince días vayas al CEP y digas: "Oye mira, había empezado esto, ¿cómo lo has hecho tu?"; - pues mira, yo hice esto, hice lo otro y tal" O el asesor podría dar alguna pista como uno más en el...

AsA A mí me parece interesante hacerlo. Yo estoy de acuerdo contigo, yo no estoy discutiendo eso. O sea que la fase práctica se puede convertir, y de hecho hay algunas que se convierten en una especie de regalo de treinta horas de curso. Si el curso son 65, 30 son presenciales y tú las controlas ahí. Las otras treinta lo único que tienes es el producto el final y con el producto final no puedes hacer nada más que escuchar la exposición y ahí está, entonces realmente en algunos casos yo sé de un caso o de otro que se hicieron el último día para salir del paso y entregan cualquier cosa. Y es necesario saber quién ha trabajado y quién no.

Ext. Yo la pega que le veía es que va a ser más trabajo para los asesores.

AsC Hay que valorarlo.

AsH Incluso la tutorización puede hacerse con tareas como hacen los cursos, incluso de la UNED, hay una tutorización con tareas. Es decir, que tú para la fecha, no estoy proponiendo eso sino que estoy diciendo, o sea, para la fecha tal, dentro de una semana, diez días, quince días usted tiene que traer esto realizado y aquí se va a evaluar esto y dentro de quince días, una semana después traerá usted esto y evaluaremos esto. No se trataría de hacer esto tampoco porque, yo



- sería partidario de hacerlo así pero no voy a proponerlo, ni mucho menos sino decirlo.
- Ext. Por eso hay que tener claras las finalidades de los cursos. Si la finalidad es que se aprendan una serie de cuestiones pues las controlas pero si la finalidad es que se anime aquello de alguna manera para que luego el trabajo pueda continuar, pues actuar de otra manera distinta.
- AsC Aquí en la descripción recogías, no sé si es verdad, pero supongo que si lo pusiste es porque la información la tenías de algún sitio, dice: "Hay en todos los cursos un pequeño grupo que no hace la parte práctica". ¿Eso es verdad?
- AsD A mí no se me ha dado el caso.
- Ext. En la información que yo he revisado hasta ahora sí ocurre eso. Supongo que habrá cursos en los que no ocurre eso, pero parece frecuente. Un pequeño grupo de dos, tres, cuatro personas...
- AsC Pues entonces, supongo que estas personas no tendrán certificación del curso, se supone ¿no?
- AsA ¿Quién hace la fase práctica? Si entendemos hacer la fase práctica darte un trabajito al final, cualquier trabajito final, todo el mundo hace la fase práctica. Si entendemos la fase práctica, una fase reflexiva, donde se aplica en el aula, se pregunta, reflexiona, se pone en práctica, se cuestiona, yo creo que en la mayoría de los casos no se hace. Sinceramente.
- AsM La realidad es que la fase práctica en informática sí lo hacen. Está claro porque utilizar el ordenador es una práctica. La fase práctica, el entregar un trabajito para mí no sirve de nada. El entregar un trabajito lo puedes hacer en una hora, en dos horas, en diez horas, en veinte horas y se le está regalando a la gente una serie de horas que no están diciendo nada a la realidad. Y aparte de eso, la parte de evaluación tampoco dice nada de la realidad porque la fase de evaluación, para que sirva como fase de evaluación se tiene que haber exigido una formación en conocimientos mínimos que no viene detallado en la orden de la convocatoria de cursos, y si no hay unos conocimientos mínimos adquiridos, si se detectan en el profesorado, no estamos diciendo la verdad porque se le está dando un visto bueno y a ver quién es el que juzga ese apto o no apto, nadie, por lo menos en los cursos de informática no.
- AsL Quizá digo que dependa de lo que se dé en la primera fase. Hay que recordar clara y constantemente en la primera fase que hay que hacer una fase práctica. Un poco todo dirigido a que tienen que hacer una fase práctica y una fase posterior, entonces los ponentes, si nosotros se lo recordamos a ellos, ya no se despistan y entonces son cursos en los que se hacen trababos realmente interesantes. O sea que depende todo de cómo se exponga. Y otra cosa que quería decir, la idea de Elliott me parece interesante puntualizar, quizá no sería yo tan drástico, el profesor necesita una autonomía y una oferta, entonces decir que "en tal fecha, tal fecha y tal fecha ustedes pueden venir, hay un profesor, un asesor o lo que sea y un sitio determinado para consultas y tal". Me parece que es un paso primero antes que ser tan drástico.
- AsC También habíamos discutido en el grupo de trabajo que sí veíamos que la fase práctica estaba coja en el sentido de que era una fase que estaba ahí pero que no tenía mucho seguimiento. Ahora, lo que yo sí pienso es que tendríamos que valorar cómo hacer ese seguimiento porque yo me pongo en el caso de que tenga que utilizar ese seguimiento y eso supone que cualquier curso que yo tenga que convocar desde aquí, estoy obligada no sólo a hacer esa tutorización sino que me obligaría a asistir a toda la parte del curso porque yo tengo que conocer muy bien, si es algo sobre lo que yo no tengo ni idea, yo tendría que recibir también ese curso de información para poder luego yo tutorizar ese trabajo porque si no...

- AsÑ No habría ningún problema si nos certificaran la asistencia.
- AsC ¡Ah!, no habría ningún problema si me certificaran la asistencia al curso. Podría ser la solución, ¿por qué no?.
- AsM Podrían hacerse las tutorías junto al ponente y al coordinador.
- AsC Depende, no siempre, porque tú, un ponente que traes desde fuera, que viene a una fase presencial de una semana, no va a estar luego aquí durante... no se le vuelve a pagar un pasaje para que venga dos días alternos, semanas alternas a tutorizar un grupo de trabajo.
- Ext. Por lo tanto el curso no tiene que ser ponente-práctica y hasta luego, sino que el curso tiene que obedecer a unas necesidades, a un proyecto previo de trabajo, y a una historia de este tipo donde hay coordinadores, donde hay gente que tiene claro cuál es la pretensión del curso, que va a llover sobre necesidades, no sobre mojado y por lo tanto, cuando se tiene la idea clara de para qué viene el ponente, entonces sí que se puede hacer el seguimiento de la fase práctica: por el coordinador, por alguna gente enterada del área, del tema o de lo que fuese.
- AsA Quizás, tú acabas de decir eso nos vemos obligados a asistir a los cursos. Yo creo que a lo mejor habra cursos de iniciación a la LOGSE que nosotros tengamos superados pero cursos del área, si nosotros somos asesores de área, por supuesto tendremos que tener el conocimiento que están recibiendo los profesores porque si no va a haber un momento en que el asesorado va a poder asesorar al asesor. Porque si tú das un curso y yo te digo autonomía, tu lo organizas pero no vienes, ahí van a dar una serie de conocimientos que ellos van a tener conocimiento de eso que tu no vas a tener. Entonces obviamente nosotros debemos de asistir a esos cursos y por qué no certificarlo si nosotros lo hemos hecho y controlado en positivo...
- Dir AsC, a mí me ha parecido un avance con siderable el año pasado y este que en el diseño de cursos se hayan incluido esas fases: la teoría, luego la aplicación al aula y luego evaluación que es muy importante. Siempre va a ser un problema lo del seguimiento, que me parece bien, que es un problema que tenemos, el problema es cómo darle salida, porque a mí me da un poco de miedo, y voy en la línea de AsL, me da miedo un poco de miedo que transformemos al CEP en que el seguimiento sea control, o se interpreta así, bueno, y al final que la gente piense eso, o que el CEP se transforme en que nuestro trabajo sea fundamentalmente los cursillos. Porque claro, cuando decimos eso, tranquilamente, porque por eso pregunté a AsH si ése sería el trabajo de asesores, si ponemos el número de cantidad de cursos que hemos este año, pues me veo que nos vemos aquí metidos de cursos, todas las tardes. Claro, eso. Estamos pensando nada más en el curso que tú has convocado de “naturales” pero aquí hay un montón de cursos generales que a ver quién los hace. Tendría que ser entre todos. O sea que cuidado con eso. Entonces la línea un poco, primero: seguimiento sí, voluntario; no necesariamente por los asesores, podrías ir porque tienes un interés ... pero voluntario . Que me parece bien, y además que la gente se habitúa voluntariamente a un intercambio, a un seguimiento de lo que están haciendo... Pero vamos, yo creo que aunque haya muchas diferencias, porque las tiene que haber, porque hay muchísima gente que hace auténticas actuaciones buenas, auténticas, y que los pícaros en la fase de evaluación suelen pasar apuros cuando se nota que no han hecho nada y tienen que decir que han hecho algo, ¿no?. Nosotros [en el grupo de trabajo previo] estuvimos un buen rato viendo esto, de qué forma la fase práctica pase a la práctica de forma real y de calidad. Pero vamos, que se ha dado un avance considerable eso es muy claro.
- AsH Yo pienso que una cosa no está reñida con la otra Dir. Bajo mi punto de vista ¿eh?. O sea, yo

- pienso que la cosa es ser riguroso, o sea, no que sea obligatorio hacer esto o lo otro, pero que tenga rigor. Y el rigor es que tú puedas montar un curso en el cual, además de una facilidad presencial, que tengas tantas horas, montes a lo largo del curso una serie de reuniones que están dentro del curso. Incluso con horas ya definidas y computables para luego la acreditación final. No pasa nada. No pasa nada porque la gente venga periódicamente en la fase práctica tres, cuatro veces a intercambiar, y eso está dentro del curso. No encuentro que sea control. No encuentro que sea control sino que forma parte de...
- Dir Lo que quiero decir AsH, es que no sobrecarguemos la responsabilidad del asesor. Eso sí es peligroso ¿eh?. Porque realmente nos podemos convertir mayoritariamente en determinadas épocas del año en cursillistas, en seguimiento... porque es verdad, tu tampoco puedes hacer luego el seguimiento de los asistentes a un curso si previamente no has asistido a él. Es complicado...
- AsD El coordinador del curso [que ha estado en el curso y pueda luego hacer el asesoramiento al profesorado asistente en la fase práctica]
- Dir O algún profesor con características especiales...
- AsH Yo creo que se saca más, por ejemplo, en dos sesiones prácticas de tres horas, por tutorías, se saca más en dos sesiones de tres horas cada una que en quince horas al final para entregar los trabajos...
- Dir Si está en el diseño del curso: el diseño del curso consiste que en esta semana de lunes a viernes tienes que venir, más luego el día 15 de marzo, de 4 a 8... seguramente lo admiten ¿no?, pero...
- AsH Eso es lo que quería decir...  
[Se hace bromas con las horas de guardia, etc]
- Ext. ¿Qué más? que es la una y media ya.
- AsC. Pues en relación con eso, que ya lo apuntaron por allí, si es necesario negociar con los ponentes y no sólo los coordinadores, los asesores y los asistentes sino que los ponentes que vienen a los cursos que sí tengan claro el planteamiento del curso que es un trabajo de experimentación y de investigación en el aula. Porque si ellos no lo tienen claro y hacen una fase totalmente muy expositiva y al final dicen: “bueno, ahí te quedas...” Y a la hora de hacer el trabajo práctico pasa eso. Entonces lo que hay que negociar muy bien con el ponente. Si el ponente no se ajusta a esa dinámica pues mira, se busca a otro ponente y que no venga porque esa dinámica no es la que se dijo.
- Tere. Idealmente, al final de la fase teórica el ponente da unas líneas...
- AsC. Pero no es al final. No tiene por qué ser al final. Es decir...
- Tere. Estoy diciendo que todo el mundo lo sabe pero que al final él tiene la obligación de dar al final unas pautas de trabajo.
- AsC. Pero no sólo eso AsF, sino que lo que yo quiero decir que toda su intervención sea coherente con ese tipo de intervención.
- Ext. Que como prioridad fundamental de los cursos es la parte práctica.
- Dir. A ver cómo se puede poner: Que durante la fase práctica se dé como necesario unas pautas de trabajo y de seguimiento durante la práctica. Y luego la concreción ya depende de cada curso.  
¿Les parece bien?
- AsH Lo que ustedes digan. Yo hago una propuesta...

- Ext. ¿Y no coincide con esto?
- Tere. Esto apoya lo tuyo, que haya una fase práctica...
- Dir. Dejarlo un poco abierto, no cerrarlo tanto: “Será necesario...”, sino que: “durante la fase práctica se contemplará la posibilidad de...” Es decir, negociarlo y no poner que se hará en todos. ¿Quién? Pues puede ser el asesor, el coordinador del curso...
- Ext. Porque lo que sí está claro que lo que lo que más le sirve a la gente es lo que decía Mariano, que en los momentos esos en los que hay intercambio en el curso, los momentos de intercambio, de discusión, de experiencia concreta y tal, es lo que más le suele servir a la gente así que esas situaciones hay que propiciarlas.  
¿Otra cuestión?
- AsC. Bueno, y en relación con las fases del curso, las fases de la evaluación lo ponemos como un apéndice de las tres fases, que no le damos la importancia que tiene y que a la fase de evaluación del curso deberíamos darle más importancia. O alargarla más en número de horas o planificarla de mejor manera o hacer algo porque realmente queda como el apéndice del curso: y luego dos días de evaluación. Como si fuera lo menos importante del curso.
- Ext. En algunos casos sí que la gente ha dicho que esa fase fue escasa, no dio tiempo...
- AsL. Lo importante es que ellos sepan que se va a dar a conocer [el trabajo realizado]...
- AsC. Sí, yo no sé si iría aquí. Que en la fase de evaluación hay que presentar material, pues tener en cuenta: 1º buscar algún medio de sistematizar, de archivar o algo todo ese material que se está produciendo en los cursos que esté superorganizado aquí, en el CEP...
- Dir. En el grupo nuestro [grupo de trabajo previo a la reunión de gran grupo] hemos visto eso, que no está organizado [ese material].
- AsC. Claro que no está... nada..., que está el material perdido por ahí que no se sabe y dar la posibilidad de que ese material se conozca. AsL apuntaba mediante una exposición de material creado por los cursos, mediante un intercambio...
- AsL. Hay tres maneras: una archivarla aquí para quien quiera que lo vea, pero también que haya un período de exposición en un sitio y que todo el mundo sepa que ahí está el material... Y también otra manera es informar a los centros de que ese material está a su disposición. Material elaborado por tal y tal y el título y se puede poner una reseña.
- AsM. ¿Y el propietario te deja hacerlo?  
- Voces mezcladas -
- AsÑ. ¿Es posible acumular indefinidamente en el CEP todos los materiales que se producen, en los cursos que se convocan al año? A mí me parece una enormidad. Yo creo que deberían quedar en depósito, en todo caso temporalmente porque sí no... O una selección, efectivamente. Porque si no, yo tengo ahí “tongas” así de paquetes de todo lo que han hecho en los cursos...  
- Voces mezcladas. Se agota el tema. -
- Ext. Venga, pasamos a otra cuestión...
- AsM. Oye, una cosa, si no queremos entrar en calificaciones de apto o no apto, eso habría que aclararlo porque ese problema lo he tenido yo con ponente y con coordinadores de cursos que dicen que ellos no tienen que examinar. Entonces...
- Dir. No, no. Evaluación no le llamamos a eso. La evaluación no es eso.
- AsM. Sí, bueno, en los documentos que te envía la Consejería, de perfeccionamiento, te ponen, si esa persona, al finalizar el curso, ha sido apto o no apto.

- Dir Sí, sí, si ha tenido registro o no.
- AsÑ. Que es distinto de poner una calificación.
- Dir Si no se ha asistido el mínimo de horas, hombre, claro que sí. Eso es una responsabilidad del CEP
- AsM Pero por razones que no sean puntuables, por ejemplo, por no asistir a una serie de sesiones y se acabó.
- AsL Y no ha entregado el trabajo...
- Dir ...y no ha entregado el material... Claro.
- AsM No, es que se me dio un caso, en un curso que tengo aquí, de que uno de los que día a día siguió el curso, no se le dio el certificado. Se estaba impartiendo un lenguaje de programación y este señor no estaba haciendo lo que se estaba trabajando: jugando con el ordenador, no sé qué y no sé cuántos. Entonces el ponente me decía: “pero bueno ¿qué hago con este tío?”. Y le dije: “mira, háblate con el coordinador y entre los dos a ver si pueden solucionar el problema, háblate con él”. Al final siguió asistiendo pero como pasando del tema. ¿Qué se hace con ese señor?. Tenía la intención de ponerle no apto porque realmente no estaba recibiendo la información que... Pero al final lo dejaron así y entregaron la documentación y no pusieron nada. Y ese señor asistió todas las horas.
- Dir Eso es una irresponsabilidad: o asistes plenamente o a ti no se te certifica.
- AsM Ese es un caso extremo, eso nunca se había dado...
- Dir Es que es grave eso ¿eh?. Además, en ese caso sí que hay que advertirle: o te incorporas al curso como tal o a ti no se te da el certificado. Es una responsabilidad... Claro, eso se llama caradura... Es como si yo vengo aquí, firmo y luego me voy...
- AsM Yo me supongo que incluso, con facilidad, en alguna otra materia habrá habido casos de esto. O sea, personas que son pasivas... y eso no lo podemos hacer...
- Dir Sí, sí. Pero qué pasa a esa evaluación finalista, cuantitativa, de nota, clásica... ya lo hemos hablado. Se trata de hacer una evaluación cualitativa, de mejora, de analizar el curso, si el ponente ha aportado... analizar el curso, es para eso, para que la gente exponga lo que han hecho en la práctica, si en su práctica, durante su práctica aquello del ponente ha servido o no ha servido, es decir, la parte teórica. Es para eso la evaluación y cómo se puede mejorar...
- Ext. Pero vamos, el tema está claro como un tema distinto al que estaba hablando Dir de la evaluación sí que se presenta otro tema. Yo sí estoy totalmente de acuerdo en que no vas a ponerte a calificar a todo el mundo: notable, sobresaliente... pero sí casos de este tipo en los que...
- AsM Lo que le contestó este señor al ponente, él no podía dejar el curso, y como quería tener el curso, estaba ahí, como un mueble más.
- Dir Yo creo que ahí tiene que intervenir incluso el CEP, no solamente dejarlo en manos del coordinador del curso, pero sí el CEP como tal.
- Ext. Otra cosa. ¿Pasamos?... “Adecuación de los cursos o apartados a las necesidades del profesorado” En el número 4. ¿Qué es lo que tienen por ahí?
- AsÑ Corregir la descripción (la columna central del documento)
- Ext. ¿Cómo?
- Dir Chema, a menos cuarto terminamos, ¿eh?.

- AsD En el segundo párrafo que dice: “Las necesidades de formación se establecen de forma intuitiva y poco sistematizada”.
- AsC. Lo mismo que antes porque está en relación con lo que decíamos antes. Se repite mucho esa idea a lo largo de la discusión.
- Ext. Bien.
- AsD. [Lee en el documento de discusión] “Carecemos de información sistematizada sobre el profesorado sin cursos en los últimos años...” ¡Bueno!, se podría conseguir, se puede adquirir, sabemos los que han hecho cursos y por lo tanto se sabe los que no han hecho. Se podría saber... Pero ¿para qué serviría?
- AsC Y aquí, donde dice que se impide la organización de algún curso, ¿de donde surgió esa información? Dice: “Hay algún caso en el que se dice que desde el CEP se ‘impidió’ la organización de algún curso...”
- Dir Sí, algún caso si los hay.
- AsC. Pero bueno, estará justificado... Entonces, lo que habría que decir es: “por este y por este motivo”, porque si lo dices así parece que se impidió porque se quiso impedir. Se impidió algún curso por este motivo, por lo que sea ¿no? Me parece, porque si no queda como que se...
- AsD La redacción no es adecuada...
- Dir Sí. De todas formas vamos a ver...
- Ext. Bueno, aquí simplemente se dice lo que hay. Porque la otra parte dirá otra cosa.
- Dir Es una descripción
- Ext. ¡Claro!
- Dir Es muy importante que se describa aquí que en general, todos los cursos organizados por el CEP de La Laguna han partido de las necesidades demandadas desde grupos, colectivos y especialidades. Eso es cierto. Luego, lo que nosotros hemos añadido, que fue lo que yo dije antes, una propuesta que incluso se mande a los centros para ver qué quieren, nuestra propuesta de pedir cursos y tal, es a partir de las necesidades que el asesor en su intervención en centros ha ido captando. Quiero decir, que yo creo que todos los cursos que se han realizado este año han partido de las necesidades y luego, quizás hemos pecado de no analizar más en profundidad las propuestas, hemos admitido los cursos de los centros, los hemos admitido sin discusión. Quizá nos ha faltado analizarlo más, y modificar algún caso hablando con ellos. Porque muchas veces, lo que decíamos antes, es el propio profesorado de los centros que a veces saben lo que quieren pero no lo saben plasmar: cómo lo quieren, incluso qué ponente querrían, y tal. Pero que nos hemos ceñido a lo que la gente ha pedido, eso está clarísimo. En algún caso, como se cita aquí, es cierto, en algún caso, el término “pidió” no es el más acertado, sino que no se dio cauce a la organización de algún curso. Pero eso como caso muy excepcional porque yo sé quien es, es la coordinadora de FP del Puerto de la Cruz.
- Ext. El caso al que yo me refiero sí que se realizó, lo que pasa que con criterios distintos, me parece que era.
- Dir Claro, porque les modificamos los criterios, les modificamos la estructura del curso porque un curso de iniciación a la LOGSE, creo que era, decían que la preferencia eran los del propio centro. Bueno, si fuera un curso específico, del ciclo formativo ese, pero no ese curso. Pero que hay personas que creen que simplemente con hacer una propuesta de una idea, pues eso vale y el CEP ya no tiene por qué modificarlo. Yo les dije que hicieran las propuestas a su

- coordinador de formación y que lo discutieran en el claustro, claro. Porque puede ser que en tu rama ya hayan hecho los dos o tres últimos años ya han hecho cursos similares.
- Ext. ¿El resto del grupo quiere decir alguna cosa más sobre este punto?
- Dir Ah bueno, sí. Yo tengo aquí, el contacto con los ponentes [discutido anteriormente en pequeño grupo] y coordinadores de los cursos, para esa fase de... ¿qué tipo de curso?, ¿qué pretendemos con ese curso?, y eso que decíamos antes tratar con los ponentes la estructura de los cursos, porque quizá no saben que tienen una fase práctica... insistir en eso. Y discutir con el ponente qué es lo que pretendemos, que a veces hay un curso propuesto por un centro escolar ya con ponente y todo, de acuerdo, pero que no tenemos contacto con el ponente. Hace falta intercambio con el ponente para ver cómo..
- AsE Y que el ponente flexibilice su actuación según el grupo que tenga delante. Claro, porque a priori no puede precisar su estrategia, metodología y tal porque el grupo se puede...
- Dir Claro, tener más contacto con el ponente, en definitiva. Era eso.
- Ext. ¿Alguna cosa más el resto?
- AsH Nosotros habíamos interpretado como que no se cumplían, o sea, que no sabíamos si se cumplían los objetivos, lo primero que planteamos al principio, en el punto 1. Entonces que no teníamos o no habíamos utilizado pocos instrumentos de información para saber si esos objetivos se cumplían: si la adecuación al profesorado era adecuada, si llevaban las tareas o las actividades que hacían aquí, en fin, todas esas cosas. Que no había, digamos... y entonces, un poco, las líneas de mejora era la necesidad de recoger información para saber si los objetivos, contenidos, etc. se adecuaban a las necesidades del profesorado.
- Dir Y en la misma línea, tener nosotros más contacto con el ponente y con el coordinador del curso. Ocurre que a veces, en muchísimos cursos ni hemos conocido al ponente. No hemos hecho un seguimiento de cómo ha ido el curso, si les ha gustado o no...
- AsH Y valorar críticamente si el curso sirve o no, si se adecuaba a los objetivos, si los contenidos son adecuados...
- Dir Efectivamente...
- Ext. Pasamos a otro punto: “Metodología de los cursos”.
- AsM Una cosa que se me olvidó antes. Los criterios de evaluación yo creo que deberían estar delimitados y son los que ustedes han comentado antes. Establecidos en el CEP.
- Dir Sí eso es lo que hemos estado diciendo.
- Ext. Venga. ¿Sobre metodología?
- AsD En las líneas de mejora dice: “Atender los aspectos didácticos de aquellos cursos en los que por necesidad se utiliza una metodología expositiva”. Eso depende ¿no?, a veces es positivo utilizar la metodología expositiva porque es la finalidad didáctica. El ponente no puede abordar esa tarea, depende del tipo de cursos.
- Ext. Ya, pero no caigamos en el relativismo de que depende de cada curso y aunque es así, ello no nos debe de impedir establecer líneas preferentes de trabajo en los cursos...
- AsD En el didactismo tampoco. Hay que saber cuál es la finalidad...
- Ext. No es eso. La idea es que ha habido algunos cursos en los que se trataba de transmitir al profesorado una actualidad técnica en los temas tratados, en FP, etc. Y por lo visto han traído expertos, gente que por lo visto han funcionado muy bien, que conocían muy bien el contenido

- y gente muy relevante del mundo empresarial, la Caja de Ahorros, etc. Lo que se pone aquí es que a pesar de que la transmisión de esos conocimientos haya sido de forma expositiva porque era una transmisión lo que se pretendía con el curso, no olvidarse de que eso está condicionando la forma de entender por parte del profesorado la didáctica que tiene que utilizar, porque a lo que se tiende es a utilizar la didáctica utilizada con ellos. Y por lo tanto, algún aspecto de tipo pedagógico, didáctico habría que cubrir durante el curso, para equilibrar el tema o después del curso. ¿Que haya que hacerlo obligatoriamente?, ¿que se puede hacer?, esa es otra cuestión, pero ojo con la cuestión.
- AsD Ten en cuenta que los cursos llevan una fase práctica, entonces, en esa fase práctica sí hay un enfoque didáctico pero la otra fase se hace expositiva, pues tiene que ser expositiva.
- AsÑ. En el tercer párrafo, donde dice: “En la fase de negociación con los ponentes demandar el diseño...” da la impresión de que sean los que sean los ponentes, tenemos que indicarle, decirle que tiene que pensar en la fase de práctica.
- AsC. Si estamos diciendo lo contrario entonces nos estamos contradiciendo con lo anterior, decíamos que precisamente hay que negociar con los ponentes que enfocara...
- AsÑ. No es lo contrario, en todo caso añadir... Porque a un técnico que venga aquí para un tema específico, que no es profesor no le puedes pedir que enfoque la parte práctica..
- Ext. Claro. Está claro que si lo han entendido mal hay que escribirlo de otra manera...
- Dir Sí, hay que poner: “En general, en la fase de negociación...”
- Ext. Exactamente. Era punto y aparte y otra consideración general.
- AsA Incluso decíamos que no solamente negociar los asesores con los ponentes sino los ponentes con los profesores. Nosotros le demandamos al ponente un curso y luego, el ponente, si tiene tablas tendrá que ver el nivel de la gente matriculada y adaptarse al profesorado y a las necesidades del profesorado.
- Dir Esas cosas habría que ir concretando. Un ponente adecuado eso sí lo hace. Quiero decir que ponerse de acuerdo: “Qué idea tienen ustedes...” El tema es que esas cosas no hay que explicitarlas en un documento de este tipo porque son cosas que ya, normalmente se hacen. En el contacto con los ponentes se trata la metodología del curso, el diseño... ¿entiendes? !No hace falta explicitar nada; “Y le vamos a decir que negocie con los profes del curso”, eso se da por supuesto. Se le habla de eso ¿no?: “Oye, te vas a encontrar con cuarenta profesores del nivel tal, que llevan una media de 15 años de docencia y que no son gente que empiezan ahora y además estamos a finales de curso y están hartos de exposición, a lo mejor hay que cambiar un poco la metodología, hacerla más participativa...” ¿no?
- Ext. En ese caso no hay que poner lo que decía AsA, porque se supone. Y luego, con respecto a lo que decía AsD y AsÑ, romper un poco la idea anterior, poner por ejemplo: “En otro orden de cosas”, “en otro aspecto” o “Para los profesores que sean docentes pedirles que...” Con el punto y aparte quería romper la idea, que no ha quedado claro...
- AsÑ. Poner “En general, en la fase de...”
- Ext. Eso es: “En general, en la fase de negociación pedir que...” Bueno, el otro tema: ¿sobre materiales?. Tampoco hay mucha cosa. Otra vez insistir en la necesidad... ¿Tienen alguna cosa ahí?
- AsD. No estamos de acuerdo con archivar todo [por los problemas de costo ecológico que supone] y que se haga tanta fotocopia. Seleccionar el material...



- Ext. “Interesante” lo pone ahí.
- AsC [Lee] Material interesante que ayude...
- AsH Y selección, poner...
- Ext. “Y selección”, decíamos nosotros ¿no?
- AsÑ. Añadíamos también sobre la fiebee de las fotocopias.
- Dir Evitar tanta fotocopia. Ponerlo claro, y que la gente se habitúe a coger apuntes...
- Ext. Esto es una pescadilla que se muerde la cola. Si no se asegura un archivo al que la gente pueda acudir, porque se pierde, etc. se fomenta que el personal quiera asegurarse de que ese material lo va a tener y por lo tanto fotocopia todo. Estamos fomentando las fotocopias porque no hay un archivo...
- Dir No se pueden imaginar el gasto que tenemos en el CEP de fotocopias, ¡es algo...! Habrá que hacer algo. Luego, efectivamente, un tocho, regalado, el mismo día que comienza el curso, no sirve para nada porque la gente no lo puede hojear. Es preferible tener una copia, ofrecérselo a la gente en la biblioteca y el que quiere lo consulta y si ve que le interesa el tema que lo fotocopie.
- AsD. Lo que pasa es que se da el caso que los ponentes dicen: “no tomen nota, lo tienen en la fotocopia”.
- Dir En el contacto con los ponentes también tratar ese tema, evitar en lo posible la fotocopia. Si tiene un tocho de fotocopia se la da al CEP y punto, se advierte a los cursillistas que el tocho está en el CEP para aquellas personas que dentro de quince días necesiten consultarlo, etc. Verás que casi nadie lo pide, en general.
- AsC Pero bueno, aquí tampoco se hace referencia a los materiales del curso sino a los materiales que producen grupos. Que hemos hablado qué pasa con los trabajos cuando terminan el curso, ¿dónde están?... Claro, hay que buscar algún medio de...
- AsD Se les da a los profesores.
- AsC. No, se quedan archivados en el CEP.
- Dir Sí pero yo soy partidario de devolverlos. Al curso siguiente hay que devolverlos.
- AsÑ Es importante hacer una relación de trabajos determinados y que eso lo conozcan todos los grupos.
- Dir Ya lo hablamos. El día 15, cuando hayamos terminado la memoria, del 15 al 21 no estaría nada mal que todos nos dediquemos un poco a esa idea de que tenemos que archivar y recoger todo lo que hay. Quiero decir que cuando se dicen estas cosas parece que sólo lo tiene que hacer alguna gente. Podemos determinar el sitio, copiar todo lo que tenemos en los despachos y hacerlo por temas, fechas...
- Ext. Coordinar eso por alguna persona que tenga idea sobre el tema: bibliotecario... Más cosas ¿Sobre materiales?
- AsH [Lee lo elaborado por el grupo de trabajo previo a la reunión] Materiales elaborados, crear sistemas de selección y archivo con un responsable e informatizar. Y después he apuntado la idea de AsL de la exposición de los materiales. Y respecto a la calidad de los materiales aportados por los ponentes, la valoración es positiva, hemos puesto mantener lo que hay, esto de la fotocopias no habíamos pensado que fuese tan grave.
- Dir Lo que decía de la selección sí que habría que tomárselo más en serio. Hacer una selección de

los más interesantes, los más significativos...

[Voces que no se entienden]

- AsL Cuando acabe el curso, una o dos semanas de exposición y luego, al final se hace una ya más seleccionada...
- AsA Hacer por áreas, que el profesor sepa que puede venir aquí, en una especie de rastrillo a encontrar y fotocopiar, pagando... [voces a la vez]
- Dir Lo que más interesa es que la gente se informe de lo que hay y si hay algo específico saber a quién acudir. De todas formas, también otra idea que yo creo que habría que echarla adelante el año que viene a raíz de la publicación es que a lo largo del año seleccionar trabajos buenos y poderlos publicar. Sacar una revista una vez al trimestre sobre lo que se ha hecho, etc.
- AsN Que haya una sección para las agrupaciones, por ejemplo...
- AsC Eso requiere hacer un equipo para la revista, que no es fácil...
- AsM Lo único sería al finalizar el curso pasar un impreso diciendo que el CEP de La Laguna tiene el permiso de utilizar el trabajo para exponerlo o... Pedir el permiso por escrito.
- Dir Es mejor poner a la persona interesada en contacto con los autores del trabajo en vez de que lo fotocopien porque acabarán fotocopinando todos los trabajo. Hay una cultura de fotocopiar todo lo que se pueda.
- AsM Otra posibilidad es meter los textos en un ordenador, que la gente lo pudiera leer y no lo pudiera sacar...
- [Muchas voces a la vez]
- Ext. Bueno, próximo día
- AsC Orden, orden. Antes de irnos vamos a decidir cuándo continuamos con esto, el día y la hora.  
[Se acaba la sesión con acuerdos de calendario para los siguientes días]

**FIN 26 DE JUNIO 1995**

Miércoles, 28 de junio de 1995

### *Cursos y actividades de formación(Cont.)*

Se sigue en el punto en que se quedó el día anterior (26 de junio) es decir, punto 7 sobre aplicabilidad y consecuencias prácticas de los cursos. Comienza AsH.

AsH El apartado 7 que es “aplicabilidad y consecuencias prácticas” de los cursos, ya lo pusimos con los objetivos. Está visto en el apartado 1 y en el 4

Ext. Ya lo discutimos, ya ha salido.

AsH Sería el 8 ahora, “papel del CEP” y nosotros lo habíamos juntado con el de autonomía del CEP, relaciones con la DG y el aporte que hace el CEP a los cursos en general, como recursos económicos, espacios generales, condiciones de los espacios, etc. Entonces aquí habíamos puesto... ¿Seguimos con esto?

Voces: Sí, sí.

AsH En relación con la autonomía y relaciones con la Dirección General habíamos llegado a la conclusión de que éste era un problema político, que se debería, que las líneas de mejorar estarían un poco en realizar una buena coordinación del CEP con la Dirección General y, digamos, definir cuáles son las líneas de autonomía del CEP en relación con lo que hace la Dirección General. O sea, unas buenas líneas de coordinación entre el CEP y la D.G. y definir un poco nuestra autonomía, o sea, hasta dónde llegamos nosotros y dónde empiezan ellos. Después, en relación a los recursos económicos, entendíamos que más o menos, lo que se está haciendo estaba bien, mantener lo que estaba, es decir, nosotros cualquier curso que hemos propuesto siempre se nos ha concedido y pensamos que en esa línea la cosa va bien. En relación a los espacios generales habíamos visto la necesidad de que los cursillistas tengan espacios de intercambio informal, como poner en marcha la cafetería, era una de las cosas que se habían visto por ahí. Y en relación a las condiciones de los espacios el problema de que en algunos cursos se produce mucho ruido y proponer la insonorización de algunas aulas, de una o de dos aulas. Era un poco el punto este del papel del CEP, lo que habíamos analizado nosotros.

Ext. Otro grupo [estamos en la puesta en común de los pequeños grupos de trabajo]. Bueno, una aclaración. Cuando estuvimos trabajando AsH y yo apuntábamos, a mí no me parece muy adecuado, pero juntábamos el aspecto este de coordinación DG y CEP y añadíamos “y otros servicios”, lo añadías tú Dir, lo juntábamos con el 8 pero luego aquí, AsH no estaba, parecía más claro mantenerlo separado.

Dir Sí. El 8 puede ir perfectamente como va ahí, independiente y se junta el 12.

AsH Bueno, el problema que tiene el 8 para nosotros, que no teníamos el mismo criterio, es qué pasaba con los temas que hace el CEP y los cursos que hace la DG. ¿Qué tipo de coordinación hay? Porque si se hace ese seguimiento y esa evaluación a los cursos que hace la DG, qué implicación tenemos ahí nosotros. Ahí tiene que haber una mayor coordinación y que no sean unos cursos hechos por la DG, con un perfil determinado de cursos, y otros hechos por el CEP

- con un perfil diferentes. Y ver la autonomía del CEP en relación a los cursos. Ahí es donde había problemas. Después, lo demás está un poco en relación de si poner o no cafetería, etc.
- Dir Aquí [en el documento para la discusión] hay una frase importante ¿no?, dice: “Mayor seguimiento y asesoramiento de la parte práctica de los cursos” Que dijimos el otro día cómo íbamos a solucionarlo, que era un poco contrario pero que era necesario porque efectivamente hay poco seguimiento por parte nuestra de los cursos.
- AsH Pero no sé si el seguimiento que se hace de los cursos que organiza la DG se hace este seguimiento o no se hace.
- Dir No se hace prácticamente.
- AsH Pues ahí está, o sea, ¿entonces hay un perfil y cursos con otro perfil?
- Dir No, se hace pero [no se entiende]
- AsÑ ¿Los cursos, en general, tienen seguimiento?
- Dir Por parte del Director y el coordinador sí.
- AsÑ En mi caso, son cursos convocados por la DG, por lo que veo, las convocatorias son muy abiertas con lo cual se está pudiendo inscribir una serie de personas que yo creo que no tienen... no se les debería de dejar. Entonces yo pienso decirle a la DG que esas convocatorias se piensen más, que no se hagan atropelladamente para evitar que ocurran estas cosas. Los cursos por ejemplo de idiomas: los cursos de la Escuela de Idiomas se están convirtiendo en clases particulares de idiomas, o sea, hay gente que va allí porque se lo pasan bien, se ve con sus amigos, llevan tres años haciendo el 1er. nivel. El requisito es que impartan, por ejemplo francés, conozco a gente que no están impartiendo pero ponen que pueden impartir. Pero si pueden impartir tú presentas un proyecto de tu centro para comprobar que realmente eso va a ser así porque si no, te encuentras con la persona que llevan tres o cuatro años recibiendo formación de todo punto de vista, tanto pedagógico como lingüístico, etc y resulta que después no se nota nada en la práctica.
- Dir Yo creo que efectivamente tendrá que mejorarse. Ahora bien, que la DG, la Admón, tiene la obligación de ofertar a la gran mayoría del profesorado, a ser posible a todo el profesorado, cursos de perfeccionamiento, eso está claro. Es un deber, tiene que batallar por eso.
- AsÑ Yo solamente me refiero que las convocatorias, quizá por las prisas, tienen que ser más...
- AsF Y otra cosa, por lo menos informaros porque el otro día me llamaron el otro día para que les informara sobre un curso de danza y yo ni idea de ese curso de danza. Lo propone la fulanita de no sé donde, el sindicato de no sé qué y se lo aprueba la DG y yo ni idea...
- Dir Sí, pero para no dispersar el tema volvamos al punto, para no estar mezclando. Estamos viendo el papel del CEP en los cursos, nuestro papel en los cursos.
- AsD El último párrafo del apartado 8 [la columna central]: “Se opina que el CEP es poco permeable a las opiniones y sugerencias, presenta hechos consumados, se cambian los proyectos sugeridos sin negociación” ¿eso qué es?
- AsÑ Pone “una opinión”. Es que poner aquí una opinión... Es que si es una opinión no se debería poner en la descripción...
- Ext. ¿Por qué no?
- AsÑ ¿Una opinión de una persona?
- Ext. Lo que entiendo es que da igual que tenga razón o no, lo importante es que esté ahí y que valoremos y que nos permita analizar esa posibilidad, ese es el sistema. Esto no es una encuesta

- ni es el estado de opinión de una población, es un elemento que te permite a ti decir, esto es verdad o no es verdad, o no ocurre pero hay que vigilar ese tema... Ésa es la idea.
- AsÑ ¿Pero qué quiere decir “una opinión”?
- Ext. Una persona que opina así sobre el CEP.
- AsÑ ¿Y es significativo esto como para discutirlo ahora?
- AsN No lo dice por eso, lo dice porque nosotros..., eso es como para anotar algo: vamos a hablar sobre esto, sobre esto, sobre esto. Hay una opinión pero hay que hablar sobre ella aunque no sea superimportante...
- Ext. Eso es...
- AsÑ Yo preguntaba si realmente hay que hablar de ello.
- AsN Claro porque esto nos da pie a nosotros a pensar si realmente nosotros hacemos las cosas en base a una demanda determinada, aunque haya personas que digan que no, a lo mejor sí lo hacemos, hay que hablarlo ¿no?.
- Ext. ¿Cómo lo ven ustedes?, ¿Ocurre esto o no? pues ya está.
- AsD Siempre es relativo. El CEP tiene una alta participación en estos dos años, o en este último año. En una perspectiva histórica decrece. Cuando menos habría que poner esto en reserva, creo yo. Yo relativizaría mucho esta opinión. Porque , claro, aquí se refiere al CEP globalmente, en conjunto, a todas sus actividades, a todos sus trabajos, no se refiere a una sola cuestión sino que se refiere en general, a todo el funcionamiento del CEP...
- Ext. Se refiere a lo que a ella le ha ocurrido, a su experiencia, y que es una parte de lo que ha ocurrido.
- Dir Lo que hemos hecho, en general, de dos años para acá, y podríamos decir de dos años para atrás, bastante de esto, que efectivamente hemos optado pues porque las sugerencias personales, no solamente sugerencias personales sino que te viene una persona concreta con un diseño de curso, con un horario de curso, con un ponente y tal, en general hemos dicho que no. E incluso le hemos orientado: hombre, si detrás de esta sugerencia, de esta propuesta hay un grupo, un colectivo, pues a lo mejor sí. ¿Entiendes?. Es la costumbre de mucha gente... yo hice un curso en el CEP de La Laguna proponiéndome yo. A mí me llegó una carta diciendo: “mira, ustedes están haciendo una actividad tal...” y yo propuse, digo: sí, sí, yo lo hago como curso... ¿Entiendes? Yo hace cuatro o cinco años. O sea, yo me ofrecí de ponente y lo hice. Y ése es un estilo también. Entonces mucha gente lo hace. Ahora ya menos este año, pero el año pasado nosotros recibíamos cantidad de propuestas individuales y a esas propuestas individuales se decía a muchísimas que no. Si no había por detrás un colectivo, un grupo, un centro escolar, no. Porque por ideas y ofrecimientos tenemos todas las que queramos, incluso gente de fuera. Pero que se ha hecho esfuerzos, es más, como explicábamos el otro día...
- Ext. Pero lo importante no es decir, AsD, es una persona que te propone un baile de salón y por lo tanto no tiene relevancia. Lo importante es pensar ¿esta persona que dice esto, aunque haya sido un baile de salón, pero lo que a nosotros nos importa no es pensar si es un baile de salón o no, sino ¿nosotros tenemos siempre el proceso claro que, para decidir un curso revisamos con la persona esa el curso, detectamos si esa propuesta de curso procede de un colectivo, si esa persona traduce las necesidades de un curso o no y en base a eso nosotros decidimos el curso o no?, Eso es lo importante. Lo importante es que nos haga avanzar en ese sentido, reflexionar

- en ese sentido.
- AsD Yo también te digo que ante una propuesta de una profesora hago un caso muy relativo porque yo realmente tengo que tener una panorámica, es decir, yo para proponer los cursos tengo que tener una opinión más fundamentada que me venga de muchas personas, o de un grupo que está en un curso y me diga: pues mira, para el próximo curso queremos... Los grupos estables que a veces proponen actividades para ellos de formación, es decir, yo una opinión de una persona la tengo que tener en cuenta si obedece a más opiniones semejantes.
- Ext. Pues este puede ser el caso. No hay que despreciar los datos por poco significativos que sean. Nuestro deber es atender a los datos y este es uno de ellos.
- Dir En general no ocurre de esa manera. En general se le orienta para que logre la información o la formación que necesita.
- AsC Te acuerdas aquel famoso de salud o de aquella secta de relajación o no sé qué era...
- AsD Yo tengo una duda que no sé si aclararla aquí. Es el tema de los cursos que salen directamente de alguno de los centros para dar en los centros y el tipo de seguimiento que sería más coherente realizar. Me refiero, ahora mismo hay un curso que parece que el Villalba Hervás [un centro de Medias] plantea todos los años, o algunos años anteriores lo han planteado, con respecto a informática, no sé si es. Tienen allí los ordenadores y hay un interés concreto por una persona por dar el curso y, seguramente algunas otras por recibirlo, entonces yo ahí no tengo mucho criterio para decir, este curso sí y a lo mejor en la encuesta han salido treinta personas de distinto centro que ese curso también lo harían. Entonces, no tengo claro realmente cómo sería la valoración, además de AsM me refiero al hecho en sí para también traspasarlo a cualquier otra situación que se pueda dar.
- Dir Que te explique Mariano lo que se ha hecho este año.
- AsM Este año hay una experiencia que también es un centro, y que va a continuar quizá, si la DG lo deja, en otros centros, que ha sido porque como no hay tanto presupuesto para hacer cursos en todos los centros que lo necesitan, el ponente de un centro, de ese centro ha impartido un curso sin cobrar nada. Yo le he llevado un seguimiento y he estado al tanto.
- AsN Tu lo has comentado aquí. ¿Qué centro es en concreto?
- AsM IFP de Tacoronte. Y ha salido muy bien ese curso. En ese caso se podría plantear: ¿si hay presupuesto?, pues yo creo que no habría ningún impedimento pero si no lo hay mejor sería que hubiera participación por el profesorado de todos los centros.
- Dir El tema es que si en un centro hay alguien que sepa del tema y lo único que quiere la gente es no cobrar por el curso sino que lo que quiere es el certificado, la persona que lo va a dar, de ponente y las personas de asistentes. Eso por un lado, y por otro, para adaptarse, como tu dices, a personas de diferentes centros, se han convocado cuatro cursos de informática este año. Se han convocado cinco, seis o siete, no sé cuantos. Pero ahora, si en un centro...
- AsM Seis.
- Dir Si en un centro hay veinte interesados y uno de ellos sabe mucha informática y quiere enseñar, lo único que la gente se está pidiendo es que se reconozca eso como un cursillo y se le dé el certificado. Yo creo que eso es correcto, de hecho es aprovechar los recursos.
- AsN Lo único no es depender de la casuística porque...
- AsJ Es un cambio de política formativa...
- AsN Claro, es que..

- AsJ porque de esa modalidad de formación yo soy partidario pero que indudablemente, si se hace en informática, tendría que ir ampliándose el abanico y en casos muy excepcionales se recurriese a ponentes externos al sistema y entonces sería tanto los que organiza el CEP como los que organiza Ordenación Educativa. Con lo cual la rentabilidad sería mucho mayor.
- AsM Se dio otro caso en el cual otro centro quería que el profesorado asistiera pero porque lo solicitaban los profesores. Pero quería cobrar y ya los presupuestos estaban agotados. Y después se dio otro caso donde el ponente llegó a su sitio, a una serie de profesores para el impartir el curso en otro centro y cobrar. Entonces hay que tener un poco de cuidado...
- Inés Pero es eso, poder trabajar en los aspectos que quieran, en informática, etc. Se reconocerían sus horas...
- AsN Yo no lo veo tan sencillo, ni la posición de AsJ, porque... hombre, podemos hacer uso de nuestra propiedad intelectual, nuestra formación... Ahora mismo yo estoy un poco más ducha en tal aspecto y les digo a los de mi centro que por qué no trabajamos en esto y en vez de trabajar de forma voluntaria, efectivamente en un trabajo colectivo de centro, lo que hago es me monto mi propio chiringuito, no lo sé. O sea que aquí hay más, hay algo más porque la formación personal siempre ha sido la formación personal y no la ha tenido que justificar nadie, que después yo haga uso de ello, no sé, si después hay que pasar o no por algún tipo de control en estos casos. Control en el sentido de lo que tú dices, pues tener allí y de allí que haya un seguimiento más a largo plazo en el mismo centro, si es para el centro. Algo de este estilo pero no montar el chiringuito para que los compañeros que necesitan eso... En mi centro mismo hay informática. Nosotros habíamos dado a los demás, quien cogimos la coordinación, varios años seguidos y a nadie se le ocurrió pedir por ello ni certificación ni dinero. Y en informática se da más esta casuística porque nadie sabemos, entonces se demanda la iniciación a informática, pero ¿por qué no en cualquiera de las otras de las áreas? ¿Por qué no?. Sin embargo en cualquier otra área, a lo mejor, para decir qué ejercicio estoy haciendo, que sistema estoy haciendo, comprensión lectora con mis alumnos, coordinar un curso, a lo mejor lo quisiéramos también. O sea que la cosa... O si es un curso para un colectivo en el centro, si habría que tener la figura del asesor, al igual que nosotros dentro de nuestros grupos asesoramos y de repente decidimos que vamos a traer a una persona para un curso. Pero hay una lógica interna en ese grupo porque estamos con ese grupo, porque tenemos un seguimiento con ellos, porque llevamos la coordinación, un poquito más directamente... O sea, algún tipo de acercamiento mayor en el caso de que se pidan las cosas así...
- Dir. Hacer el seguimiento y lo que haga falta, no de cualquier manera.
- AsN Pero acercamiento más hacia el asesoramiento que al seguimiento como tal curso porque son casos curiosos, son casos que están surgiendo, a lo mejor pues se llega a convertir en la modalidad de formación. Pero si ésta es la modalidad de formación yo creo que debería atenderse más que a cursos, a una puntuación sin necesidad de estar pidiendo más allá... Es que por todo se está empezando a pedir papel y dinero, papel y dinero, a mí me parece eso un poco grave, no lo sé.
- AsJ Grave no, es la realidad. ¿Cuál es la modalidad de formación que se está afirmando en este país? Pues la del puntito.
- AsN Sí, sí, totalmente, pero que nosotros de tal peso que si eso lo potenciamos, ¡tú dirás!

- ¿Entiendes? Y el CEP ahora puede elegir la línea de potenciarlo o no.
- AsJ No lo potencia el CEP.
- AsN Entre otros.
- AsJ Lo potencian los responsables de la formación del profesorado.
- AsN Sí, pero de alguna manera también tiene responsabilidad de esta institución, vamos, yo considero que sí. Porque lo que podemos hacer es lo contrario, decirle a aquellos e intentar cambiar la línea de ellos pero no sumarnos a la línea de ellos.
- Dir La línea de formación del profesorado es tendente a la formación de centros, es la tendencia a la formación en centros, en función de lo que se está planteando, su práctica y sus necesidades [del profesorado]. Eso uno. Dos, ¿estamos de acuerdo o no estamos de acuerdo en que toda la formación debe ser institucional? Yo no estoy de acuerdo con eso, toda la formación no debe ser institucional. Ahora bien, si el profesorado por equis motivos, porque estamos en la cultura del papel, dice: “no, no, si yo empleo tres horas fuera del horario lectivo quiero que me lo reconozcan”, porque estamos en la cultura del papel. Yo me he quedado admirado, no lo han visto aquí porque no llegó la información, llegó a la unidad de programas [otro edificio], allí hay un cartel grande y pone “CEP de Santa Cruz”, y pone “Jornadas de encuentro y reflexión, los asistentes tendrán una certificación de 10 horas”, al final, CEP de Santa Cruz, los que están aquí al lado, nuestros compañeros que han estado aquí hasta hace un año. O sea que claro que hay un camino, nosotros hemos dicho que no. Dijimos que lo que podíamos hacer era publicarlo, el resumen y tal... dijimos eso, ¿Cómo vas a certificar también eso? Pues los de S/C lo van a hacer. Y si lo hace un CEP, pues claro, la gente nos lo va a echar en cara. Nosotros estamos porque no, porque no sea todo institucional, pero claro, si la gente también te demanda: “Bueno, si yo empleo tres horas de mi tiempo libre, en esto, necesito un papel”. Pero yo estoy porque si la gente de un CEP se pone de acuerdo, quiere hacer una actividad y tiene una persona que sabe sobre esa actividad, en este caso de informática, que es lo que más se está dando, no sé por qué lo vas a negar. ¿Por qué no? Yo creo que hay que favorecer eso. Y cuando pase la fiebre de la informática la gente pide otras cosas. Esa es la vía no institucional. La vía institucional es para que la gente presente proyectos, que me parece muy bien. El planteamiento institucional es la vía de proyectos, que se dará formación en centros, reconocido por cincuenta horas, etc. Lo otro por qué nos vamos a negar. Siempre que haya unos mínimos que serían un poco el seguimiento que se ciña a los grandes objetivos marcados en torno al cambio y tal.
- AsF Hay gente desperdiciada en los centros que están muy bien preparados.
- Dir Vamos, si estamos en la línea de propugnar la formación en centros y si la gente pide informática, pues oye, informática.
- Ext. ¿Qué más cuestiones?
- AsG Hay una cosa que está muy relacionada con lo que estamos hablando y es el solicitar a la Admón. que sea más flexible con respecto a las solicitudes de agrupaciones que no tenga que ser ahora en septiembre sino que sea a lo largo del curso, según la necesidad y la oportunidad de empezar a trabajar a partir de un tema determinado, que pueda, siempre y cuando tengan dinero, pero que puedan en cualquier momento del curso presentar un proyecto y que la Admón. se lo reconozca. Entonces eso entra perfectamente dentro de esas vía. Tendría un cariz más oficial y, lo que yo no sé si eso se quedó aquí o si Dir lo habló.
- Dir ¿Lo de ampliar el plazo?



- AsG Ampliar todo el año
- Dir Ya se les mandó una carta [ampliando el plazo de solicitud de agrupaciones para el curso 95-96].Y el segundo punto era que a lo largo del año se pudiera formalizar agrupaciones.
- AsG Pero si la convocatoria no se cierra en todo el año, esto que hagamos entra en un caso de éstos, en un momento dado a partir de un trabajo se formaliza oficialmente.
- Dir No puede ser durante todo el año porque hay unas limitaciones de Hacienda. Quiero decir...
- AsG Ya, pero hablamos de cambiar los criterios de ahora, sin dinero era más fácil...
- AsC Yo creo que, AsG, que el mismo caso que se ha hablado del curso de informática, que en cualquier momento ese centro se planteó y si se hace, sí se le da un certificado de horas a ese centro.
- AsN Incluso hay un centro de un proyecto que ya terminó este año, lo presentaron y fue aprobado en enero, sin dinero pero fue aprobado por la certificación. O sea que en ese caso...
- AsH Yo propongo que sigamos la línea de evaluar los cursos de formación. Cuando lleguemos a agrupaciones evaluemos las agrupaciones, cuando lleguemos a centros evaluemos los centros porque es que si no empezamos a derivar a derivar y nos podemos estar toda la mañana hablando de cosas que no es lo que estamos haciendo.
- AsC Yo creo que por seguir un poco por la información que está recogida aquí en la descripción, se hablaba también de esos profesores que se admiten a los cursos y que luego no vienen y estamos ocupando vacantes que otros podrían... ¿Es realmente un caso que se suele dar con frecuencia? Porque si es algo tan grave, tendríamos que tomar alguna decisión con respecto a lo que podríamos hacer respecto a eso porque es muy grave esa situación.
- AsN Cuando se hizo el curso este de introducción a la LOGSE, yo me enteré por primera vez y no sé donde está recogido, pero una de las personas asistentes quería renunciar a su plaza. De hecho, en la solicitud hay grapada por la coordinadora de Promoción, un escrito, una declaración de los motivos por los cuales esa persona no asiste al curso. ¿Para qué? Para que en los siguientes cursos no les retiren la plaza y eso lo sabían ellos, yo no, de cursos pasados, cosa que no se está funcionando así ahora mismo en el CEP pero que incluso ellos lo comentaban como que estaba escrito en algún sitio.
- Dir Se ha planteado ese tema alguna vez. Son conversaciones de pasillo que hemos hecho alguna vez.
- AsC Pues puede ser una buena solución.
- AsM La coetilla esa se puso en informática el año pasado.
- Dir ¡Ah!, efectivamente.
- AsJ Los ATD excluyen dos años de formación si eres admitido y sin causa justificada dejas de asistir.
- AsC Se puede poner en la convocatoria de cursos algo así, justificar el motivo si no se asiste.
- AsL Yo no estoy de acuerdo con penalizar ¿no?, porque luego se incumplen las penas. Es lo que pasa de fumadores y no fumadores que la obligación de la Consejería es habilitar zonas de fumadores y no fumadores... Aquí pasa igual, si no justificas... y luego no se cumple. Hay cosas en medio que se puede hacer, por ejemplo renunciar antes de tal día. Y que la gente se acostumbre a rellenar un modelo de ficha para renunciar...
- Dir O lo que dice AsC, por ejemplo el criterio de que en caso de asistir justificarlo. Sí que se puede ir señalando a la gente que no se puede faltar porque le da la gana sino que lo justifiquen de

- alguna manera...
- AsA Para los cursos de Irlanda hay mucha gente en reserva, pero si a lo mejor organizas un curso de 35 personas, si de 35, 15 no pueden venir, dejan a todo el mundo colgado, los presupuestos cambian, todo está pagado, no puedes improvisar, eso no está bien...  
[varias voces que no se entienden]
- AsC Seguir comentando cosas que venían aquí. ¿Qué problemas existen para que salga a subasta el bar? Ninguno ¿no?
- Dir Si todos llegan a la misma conclusión, ninguno. EL problema de este año es que, lo hemos hablado muchas veces, es que la inexistencia de cafetería aquí al lado [zona de centros educativos] significaba que podíamos tener aquí a media humanidad en el bar. Con las personas que tenemos y lo que hay aquí dentro, vamos a tener problemas. Yo sería partidario, como local social del CEP sería interesante.
- Ext. Al menos la idea de CEP no era tanto una agencia de formación regular y oficial sino que era la casa de los profesores, de autoformación, donde los asesores hacen más labor de conectar cursos y personas con experiencia y este tipo de cosas, más que de formadores expertos asesores. Entonces el tema este del bar no es una anécdota.
- AsÑ El problema es que este edificio no reúne para nada las condiciones adecuadas para poder combinar todo. Porque simplemente el espacio que hay ahí [un espacio en un pasillo ancho en el que hay unos sillones y una máquina de café], a veces se arma tal escándalo que se oye desde arriba. Además del ruido que hacen en algunos cursos en las aulas, los espacios estos abiertos es que cualquier acumulación de diez o doce personas, empiezan a hablar... Por eso te digo, un bar aquí... como haya aquí, yo que sé, cuarenta personas tomando café y fumando y demás...  
[Varios comentarios a la vez]
- Dir El edificio no reúne las mejores condiciones, parece de papel casi. De todas formas, un local social, y en este país y en muchos países el local social es una barra, pero bueno, la zona esta podría ser una zona más acogedora... Si ustedes leen “La Doble X” de Watson y Crick, de Watson, es un libro de cómo se relacionan los científicos de la época. Watson es uno de los premios Nobel, veríamos que a las tres de la tarde, en la cafetería del instituto de investigación había auténticas discusiones e intercambio, lo citaba como lugar importante, en la hora del té, en la hora del café era auténtico lugar de discusiones entre científicos. Pero intercambios de carácter informal pero...  
Y por otro lado la idea rompe el edificio frío donde nos venimos a formar, un curso y punto. Digo porque se usa mucho las conversaciones en los pasillos para hablar de los cursos. Mucha gente ha optado por irse a la calle porque quieren un rato para intercambiar, una forma de ver a otra gente y hablar un rato.
- AsL El rincón del pedagogo.  
[Risas]
- O pedagogas.  
[Risas, comentarios a la vez]
- AsD Que Dir y yo somos de esa época en la que se aprendía más en los pasillos de la Universidad que en las aulas.
- Pepe Ahora se aprende mucho más en las aulas que en los pasillos  
[Risas. Comentarios a la vez]

- Ext. Más cosas. ¿Pasamos al papel del coordinador? ¿O hay más cosas? ¡Qué poco críticos están! Para mejorar hace falta ser supercrítico.
- AsJ Sobre los cursos es necesario que se regulen más. Que se establezca un baremo común para todos los cursos. Que se establezca un número mínimo de asistentes para autorizar un curso, para organizar un curso... Toda una serie de cosas que se regulen, cuando la gente reciba la convocatoria del curso sepa a qué atenerse: condiciones de entregar la documentación, plazo, baremo...
- Dir Más información a la gente...
- AsJ Más regulado.
- AsÑ Estoy de acuerdo con eso.
- AsJ Las comisiones, por ejemplo, de baremación, que hasta ahora las estamos haciendo con el coordinador al buen albedrío, reuniéndonos dos personas nada más, incluso en muchos casos solos. Pues bueno, que eso esté regulado, que sea un comisión formada por alguien; criterios en la valoración...
- Dir [Apenas se entiende la idea: le dice que no pueden ser regulados cada caso con unas normas para todos]
- AsJ Siempre y cuando se tenga la flexibilidad suficiente o se pongan las coletillas necesarias para que... o con poner solamente la coletilla de que en el supuesto caso de que un curso queden plazas vacantes y haya personas que no reúnan los requisitos puedan asistir a un curso.
- Dir. Por eso, mucho más regulado de lo que está hasta ahora, mucho más no, mejorable sí pero regularlo mucho más me parece que tiene sus inconvenientes porque nos podemos pegar aquí... si elegir una comisión de evaluación...
- AsJ Yo no me refiero a elaborar el baremos: 0005 puntos por... No, eso no, sino por ejemplo, si yo convoco un curso pues yo recurro a ti y te digo: “mira Dir, resulta que tengo 11 matriculados y el curso era para 20, ¿lo hacemos, no lo hacemos?”. Porque no hay ningún criterio. ¿¿Cómo es posible!?. A lo mejor es un curso para un centro y convocas 20 plazas y se te apuntan diez, ¿por qué al de diez sí se lo niega y al de 11 no?
- Dir Lo que pasa es que hay un montón de cosas.
- Niv Porque una vez montado parece una pena no hacerlo...
- Dir Por eso que a veces la decisión de “vamos a hacerlo” es porque responde un poco... ¿afecta a mucho profesorado?, no son tantos, son tal... Otros pues no han venido, quería venir pero les surgió no sé qué ¿Te acuerdas...? [Comenta un caso real]
- AsM Un inciso. Resulta que como aquí no funciona la BBS [Red Informática Local], enviaron de Las Palmas urgentemente para aquí, al otro CEP, una orden de la Directora General, en concreto la manda a través de Victoria, de Las Palmas, que es sobre una convocatoria para que el profesorado en general, no sabemos hasta que la leamos, para materiales curriculares y la presente a un concurso en la Consejería de Educación y creo que hay premios alrededor de cuatro millones de pesetas, para que se le dé, antes de que salga publicado en el BOC porque el plazo se acaba el día 30 de septiembre para que se le de información al profesorado que venga por aquí, o a grupos estables o de centros.
- AsÑ ¿Un concurso de materiales curriculares?
- AsM Sí. O sea, no viene en el BOC, viene en un fichero de texto a través de la BBS pero como la de

- aquí no funciona ha ido al CEP de abajo, o sea que hay que buscarla abajo.
- AsF ¿Qué es la BBS?
- AsM El sistema que tenemos...
- AsF ¿A través de ordenador?
- AsM Sí, a través de ordenador.
- AsA Y saldrá en el BOC
- AsM Sí, saldrá publicado en el BOC. La Dirección General quiere que se le dé publicidad al profesorado para que no se agote el plazo sin que se enteren...  
[Varios comentarios a la vez]
- Dir ¿Seguimos?
- Ext. ¿Papel del coordinador?
- AsD ¿Esto de que “los coordinadores conocen muy bien las necesidades de su área-especialidad...”?  
[Lee en el documento de trabajo.]
- Ext. Esto lo he puesto yo. Lo que yo veo.
- AsÑ Yo no estoy de acuerdo con eso...
- AsN Mira, la última frase: “Piden tener funciones más allá de las puramente instrumentales como las hasta ahora desarrolladas: hacer fotocopias, control asistentes, facturas...” ¿A qué otras funciones, si tú fuiste el que tomaste esta opinión, a qué otro tipos de funciones y por qué esa asunción de poder? O es así simplemente, sin saber en qué...
- Ext. En el sentido de que su papel es muy instrumental: se les consulta poco, les encanta que les consulten, tomen en cuenta su opinión, todo eso. Un papel más allá del instrumental y poder entrar a discutir cursos, valorar el curso, recoger datos de información del curso...
- AsN Una cosa de forma. La parte de “Líneas de mejora”, ¿esto como se está haciendo? , ¿No se termina diciendo qué cosas ya hemos decidido? Porque, por ejemplo hemos pasado del punto 8 al 9 y sin embargo el 8 yo no lo tengo cerrado. No sé exactamente cómo han quedado las decisiones. Yo he ido tomando nota por un lado y cada uno ha tomado nota por su lado, ¿eso se hará posteriormente o se supone que todo lo que hemos hablado está decidido? No lo sé. ¿Cómo se ha hecho ayer?.
- Dir No, no. Ayer se fue decidiendo “¿esto se pone, esto no se pone?”
- Ext. Es que en el momento de pasar a otro punto, si no ha quedado algo claro aclararlo. No hay blanco o negro. ¿Cómo lo están haciendo? Pues grabándolo ahí, si hay tiempo le daremos otra vuelta, en fin, esta es la dinámica.
- AsN No, no, pero yo me refiero, por ejemplo, ahora mismo dice AsJ: regular más los cursos. ¿A eso se dice sí o se dice no?
- Ext. Pero es que somos racionalistas, del racionalismo más inoperante. A esa opinión de él no puedes decir sí o no. Efectivamente hay que mejorar en la línea de regular más los cursos, ¿hasta qué punto? Pues ahí hay problemas como ha dicho Dir, entonces vamos a probar. Entiendes, no es de sí o de no.  
[Varias voces]
- AsN Exacto, no es de sí o de no sino, no la propuesta está cerrada sino el que si eso lo vamos a tomar como un ámbito de mejora, ahí sí.
- Dir Sí, sí. Es eso. Ámbito de mejora sí.
- AsF Y asumirlo, como decías tú...

[Hablan a la vez, no se entiende]

- Ext. Vamos a ver, por sistema, tú, de la discusión que ha habido sobre ese punto, del que tú has puesto el ejemplo, ¿qué es lo que has observado?
- AsN ¿Qué he observado? Que está bastante diluido.
- Ext. ¿El qué está bastante diluido?
- AsN Diluido si realmente terminamos haciendo algo sobre los aspectos de los cursos o no terminamos haciendo nada. Yo ahora mismo no lo tengo claro si eso lo vamos a hacer y lo ponemos como líneas de mejora. Pues proponer el trabajar sobre aspectos de los cursos para mejorarlos tales como tal, tal, tal. Si es que se han dado o si se ha decidido. O decir que no y eso no lo pongo aquí. Aclarar un poco. Aquí dice “Líneas de mejora” solucionar el problema de los profesores seleccionados que no aparecen dejando plazas sin ocupar. Aquí no he tomado ninguna decisión...
- Dir Sí, pusimos que sí.
- AsN Es así de sencillo, decir, sí hacerlo. Por lo cual habría que hacer una pequeña revisión, si no ahora, sí al final o lo que sea pero saber exactamente hacia dónde vamos.
- AsG Eso hay que volver a hablar para acordar.
- AsN Hay que volver a hablar, bien, esa era la cuestión...
- Ext. Pero, vamos a ver. Concretar más las cosas es llegar a situaciones kafkianas y absurdas...
- AsG Que no hombre...
- Ext. ...que parece que estamos avanzando y no se avanza demasiado. Yo lo que he interpretado de esto que decía AsJ es que efectivamente, habrá que mejorar un sistema lo más regular posible para todos los curso, por ejemplo: que se describa lo que hay, los contenidos, a qué viene hacer ese curso... avanzar ahí pero no puedes hacer más porque se llegaría a situaciones, si avanzas más, vamos a situaciones totalmente kafkianas porque ¿qué es lo que hay que regular?: esto, esto y esto... eso se lo lleva el viento. Para mí por lo menos, mi sistema de funcionamiento ha quedado suficientemente claro.
- AsG Para ti sí pero yo entiendo que tiene que quedar un compromiso, es decir, muy bien, ya veremos pero esto hay que mejorar y lo veremos en septiembre o lo que sea...
- [Varias voces que le dan la razón...]
- Ext. Hay gente que ha faltado a las reuniones, hay gente que ha faltado a las reuniones, esto va, estas líneas de trabajo... ¡hombre!, cuando haga falta concretar más y si se puede concretar se concreta, pero estas líneas de trabajo van a desembocar en un plan de trabajo concreto. Lo que también es verdad, porque es así la cosa, las líneas que puedan asumirse en es plan de trabajo se asumirán, las que no puedan asumirse no se asumirán. Distinguir lo que estamos pensando que se puede hacer y lo que realmente se puede hacer luego.
- Dir AsH iba a decir algo.
- AsH Me parece que se ha suscitado aquí un tema que es importante, que yo apoyo porque creo que hay que tomar alguna decisión. Estamos con el punto este, papel del CEP en los cursos. Y bueno, yo había anotado aquí ya líneas de mejora que es coordinación con las Direcciones Generales de Ordenación e Innovación, fijar el tema de la autonomía, poner en marcha, si es posible, la cafetería, insonorización de algunas aulas, etc. Después nosotros habíamos fijado otro punto: criterios de organización y funcionamiento que podría entrar dentro del punto ocho

- también, que yo creo que la idea de las líneas de mejora está en fijar criterios de selección, admisión y asistencia y organización y funcionamiento.
- AsN Claro. Hay que terminar diciéndolo.
- AsH Las líneas de mejora está en que nosotros tenemos que fijar unos criterios de selección, de admisión y asistencia de los cursillistas e incluso de organización y funcionamiento como decía AsJ. O sea que el compromiso de las líneas de mejora es que ahora una comisión fije unos criterios, comisión o lo que se crea conveniente, entiendo yo bajo mi punto de vista, entiendo yo que estudie los criterios que se han de tomar para seleccionar a los cursillistas, para admitir o no admitir a los cursillistas, para la asistencia o no asistencia, las fechas en las que un cursillista dice: “pues yo no asisto”, para que pueda asistir el siguiente en la lista; criterios de funcionamiento y de organización, es decir, cuántas horas... todo el tema de organización de los cursos. Y yo creo que sí, que es conveniente. Estoy en la línea de que hay que fijar aspectos básicos para intentar darle la alternativa a la evaluación, ¿eh? Dar alternativa a la evaluación.
- AsN Yo lo único, eso, recogerlo. No creo que tengamos que entrar ahora mismo en decir quiénes podemos formar o no parte de comisiones, quizá lo dejamos ahora para septiembre...
- Ext. ¡Pues entonces...! ¿Por qué no se puede hacer más? Porque tú ahora mismo no lo has hecho
- AsH. Tu has dicho: “hay que hacer no sé qué” ¿Y por qué no lo propones ya? Porque es difícil hacerlo. Es que dar un paso más es complicado.
- AsH José María, simplemente digo que la línea de mejora que se saca del análisis de esto es que hay que fijar unos criterios de selección y tal. Ésa era la idea
- Ext. Pero es que eso lo hemos dicho ya.
- AsN No claramente.
- AsH Que luego se haga o no se haga, eso ya depende de que se pueda...
- AsN Eso sí pero la coletilla, el apartadito hay que ponerlo aquí. Aquí hay unas cuantas puestas. Esto realmente está decidido, yo no lo tengo claro, eso es lo único que yo planteaba, la línea de mejora.
- Ext. Venga. ¿Qué es lo que no está claro?, vamos a ver.
- AsN Por ejemplo esto, el primer punto: solucionar el problema de los profesores...
- Ext. Ya hemos hablado de esto...
- AsN Ahora ya, entonces sí hay que solucionarlo, bien.
- Ext. Eso ya estaba hablado.
- AsD Ya estaba hablado [varias voces dicen lo mismo]
- AsD Lo que está dicho está dicho, yo me acuerdo...
- Ter En la reunión anterior se habló de eso
- AsN ¡Ah, ah, ah!, yo ahí no estuve, ¡ahí yo ya...!
- Ext. Venga [se lee en el texto]: “Adecuar los cursos a mejores fechas y horarios”. ¿Qué puedes decir sobre eso? Si no que la voluntad es mejorar los cursos y fechas y horarios y no como ha ocurrido en algunos casos de este año por lo que sea. Cuando han tomado esa decisión pues tendrán su justificación, pero lo que aparecen son cursos muy atrás del calendario, en momentos del trimestre malos y hay que mejorar. ¿Qué más vas a decir de eso?, ¿fijar las fechas del año que viene?
- AsN No, no, no. Claro. Eso no, eso no. No se puede hacer ahora...
- Ext. Venga, ¿Qué, más? [se lee en el texto]: “pedir de forma sistemática sugerencias a sectores del

- profesorado lo más amplios posibles”.
- AsC Sí.
- Ext. Pues esta es una línea de trabajo claramente. Y si queda apuntado, el año que viene, antes de Navidad podremos ver si se está haciendo esto o no. ¿Qué más podemos decir?
- AsN Lo del banco de datos...
- Ext. El banco de datos, tener una “red de informadores”, suena fatal lo de la red de informadores; contacto lo más posible con la gente... Hacer el seguimiento de los grupos que están trabajando.... Es que más no se puede controlar... ¿Qué más?
- AsN Ya está no hay más.
- Ext. Lo que ocurrirá es que en el plan de trabajo del año que viene, cuando se distribuya el trabajo habrá que decir: “Oiga, un momento, que esto también, esto, lo de estar en contacto con el profesorado, lo de ir a moler la batata, lo de ir a la reunión tal, esto también supone trabajo, horas de trabajo y esto también hay que tenerlo en cuenta”. Si es que lo vamos a hacer. Pero ahora mismo ¿qué más podemos hacer?. ¿No?.
- AsC. Se supone que todo el mundo tiene la fotocopia de este documento, que todo el mundo tenía que leerse todo esto. Si nadie dice nada al respecto se supone que se asume lo que está aquí.
- Ext. Y han salido más cosas de las que están aquí.
- AsC Cuidado con lo que está aquí, si nadie dice nada se supone que es porque todo el mundo está de acuerdo en que es una línea de mejora, se supone, o por lo menos yo lo estoy entendiendo así. Es decir, se supone que este documento ha sido entregado, fotocopiado y todo el mundo lo ha discutido y lo ha leído, yo tengo anotadas aquí las cosas que me han resultado... para decirlas o no, si no digo nada es porque yo todo esto que tengo aquí es lo que estoy asumiendo. En el momento que vea algo en lo que no estoy de acuerdo decir: “Oye, cuidado con esto, ¿lo asumimos o no?”. Pues se dice, si no decimos nada es que se supone que esas líneas de mejora más las que vayamos apuntando se añadirían ahí.
- Ext. Y esto va al plan de trabajo del año que viene donde habrá que ver entonces, si realmente, profundizar cada uno de los temas para ponerlo en el plan de trabajo y ver si se puede hacer o no. Porque puede haber líneas de mejora que dice: “Oiga, eso está muy bien pero que no”. Pero es que estamos en momentos distintos, estamos en el momento de qué es lo ideal para el año que viene y luego, el año que viene, cuando hagamos el plan de trabajo, qué es lo posible. ¿no? O sea que son ejercicios distintos.
- [Varias voces]
- AsC Seguimos, [en el documento] “¿papel del coordinador?”
- Ext. Venga. Había más cosas que han quedado apuntadas ahí, por ejemplo, lo que decía AsJ y algunas cosas más añadirlos.
- AsC Pues añadir a este apartado todas esas cosas.
- Ext. Eso es, añadirlo.
- Dir El papel de los coordinadores es muy flojo.
- AsÑ Yo no estoy de acuerdo con lo que se dice aquí [lee]: “Los coordinadores conocen muy bien las necesidades de su área y/o especialidad, están muy bien elegidos”. Yo no estoy de acuerdo porque el conocimiento que tienen es el mismo que el de cualquier otro profesor, en principio. Y no están muy bien elegidos, están elegidos al lazo o están elegidos después de hablar con

- varios, como todos.
- AsC AsD, perdona...
- AsD Hablo de Secundaria.
- AsC No, de tu área, de secundaria de tu área. Que digan los demás [asesores y asesoras]
- AsD Bueno, por lo menos no se puede generalizar, dependerá de las personas. Esto no, aunque yo tenga una visión parcial, sin embargo esa redacción no puede quedar así.
- Ter Generalizar no podemos.
- AsD Tampoco se puede generalizar esto... de la misma manera, con los mismos argumentos...
- Ext. Y si yo te doy datos... en otros casos que ha habido que modificar el documento, lo he visto inmediatamente pero en este caso estoy seguro de que esto es así. Porque tengo las entrevistas realizadas y me dan claramente esa impresión de que la gente conoce su área... me han dado una impresión buenísima...
- AsA ¿Quién te ha dado la impresión, la gente?
- AsC Diles que has hablado con todos los coordinadores de los cursos porque no lo saben.
- AsD ¿Te han dado impresión buena?
- Ext. Claro.
- AsL Pero pon que en general están bien... en vez de “muy” [se refiere al texto]
- Ext. Sí, sí, en general.
- AsA Si tu preguntas a un coordinador si conoce bien su área te dirá que conoce bien su área.
- AsD Cualquier profesor [dirá lo mismo]
- AsA ¿No?, si tú le preguntas al coordinador...
- Ext. ¿Pero yo le he preguntado al coordinador eso?
- AsA No, si les preguntas a los que han asistido al curso si el coordinador conoce bien su área y él no ha hecho un buen trabajo, claro, la respuesta será diferente. Porque si yo soy un coordinador y me preguntan: ¿conoces bien tu área?, pues claro.
- Ext. ¿Pero por qué sabes que le he preguntado eso?
- AsA No es si tú has preguntado, estoy diciendo, si nosotros le preguntamos a un coordinador si conoce bien su área, ¿qué te va a decir?. Yo, por ejemplo, en mi caso, elegí a un coordinador dentro de lo que había pero no creo que conozca bien su área pero sí mucho mejor que el resto y además lo conocía, una persona en la quien confiaba, pero no sabes lo que sabían los demás y a lo mejor, por psicología, dentro del área, tienes más conocimiento de la persona y es lo que normalmente haces para elegir, una persona en la que se confía, trabajadora... no te planteas si conoce o no conoce el área el coordinador, para mí que si tú le conoces y sabes que trabaja y que puede hacer de coordinador.
- Ext. Es que es la misma idea, es la misma idea  
[Varias voces a la vez, no se entiende]
- Dir Vamos por partes, vamos por partes.
- AsH La valoración que hicimos ayer nosotros. O sea, yo creo que el problema que se plantea con los coordinadores es saber cuál es la función de los coordinadores para después decir si la función es correcta o no es correcta. Nosotros habíamos puesto aquí: papel del coordinador del curso, dinamiza a los profesores, resuelve problemas, recoge necesidades, observador externo, organizador... Nosotros hemos valorado y hemos analizado que la mayoría de los casos es positiva en función de estos criterios. A lo mejor hay otros que no. Y lo que hay que hacer es



potenciar es lo que hay. Lo único que dijimos un poquito más es implicarlo en las tres fases del curso. Esa es la opinión del equipo este. O sea que es importante antes de decir si el coordinador este es bueno o malo o funciona o no funciona, es saber qué cosas tiene que hacer un coordinador para poder emitir un juicio y hacer un análisis y en función de estos cuatro factores que nosotros hemos puesto aquí, para nosotros en general, parcial, a lo mejor parcial porque hay casos en que no, parcial, es que es positiva. Repito, es importante saber qué es lo que tiene que hacer un coordinador para poder emitir un juicio de coordinador.

AsD Evidentemente sabemos lo que tiene que hacer un coordinador, otra cosa es que esté dispuesto a hacer esas funciones.

Ext. Venga, a ver, yo no encuentro dónde está el problema que ustedes plantean. Vamos a ver: “los coordinadores conocen en general las necesidades de su área y/o especialidad”

AsD No, perdón, en general no, aquí dice: “Los coordinadores conocen muy bien las necesidades...”

Ext. Vamos a ver si nos entendemos, he cambiado la redacción a partir de lo que se ha dicho aquí, estoy leyendo.

AsD Ah, bien.

Ext. ¿Cuál es el problema de esto?

AsD Estamos negociando.

Ext. No, negociando no, estamos hablando cada uno lo que le parece.

AsL Es que no hay problema, no hay problema.

AsC. No hay ninguno.

Ext. ¿Cuál es el problema?, yo no entiendo cuál es el problema.

AsC Es que a nosotros eso no nos afecta para nada.

Ter. No están de acuerdo con la redacción.

AsA Yo creo que de todas las maneras, realmente los coordinadores [no se entiende] entre otras cosas porque ser coordinador supone una puntuación, supone que un señor va a tener doble puntuación y a veces hasta triple por haber hecho lo mismo que los compañeros. Y estamos viendo, y a veces en el despacho ocurre que hay asesores que están haciendo el trabajo del coordinador y que han hecho todo mientras ese señor está doblemente puntuado, entonces,. Si estamos en la carrera de la puntuación y la gente quiere su puntito, creo que lo menos que se puede hacer es ganárselo, entonces lo que tenemos que hacer es dejar claro que lo que tiene que hacer es esto, esto y esto. Y hay que ser más riguroso a la hora de elegir el coordinador y que no sea el amiguito de turno, pero claro, también es difícil...

AsD No quieren...

AsE Quizá no sea tan fácil plantearlo así. ¿no?, el coordinador bueno, el coordinador malo, sino muchas más cosas...

AsA No, pero mira, yo creo que a partir de ahora el coordinador va a tener lo que supone hacer dos veces un curso que hace una vez, ¿entiendes? Y realmente tiene la misma puntuación que una persona de CEP durante un año por coordinar un curso y se puso 160 horas como si hubiera estado en el CEP. Yo creo que es un chollo para el que lo hace porque hace dos cursos en uno. Entonces yo creo que dadas las circunstancias hay que tomárselo en serio.

Ext. Entonces la experiencia de ustedes ¿cuál es?, vamos a discutirlo abiertamente y no en la redacción. La experiencia de ustedes es que los coordinadores no han hecho su trabajo, no les

- han ayudado...
- Ter Hay de todo
- AsÑ Yo he encontrado a dos coordinadores que están haciendo bien su papel. Los he elegido más por la confianza que me merecen como personas, porque son responsables y no me van a dejar en la estacada... O sea que es complejo y a veces consiste en la suerte de encontrar esa persona que reúne el perfil adecuado.
- AsD Las circunstancias son las siguientes, cuando se piensa en un curso lo piensa el asesor y tal y desde el punto de vista burocrático tienes que presentarlo, en el momento en que presentas a la Admón. la solicitud del curso pues realmente a veces queda ese espacio en blanco del coordinador, que si estás esperando a que se matriculen y tal, porque... que la costumbre, me parece en general, la costumbre no es que tú mientras que piensas en el curso, piensas en el coordinador sino que estás pensando en el curso que estás realizando, hablas con el ponente y tal y ya piensas en el coordinador a partir de la matrícula y de ahí eliges a alguien. La verdad es que la gente no viene corriendo a decirte “quiero ser coordinador”, tú tienes que ir a buscarlo, convencerlo y tal. Entonces para que te acepte ser coordinador pues tienes que poner las cosas fáciles, y hacer las cosas fáciles supone hacer tú parte del trabajo, muchas veces de lo que tendría que hacer el coordinador; ésta es una realidad que se ha dado aquí, el año pasado y este año. Yo no digo que sea lo general, que sea lo que ocurre siempre pero es algo que ocurre, yo creo que con bastante frecuencia...
- AsA Sí, sí ocurre.
- AsD ... o con relativa frecuencia, entonces, a lo mejor lo que hay que hacer es invertir el proceso y, bueno, que se haga el curso y empezar a conocer a los ponentes y hay ponentes, como decía AsA, como ahora ya se consigue una gran puntuación, pues bueno, ya a lo mejor estamos en condiciones de que la gente está dispuesta a colaborar y en un momento se les dice las funciones.
- Ext. La historia de los ponentes es: el asesor... De los ponentes no, de los coordinadores, la idea que yo tengo, ¿el asesor debe trabajar aislado o debe de ramificarse, o debe contar con todo el apoyo, el conocimiento que pueda? Evidentemente no debe funcionar solamente como un experto que informa y asesora sino que tiene que contar con el trabajo que ya está hecho en las áreas, en los grupos y en las personas que conozcan el área. Entonces, que conozcan mejor o peor, bueno, como tú decías, que las conozcan lo mejor posible. Por lo tanto a potenciar en el coordinador son todas estas cuestiones, nada más. Después qué ocurre, que te encuentras con gente que quiere, gente que no quiere... yo no sé por qué se cabrean por esto. Me ha sorprendido un poco, se lo toman como si esto fuese una radiografía de la realidad...
- AsÑ Lo que pasa es que la redacción no refleja toda la realidad porque éstos están condicionados, depende del punto de vista.
- Ext. Pero estamos en lo de antes, más interesa saber cuáles son nuestros defectos o posibles mejoras que saber que hay un coordinador que se lleva los puntos por la cara. A mí eso y a ustedes, nos da igual...
- AsA No nos da igual...
- AsL Para el año que viene la propuesta mía sería que en un papelito poner todas las funciones que tiene el coordinador, están claras pero están dispersas; hay muchos papeles, a mí me ha pasado, sí convendría sacar funciones claras del coordinador, “mira, éstas son tus funciones, ¿estás de acuerdo, no estás de acuerdo?, ¿sí?, ¿no estás de acuerdo?, Si estás de acuerdo yo te echo una

- mano porque tú estas dando clase...” en caso de Primaria, que nunca hemos tenido problemas [en Primaria] con gente.
- AsN Yo quería puntualizar una cosa, en los pocos cursos que yo he hecho, hay dos cosas diferentes. Hay coordinador siempre que realmente se solicite explícitamente desde fuera. Entonces, ¿dónde no hay coordinadores? En esos casos en los cuales se deja en blanco ese apartado...
- AsC ¡Claro...!
- AsN ... entonces, cuando no se solicita desde afuera [se refiere a que sea demandado desde fuera del CEP por el profesorado de una especialidad o área].... a mí me pasó un caso, por creer..., por cierta..., por el asesor del CEP de Santa Cruz y La Laguna montamos un curso sobre tutoría y ahí no teníamos coordinador y ¿qué problema hubo?, me puse yo al final. Pero cuando hay una solicitud externa, es decir, que estamos echando piedras sobre nuestro tejado en cierta medida ¿no?, porque si las solicitudes externas son las que más ofertamos posteriormente, pues entonces se supone que hay algunos cabezas visibles para esa solicitud. Donde habría problemas es en el otro caso, es decir, ofertas directas desde el CEP, que por creencias, rumores, hablar con fulanito, pensar qué...hacemos eso [montar los cursos sin la demanda y colaboración estrecha del profesorado]. Hay diferencias.
- Dir Yo creo que el papel del coordinador desde un CEP es fundamental, y es un ámbito de mejora importante. El tema es que lo tenemos nosotros que mejorar, somos nosotros, no el CEP. Entonces allí ya se dijo algo importantísimo, si tú implicas, por tu grado de conocimiento, de ideas y tal, a una persona desde el principio [poniendo énfasis en estas tres últimas palabras], tú pones al ponente, que es lo que estamos haciendo, ponemos al ponente pero ahora, el diseño de cursos, ¡hombre!, todos conocemos, todos conocemos gente que podemos implicar y claro que será su actitud, funcional como dice AsH, que me parece bien, distinta si tú lo implicas desde el principio: “Mira, vamos a ver este curso, ¿tu conoces a algún ponente interesante?, porque yo conozco a fulanito, ¿qué te parece si hablamos en este sentido o en el otro...”. O sea, si tú lo implicas de entrada indudablemente la discusión es distinta... No me digan que de cada área no conocemos a gente capaces de... que tú los reconoces como personas...
- AsC Supone un montón de cosas: que el coordinador te ayude a establecer los criterios de selección...
- Dir A mí, de todas formas, cada vez que decimos: “mejora no sé qué”, y en un papel, me asusta, cada vez me asustan más los papeles. A mí me parece que no hay que estar escribiendo todo, terminamos haciendo papeles para todo. O sea que yo creo que aquí también implicarnos. El mejor ámbito de mejora significa implicarnos desde [palabra que no se entiende], de entrada y que todos conocemos profesorado capaces de implicarse. Y se da menos resistencia en la medida en que los impliquemos más. Lo que no se puede hacer y la experiencia nos lo dice es que sobre la marcha, en el mismo curso digamos: “¿Quién quiere ser coordinador?”; ¡Pues claro!, uno dice: “No, no”, “pues yo sí porque me añade puntos para no sé qué...” y luego es formal. Me parece que en la medida en que podamos esto es un ámbito de mejora y en la medida en que yo he contactado con cinco o seis personas y dicen que no, que no les interesa nada de esto, pues claro, habrá que buscar una solución de otro tipo. Que el objetivo sería ese, después, la realidad, en determinadas áreas o determinados rollos, que los profesores que más conoce uno pues no quieren implicarse y no quieren participar..
- Ext. Claro, habrá circunstancias en las que habrá que echar adelante sin una cosa ni otra.

- AsC Igual que comentaba AsÑ, la baremación no la tienes que hacer tú solo si el coordinador colabora contigo la baremación la hacen entre los dos, no tiene por qué recaer siempre en ti.
- Dir Y a la vez estamos creando una red, efectivamente, amplia de gente a la que llegamos, eso es cierto. No hay mucho más que decir. [No se entiende]
- AsJ Si continuamos así me parece que no acabamos porque llevamos 25 minutos diciendo lo mismo.
- Ext. Venga, pasamos. El tema de la evaluación de los cursos. ¿A ver?
- Dir Venga que a las doce menos cuarto nos vamos.  
[Unos segundos de silencio. Leen el documento]
- Ext. Aquí, como decía AsJ, nos tenemos que poner de acuerdo sobre los sistemas de recogida de datos. En muchos cursos se hace esa recogida de datos acerca de los cursos pero lo hacen con sistemas distintos, instrumentos distintos. Hay que trabajar el tema este: qué cosas tenemos que hacer todos similares y qué cosas tienen que depender de cada curso o materia porque hay cosas que varían. Sí hay información porque ustedes tienen información de los cursos, pero es una información muy dispersa que si en un momento determinado hay que tener encima de la mesa es difícil.
- Dir Como ámbito de mejora sí proponemos recoger más información sistematizada, que puede ser que en todo curso tenga que haber una encuesta diseñada previamente. El objetivo es diseñar una buena encuesta sobre el ponente, sobre el coordinador, sobre la metodología del curso... Toda esta historia.
- AsN La que hizo Amador, que yo la he utilizado en los cursos. La que propuso Amador incluso se la...
- Dir ¿Para asesores, en los cursos de asesores?
- AsN Para el curso de asesores lleva todo esos apartados, incluso está enriquecida, yo se la di a un coordinador de curso y él a su vez incluyó una serie de respuestas cualitativas, en las cuales, además de aquellas que estaban, en las cuales se recogía la opinión de la gente. Entonces yo creo que podríamos partir de esa misma encuesta que la conocemos.
- Dir Eso es, no dársela al final del curso. Entonces hay que buscar un mecanismo de evaluación, como decíamos ayer, horas de seguimiento, como objetivo de mejora, que se pueda entregar... ¿eh?
- Ext. ¿La encuesta?
- AsÑ Este punto no me ha quedado claro. Las encuestas cada vez me gustan menos.  
[Varias voces, no parece que la idea quede clara]
- AsH El punto de la evaluación de los cursos lo vimos ya en el punto cuatro, que es “adecuación a las necesidades”. Lo vimos ya, que hablamos de la encuesta y tal y no confundirla con la fase de evaluación. Ya hablamos en el punto cuatro cuando hablamos de la adecuación a las necesidades, si se cumplían los objetivos o no se cumplían los objetivos, la necesidad de recoger información para saber si los objetivos, contenidos, etc. y hacer un análisis crítico a través de una encuesta, se adecuan a las necesidades. O sea que ese tema lo hemos...
- Dir Está bien. De todas formas hay un planteamiento de AsÑ que me parece que sí, que es bastante... discutible, que cada vez le gustan menos las encuestas. A mí también me gustan cada vez menos pero ¿qué se puede hacer para recoger información?
- AsD La gente lo suele decir...
- AsE Yo soy partidaria...

- Ext. ¿Eres partidaria?
- AsE No, no, de esto, de esto. De la interacción directa, que digan: “No me gustó nada” o “Mira esto puede cambiarse, mejorarse”. Que me escriban lo que les parece.  
[Varias voces, distintas opiniones]
- Dir Los cuestionarios que se suelen pasar en los cursos [pequeños cuestionarios de 5 o seis ítems] a penas sirven para saber lo que piensan, se suelen rellenar muy informalmente.
- AsL En los cuestionarios los cursos son siempre buenos, nunca son malos, como mucho son regulares.
- Dir No, la forma cualitativa, que es directo, los dos días esos de evaluación.
- AsN Pero es que esos dos días son más bien para la presentación del trabajo que se ha hecho.  
[Varias voces a la vez]
- AsN Se podrían dedicar a hacer una cosa más... un debate sobre el curso y sobre los trabajos realizados.
- Ext. Con los cursos ocurre que no queda constancia de lo que ha pasado, de para qué ha servido el curso. Entonces es necesario tener constancia de cómo ha funcionado el curso. No basta con decir que el curso está bien sino que esa impresión hay que demostrarla. Entonces, yo soy partidario de pasar un pequeño cuestionario, para que conste, pero luego, en ese mismo cuestionario un pequeño guión para debatir y discutir, que habría que adaptarlas muy bien a lo que ya sabemos que ha ocurrido durante el curso o las tres fases de formación.
- AsE Es que las encuestas, si son muy largas la persona te va a contestar lo que quiere... Después una cosa clara.
- AsC Bueno, yo creo que todos estamos de acuerdo en que eso hay que hacerlo y que hay que recoger de alguna manera una información para que conste en algún sitio. Entonces el instrumento ya se haría, ya se pensaría. Para no perder más tiempo.
- Ext. Venga, ¿qué más? [Otro punto:] La relación entre la DGOIE y otros servicios con el CEP. Yo, les digo sinceramente estoy interesado especialmente en el tema de la relación con la Dirección General, pero, bueno...
- AsH Ayer se tocó eso ¿no?  
[Varias voces]
- AsÑ De alguna manera ya se ha tocado algo del tema.
- AsC Yo creo que AsH ya comentó antes las líneas de mejora.
- AsÑ. No, junto con coordinación pero mi punto de vista... porque además yo es que tengo que participar en diversas convocatorias. Las convocatorias pienso que se hacen con demasiada precipitación, que no son lo suficientemente claras, es decir, que muchas veces conmigo no cuentan. Los requisitos para presentarse, al no estar bien, bien, bien aclarados hacen que a lo mejor se cuele gente que no tiene por qué estar en esos cursos. Yo veo toda una serie de dificultades en cuanto a eso, a los criterios de selección del profesorado y muchas veces en cuanto a la finalidad en sí del curso. Y a mí me parece que desde el CEP yo propongo que se aclare la normativa, que muchas veces recogen lo que ya existe y eso mismo lo refunden, después se revisa en tres minutos y ¡hala!, se saca la convocatoria.  
[Varias voces a la vez]
- AsJ A mí no me preocupa sólo eso, a mí me preocupa también no sólo lo de la convocatoria y

- selección sino lo la participación en el diseño de los cursos porque los cursos que organiza la Dirección General, nuestra participación se limita o nos mandan un título y hay diseños de cursos que dejan mucho que desear. Es decir, que ni participamos en el diseño, ni participamos en la elaboración pero sí participamos como administrativos de turno a contar un título.
- AsÑ Y ahí es donde aparecen las contradicciones. O sea, en las baremaciones es donde surgen todas las contradicciones y de alguna manera el que después paga un poco el pato es el que ha estado ahí. Porque claro, tú te ves, a lo mejor con un montón de solicitudes, tienes que eliminar a la gente y cómo la eliminas, es decir, que a veces hay un momento en que la selección está al límite de lo... equilibrado, no sé cómo decirlo, punto por punto... A nosotros se nos puede pedir que hagamos baremación pero con la convocatoria bien hecha, no ambigua. Y entonces el problema surge ahí, cuando tienes que eliminar al 50% del profesorado.
- AsM Se da el caso que, hasta incluso las metodologías, los contenidos no tienen nada que ver con la realidad y los ponentes no tienen ni la más remota idea de lo que pone en la convocatoria. Eso ya es grave.
- AsJ Y más aún cuando los dichos baremos dan lugar a interpretaciones según quien esté [los aplique]. Yo he estado con dos personas en la mesa baremando, haciendo y otras dos personas en otra mesa, hacer otra interpretación.
- AsÑ Yo lo he comprobado.
- AsE El problema del lenguaje ambiguo de la administración, ¿no?, que cuando no tiene que ser ambiguo son incapaces de ser claros y directos.
- Ext. Bueno. Lo que poníamos aquí se diferenciaba entre formación e información. Y también con respecto al tema de información, que te encuentras, parece que, en muchos casos a los que tienes que ir a informar, se supone que están menos informados, te encuentras con que están más informados, parece ¿no?, que la gente del CEP. O sea que falta información. Yo sí creo que hay que diferenciar, por un lado, las diferencias de la información que la Consejería tiene para implantar la Reforma, ese es un problema, y otro problema son las líneas de formación del CEP que yo lo veo como problemas distintos que muchas veces se mezcla todo.
- AsN El caso más acuciante, más claro sobre el tema este de la coordinación es el de los centros de adelanto de la LOGSE. En ese caso se hizo una reunión general con la Consejería. Se nos dijo que hiciéramos nosotros un plan de formación y una vez que ya más o menos eso estaba echado a caminar, tuvimos que hacer muchas reuniones aquí [para hacer el plan de formación para esos centros] y una vez que estaba hecha la planificación, nos hicieron llevarla para abajo [a la Consejería], ellos van y sacan los AD [cursos de especialización]. Todo ese montaje, ¿por qué no se da previamente una información sobre lo que van a hacer ellos y posteriormente se hace una colaboración con la Dirección General o si te dejan a ti [al CEP] el asunto del asesoramiento?. Pero es absurdo que nosotros fuéramos a los centros, que ha ocurrido, y te digan: “no es que ahora no podemos hacer nada porque estamos en el AD”. Pues vamos a ver si podemos hacer algo con los AD, debatir eso y sacar ámbitos de mejora porque es que con los dichos AD todo lo que nosotros pudiéramos haber planificado, que se hizo, se puede...
- Ext. Estamos en el momento de análisis. Yo veo que ahí hay algo que no encaja. ¿Quién se ha quedado fuera de juego?
- AsN Nosotros
- Ext. Claro, yo lo veo así.

AsN ¡Total!

Ext. En el sentido de que lo que te lleva a plantearte esto no de forma incorrecta, no de forma pataleta, sino para encajar las piezas y ajustar los papeles, es que ¿por qué carajo el CEP tiene que organizar un curso de introducción a la LOGSE?

AsN Yo me refiero a la propuesta de formación general. Se pidió desde la DG, se hicieron reuniones para ello y después nos han dejado un poco fuera del tiesto.

AsÑ Nos han utilizado...

AsN Utilizados

AsÑ ... porque resulta que piden ayuda y colaboración con los directores de los AD, por lo menos en lenguas extranjeras le hemos dedicado unas cuantas reuniones y luego...

Dir Lo que está clarísimo es que tiene que haber una fuerte coordinación en ese sentido. Ha habido abuso de la DG, evidentemente, porque incluso, a veces nosotros dentro de nuestro plan hemos exigido unas determinadas líneas de actuación y que en general no se responde [desde la D.G.] a ese tipo de líneas. Yo sí tengo claro, clarísimo, que es obligación, y así lo hemos exigido siempre, que la Admón. convoque y ponga las condiciones para la formación, ¿no? de cursos...

Ext. Claro, ese es un tema...

Dir ¡Claro!, pero que haya mucha coordinación para eso, para evitar las interferencias... Hemos puesto un ejemplo dramático de como... al margen de "nos obligaron no sé qué", yo no me siento obligado porque lo vi necesario: hacer un plan de actuación del CEP, lo necesitábamos.

AsN ¡Es que lo pidieron explícitamente! Y a mí eso me pareció...

Dir Sí pero no..., vamos, sí, sí, incluso para ellos orientarse, pero después no sirve de nada. Yo me imagino, vamos, que a veces funcionan muy sobre la marcha, en la Dirección General, y sobre todo también, el estar con ellos, que no justifica nada, pero sí también es cierto, y así te lo explican, que muchas veces las convocatorias que tienen que ser públicas en el boletín, no dependen de ellos solamente sino que lo mandan, a lo mejor con seña tal y sale con fecha cual. Pues porque lo que sale en el boletín sale en función no solamente de la Consejería de Educación sino del conjunto del Gobierno. Entonces priorizan temas, no hay huecos... y claro, sobre todo educación es lo que más absorbe y la más... Ahora bien, lo que no se puede hacer es mandar una convocatoria ahora en julio para septiembre. Si hubiese sido en julio, pues ya tienes el verano para que la gente piense el hacer cualquier cosa, pero en julio ya la información es muy... es preferible no sacarla que sacarla de esa manera porque se presta a malas interpretaciones que no creo que sean las adecuadas: que se hace para que no haya tiempo... Eso no es cierto...

AsÑ. Lo que pasa que las críticas son bastante adecuadas, la crítica es de lo más pertinente...

Dir Sí. No, no, pero vamos, que no es... yo creo que nosotros no debemos pensar así porque no es así. Conociendo como son los temas no es así, en absoluto, en absoluto. Lo que pasa que yo me imagino, porque conozco a la gente de ahí abajo, me imagino que alguien fue a la cocina a hacer no sé qué cosa y mientras estaba haciendo el café y se le ocurrió y dio la orden, claro. Eso implica más cosas. Lo otro no. Y después les razones y les dices: "mira que saliendo así e interpreta así, y es malo porque la gente esta..." Pero bueno, anécdotas. La cuestión es que hace falta una fuerte coordinación y que...

AsD Y delimitar funciones porque se puede formar un embrollo...

- Ext. La cuestión está, y así lo siento, en que si ahora, con esta Consejería, no se consigue poner toda la carne en el asador con respecto a los CEPs, con respecto a qué tienen que ser los CEPs, pues me da a mí que difícilmente se pueda conseguir con otras. Es posible que muchas de las cuestiones que ocurren de falta de coordinación y diría yo más, de autonomía de los CEPs, profunda autonomía de los CEPs puede ser debida en muchos a la falta de claridad en los temas, ¿no?
- Dir No, en concepciones...
- Ext. En concepciones, por eso, en concepciones.
- Dir Hay gente del Gobierno, e incluso de la Consejería que no conciben una autonomía...
- Ext. Que si no se consigue la autonomía en los CEPs ahora, es una crítica interesada, me da a mí que no se consigue en la vida. ¿Autonomía en qué sentido?, en el sentido de que hay autonomías en la letra y autonomías en la práctica, la letra puede estar bien pero en la práctica se puede avanzar más o menos pero también se determinan y se controlan las instituciones mandándoles muchas tareas, tareas diversas, papeles que no les corresponde y de eso quisiera saber yo para un poco... Y puede ser falta de ideas y de claridad, es decir, apostemos porque los CEPs sean autónomos. Incluso, fíjate tú, yo llegaría hasta el punto de discutirlos, porque éste es el momento de discutir estos temas porque si no los discutimos ahora con quién carajo vamos a discutirlos?, ¿con qué otro gobierno lo vamos a discutir, con qué otra Consejería?...
- Dir ¿Discutir hasta?
- Ext. Hasta decir: ¿El CEP tiene que ser la correa de transmisión de todo el discurso de la LOGSE y de la Reforma? A mí me parece que no. El CEP no tendría por qué estar: curso para la Reforma, orientaciones para la Reforma, Reforma para arriba y Reforma para abajo. Avanzar un poco y ser atrevidos, el CEP no está para la Reforma, en todo caso el CEP tendrá que demostrar con sus trabajos que la Reforma es una hipótesis de trabajo correcta o no correcta y perfeccionarla o no perfeccionarla, con el trabajo que los profesores siempre han hecho y no estar a los profesores cambiándoles el fusible de decirles: "No, no, todo lo que han hecho hasta ahora borrado, ahora métanse el fusible de la Reforma", es que ustedes no han hecho nunca nada, ¿el profesorado nunca ha innovado, nunca ha reformado? Esa es la línea que el CEP debería potenciar. Entonces discutir estos temas. Y se hace no por otra cosa sino por claridad de ideas, por concepciones distintas... Y esto hay que decirlo ahora porque si no lo dices ahora no lo dices nunca.
- Dir ...Se evitarían problemas...
- AsM Yo estoy de acuerdo contigo porque el asesor se dedica directamente a eso.
- Ext. Bueno, y después el asesor, ya metidos, acelerando a tope, el papel del asesor no es asesorar, el papel del asesor es coordinar, proponer y si acaso asesorar y dar cursos. Pero el papel del asesor es coordinar recursos, animar a la gente, coordinar experiencias, este tipo de cosas y me parece que nos veríamos mucho más tranquilos y seguros en nuestro trabajo.
- AsÑ Yo estoy muy enfadada porque ya este curso por ejemplo, nada más llegar nos endosaron Jornadas de la Reforma, Jornadas de Bachillerato y no sé qué. No pudimos hacer otra cosa que no fuera preparar y preparar esta historia. Además sin ni siquiera tomarnos el parecer sobre si pensábamos que realmente la propuesta aquella de dejarnos una semana rellenando las horas, porque realmente yo pienso que sobró tiempo, es verdad que nos sobró tiempo, y encima, que a lo mejor hacer labores de dinamizar mesas sobre temas no funcionaba. Yo, a mí francamente



aquello me destrozó estar ese mes [septiembre] en ese plan. todo se echa para septiembre. Entonces, llega el mes de septiembre y ya nos viene programado de abajo [de la Dirección General], nosotros no tenemos ninguna autonomía, evidentemente pero lo más grave es que el mes de septiembre ya te viene porque está primero una semana de AD [se refiere al del próximo curso] para la que se nos pide colaboración. Yo ya tengo las fechas y el compromiso para intervenir y para buscar ponentes, etc. Después unas Jornadas de Reforma, sin a lo mejor hacer una valoración de si lo que se hizo el año pasado sirvió para algo o no sirvió para algo. Ahora también se da una situación de lo más complicado porque hay centros que llevan tres años, otros que llevan dos, otros que empiezan, ¿qué se va a hacer?, ¿Otra vez cómo el año pasado, estar allí con tantos tipos [de centros]?, porque a mí me parece que eso no sirve para nada. Y ya el curso próximo empieza hipotecado. Entonces quizá ahí sí que nosotros desde aquí y antes de que acabe el curso, pues bueno, ahora que estamos haciendo evaluación tendríamos que decir, pienso yo.

Dir Sí.

Ext. Yo también veo otra cosa, que es lo que argumentaba alguno de ustedes, que después hay que ser realistas también ¿no? Por un lado lo que he dicho y por otro lado puede ser que tampoco vas a esperar que se multipliquen los cargos, que abajo también tengan asesores, formadores, coordinadores... y que haya que compartir algunas de las tareas que necesita la Consejería haya que compartirlas con el CEP, pero, eso sí, las reglas claras, es decir, esto a cambio de esto y buscar un toma y daca.

Dir La clave, vamos a ver, nosotros, y esto hay que recordarlo continuamente, no somos otra cosa que también un servicio, también somos un servicio, también somos un servicio...

AsÑ Eso ya lo sé y soy consciente de ello...

Dir ... y dentro del sistema y tal y cual. Por tanto, en momentos determinados efectivamente...

AsÑ Hay que tener equilibrio.

Dir Hay que tender al equilibrio ese de combinar la autonomía con tal. Porque la autonomía así, *grosso modo*, en el extremo de que nosotros hagamos nuestros planes y al margen de, y no sé que, eso, y sobre todo cuando se implanta un nuevo sistema, que bueno, que la Administración tiene sus servicios por tanto exigirá que esos servicios funcionen en esa dirección. El rollo está en combinar todo. Porque eso es volver a la realidad. Y además yo soy partidario de esa realidad. Yo no asumiría que estuviéramos cerca de doscientos asesores, pues cada uno autónomamente. Cada CEP hace lo que quiere, cuando quiere y como quiere. En absoluto, que eso cuesta mucho dinero a la sociedad, no es a unos u otros. Eso hay que tenerlo presente. Hombre, aquí aparece AsÑes, ...

Ext. Dir, de todas formas no es de esa autonomía de la que hablamos ¿eh? ¡Ojo!

Dir No, claro, ya.

Ext. Ésa que tú estas diciendo, eso de que cada uno haga lo que quiera y como quiera.

Dir No, en absoluto, pero cuidado, se puede plantear ¿eh?, cuidado. Cuidado porque nosotros tenemos instituciones auténticamente autónomas y están llevando al disparate. Y cuestan muchos miles de millones y si siguen con esa autonomía disparatada llegará alguien y se acabó la autonomía y la mitad van a sobrar si siguen así. Porque se están dando situaciones incomprensibles. Me estoy refiriendo a la casa que tú conoces. Incomprensibles porque no hay

un control social y están llegando adonde están llegando. Están llegando a situaciones *kafkianas* donde hay profesores que no tienen alumnos para dar clases y otros están hasta aquí. Donde hay profesores que, porque suspenden una oposición por equis factores y otros que llevan quince años no se sabe cómo, siguen con [no se entiende] para siempre. Son disparates. O sea que la autonomía con control social en un CEP es el profesorado. Vamos, que es un tema bonito de discusión, es un tema precioso, ideológico y tal...

Las Jornadas. Nosotros el año pasado hicimos un análisis de las Jornadas. A mí me parece que empezar un curso con unas Jornadas, es discutible, pero se ha adoptado. Es discutible, hay aspectos positivos y negativos pero algo habrá que hacer con el conjunto del profesorado. Porque el profesorado te pide eso.

AsÑ Ésa es la coordinación famosa de la que hablábamos antes [entre lo que la DG quiere hacer y la programación propia de los CEPs] Porque también hay, por ejemplo, centros que piden que se les atienda en septiembre, hay un montón de cosas que conjugar ¿no?, entonces. Lo que no puede ser es que digan: de tal fecha a tal fecha y de tal forma. Eso es lo que critico, es decir, yo no critico que haya, que tengamos, yo no pienso que tengamos que ir por libre, ni mucho menos, en absoluto, pero he vivido situaciones de abuso...

Dir Claro, como dice Chema, llega un punto en que te hartan, te planifican todos lo mismo y entonces no tenemos posibilidades [no se entiende muy bien] pero combinar las dos necesidades sería interesante.

AsN Yo quería decir en este apartado...

Dir Sé acabo. Ya el tiempo de la autonomía se hapasado.

[Risas por la broma. Más bromas]

AsN Yo quería aquí, con respecto a este tema, que ha salido ya más veces, se ha dicho mucho durante el curso y realmente se ha dicho la autonomía, qué queremos transmitir a la D.G. y se ha dicho incluso el para qué, para nosotros tener un poco más de disposición, pero nunca he oído nunca el como, el como quizá sea para mí el ámbito de mejora, el cómo se debe hacer desde el CEP esa coordinación y qué tipo de ofertas tendríamos que hacer desde el CEP que somos los que estamos sintiéndonos afectados porque la DG parece que le da igual, entonces el cómo hacer esa coordinación y quién hacerla. Es decir, hacia dónde vamos en ese ámbito, hacia cómo, qué tipo de reuniones tenemos que tener aquí y cómo formalizar las informaciones: quién las lleva para abajo, a quién le exigimos esas coordinaciones... Todas esa serie de cosas es el ámbito de mejora porque lo otro es lo que hemos discutido durante todo el año.

AsM Hace falta como asesor de enlace del CEP a...

AsJ Yo creo que podría quedar solucionado con lo que yo planteaba antes. Precisamente para continuar y profundizar en el servicio y no en el servilismo sería participar en los diseños y en la elaboración de las actividades de formación. Es decir, si se van a plantear unas Jornadas, pues muy bien, que no sea el simple hecho de decir: "Bueno, ahora tú te encargas de coger las fotocopias, de hacer, de reunir a la gente, dar las fotocopias, no sé qué, no sé cuanto", sino que bueno, que si esas son mis funciones dentro del diseño cuando se hace, porque he participado activamente, indudablemente estoy siendo partícipe del servicio que se oferta.

Dir Las Jornadas de septiembre pasado participamos nosotros en su diseño. Eso fue así.

AsJ Lo que habría que hacer es que en ese diseño ya se delimitarían cuáles son las funciones de cada una de las partes implicadas en la formación, las jornadas, lo que sea.

- Dir No todas las jornadas son iguales pero nosotros hicimos el diseño, prácticamente hicimos el diseño. ... El objetivo de sacar la propuesta de curso de aquí al 7 de julio para intentar un poco, eso, coordinar un poco todas las actividades formativas llamadas cursos, curso y jornadas, entre los CEPs y la DG.
- Mar No estoy de acuerdo con eso.
- Dir Ése es el objetivo. Ése es uno, el otro es formar profesorado, claro.
- AsJ A mí esto, perdona que te diga, lo puedes repetir donde quieras, esto para mí no significa nada, no tiene ningún tipo de validez.
- Dir ¿Por qué?
- AsJ Porque el que yo ponga un título aquí, con un ponente y unas horas, como profesor de centro no me dice nada porque estamos cayendo en lo mismo que hemos caído siempre: cogemos un título y después el contenido no se sabe si puede ser interesante, si puede ser atractivo o si puede ser adaptado a la realidad misma. Porque a mí, en principio no me pueden decir: resulta que se va a dar un curso de informática de no sé qué. Y resulta que lo que se va a dar sirve sólo para mí.
- Dir Tú tienes que optar porque la documentación [la información sobre los cursos al profesorado] que llegue [al profesorado] es así o es así, elegible [para los profesores a los que les interese un curso determinado][No se entiende, se refieren a que ya se manda mucha información a los centros y que es el profesorado el que debe elegir entre esa enorme oferta que ya existe. Es la convocatoria lo que hay que cuidar y especificar cada vez más las características de cada curso y actividad]
- Mar Habría que potenciar lo que hablamos el otro día, un nivel para curso: nivel A, nivel de iniciación; nivel B, nivel de conocimientos mínimos; nivel C, formación para profesores con experiencia..., alguna cosa para que el profesorado tenga opciones.
- Dir [Se da por concluido el tema por la hora que es y se pasa al punto de información sobre aspectos distintos] Información. [Lee un documento:] Dice: "asunto"; dice: "para su máxima difusión entre los asesores y asesoras"; "asunto: grupo estable de asesores". ¿Se acuerdan que el otro día lo hablamos?. "Estimados compañeros, con el fin de desarrollar la idea de formar un grupo estable de asesores que surgió en las últimas Jornadas de formación [de asesores y asesoras de CEPs], proponemos la reunión en lunes día 5 de julio a las 5 de la tarde, en caso de que coincidiera con otra actividad, con otra reunión, se intentará a otra hora de esa tarde. De ser aprobada la idea se elaborará el proyecto durante esa semana. Orden del día de esa reunión: 1) aceptación de la idea de creación de un grupo estable; 2) propuesta de coordinador: [nombre de la asesora propuesta] de Guía de Isora"
- AsC. Sí, bueno, quiero explicar por que [se propone a la asesora del CEP de Guía como coordinadora del grupo estable que se cree] de Guía de Isora, porque [nombre de la asesora propuesta] va al aula y como el requisito es que el responsable tiene que estar en el aula y ella se vuelve a su centro por eso se hizo la propuesta. Es que esa propuesta surge del CEP de Granadilla, de los asesores del CEP de Granadilla.
- Dir [Continúa leyendo] Después pone: "Sugerencia o presentación de posibles borradores del proyecto de grupo estable y elaboración del proyecto a presentar. Guía de Isora, tal, tal. Besos y abrazos y tal" Digo, a las 7 de la tarde del día cinco, ¿Vale? Avisados.

AsC. Antes de marcharnos tenemos que decir cuándo seguimos y con qué seguimos.

Dir. El viernes.

AsC. Seguimos el viernes. ¿Qué aspectos vamos a discutir el viernes?

Ext. Asesoramiento

Dir. Yo creo que asesoramiento.

AsE. ¿Cuál es el cuantitativo? [se refiere a si se examinará el asesoramiento desde la perspectiva cuantitativa o cualitativa porque hay una encuesta sobre asesoramiento cuyos datos no están analizados]

AsC. ¿Trabajo en grupos y luego puesta en común?. Entonces el viernes a las 9:30 o a las 9:15

Dir. Nueve y media

AsC. ¿Y hacemos lo del otro día, primero nos reunimos por despachos y luego puesta en común?

Dir. Sí, vemos el tema de asesoramiento.

AsC. Vale.

**FIN REUNIÓN DEL 28 DE JUNIO DE 1995**

## ***SOBRE ASESORAMIENTO***

**30 JUNIO 95**

**[Está hablando AsC:]**

AsC. ... el esquema de trabajo de los asesores, el esquema de trabajo de los asesores, los temas de asesoramiento, el material aportado en el asesoramiento, habría que ir revisando todas esas cosas, que yo creo que sí se completa bastante más la descripción. Porque claro, ¿aquí qué hay?, un esbozo, pero entonces habría que...

Dir Por ejemplo: [lee en el documento] "En los centros de FP se realiza regularmente información a los centros...."

AsC. Me estaba refiriendo a la última página pero da igual. Entonces claro, los de FP [Los asesores] son los que tienen que definir lo que han hecho.

Dir Entonces, lo que se ha hecho en FP, una descripción, y entonces haber puesto cuantos centros. Pero aquí pone "Líneas de mejora: supresión de los asesores de FP".

AsC. Claro, pues tendría que estar (se ríe de la propuesta) el que hizo la propuesta [no está en ese momento].

Dir ¿Un ámbito de mejora es suprimir asesores?

AsC. Para ellos, para los asesores de FP, para ellos es un ámbito de mejora que se suprima el asesoramiento.

Dir Eso de que se supriman asesores, están bastante equivocados.

AsC. Claro, entonces eso lo tienen que aclarar ellos.

Dir Están completamente equivocados.

AsC ¿Completamente? Pues AsJ hizo esa propuesta, y para él era una propuesta de mejora eso.

AsÑ ¿Y quién haría entonces ese trabajo?

Dir Claro, si ellos han hecho ese trabajo, ¿lo mejor es suprimirlo? Entonces suprimimos el trabajo que han hecho ustedes [se refiere a los asesores de FP].

[Risas]

AsC ¿Dónde están? [No está ninguno de los asesores de FP en la reunión en esos momentos] Lo dijo muy claro y además se recogió porque, precisamente...

Dir En todo caso: nueva concepción de la FP, más reforzamiento de la FP sí tú quieres, más asesores de FP, con una idea más...

AsB La otra propuesta que decía era que tenía que haber un asesor por cada rama de FP, entonces tenía que haber 25 asesores de FP.

AsC Es ilógico porque son muchos, hay 25 ramas, pues 25 asesores. ... [varias voces] ... Bueno, pues seguimos, asesoramiento a áreas. La gente que hace asesoramiento a áreas que haga propuesta de mejoras.

- Ext. ¿Sobre centros qué se ha concretado?
- Myla [Repasa las conclusiones hasta el momento] Presentación del equipo pedagógico se ha dicho que sí; potenciar la figura del coordinador también, esto que está aquí [lee el documento]...
- AsD ¿Qué es eso de que "no todos los asesores realizan reuniones de seminario"? [Lee en el documento]
- AsÑ Sí, yo tampoco lo entendí, "no todos los asesores realizan asesores de seminario" ¿Eso qué significa?, ¿No sé?
- AsF Sí, reuniones de seminario, que tú vas a la reunión del seminario del centro.
- AsÑ ¡Ah! reuniones con el seminario del centro.
- AsF [Recalca] Con los seminarios.
- AsN ¿Revisamos un momento la parte de centros?
- Dir Espera, espera.
- AsN Sí, para dejar claro qué cosas hemos puesto en el ámbito de mejora ¿revisamos lo de centros?
- AsC Sí venga, rápidamente.
- AsN ¿Sí? Bueno, pues lo leo yo [lee el documento y las modificaciones introducidas]: la primera, "presentación del equipo al consejo" sí, ¿no?, se queda en que sí; "potenciar la figura del coordinador de formación" también, se queda en que sí, por lo menos así me pareció; "que figure en el plan que los asesores comparten las reuniones con los coordinadores de formación", eso no hemos discutido suficientemente. [Entra una niña y empieza a repartir caramelos a cada uno de los reunidos]. Mira, "que figure en el plan de cada asesor el contacto y las reuniones con los coordinadores de formación"
- Dir No, no estoy de acuerdo con eso. Sería procurar formación para los centros. [Varias voces]
- AsN AsC, explica malamente este apartado aquí que yo no me acuerdo qué significado tenía. El tercer punto.
- AsC. La finalidad que tenía estaba en relación con el anterior: potenciar la figura del Coordinador de Formación. Que se veía necesario alguna actividad encaminada a potenciar esa figura. Entonces, una idea podría ser que los asesores ayudaran a algún tipo de actividad con los Coordinadores de Formación, bien en el Consejo General, bien en pequeños grupos con coordinadores, bien...
- AsÑ. Eso salió el otro día ¿no?
- Dir Sí, pero contacto con los asesores, bien, claro, contacto con los centros y luego los centros y eso se va a reflejar en el contacto del Coordinador con el CEP, pero el contacto con la junta directiva [de los centros].
- AsD Yo pondría que se cuente con los Coordinadores de Formación a la hora de ir a los centros pero no le veo sentido realmente con los Coordinadores de Formación fuera de los centros.
- AsB Yo diría que cada asesor quede claro al principio del curso, elaborar, que sea explícito, no...
- Dir ¿Cómo, cómo?
- AsD No, no, pero vamos a ver...
- AsN El plan del asesor [que es a lo que se refiere AsB.]
- AsB Un poco claro, que tengamos claro, aparte del plan del CEP.
- AsN Una línea...
- AsD ... No se está de acuerdo con que haya un plan de contacto con los Coordinadores de Formación.
- AsB No, un plan de atención de cada asesor.

- AsC. Esto no es un plan de contacto, es el plan tuyo, lo que vas a hacer en el año.
- AsD ¿Con los Coordinadores de Formación?
- AsC El plan de cada asesor, se refleje tu plan de trabajo durante el curso escolar.
- AsD ¡Ah!, ¿que lo conozcan los coordinadores?
- AsC No, no. Que tú reflejes en tu plan de trabajo la relación con los coordinadores de formación.
- Dir No, con el CEP [se refiere a que los Coordinadores conectan con el CEP no con los Coordinadores]
- AsD No porque no voy a tener. No porque no voy a tener. Porque yo voy a tener un contacto con ellos a dos niveles, en el Consejo General y en los centros pero de forma intermedia no. Porque yo particularmente no le veo sentido. Es decir, yo veo al coordinador en su contexto, que es en centro, y ahí yo me relaciono con él para entrar en el centro y para estar y lo veo también en el Consejo General y ahí, porque en el centro me conoce, discutimos el plan de formación o lo que sea pero fuera de esos dos ámbitos no. Yo particularmente no lo veo.
- AsC Se trata de eso, de discutirlo.
- AsÑ Yo tampoco lo veo.
- AsN Pero hay otra cosa más, que es que en el Consejo General de alguna manera hubiera alguna actividad que si estuviésemos relacionados los asesores con el Coordinador de Formación. ¿Eso cómo lo vemos?. Algún tipo de actividad, por ejemplo, yo qué sé, pues si... ¿qué tipo de actividades se me ocurren?, cosas de comisiones, de pequeños grupos que pudiéramos estar nosotros en un momento determinado que se hiciera, en vez de estar... A lo mejor en el trimestre una vez, o en el cuatrimestre. Una vez tenemos que estar varios asesores en el Consejo General. ¿Eso cómo lo vemos? Y no es de centro pero sí es de Consejo General.
- AsD ¿Y qué hacemos en esas reuniones?
- AsN Bueno, eso sería planificar, pero a lo mejor...
- AsD Planificar no, yo no puedo planificar sin saber que voy a hacer ¿no?
- AsN No, a planificar ahora no, ahora mismo. Ahora mismo no se me ocurre. Se me ocurren cosas como definir la [no se entiende una palabra] del coordinador pero ahí no tendría que estar todos los asesores para ello. ¿Pero habría cosas que a lo mejor, puntualmente, podrían montarse con el Equipo Pedagógico para el Consejo General?. Pregunto. Y eso sí sale, si efectivamente no se nos ocurre en el plan que se haga con ellos...
- Dir Espérate AsN, es lo mismo que decir: ¿Al Consejo General del CEP pueden ir de vez en cuando un número de profesores? Pues depende, si lo considera el Consejo General en un momento determinado, por lo que sea, pues estupendo, pero no decir: nuestro plan va a ser que una vez al trimestre vamos a tener que ir al Consejo General. Si se plantea un día, o bueno, o vemos que hay que plantear al Consejo General para ver si ellos quieren, admiten que vamos a hacer una actividad con ellos, o yo que sé, que vamos a presentar de nuevo o que vamos a... Sería meternos en un órgano que tiene otras funciones.
- AsN Bien, entonces esta parte la retiramos, no es ámbito de mejora. Aquí apuntaron también un acercamiento del CEP a zonas, también como discusión, a zonas, no solamente al CG. Entonces, ¿eso lo tomamos para en septiembre o no? ¿a ver en el plan?
- AsD Acercamiento a zonas yo lo entendería, bueno, en Primaria por supuesto, si ellos lo consideran en el sentido de que tienen todos los centros, a lo mejor hay que actuar más en zonas, y en cada

- centro si se puede. Y en Secundaria yo lo vería si, pues hay determinados centros que no quieren que estemos y bueno, a lo mejor, sería la manera de propiciar el papel del asesor y la demanda de esos centros que en principio no están muy motivados.
- AsN ¿No es incongruente, un poco, con la difusión que se pueda hacer desde el CG.? Si nosotros nos presentamos a principio de curso...
- AsD El CG es un ámbito mucho más amplio donde están todos los Coordinadores de todos los centros de la zona. No me refiero a la zona del CEP sino a pequeñas zonas dentro de las zona del CEP
- AsN Sí, sí, ya te había entendido, zonas dentro del CEP [de la zona del CEP]
- AsD. Entonces para propiciar o para intentar atraer a otros centros a través de otros. Entonces más bien a través de pequeñas zonas.
- AsN Entonces eso se mantiene.
- AsD Bueno, es una propuesta.
- Ext. De todas formas yo no sé dónde está el punto medio adecuado, habrá que verlo en la práctica., pero yo tampoco descartaría AsD, no sé cómo lo voy a poder expresar ahora, pero no descartaría algún tipo de trabajo que ahora me parece muy difícil concretar, porque ahora lo que salen son estructuras inventadas que luego no funcionan en la práctica, pero yo no descartaría algún punto de trabajo, que ya te digo, no sé cómo sería, con los coordinadores.
- AsN ¿En el CG, lo que estábamos hablando antes?
- Ext. No exactamente. Estoy de acuerdo con Dir, yo ¡eh!. No estaría de acuerdo con mezclar planos. Quizá apoyos determinados cuando haga falta, o información... cuando surja, pero esos dos planos no los mezclaría yo. Pero el trabajo con los coordinadores, no en el Consejo General pero sí como coordinadores de formación y otro tipo de coordinadores, informadores, etc. porque es una vertiente de difusión de la imagen del CEP, de contacto, etc. Entonces sí que habría que tener alguna idea...
- Dir Cuando estamos hablando de asentamiento del CEP en la zona...
- Ext. En concreto, hablé ayer con una chica de Las Palmas que es coordinadora de formación me dijo, éstas eran las palabras: "una movida muy interesante del CEP con los coordinadores", entonces...
- AsD ¡Hombre!, el año pasado en Las Palmas, o hace dos años, cogieron a los coordinadores de formación y se dedicaron a darles clases de unidades didácticas y no sé qué. Los mataron, vamos, yo conozco a algunos que están quemados y no quieren saber nada. Estuvieron todo el curso trabajando y estudiando para que luego hicieran de asesores en los centros. Eso en centros de Secundaria. Esa no creo que sea la experiencia muy interesante. Y luego, el acercamiento a zonas que yo propongo no es algo que acabe de ocurrírseme, en el sentido de la chispa, no, es que es algo que se ha hecho ya el año pasado en primaria, es decir, que es una dinámica que además que los centros están habituados a trabajar por zonas, sin la actuación del CEP, para temas que les interesan, en Primaria ¿eh?, incluso para temas sindicales y para temas que les interesan a los centros de carácter pedagógico. Entonces, bueno, puede ser una fórmula. Yo lo pienso para Secundaria y para centros que de momento están desvinculados.
- Ext. Yo no me refería a lo de los centros, que estoy de acuerdo, sino al tema de...
- AsC ...los coordinadores...
- Ext. ..Al tema de coordinadores. Coordinadores y otra gente ¿no?



- Dir Hay que potenciar esa figura, claro, pero, por eso, en el C.G. se pueden plantear estos temas, de alguna manera y ver, ya hemos dicho el otro [se refiere a un cuestionario a los profesores de la zona del CEP sobre sus necesidades de formación], actividades específicas de formación para los coordinadores de formación. Y luego en centros, pues el primer contacto es con los coordinadores, pero también con las juntas directivas porque son claves, y después ya nos meteremos en la comisión pedagógica. Pero las juntas directivas y los coordinadores de formación, y sobre todo las juntas directivas son claves también porque si a una directiva no les interesa el tema, no les motiva el tema, ni quieren saber nada del tema... ésa es la historia. Aunque haya coordinadores, como una compañera de Secundaria, que ella está encantada de seguir pero que el curso próximo en su centro es una figura [la de coordinación de formación] que no... la gente ni caso ni, y pasan de ella. Ha intentado marcar un, aunque sea en preguntas y sugerencias al final del claustro: "esperen un momentito para informar del CEP". Nada, la gente se levanta y se va. Está muy desanimada. Porque todavía no hay una cultura a ese nivel. Y después vendrá alguien de los centros y dirá: "¿Qué hacen aquí sentados?, nunca me cuentan nada, no tenemos información...". Eso ocurre. Claro, esto es poco a poco, la gente de repente tampoco se acostumbra a estas cosas. Nosotros también debemos forzar las prioridades porque a lo mejor el CEP, el rollo del CEP o los cursos del CEP están en octavo lugar en sus preocupaciones y a lo mejor en primer lugar el aula, como decía AsN antes... o sea que. O se pone en primer lugar cuando hay acceso a cátedra, como ahora. Estos días está el CEP en primer lugar. Eso es así. Pero que las actitudes del coordinador de formación, que estábamos hablando de eso, sí que tenemos que potenciarlas, estoy totalmente de acuerdo; ahora, hacer un plan específico a seguir con cada uno de ellos, eso ya... Habrá que discutirlo ¿no?
- AsN Bueno, lo de las zonas, ¿sigo? [haciendo el resumen de las decisiones que se han tomado]. Lo de las zonas tenía que ver con discusión de la figura del asesor y sus funciones también ¿no?, entonces, dentro de esto había otras propuestas aquí en la descripción y análisis, que serían: "discusión de la figura", que ya está; "conocer las prestaciones del CEP" también; "oferta de programas" [lee del documento de evaluación] eso no queda recogido como propuesta de mejora, la retiramos, ¿vale?. Queda otra, que está [en el documento]: "coordinación y relación con programas", ¿no?, queda ésa en vez de quedar lo que nosotros en realidad ofertemos desde aquí. Entonces habría que potenciar esta coordinación más que la de crear nosotros nuestros propios programas, bien. "Seleccionar centros cuando haya mucha demanda" [lee en el documento de evaluación], esto es obvio ¿no?. Esto sí queda como ámbito de mejora, digo yo, porque si no podemos no podemos. Y después queda una abajo [del documento] que dice: "Importancia de la fase de negociación de los centros para una buena marcha del asesoramiento", esto no se ha discutido pero se supone que se asume ¿no?. La última que queda aquí es: "estudio por parte del Equipo Pedagógico de casos de asesoramiento. Eso me gustaría que lo aclararan un poco, que eso tampoco se ha discutido.
- Ext. Sí, era lo que se ha hecho aquí en algunos casos cuando la gente explicaba lo que se había hecho en sus centros, hacerlo de forma más profunda, elegir algunos tipos de centros, etc.
- AsN Si es estudio de casos, a lo mejor es proponer, pongamos: [AsN está yendo a La Vera], vale, voy a decir qué he hecho yo desde el principio, cómo tuve el primer contacto y aclarar y que sirva eso de debate para que nos aclaremos en otros casos: "yo no lo haría así..." etc. ¿Eso lo

vemos interesante para ponerlo como mejora de nuestra propia formación? Yo lo vería incluso como formación. ¿Lo vemos interesante o lo retiramos como ámbito de mejora para retomarlo en septiembre?

Dir A mí me parece interesante.

AsÑ Además que eso va a revertir en que a mucha gente se le quite la preocupación, el agobio. Uno, porque te das cuenta que entre todos se van a solucionar los problemas y por otra parte, porque te vas a ver que cuando necesites ayuda tendrás un compañero que ya fue y que te va a pasar información. Esto es lo que pasó en Primaria que si llegas a un centro y piden un tema en concreto, te pasan la información de lo que se ha trabajado sobre ese tema en otro momento...

AsN ¿Y sabes lo que mejoraría también?, el tema de saber realmente las descripciones de los centros. Es decir, ahí, cuando debatamos un caso determinado, es cuando realmente, y más en profundidad, como decía antes, se ve lo que se está haciendo y la problemática que tiene, es decir, no solamente se quede en esa descripción como tal sino la problemática real: "me he visto agobiada, he hecho tal cosa, he visto tres libros sobre eso, lo cogí, éste es el documento que llevé, sin embargo este documento no salió por esto y por esto..." esas cosas ¿no?. Yo creo que eso sería bonito.

AsD Es una propuesta interesante para superar la cultura individualista que a veces hay.

AsN [Sigue el documento] "Actuación en los centros que anticipan LOGSE"

Dir Ven, aquí no hay una descripción ni análisis.

AsC. Claro porque es que esto, ¿quién tiene que hacer la descripción y el análisis? ¿Quién tiene que hacerla? El Equipo Pedagógico y sobre todo el de Secundaria [por referirse a los centros de anticipación LOGSE]. ¿Si no hay un documento de asesoramiento de dónde sacar la descripción?, ¡Hombre! [En tono de reproche por la falta de colaboración en la recogida de información para su análisis]. No hay ningún documento escrito para describir [para hacer la columna de descripción]

AsD Pero esto es lo que se hace [lo poco que aparece en el documento de evaluación]

Dir Pero esto no es suficiente.

AsÑ Lo que cada uno hace está recogido en el informe.

AsN Pero ¿tú sabes qué documentos podríamos haber recogido que no se cogieron? Las memorias de trimestre, y eso no lo cogió la C. de Evaluación. Podríamos haber hecho una selección de algunos y ponerlo ahí, entonces ahí sí se ve.

AsC Si aquí está el equipo. El Equipo que diga lo que hace. Que digan lo que hacen. Lógicamente, venga. Que digan lo que hacen en los centros que anticipan LOGSE. Yo no lo puedo decir porque no voy, eso lo tengo clarísimo.

AsÑ Ah, pues no sé. Nosotros vamos rápido pero quién ha ido muchos días y quién lleva todo el proceso, no creo que se pueda hacer en cinco minutos ¿no?

AsN Yo, vamos, al principio, nosotros fuimos, por ejemplo a Los Naranjeros hemos ido con regularidad pero la reunión no la llevábamos nosotros, la llevaba concretamente la dirección del centro y el orientador. Entonces, ¿qué aportaciones se han hecho?. Para mí no gran cosa, incluso las aportaciones son más de ellos que de nosotros en el sentido de debate y demás. Nos hemos incluido en los debates, me refiero con aportación de opiniones y con líneas que a lo mejor se han recogido, pero se han recogido igual que se pudieran haber recogido con una aportación de otro compañero. Y después sí se han hecho cuestiones más puntuales, por ejemplo de

peticiones en cuanto a: "¿cómo se pueden realizar los objetivos generales de etapa, cómo se pueden discutir?" Para eso teníamos un documento elaborado, eso se aportó allí, se discutió. En otro momento determinado, por ejemplo, ya se pidió a mí directamente, no tanto a nosotros dos, el tema de los...

AsA ¿Criterios de promoción también?

AsN ¿Los criterios de promoción que comentamos? [se dirige a la compañera que trabajó con ella el asesoramiento en el centro que está comentando. La compañera le contesta]

AsE Llevamos una propuesta.

AsN Ah, sí, llevamos una propuesta de criterios de promoción también, es decir, eso se conjunta en la Comisión Pedagógica y se va hablando sobre eso ahí.

AsF ¿Y las visitas, es decir, las reuniones eran a petición de ellos o...?

AsN No, las reuniones empezamos... al revés. Nosotros fuimos y nos ofertamos y dijimos: "Mira podemos empezar...". Y después otra cosa, da la casualidad de que como en el otro centro de nosotros, en Sta. Úrsula, fuimos hasta diciembre pero después dejamos un *impass* de tiempo, nos detuvimos mucho más en Los Naranjeros, es decir, tuvimos más seguimiento. Otra aportación que también hicimos, que ya digo, pero eso fue a nivel ya más particular mío porque me lo pidieron a mí como llevo esto de la evaluación, fue que aportara cómo podían ellos evaluar el proyecto. Entonces yo hice una especie de cuestionario en el cual ellos se implicaron, lo que sirvió de debate posterior en una gran reunión. Son cosas de este estilo.

AsE A la reunión asistieron las dos profesoras del otro centro.

AsN Y después también la relación...

AsC [Corta la descripción] Yo no creo que se trate ahora de describir aquí lo que cada uno ha hecho porque eso ya lo hemos hecho varias veces. Entonces lo que está claro es que esto está vacío de contenido y que no se trata de ver lo que cada uno está haciendo sino que a nivel del Equipo Pedagógico entonces. Yo propongo que pasemos a la última página de todas donde se habla del papel del asesor, del tema de trabajo del asesor, de los temas de asesoramiento, del material aportado en el asesoramiento... que en cierto modo puede ser el contenido que complete esto. Es decir, no si hago esto, si hago la reunión y tal, porque tal vez cada uno en sus memorias individuales escribirá lo que hacen en cada centro y no se trata de ir repitiendo cada uno lo que está haciendo en los centros sino que a un nivel más general. Entonces, tal vez, si discutimos los temas de esta última página pues se complete un poco más cómo es la actuación real nuestra en los centros. No lo sé. Vamos a verla y vamos a completar esa discusión que está ahí, en esa columna, a ver, para no seguir la misma dinámica de estar repitiendo...

AsÑ Siempre estamos repitiendo lo mismo. A mí me parece mejor.

AsC Completar eso que está ahí y, bueno, hacer alguna propuesta de mejora en relación con estas cosas: con el esquema de trabajo nuestro de asesores en los centros, si seguimos así o no; lo del trabajo individual cómo nos va; el trabajo en parejas si es bueno o no; qué pasa con el material que aportamos en el asesoramiento, hay material, no hay; los centros crean material, no crean, por qué no crean, yo qué sé. Yo creo que esto completa un poco nuestra actuación en los centros o la descripción de lo que hacemos.

AsN Esto del tema de asesoramiento está abierto pero ¿lo vamos cerrando o no?

AsC Sí. Cuáles son realmente los temas de asesoramiento, son esos solos, hay más, yo qué sé.

- AsN Pues entonces, si los vamos cerrando podemos apuntar lo que acordemos ahora.  
[Instantes de silencio general: 84´].
- AsÑ. ¿"Papel dirigista"? [Lee el documento] yo no creo que sea dirigista, ¿"papel dirigista"?.
- Dir Más bien colaborador.
- AsD Esto es la descripción de lo que hemos dicho los asesores individualmente, supongo ¿no?
- Ext. No, exactamente no. Es el abanico de todo lo posible.
- AsD Recoge todo porque efectivamente sí hay actuaciones dirigistas y hay actuaciones colaborativas.
- Ext. Han puesto todo el abanico de posibilidades para que se discuta, no es una descripción de lo que hay.
- AsB Es abierto, faltan descripciones.
- Dir Vamos a ver. ¿Ha habido actuaciones dirigistas, que entendamos nosotros?
- AsÑ Por mi parte no.
- Dir ¿O el profesorado quiere...? Yo creo que sí ha habido actuaciones dirigistas. [Intercambio de miradas en ] Yo sí creo que ha habido actuaciones dirigistas.  
[Agitación de varias voces a la vez]
- AsÑ Tampoco tiene por qué ser...
- Dir Pero vamos, se puede ser en un primer momento dirigista para luego optar a...
- AsD Es que es cuestión de demanda, te demandan ellos y a veces lo tienes que hacer porque no vas a negarte tampoco. Es decir: "queremos que nos traigan esto, esto y esto y que nos digan esto y lo otro"; muy bien, pues venga. ¡Claro! [Siguen varias voces]
- Dir "Queremos ver el ---- de jornadas". Y efectivamente tú se lo preparas y les llevas todo eso.  
[Siguen varias voces a la vez]
- AsF En caso nuestro hay una demanda, nosotros cumplimos aquella demanda...
- AsD Aquí sabemos además que, aparte que en determinados momentos, aunque no seamos de ese modelo lo tengamos que hacer porque nos lo demandan o porque nosotros sin darnos cuenta a veces lo hacemos, hay que ser realista, a veces ocurre que uno tiene una tendencia... Pero también hay modelos de asesoramiento de ese tipo, como excepción de asesoramiento. Y que a lo mejor no es tan así en la práctica, a lo mejor el profesorado se mete a participar ¿no?. Digamos que a lo mejor no se está haciendo con toda la pureza que el esquema teórico que algunos pretenden sino que luego en la práctica puede tener realizaciones diferentes a la línea, en un sentido y en otro, es decir, en un modelo y en otro. Pienso yo.
- AsE Hay que analizar si esta pluralidad de asesoría hay que mantenerla o es interesante unificar el método. ¿Es interesante mantenerlo?
- AsF Los centros son diversos ¿no? los procesos no pueden tener siempre el mismo modelo.
- AsÑ Podemos tender a, pero...
- AsE En la línea de trabajo colaborativo qué porcentaje hacemos en el trabajo frente al otro... Sería cuestión de analizarlo.
- Dir De todas formas es cuestión de tendencia porque hay centros que te piden ser dirigidos: "¿Qué hacemos?". Dicen: "Nosotros queremos que...". Yo la relación que tengo de algunos centros es: "No, no, queremos que nos expliques cómo se hace esto total y bien" Por comodidad o por lo que sea.
- AsÑ Pero nuestra labor no tiene que acabar ahí.
- Dir Sí.

- AsÑ "Muy bien esto, tengan esto" Pero nada de dejar la receta y te vas.
- Dir Lo que pasa que debemos de tender a plantear los temas de tal manera que sean ellos los que tomen decisiones, sean ellos... debemos de tender.
- AsD Pero en la práctica, no sé si me expliqué bien, en la práctica, aunque el centro te pida un modelo dirigista: "¿Qué es lo que tenemos que hacer?, ¿Cómo hacemos esto?". Vale. Yo voy allí y digo, pero el profesorado, ¿qué hace el profesorado?, se queda calladito y realmente hace todo lo que tú le dices o discute o pregunta, cuestiona, es decir. Luego a lo mejor en la práctica el profesorado cuestiona y... [varias voces a la vez]
- AsÑ Luego, como consecuencia de eso se va elaborando el modelo, se supone, como consecuencia de ese debate y de esa reflexión ¿no?. Empiezan a elaborar su modelo, pero elaborarlo.
- AsE Se ha iniciado y luego...
- Dir Es que tenemos ejemplos. Y ese ejemplo que hemos vivido, efectivamente hay centros que no se sientan colaborativamente para dedicarse a elaborar su proyecto o su tema, si no viene el asesor del CEP. Y se marcan tareas para dentro de cinco días y no se hace nada sino cuando llega el asesor. Luego están... Lo único que pretenden es que se les dirija y ya está. Quiero decir ahí estamos, ya se verá. E incluso haciendo esfuerzos con, eso de intentar hacer planteamiento flexibles y sin embargo. O sea que, lo que pasa que aquí el modelo dirigista o colaborador [lee el documento de evaluación] es un poco...
- AsA ¿Hermético?
- Dir ...sí, sí. O si tendemos a eso o no, quiero decir tendencioso. Yo creo que no debemos de aplazarlo, debemos compartir un poco el colaborador [modelo]. Tender a eso.
- AsC Pues tenemos que hacer una propuesta de mejora en ese sentido.
- AsÑ En principio yo estoy de acuerdo con tender a eso, lo único que no nos olvidemos con la dificultad de los centros y que habría que negociar con la DG el que se propiciara los horarios fuera... [formación fuera del horario lectivo]. A mí me parece fundamental y de hecho las críticas que hay por ahí, precisamente vienen por ahí, es decir, que si la estructura de espacios y horarios no mejoran todo lo demás no sirven para nada. Por mucho que se ponga en el papel...
- AsD Ese no es el problema, AsÑes. El problema es la disponibilidad del profesorado porque la Admón. lo que dice es que los centros tienen que autónoma organizar sus tiempos, te deja absoluta libertad, pero la condición para que eso...
- AsÑ [Interrumpe] Bueno, pero es que a lo mejor nadie les ha dicho cómo organizarse para que eso... Y después hay otra cosa, perdona, que muchos centros priman, y lo estamos viendo, los intereses y tal y después, carecen de interés pedagógico. Entonces, quizás, esa autonomía habría que a lo mejor darle un marco, un marco con el que no se llegara a esa situación.
- AsD Y después la disponibilidad en las *ratios*, que se cumplan y ver también la disponibilidad horaria... [Varias voces a la vez. Se habla de la jornada continua y de la dificultad de los centros con ese horario para reunirse]
- ...eso no les facilita el trabajo de...
- Dir De todas formas, la jornada continua no es tan simple, no es preceptivo de los centros, en general.
- AsC Bueno, por lo menos en los centros de primaria tienen razón porque rara vez coincide todo el claustro en un centro, es decir, no coinciden nunca para un trabajo en equipo porque con lo de

- la jornada continua tienen distribuidos los horarios de tal forma que cuando no tiene que venir un grupo por la tarde para dar apoyo a las actividades extraescolares de talleres o tal, tiene que venir otro y es muy difícil que todos los profesores se reúnan. Este es el principal inconveniente que nos ha...
- Dir Y en Secundaria que ya es costumbre la jornada única, pues imposible. O sea que en general, cuando uno tiene que marcar un claustro en horas de la tarde, cada tres meses hay dificultades, o sea que no te digo nada si dicen: "No, no, es una reunión pedagógica semanal" ¿Eh?, semanal o quincenal, pedagógica ¿eh?, [risas de coincidencia] para tratar los problemas pedagógicos. ¡Ponlos de acuerdo!. Quiero decir que hasta ahora no hay esa costumbre, eso no quiere decir que no...
- AsC Entonces Dir, es verdad lo que estaba diciendo AsÑes que a nivel de la circular esa que llamamos nosotros de principio de curso, la circular número uno, sí debería venir reflejado de alguna manera un día fijo a la semana o un horario, algo en el que el profesorado supiera que tenía una obligación de estar esas determinadas horas para trabajar ese tipo de cosas. No sé.
- AsÑ Bueno, la reunión aquella que hubo, te acuerdas, con X [de la DG] que era un poco hacer propuestas de...
- AsC Claro, y todo a partir de la circular número 1, hay que...
- Dir Lo que pasa que, claro, ahí se tropieza con las cuestiones de trabajo del profesorado. Quiero decir que si es una conquista social el solamente trabajar por la mañana, en general en todas las profesiones, la necesidad de la implicación pedagógica, el trabajo de todos los días de la discusión pedagógica, no la favorece la jornada continua. La jornada continua no favorece ese tipo de trabajo.
- AsÑ Entonces habría que ver si se trata de una conquista social para toda la sociedad
- Dir El tiempo se limita. La gente mete en horario de mañana todo eso y entonces no favorece el que se haga ese trabajo. Ahora, eso está en contradicción también, y es cierto, con la mejora social. Eso es cierto.
- AsÑ Dir, pero la pregunta que me hago yo, a lo mejor resulta que como muy poco, no sé, afectada, pero la pregunta que me hago es si realmente ha sido una mejora social,. Porque una mejora social supongo que es una mejora que beneficia a todos los miembros de la comunidad educativa. En este caso habría que preguntarse si no es una mejora gremial porque si no permite hacer este tipo de trabajo, a mí me parece que no está siendo una mejora social. Y la prueba es que yo pienso que en pocos países, yo creo que en ninguno, se contempla esa posibilidad, es decir, los profesores de enseñanza no universitaria se reúnen tardes, trabajan por la mañana, hacen formación los fines de semana. Pues claro. En Francia los cursos de formación son los fines de semana en la enseñanza no universitaria y los profesores pueden trabajar entrar a las nueve de la mañana y hasta las ocho de la noche y pueden tener seis huecos en medio, porque claro, tú puedes, a lo mejor hacer una petición muy así pero al final se intenta que lo mejor sea para los alumnos y no para los profesores.
- AsC ¿Cobran más que aquí? [Risas]
- AsÑ No, no cobran más que aquí. Cobran mucho menos cuando empiezan, cuando empiezan cobran menos que aquí.
- Dir Lo que pasa que, AsÑes, yo estoy de acuerdo contigo pero que el tema, por ejemplo hoy, en Primaria por ejemplo, que se ha ido conquistando esa mejora, si tú quieres llamarla gremial,

- como trabajadores, se ha ido conquistando, en comparación con Secundaria. Tú eres de Secundaria, en tu centro, piensa en tu centro, yo pienso en el mío. Yo les digo que la orden va a venir que el CEP aconseja que en la orden se contemple, para que no sean ellos solos, que en los centros que tienen ya jornada continua, que hay dos tardes para trabajar y ¡montan una!, ¡se monta una aquí en este país!
- AsÑ Pero Dir yo también he estado en un centro aquí en la Comunidad Canaria, donde, vamos, en La Palma, en el Instituto del Pilar, teníamos dos tardes. Dos tardes y bueno, procurábamos que el profesor que tenía que venir una de esas tardes, pues a lo mejor por la mañana tenía menos horas...
- Dir ¿Cabrera Pinto cuántas tardes tiene?
- AsÑ ¿Cuántas tardes tienen? Algunas tienen para las clases de recuperación, todas las tardes menos las de los viernes y en esas cuatro tardes...
- Dir ¿Todos los profesores?
- AsÑ Todos no pero ya te digo, casi toda mi experiencia en Secundaria, salvo en Cabrera Pinto [Un centro de Secundaria]
- Dir En los medios rurales, en los medios lejanos de la ciudad es donde menos problema ha habido siempre [para reunirse todo el profesorado por la tarde]. Nosotros que tenemos experiencia de los medios rurales, no ha habido ningún problema, incluso hacer un claustro por la tarde era estupendo porque nos quedábamos, nos lo pasábamos bien... Claro. Ahora, en los centros urbanos van a tener que ir porque la exigencia del nuevo sistema educativo dice que hay que... Quiero decirte que yo estoy de acuerdo contigo pero a la vez cómo se va a...
- AsÑ No, ya, pero entonces para qué estas hablando aquí como diciendo: "no vale la pena las mejoras estas porque no se van a reunir..."
- Dir Pero a ver cómo se van a ligar las dos cuestiones [derechos adquiridos y necesidades de más reuniones]
- AsD Bueno, nos estamos desviando ¿no?
- Dir Es un tema grave.
- AsN Mira, yo no sé si lo han tratado pero yo tengo aquí dos subrayados, uno es con respecto a un compromiso de implicación mutua, me parece eso importante: "integrarse con un compromiso de integración mutua". Y otra cosa, que también me parece interesante discutir y de poner como propuesta de mejora es: "buscar estrategias para abordar temas que interesen a todos" [lee en el documento para el debate]. Entonces yo no sé si lo han discutido porque como salí un momentito.
- AsD Bueno, es que eso, vamos a ver...
- AsN Eso está claro pero cómo lo interpretamos.
- AsD No, no. Aquí dice: "El papel del asesor: dirigistas o colaborador". Sería barra ¿no? "colaborador". Y luego toda la descripción que se hace a continuación es del modelo colaborador.
- AsN Sí, pero ¿esto se da?, ¿eso de la implicación mutua, el compromiso mutuo?, ¿del cómo se hace ese compromiso?, si se va dejando un poco a lo que más o menos el centro va haciendo y nosotros a su vez con él, o si se explicita de alguna manera, si consideramos que efectivamente hay una implicación con el asesor o debería haberla. Y entonces buscar estrategias para abordar

- esto me parece una fórmula o una estrategia a su vez de implicación ¿no?. Por eso digo que me parece importante aquí. Porque lo otro es como más claro: "parejas o no parejas" no sé.
- AsD Eso es una descripción de lo que hemos hecho.
- AsN Exacto, me parece más claro...
- AsD Lo de arriba es la descripción, lo del modelo colaborativo es a lo que tendemos, o a lo que queremos, lo que querríamos hacer, lo que intentamos hacer, o lo que se debe hacer, según los criterios de cada uno. Porque hay gente que no está de acuerdo con este modelo. Puede ser que haya asesores y centros que no estén de acuerdo con el modelo. Luego aquí, esquema de trabajo de asesoramiento, es lo que hemos hecho, es decir, lo que se supone que hemos hecho ¿no?: el trabajo por parejas, individualmente, se prepara material o cómo se trabaja en los centros.
- Dir La última parte, elaboración de materiales, partimos de que todavía no se ha hecho. Vale.
- AsN Elaboración de materiales, ¿dónde dices tú? ¡Ah!, ¿como equipo? Como equipo no pero en parejas sí. [Varias voces a la vez]
- AsD Como equipo no, como equipo no. En parejas sí.
- AsC Pero bueno, tal vez sería una propuesta de mejora tender a que se vaya...
- Dir Es una propuesta de mejora la necesidad de que los materiales que se entreguen a los centros y a la inversa, los materiales que ellos hagan, estén a disposición del equipo pedagógico. Porque incluso, cuando nos marchemos, tienen que quedar aquí, que sirva para el que venga. Y eso en general no se ha hecho. La tendencia ha sido que cada uno ha elaborado lo que ha querido y lo tiene guardado.
- AsC. Y además nos vamos de aquí como asesores y cada uno se lleva las cosas que son suyas, personales, y el que viene después: "¿Y aquí qué hay?"
- AsÑ "Aquí no hay nada" No lo encuentran.
- AsC "Aquí no hay nada". Y no debería ser así. Crear un archivo, donde sea, donde se vea la trayectoria del asesoramiento.
- AsN Una cosa que comentábamos es que el trabajar en ordenadores es un impedimento porque se queda en el ordenador de cada uno...  
[Varias voces]
- AsD Todo lo contrario: se hacen copias...
- Dir Bueno, una línea de mejora es esa.
- Ext. Ésa y un poco más, es decir, en esa misma línea, aspirar a un poquito más en el sentido de que nos pueden explicar maravillas de lo que es, de lo que debe ser un asesoramiento colaborativo, no colaborativo, dirigista, no dirigista, o lo que sea, pero quien realmente en el tema tiene la sartén por el mango son ustedes, los que hacen el asesoramiento. Entonces, unido a lo que hemos dicho de recoger materiales, estudio de casos etc., sí que pueden elaborar qué es lo que ocurre cuando se asesora de esta manera, cuando se asesora de la otra porque ustedes tienen el tema agarrado por los cuernos. Lo demás son otras experiencias o teorías, etc. Pero avanzar en ese terreno es importante: trabajos en común, análisis en común, que queden escritos... ¿Se habla de asesoramiento?, un momento [da un golpecito en la mesa como colocando un trabajo realizado] ¿no?, y no estar siempre empezando de nuevo. Hacer un trabajo de todo el colectivo de asesores sobre este tema, pues ahí queda, en tal fecha, en tal año se hizo este trabajo.
- AsC A mí me costó un montón, por ejemplo, cuando voy a un centro y han hecho un determinado



- trabajo, por ejemplo, la contextualización de los objetivos al centro, en el Proyecto Curricular, cómo decirles que me lo dejen porque parece como si yo fuera a revisarles esa tarea o a corregirles. Si ellos dicen: "¿Mira, quieres una copia?", pues sí, pero yo soy incapaz de decirles que me dejen ese material porque si se los pido parece como si yo fuera a corregirles el trabajo que están haciendo y a decirles: "Esto está bien y esto está mal".
- AsD También puede pedirse al final del proceso.
- Dir La consigna no es pedírsela pero si la gente ofrece una copia o lo que sea... pero yo creo que la consigna no debe ser: "Ahora, cada vez que vayamos a un centro, se haga lo que se haga, que te den..." No.
- AsA Si los Grupos Estables, los Equipos de Innovación, nos dejan en el CEP, como nos tendrían que dejar, una copia del trabajo realizado ese año, ¿no sería, a lo mejor, conveniente solicitar a los centros que también nos den una copia de los materiales elaborados?. Porque supongo que ellos los mandan a la inspección, pero bueno, si en el CEP no hay una copia de todo lo que ha hecho éste y de lo que ha hecho el otro, si el próximo año el asesor no es el mismo le va a pasar lo que nos pasó a nosotros este año, que era un poco a ver lo que hicieron, preguntándole a éste, al otro. Claro, si aquí hubiera: "Este centro va por aquí, ha hecho hasta ahora este tipo de cosas, este centro ha hecho esto...", entonces los asesores del próximo año con revisar pueden empezar. Y además otra cosa, cuando se supone que nosotros estamos asesorando a un centro y los documentos que ese centro produce van a la Inspección y no pasan por nosotros, entonces es como un préstamo...
- Dir No, no, no, los trabajos no van a la Inspección. Se quedan aquí. Van a la Inspección la programación anual.
- AsE No, pero los criterios de promoción van a la Inspección, Dir.
- Dir Quedan en el centro. Si hay una reclamación va a la inspección pero con conocimiento de la Comunidad Educativa.
- AsA Yo recuerdo una reunión en el centro donde había un inspector y donde precisamente se urgía a ese centro a que mandaran a la Inspección los criterios de evaluación y los criterios de promoción. ¿Sí o no?
- Dir Nada que discutir pero así no es...
- AsF A lo mejor era cosa del inspector
- AsA El inspector pedía eso. Entonces yo pensaba que si esos documentos no iban a estar a tu cargo, era como si yo le doy clase a un alumno y lo va a examinar otra persona. Es decir, si nosotros les hemos asesorado e intento archivar, a recabar esos documentos, tendrían que ponerse de acuerdo con nosotros para ver si quieren archivarlo o al final, el producto final se lo llevan otros que no han hecho el trabajo ¿no?. ¿Tú crees que no se está siendo así?
- Ext. Bueno, en cualquier caso es lo mismo. O sea que un sistema de archivos también hace falta en este caso.
- AsE ¿Tú crees que, con la política cerrada que hacen algunos centros, tú crees que nos darán todo lo anterior para archivarlo aquí para que el asesor que venga después...?
- Dir No, no, ¡que va!
- AsD Vamos a ver, es que depende de las realidades, es más difícil que te den algo cuando tú has ido puntualmente un par de veces que cuando has estado todo el curso. Cuando has estado todo

- el curso es lógico que cuando has ido a asesorar has aportado cosas, he llevado cosas y, normal.
- Ext. Claro, es que la conclusión no es: tenemos que tener un archivo con todo el material, de todos los centros, en orden alfabético y año por año. Sino que la idea es saber qué es lo que estamos haciendo... aunque nos falte material de algún centro. Poder trabajar conjuntamente, ir elaborando nuestros materiales fundamentalmente, ejemplificarlo con algún trabajo de algún centro, pero no tener un archivo... Nos ocurría lo mismo con el archivo de los cursos, ¿no?, no se trata de tener una hoja de cada profesor, sino por temas, zonas de deficiencias... Lo que pasa es que nos podemos pasar por el otro lado, no tener nada o quererlo tener todo absolutamente.
- AsA Que por lo menos, cuando llegues al centro, al principio de curso, asignado, te ha tocado asesorar a ese centro, pues tener esa información. [Varias voces].
- Dir Bueno, pero ¿qué haces?. Vamos a ver, todo esto son ámbitos de mejora, debemos tender a eso. Eso no quiere decir que pongamos: "hace falta archivar, tener..." "Como he estado asesorando en Ravelo [un centro] les pido todos los documentos a Ravelo, ¡todos!, y ya veremos si los engaño y me los dan". No. Que la consigna no es acaparar ahora, pero sí saber que si estamos llevando algún tipo de material, si se está hablando de la evaluación en un centro, pues oye, tengamos un poco tendencia a que eso esté a disposición de cualquiera de nosotros. Pero no solamente para los que luego vengan sino para el equipo. Y no poner tanta pega porque uno le pida una copia de los trabajos. Parece que hay una tendencia a reservarme esto que es mío.
- AsB Ese material será siempre importante cuando tenga una utilidad, o bien para otro centro o bien para nuestra labor o cualquier cosa, pero no tiene ni sentido siquiera estar pidiendo los materiales a los centros. Será cuando sea de utilidad para algo, no para nada.
- AsJ De todas formas, si nos hacemos cargo de la propuesta que habíamos dicho, es decir, si hay alguna publicación, parecida a la de este año [de las jornadas de las agrupaciones], más periódicamente, con trabajos de centros, con trabajos de las agrupaciones, un poco más extenso, podría seguir en esa línea.
- Dir Sí, ¿pero para todos los proyectos?
- AsJ Seleccionando los de interés para otros grupos y centros, que se considere importante...
- AsB Que pueda serle útil a otra gente, a otras personas para intercambiar experiencias...
- Dir Eso es a nivel de mejora. Venga, seguimos.
- AsN Temas del asesoramiento, como descripción, ¿Lo aumentamos o sería interesante volver o dejar por lo menos reflejado qué es lo que realmente parece que están viendo los centros? Me refiero porque lo que significa Proyecto Curricular y Proyecto Educativo es todo, entonces, ¿cuál puntualizar?, ¿Es interesante que puntualizáramos?
- AsÑ El tema de la diversidad... [Se refieren a temas que se trabajan en los centros con el asesoramiento][Varias voces]
- AsD Bueno, yo voy a proponer: el proyecto curricular, el proyecto educativo y cuestiones puntuales. Porque todo lo demás son cosas muy concretas: criterios de evaluación, criterios de promoción, cómo te va la comprensión, la expresión... son cosas concretas.
- AsC Yo creo que también en relación, con lo que AsE comentaba antes, no sé si yo recogí la idea, AsE, cuando estábamos hablando antes, que es necesario buscar estrategias para abordar temas que interesen a todos. Que por eso el asesoramiento, a veces, nos vemos fracasados en el tema de asesoramiento porque estamos asesorando en un tema que el proyecto educativo y proyecto

- curricular que puede que a la gente no le esté interesando tanto sino que es algo que tiene que hacer por obligación, cuando su verdadera necesidad no sea la del PEC y PC sino que sea otra.
- AsN De todos modos, el buscar temas comunes, lo que tú acabas de sacar, ahí son, por lo menos yo lo veo ahora mismo así, el tema de técnicas de grupo, como puede ser el tema del DBE yo lo veo como una técnica de consensuar, lo puedo utilizar como técnica tal, simplemente no como una forma. Como estrategia. El consensuar a todo el mundo, ¿cómo lo haces? ¿Cómo consensuas a un claustro de cuarenta personas? Tendrás que consensuar, de alguna manera por pequeños grupos, primero por individuales y después de forma general ¿no?. Entonces son más estrategias para llegar a un consenso, en realidad. Y en ese consenso, a lo mejor, estará o no representado todo el mundo, también eso es verdad. Aunque sea consenso, me refiero.
- Eso de las estrategias que interesen a todos ¿está claro? Yo no sé ahora mismo a qué se refiere.
- AsE Es mejor cortar la reunión porque se está apagando, por cansancio, por lo que sea.
- AsN Sí, estamos un poco, ahora despistados... Si quieren pasamos a asesoramiento a áreas y lo dejamos así. Yo creo que va a ser mejor ¿no?
- AsC Bueno, si están AsK y AsJ y quieren aclarar aquello que lo aclaren Dir.
- AsN ¿¡Ah, aquello de lo de FP!?. ¡Perfecto!
- AsJ ¿Qué?
- AsN Que antes extrañó bastante la sugerencia de la supresión de asesores.
- Dir "Ámbito de mejora" y decir "suprimir los asesores de FP", parece contradictorio.
- AsJ Eso fue una propuesta que se aceptó aquí en el Equipo Pedagógico. En un acta de las reuniones del Equipo Pedagógico está, que como aquí se habla y como no se vota y nadie dice que no y nadie dice que sí, figura en un acta del Equipo Pedagógico de que se suprima, a propuesta nuestra [los asesores de FP], de que no tenía sentido el mantener asesores de FP, perdona Dir pero yo te traigo el acta, ...
- Dir Estaría, entonces, en otros sitio, no estaría yo aquí en el CEP.
- AsJ ¡Ah!, eso ya no sé. Se argumentaba por nosotros diciendo que los asesores generales de FP no podían, es decir, dos asesores o tres, no podían abarcar todo lo que era la FP porque era muy complejo, mucha cantidad de información y requería que se nombrase como mínimo un asesor por familias profesionales, iba a significar que iba a haber, como mínimo, en torno a 25 asesores de FP, con lo cual era prácticamente inviable llevarlo. Otra argumentación que se dio era que en el caso de un asesoramiento general sobre la FP que incidiese sobre el PE o el PCC, que eso lo podía hacer una persona sola que no tiene que ser de FP ni mucho menos. Eso fue lo que se estuvo hablando aquí, a propuesta nuestra y la gente dijo que bueno, que sí, que parecía bien. Y eso está como sugerencia porque figura en un acta.
- AsE Yo, particularmente soy incapaz de asesorar a FP. Digo yo, no sé. Mucho interés hace falta...
- AsJ Yo tenía otra propuesta y la propuesta mía era nombrar a asesores de FP por ámbitos de idoneidad. Es decir, pues a lo mejor que un asesor sea de electricidad, electrónica, mantenimiento y a lo mejor de automoción. Que está un poco, por afinidades, un poco relacionado. Incluso un asesor abarcaría, a lo mejor, tres o cuatro familias. En ese caso. A lo mejor un asesor de administrativo, de informática, no sé qué, cogiese tres o cuatro familias. Con lo cual estarían en torno a los cuatro o cinco asesores. De todas formas habría que determinar

- cuál sería el tipo de asesoramiento que se va a hacer.
- Dir Vamos a ver. Leyendo la descripción y análisis [en el documento de evaluación] dice:  
"En los centros de FP se realizan reuniones de información/formación. Reuniones con los coordinadores de módulos profesionales y jefes de seminario. Reuniones con los coordinadores de informática. Reuniones con los equipos directivos y algún claustro".
- Eso es mucho mejor que hacer CEP. Quiero decir, por la misma descripción que se hace aquí ya es positiva la labor. Ahora, ¿mejorable?, sí. ¿En qué sentido? Dos asesores es insuficiente, habrá que poner cuatro, habrá que poner cinco, habrá que poner seis. Eso es otro tema, ¿entiendes?. O sea que nosotros no... Además, se utiliza el CEP. No creo que mejore poniendo: "suprimir los asesores de FP".
- AsJ Esa descripción el año que viene no me sirve.
- Dir Lo que está demostrando es que el asesoramiento de FP ha funcionado.
- AsJ Sí, pero ha funcionado con ese tipo de trabajo. Pero resulta que este año han salido todas las familias de FP. Si los centros están informados, ya tienen toda la documentación, ¿qué hacen el año que viene? ¿Volver a informar sobre lo mismo?
- Dir No, claro que no, habrá que hacer un nuevo tipo, un nuevo plan de trabajo. No será el de información, ya están todos informados. ¿Adaptado a qué? a lo que se tenga que hacer. Quiero decirte, yo pienso que el plan viejo no existe, existe desde el plan con un montón de matices. Ahora, quitarlo como forma de mejorar no. En todos caso habría que decir: es insuficiente el número de asesores, hacen falta más asesores. Y en función de lo que haya habrá que hacer un plan de trabajo u otro.
- AsK Si se hace un cálculo, el sesenta y pico estaría cubierto con dos asesores. Luego hay una creación de plazas de FP Específico, de Formación Profesional Específico, como somos nosotros pero sin especificar sino de forma genérica. Ahí, a lo mejor, como dice AsJ, se podría mirar también, igual que se hizo con estas dos, pues mirar también qué familias son de mayor implantación en Canarias porque si es verdad que hay 26 familias, las 26 no van a tener implantación en Canarias sino a lo mejor van a tener implantación 12 familias de esas, o 9 o 11 ¿no?. Entonces ver cómo puede haber un asesor un poco más metido en algunas de esas familias de una forma mayor, con un conocimiento de la familia profesional mayor para poder asesorar un poco mejor. Aunque el asesoramiento ya va a cambiar, ya no va a ser de información en su familia sino más bien una información que pueda hacer un asesor generalista. Aunque conviene que ese asesor generalista entienda un poco la especificidad de la FP para asesorar un poco mejor. Pero que va a ser imposible dedicar un asesor a cada familia porque hay tantas familias profesionales que... Aunque en BUP si hay un asesor para cada asignatura y nadie ha puesto en tela de juicio el tema. Y lo hay en muchos CEPs ¿no?. O sea que a lo mejor hay un asesor de humanística aquí y también hay un asesor de humanística en Sta. Cruz. Sin embargo la FP sigue siendo la cenicienta en ese sentido cuando ya ocupa casi el 50% del alumnado de Medias. Entonces es verdad que le siguen dando la importancia que le quieren seguir dando. Aunque todo el mundo se harta de que la prioridad es la FP esencial en su gobierno y tal, cada vez que alguien se sube a una palestra política, a una tarima y tal y cual, pero después ésa no es la realidad porque hay dos asesores de todo Canarias de FP que es como si hubiera dos asesores de BUP, pasando de asignaturas, para todo Canarias, ¿me entiendes?. O sea que llegar a un

- especialista por familia, imposible. Llegar un poco más a la realidad de lo que es la FP y no cubrir puestitos por cubrir puestitos, pues necesario. De ahí a suprimirlo, pues, vale.
- Dir Aquí hay una cosa importante. Yo creo que con la labor que se ha hecho en FP este año, publicista, es mucho mejor haber hecho aunque sea eso que si no hubiese ido nadie de FP: se ha ayudado más al profesorado, se ha aportado mucho más, con ustedes dos, que si no hubiesen estado ustedes dos, evidentemente. Luego entonces justifica su presencia. La mejora sería en la línea que ustedes han dicho, ésa sería la mejora, no decir "suprimirlo" sino mejorarlo. Mejorarlo es que hace falta un poco más... ¿entiendes?. De todas formas, la tendencia...
- AsK Si no se hubiese puesto eso no se hubiese generado el debate ¿no?
- Dir Ya, ya. De todas formas la tendencia de asesoramiento en la enseñanza obligatoria todas las plazas están enfocadas hacia la enseñanza obligatoria: Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria. Todos los jóvenes de este país, hasta los 16 años, 16 o 17 años, están escolarizados obligatoriamente. Entonces hacen falta ayuda al profesorado en esa enseñanza obligatoria. No va a haber asesores para Bachillerato, no va a haber asesores para Bachillerato.
- AsJ Me das la razón.
- Dir Ni va a haber asesores para todos los ciclos formativos, para todo el conjunto de ciclos. Tendrá que haber, si AsE es de Lengua pues aprovechará un poco para más, bueno, abarca un poco el ámbito de Bachillerato también o de Historia y tal, pero de Arte, de Historia y de cuantas materias existen, ni de coña.
- AsJ Por eso.
- Dir Igual pasa en FP. Habrá que unir o por idoneidad, como decías tú, AsJ, pero que de tecnología deberá haber siempre un asesor que es obligatoria...
- Luir Pero Dir, la Formación Profesional no es obligatoria.
- Dir Por eso, que no va a haber por cada familia un asesor, nunca va a haber, nunca va a haber, ni en Bachillerato por cada asignatura, en absoluto. Se está abarcando la Enseñanza Obligatoria. Por eso existe... y ya no hay discusión, no se discute, ya no existe eso de "¿Qué es enseñanza obligatoria?". Después habrá Bachillerato y Ciclos Formativos, voluntarios.
- AsK Claro, que nosotros somos de Formación Profesional específica y no es obligatoria. Los ciclos de adaptación superior son "post-ESO".
- Dir Sin embargo se ha puesto gente, especialistas que abarquen, como decía AsK antes, los aspectos de más proyección que tiene en el alumnado y en las ramas, que son: electricidad y electrónica, administración y gestión, hostelería, que va a haber en Sta. Cruz, etc. Se están poniendo donde más influencia, en los ciclos que más incidencia van a tener en Canarias, que todavía es insuficiente, habrá que poner más todavía. Pero que la tendencia, por ejemplo, de por qué hay tanta gente en Secundaria o tal, es simplemente abarcar la Enseñanza Obligatoria, que está costando mucho, porque claro, si tú vas a Granadilla, nos vamos a Güimar o nos vamos a tal, ahí no tenemos sino de ámbito, un señor de letras, en general, pues para el ámbito humanístico y social...
- AsK Pero sin ánimo de polemizar, y menos con los compañeros de Medias, en el sentido de que se puede entender que a partir de ahora haya asesores de área para Secundaria Obligatoria, pero de todos modos ustedes siempre han ido de asesores de Medias bastante más que asesores de FP.

- Dir No, no, no, no, hace cuatro años existían cuatro asesores de Secundaria, de Medias, y después estaba la UTP [Unidad Técnica Pedagógica], que era otro plan distinto. O sea que los CEPs tenían una distribución rara.
- AsD Una aclaración. Si bien hay muchísimas familias profesionales, en Canarias había entendido que de momento habían decidido alguna relacionada con el Turismo y ¿con qué más?, ¿Cuántas familias hay ahora?, ¿Cuántos ciclos formativos?
- AsJ La pregunta del millón.
- AsD ¿Cómo la pregunta del millón?
- AsK Que no lo saben ni ellos.
- AsD No, bueno, claro, ya sé que todavía no está el mapa escolar, ya lo sé, pero vamos, que eso también acorta bastante el terreno. Si miramos el catálogo de familias o de ciclos formativos son muchas pero ¿van a estar todas en Canarias?
- AsK No, no.
- AsD Evidentemente no.
- AsJ Por eso te digo que es la pregunta del millón. Lo saben los elegidos y los de contacto directo con el Viceconsejero. Ayer me dijo que estaba en imprenta pero que no me lo daba.
- Dir Lo de los ciclos formativos dices tu.
- AsJ No, el mapa escolar de la FP
- Dir Se queda guardado.
- AsJ Donde se especifica cada familia, qué título va a ir, dónde va a ir, en cada zona, en cada no sé qué. Eso está guardado, menos los elegidos...
- Dir Se tiene guardado. ¿Por qué se tiene guardado?. Lógicamente se tiene guardado porque era una cuestión también muy política, evidentemente. Y habrá que repararlo mejor, evidentemente. Y porque eso se hizo...
- AsN Una cosa. Yo quería el tema de propuesta de mejora, aquí solamente está que hace falta más asesores y aquí, donde está la descripción dice: reuniones con los coordinadores, reuniones con informática, reuniones con directivos... Entonces, como ustedes dos, en principio el año que viene se supone que no van a estar aquí, ¿hay algún tipo de propuestas de mejoras cualitativas, y no sólo cantidad?, porque en cantidad podemos poner nosotros pero sí pueden aportar ustedes propuestas de mejora en calidad, es decir, en el cómo. Lo veo quizá más interesante para después retomarlo en septiembre, incluso para las personas que puedan venir nuevas, que sólo aspectos cuantitativos.
- AsK De momento nosotros estamos dispuestos, y lo hemos comentado, a dejarles un archivo, más o menos ordenado, con material que nosotros no recibimos, no recibimos no porque el compañero que estuviera antes... sino porque a lo mejor no tenía ese material. Y por otro lado a venir, no digo cuantas veces hagan falta, pero más o menos ¿no?, en el sentido de orientar y ahorrar que no tarde tres o cuatro meses en arrancar sino que no tarde más que un mes ¿no?.
- Dir Lo que dice AsN que no se quede ahí. Sino, ¿por dónde podría pasar...?, ustedes saben que van a venir dos de ramas especiales, especialistas, y uno genérico, ¿no? [AsJ dice que no con la cabeza] ¿Cómo que no?
- AsJ Bueno... [se ríe]
- Dir ¿Los que vienen al CEP no es así? Hay dos, uno de gestión y otro de electrónica y uno más genérico, ¿vale?

- AsJ Si lo encuentran [risas]
- Dir Vale sí. Quiero decirte, se podría plantear este equipo, de asesoramiento o de intervención más bien porque ya se ha cumplido la fase de información y ahora podemos pasar ya al asesoramiento.
- AsK Más o menos como los demás compañeros del Equipo Pedagógico.
- AsJ El trabajo para el próximo curso lo que tendrían que hacer los asesores sería, una vez que ya se ha hecho la información, ya la gente está trabajando, se puede decir, ¿a quiénes vamos a atender?, lo que les interesa a la gente ahora en el próximo curso es hacer las programaciones y los diseños curriculares de Canarias y elaborar ejemplificaciones o por lo menos estudiar las que está elaborando el Ministerio y adaptarlas aquí a Canarias. Ahí es donde se centraría el trabajo. Serían más bien técnicas didácticas, el trabajo de técnicas didácticas de programación, elaboración de materiales, ejemplificaciones, llevarlas a la práctica, evaluarlas. Con lo cual habría que empezar a potenciar la creación de grupos dentro de cada familia que se dediquen a ese tipo de trabajo. Porque es lo que se desprende de los AD que se están haciendo, es decir, de aquí al próximo curso casi todos los AD se van a cubrir ya, por lo menos las familias más importantes que se van a implantar en Canarias. Ya la gente va a empezar a septiembre a hacer sus programaciones, a coger los contenidos de todos los ciclos, a completarlo en su aula, a montar ejemplificaciones, materiales, etc. Ahí es donde tendría que centrarse el trabajo del próximo curso.
- AsN ¿Ayudar entonces a programar y a ejemplificar sería la línea de mejora para la gente que se quedará aquí? dijiste antes hacer grupos de trabajo, ¿en qué sentido lo comentas, en creación de familias o como lo...?
- AsJ Dentro de cada familia conectar grupos de trabajo que se dediquen a elaborar ejemplificaciones, adaptaciones curriculares, materiales curriculares adaptados a Canarias, todo lo que lleva la actividad del aula.
- AsN Vale. Falta lo de asesoramiento a centros. ¿Entramos o lo dejamos?.
- Dir Lo dejamos.
- AsN Pues entonces, simplemente repasar esto, ¿lo repasamos o no?
- Lo dejamos ya [varias voces]
- Dir El lunes [3/jul/95] empezamos a las 9:30
- AsC El lunes tenemos formación, de lunes a jueves tenemos formación [de los asesores]
- Dir Pues señores, el miércoles...
- AsD ...y señoras.
- Dir ...y señoras, el miércoles nos reunimos todo el equipo para la programación de los cursos [de formación para el curso 95/96]

**FIN DÍA 30/JUNIO/1995**

EQUIPO PEDAGÓGICO

7 JULIO 1995

## ASESORAMIENTO A AGRUPACIONES

7 JULIO 1995

- Dir ... La parte de asesoramiento a centros no lo hemos descrito. También decíamos una vez que efectivamente, hay una auténtica resistencia, por falta de cultura en el asesoramiento, una resistencia por parte de los centros de que no nos ven como gente que les ayuda, que están para ayudar, sino todo lo contrario. También decíamos eso, que forma parte de nuestra historia. Bueno, yo creo que todo eso, en la parte descriptiva habría que ponerlo y entonces, a partir de ahí ver qué se puede mejorar. Y en función de eso yo no sé si vale la pena ponernos ahora ver o pasar a agrupaciones, que también es importante, y en estos días retomar todo esto y reescribirlo. Decíamos que estaba muy pobre.
- AsB ¿Cada uno en la memoria no ha descrito el asesoramiento?, aquí se supone que es una refundición de todo: las intervenciones...
- Dir Pero bueno, en Secundaria digo que en Secundaria es muy pobre, tremendamente pobre. Sí podemos poner en común eso, lo que hemos dicho, los aspectos cualitativos que son posible mejorar. Por ejemplo: algo relevante es que algún centro ha dicho que no vayamos. Eso es relevante. Entre todos ver las causas.
- AsÑ Hay muchas formas de decirlo también [la forma de decirlo los centros]. Lo puedes decir explícitamente, y yo lo agradezco, o me lo pueden hacer ver...
- Dir Exactamente. Otro caso relevante: pues en un centro la función como asesores no ha estado clara porque ha habido interferencias de otros servicios. Ése es otro caso relevante, vale la pena describirlo ahí. Los casos relevantes no las anécdotas.
- AsÑ Los aspectos generales.
- Dir Claro, cualitativos, que nos permita mejorar. Si no... Describir que hemos ido cada quince días y en la primera reunión se dio... eso no vale.
- Ext. Sobre eso sí que tienes razón. Hay que entender, cuando se lee luego, hay que entender que cuando describes un caso es sólo un caso. Porque si no no hay manera de hacer una descripción general media ¿Cuál es la descripción media que se adecúa a todos los casos? Pues ninguna. Entonces o haces una explicación muy insustancial, muy controlada políticamente que no tiene ningún significado, y eso no sirve para nada, o entras en casos concretos que si se interpretan mal pueden crear malentendidos en el sentido de tomar la parte por el todo y sentirse aludido por un caso que no representa más que al caso concreto que se describe, no representa la forma de trabajar ni las situaciones concretas de todos los asesores del CEP.
- Entonces esto tampoco es la evaluación, el papel este no es la evaluación esto es un instrumento más para trabajar y discutir. Al final si que, esperemos que quede alguna cosa más explicativa, más interesante, pero tendrá que ser en septiembre. ¿Qué más?
- AsB Sí, que las propuestas de mejora son lo que más nos interesa aportar, partiendo del análisis que no está explícito pero que todos conocemos, llegar a esas propuestas de mejora. Y sobre todo ahora, cuando cojamos el de las agrupaciones: criterios y demás...Que es lo que tenemos que



- tocar ahora para hacer los informes [de los proyectos de innovación de las agrupaciones]  
[varias voces]
- AsC Ahora podríamos pasar a las agrupaciones.
- AsI Yo lo tengo delante.
- AsC Pues venga.
- AsI Venga, vamos allá.
- AsC Una de las cosas que veíamos en el número de agrupaciones es que aquí, lo que en el CEP se hacía es un reparto de estas agrupaciones a cada asesor, entonces, hay asesores con gran número de agrupaciones y otros asesores que no tenían agrupaciones, entonces nosotros pensábamos que había que introducir una línea de mejora en este sentido.
- AsI Reparto equitativo
- AsC ...que hubiera un reparto equitativo. Este reparto equitativo, para nosotros, aunque está ahí muy escueto, no significaba que si tú tienes cinco, cinco para ti, cinco para ti, cinco para mí. No, ¿por qué? Porque dependía del área, del número de agrupaciones que hubiera y tal, pero reparto equitativo en cuanto a tareas en el sentido de que si tú tienes diez agrupaciones en matemáticas, bueno, pues que estuvieras encargado de otro tipo de tareas. Es decir, si yo no tengo ninguna agrupación, vamos a suponer que de Infantil no hay ninguna agrupación, bueno, pues como AsC no tiene ninguna agrupación, porque no tenga de infantil no le van a dar una de Secundaria, pero sí el que entonces yo pudiera estar en una comisión, que pudiera estar en otro tipo de cosas, que otra persona pudiera estar más descargada por tener más número de agrupaciones...
- AsI Correcto. Lo que ocurre que esa valoración también, AsC, yo creo que no se puede hacer de entrada, es decir, los grupos estables, los equipos de centro no te... tú no sabes el trabajo que te van a dar. De repente tienes diez y sólo te llaman para preguntarte cuándo tienen que...
- AsD No, perdona. El trabajo burocrático, seguro tienes el trabajo burocrático.
- AsC Ya es trabajo [varios]
- AsD Que es estar en contacto con ellos, mandarles fax, convocarlos, repartirles la documentación...
- AsC Date cuenta que si tú tienes diez grupos tienes que hacer diez informes de diez agrupaciones, aunque tú no los asesores, tú tienes que hacer 10 memorias finales de su tal, tienes que hacer los informes... es decir, aunque tú no vayas a asesorarlos. Y no es lo mismo hacerlo de 10 que hacerlo de una.
- AsI Esa parte no es la complicada, para mí, ésa no es la parte complicada del trabajo.  
[Varias voces]
- AsK Estoy de acuerdo con AsI que eso no es lo complicado...
- AsD No es complicado pero es una parte.
- AsK Y debería ser el mismo [trabajo] que no, hoy por hoy, a lo mejor es la mayor parte del trabajo, que no estamos funcionando bien, y me consta que compañeros, sobre todo de Infantil y Primaria apechugan las reuniones y algunos compañeros de Secundaria y participan con los grupos estables y tal, la verdad es que da trabajo y a lo mejor no es un referente claro que uno tenga cuatro y otro tenga diez. ¿Cómo se combina una cosa y la otra?...
- AsC Ya veríamos ¿no?, en función de cuántos hay, pero el criterio hay que discutirlo.
- AsÑ A mí en principio me parece bien.
- AsI Pero no referido al número sino al trabajo que te dé.

- AsN Yo propondría el que hubiera un período de adaptación, por ejemplo final de diciembre y volver a retomar el tema en base al trabajo que en perspectiva, en expectativa se diera. Es decir, se reparten en sept., si ya están hechos. Se empiezan los contactos y todo esto. Y posterior otra ronda para revisar...
- AsE ¿Y después comunicas a los grupos que se ha cambiado de asesor?
- AsN Sí, sí. Se comunica. Si en caso de que sea administrativo [el apoyo], que veamos que no necesitan del asesor, te lo dicen explícitamente, entonces, en ese caso, yo qué sé.
- AsI Pero es que esa segunda reunión, ese segundo balance del que tú hablas, yo no lo veo para cambiar de grupo estable sino que lo veo para valorar el trabajo y redistribuir el tiempo, más que para cambiar de asesores. Es decir, no es que yo tenga mucho trabajo, me den mucho trabajo y tal, sino en la línea que está apuntando AsC, es decir, esta persona está muy liado con los grupos estables, entonces no puede dedicarle demasiado...
- AsÑ ...a otra cosa...
- AsI Pero no significa que yo vaya a dejar el grupo estable.
- AsK Liberarse de tardes, liberarse de comisiones...
- Dir A mí me parece que sí. Porque uno de los problemas más gordos que hemos tenido el año pasado y este año pasado, pero este año también, ha sido la atención a agrupaciones. Si hay algo que sustente un poco nuestra labor es el apoyo a la innovación, que viene a ser un poco el apoyo al cambio. Yo creo que hay que darle prioridad, prioridad, sobre todo a los proyectos de formación en centros. Prioridad, diría yo. Los centros de implantación, anticipación, son uno de los prioritarios, lógicamente, por ser implantación del nuevo sistema, etc. Pero el segundo nivel, tan importante como ése, a lo mejor lo otro es un tanto formal, pero vamos, si queremos generar cambio y tal, tenemos que apoyar muchísimo a este tipo de agrupación y está cojo. Estamos apoyando más formalmente. Incluso, eso, el coordinar con los responsables y punto y el resto de la gente ni se entera. Eso por un lado. Y por otro también una manera muy fácil y muy interesante de entrada en los centros. Los que tengan un proyecto en un centro es facilísimo entrar en un centro.
- AsÑ ¿Qué pasa con un equipo como el de X?, ¿cómo entras tú en el equipo cuando en el proyecto ya ponen que "acudas sólo si te llaman"?
- Dir Lo que pasa que hay que cambiar el tercio un poco. Efectivamente si alguien no te recibe no vas a ir. Eso es evidente. Pero hagamos un esfuerzo. Yo creo que es una asignatura pendiente. Para mí es de los mayores fracasos que hemos tenido y lo ha subsanado un poco el que se hizo los Encuentros y a partir de los encuentros yo creo que...
- AsC Bueno, la línea de mejora estaría en relación con la discusión que viene aquí del asesoramiento. Respecto al número ya lo vemos claro ¿no?, lo del número, ¿estamos de acuerdo en eso, no?. Entonces en el asesoramiento, si vemos la descripción dice: [lee el documento] "es administrativo [el asesoramiento], bien por teléfono, vía fax, contacto directa con la agrupación o con el responsable y éste es el que prima". ¿Estamos de acuerdo?
- AsD ¿Cuál es el que prima?
- Dir El que ha primado.
- AsÑ El contacto con el responsable.
- AsC El administrativo, bien por teléfono, vía fax, contacto directa con la agrupación o con el responsable.

- Dir Yo estoy de acuerdo con eso.
- AsC Éste es el que prima por el momento. Entonces, como éste es el que prima tenemos que hacer una línea de mejora en lo que estaba comentando Dir. Porque si vemos el pedagógico, puede ser, porque claro, es una descripción general, hay asesoramiento pedagógico directo o canalizado a través de cursos, es decir, tú como asesora, a veces, no puedes asesorar pedagógicamente pero sí canalizar su demanda pues a través de un grupo de formación o de otra persona que está más adecuada para el grupo ¿no?. Es inexistente, en otros casos, en la mayoría puede ser, o lo que se hace es apoyo bibliográfico o de otros materiales. Y encuentro entre las agrupaciones, generalmente es débil y superficial en función también de las características del grupo. Y potenciarse el intercambio entre agrupaciones, eso puede ser una de las cosas ¿no?. Entonces alguno de éstos tendríamos que pasarlo a la propuesta de mejora, por ejemplo la coordinación de intercambio entre agrupaciones yo creo que lo tenemos claro ¿no?...
- Sí, sí...
- AsC [sigue sin interrumpir su intervención] ...que vamos en esa línea, que la estamos haciendo pero bueno, que hay que continuar con ella. Y otra sería lo que se apuntaba ¿no? una mayor implicación nuestra a nivel pedagógico con el grupo, no sólo administrativo. No sé cómo lo podríamos poner ¿no Dir?
- Dir Sí, algo así. Darle prioridad a eso.
- AsC Que prime más lo pedagógico que lo administrativo.
- AsN Para mí es importante que, primero, no sé si se ha hecho por parte de todos, un contacto real con la agrupación, con el centro, en ese caso, pero con todos los miembros no solamente con el responsable, y planificada, en el sentido de, a lo mejor, lo planificas conjuntamente con el coordinador pero en base a cómo lo vamos a llevar en la reunión y entonces ahí decimos: "¿Qué le podemos ofertar, qué no le puedo ofertar, en qué te puedo ayudar...?" y después llevarlo a la reunión grande. Siempre hacer la reunión en grupo. Y otra cosa que este año yo lo he hecho, pedirle a la agrupación que nos deje estar porque yo sí he estado con formación en centro, con grupos de formación en centro y, aparte de que sea quizás lo que más he trabajado, y yo lo primero que hice fue eso, una petición que si se mantiene un contacto a mí me interesaba estar porque no sabía muy bien la evolución de cada grupo.
- AsD Yo quería hacer una matización. En primer lugar se está olvidando que no había tradición, no había tradición de asesoramiento a estos grupos, salvo el administrativo y además salvo reunión con los responsables. Entonces, bueno, hay que saber de donde partimos porque si no estamos deformando la visión ¿no?. Creo que hay que establecer diferencias entre grupos estables, por ejemplo, o equipos de centro que llevan una trayectoria de tres o cuatro años y los que empiezan. Hay una gran diferencia en cuanto a, por ejemplo, que necesiten asesoramiento o no. Normalmente los grupos de profesores de ambas modalidades necesitan menos asesores cuanto más trayectoria de trabajo tengan ¿no? y, bueno, a lo mejor no lo ven, es decir, no ven que tú tengas algo que aportar. Es decir, a lo mejor te ven, que, pues mira, se les ocurre: "Pues mira, a lo mejor el asesor mío organiza una actividad formativa que necesitamos y tal...", o "A lo mejor el asesor me busca recursos, me busca cosas puntuales", pero a lo mejor no ven que el asesor tenga algo que decirles sobre un tema que llevan trabajando años y que conocen, a lo mejor, mejor que nadie. Yo creo que esa visión está en algunos grupos estables y está en algunos

- proyectos de formación en centros y eso no hay que olvidarlo, que es una referencia que hay que tener en cuenta.
- AsI Yo, de todas maneras, la diferencia la establecería entre grupos estables y proyectos de innovación. La gran diferencia está en eso, es decir, la motivación es completamente distinta y los problemas no tienen nada que ver. Yo he estado en grupos estables y entonces parece que la figura del asesor ahí es irrelevante, es decir un grupo de matemáticas, pongamos por caso, es...
- AsD No es cierto eso.
- AsI Bueno. Yo te hablo de mi experiencia y de...
- AsF Están más motivados.
- AsI ...no, no sólo motivados sino que yo creo que el apoyo que se les puede dar también es mucho menor. Sin embargo, formación de centros lo veo de forma completamente distinta, primero porque...
- Ext. Espera, espera un momento a ver, ¿esto lo ven así?. Yo creo que sí, ¿no?
- AsC Sí.
- AsÑ Yo creo que cada uno tiene una experiencia diferente.
- Ext. Diferente, pero en general, vamos a ver, para ir puntualizando: ¿se ha trabajado mejor con los grupos de centro que con los grupos estables?
- Tres No, en los grupos estables mejor que en los
- AsN Sí, más directamente.
- AsÑ Mejor en los grupos estables que en los equipos de centro.
- Ext. ¿Mejor en los grupos estables que en los equipos de centro?
- AsÑ Yo sí.
- Ext. Pues hay experiencias distintas entonces.
- AsÑ Pues claro porque siempre lleva una experiencia...
- AsD Yo no establecería experiencias diferentes entre grupos estables y grupos de centro. Yo los he atendido igual.
- AsD Vamos a ver. Yo la diferencia que veo es que en el centro surgen muchísimos más problemas, hay muchísimos más factores que influyen en esa formación que lo que es un grupo estable. El grupo estable tiene más claro su objetivo y, por ejemplo, su objetivo es la creación de material o se centran en algún aspecto de su formación. Sin embargo en el centro es como si fuese el tema de la Comisión Pedagógica, es decir, de ahí surgen... hay una influencia de toda la vida del centro conjuntamente con el proyecto y entonces se ve que en los debates salen los problemas del centro, mucho más ricos...
- AsF ...más complejos...
- AsN ...Más complejos, esa es la palabra.
- Ext. ¿No lo ven así?
- Sí, sí. [Varias voces]
- Ext. Yo esa era la idea que tenía. La idea que tenía era que era más fácil trabajar con los grupos de centro que con los equipos estables.
- AsI No exactamente que fuera más fácil sino las necesidades que ellos pueden tener son distintas.
- Ext. Más fácil me refiero a entrar, a que te admitan [en un grupo de innovación de centro].
- AsF Es más fácil entrar en un grupo estable.

- Ext. ¿En un grupo estable? [Risitas porque está contradiciendo lo que parecía un acuerdo]
- AsN El grupo estable es menos complejo, ésa es la cuestión. Es menos complejo porque lo tienen más definido. El equipo de centro al tener muchísimos factores que lo influyen se propicia una complejidad mayor porque están viviendo en el centro y formándose en el centro y muchas veces no tienen clara la causa real por la cual están trabajando. Y otra cosa, centros que este año han dicho: "Pues vamos a hacer un proyecto para empezar el PCC". No me digas que eso no es el centro en sí. Entonces se confunde realmente lo que es la vida del centro con un pequeñito proyecto de innovación. Se confunde porque todo está, todo está mezclado.
- AsI Hay otra cuestión que yo creo que también es definitiva. Cuando tú te reúnes con unos compañeros y formas un grupo estable, se supone que hay cierto vínculo, lo hay inevitablemente porque es gente de distintos centros, los conoces, tienes cierta amistad con ellos o hay alguna relación. Sin embargo los Equipos de Centro es otra historia.
- AsN Sí, también eso.
- AsI Entonces yo la división la haría ahí.
- AsN Hay muchos, muchos factores.
- AsE Y el grupo es de tu área.
- AsÑ Esa comunidad no siempre significa que van a necesitarte a ti porque hay equipos de centro que se creen muy autosuficientes
- AsI Correcto
- AsD Y algunos lo son además porque hay que ver lo que estén trabajando, depende lo que estén trabajando.
- AsÑ Algunos lo son, otros se lo creen. Entonces la cosa es compleja, tanto en un caso como en otro, desde mi punto de vista. Son cosas diferentes, la complejidad..., yo estoy de acuerdo pero vuelvo a la opción nuestra, dentro del equipo, nuestra posición y allí dependerá siempre de cada equipo y de cada grupo, siempre.
- Dir Si pero, yo creo que desde el punto de vista del CEP y de, aunque estamos por eso, por la innovación, por tal, nos interesa muchísimo, y así habría que convencerlos, de alguna manera a participar con ellos o por lo menos estar informados porque nos puede interesar porque pueden ser trabajos innovadores extrapolables, que nos interesan muchísimo. Que nos vean un poco, aunque sea así. No es que nosotros les vayamos a aportar nada, porque ellos son autosuficientes, puede ocurrir así, pero sí que nos interesa muchísimo desde el punto de vista del CEP para eso, para conocerlo, para transmitirlo, para animarles a que ellos lo transmitan, etc. Pero a nosotros como tal sí nos interesa porque serían dos líneas, una la línea de asesoramiento para el cambio, y otra es para propiciar el cambio ¿no?. Entonces si hay gente buena, porque los hay, y llegan a un sector importante, también hay proyectos muy flojos que hay que reconducir, pero claro, hay que hacerlo de una manera muy adecuada ¿no?, pero para todas esas cosas nos sirve. Y hay que convencer a gente que no es que vayamos a supervisar. Normalmente el problema que tenemos es ése, que creen que somos supervisores.
- AsF Ése es el gran problema, ése es el gran problema.
- Dir Entonces eso es lo que tenemos que currarnos. Pero yo lo que quería era insistir en la idea de... quizás hemos dicho hasta ahora: "Pues vamos si ustedes nos llaman". No, no. Ir, procurar convencer que a nosotros como CEP nos interesa estar allí, en plan, un día para ayudar en lo

- administrativo, muy bien, pero otro día también para enterarnos un poco de qué va y ver si son proyectos que se puedan transmitir y que se puedan incorporar en otros centros porque es de calidad, porque están innovando realmente o para animarlos a que un día ellos vayan a presentarlo a otro sitio, etc. Porque es que si nos conformamos con la frase esa, llamamos por teléfono al responsable y decimos. "Miren, el día que ustedes quieran vamos". Hay muchísimas agrupaciones en general que no avisarán nunca. ¿De acuerdo?. Es una mala táctica la que hemos hecho. Pero bueno, bien, la hemos hecho hasta ahora y ahora vamos a cambiar un poco.
- Ext. Para mí la finalidad de las agrupaciones, tanto de agrupaciones estables como proyectos de centro, de innovación en centro, la finalidad no es que el CEP esté allí, esa no es la finalidad.
- Dir. Bien, en absoluto, claro que no. No.
- AsÑ. Entonces ¿qué es?
- Ext. La finalidad es que el trabajo sea lo más profundo y mejor posible, que ese trabajo se conozca en el resto de la zona, darle el apoyo necesario; la gente que tenga un proyecto débil ayudarla, como decía Dir... Entonces, si tenemos clara la finalidad, las estrategias en un caso o en otro son distintas. Porque yo sí que veo claro por lo menos, que grupos estables tienen el tema elegido, se conocen ellos, se han reunido para hacer lo que quieren y, en muchos casos puede ser lo que dice Dir también, que el proyecto es flojo, que no lo acaban de desarrollar y es verdad que tendremos que estar al tanto para ver ahí cómo jugamos con eso, pero sí que puede haber otro grupo que lo tenga superclaro y que ahí, como asesores no pintamos nada. Quizás sí como apoyo burocrático, conseguir conocer el trabajo para que eso se difunda, recoger información para ver qué cursos se necesitan, publicarlo...
- Dir. De todas formas, un primer contacto con todo el grupo diciéndoles esto que estamos diciendo aquí: "Oye, pues nuestro objetivo es,..."
- Ext. ¿Cuál es la finalidad del CEP?
- Dir. Claro, ¡chico!, pues bueno, que puede ser publicable porque es bueno, porque efectivamente se puede extrapolar a otro tal, yo qué sé, algo que ellos.
- Ext. O sea que aquí tendríamos niveles también. Casos en los que están despistados, igual va bien un asesoramiento y lo aceptan, a gente que llevan años, una cosa especializada y tienen un trabajo desarrollado y a esta gente sí que le interesa otro nivel, es decir, que sepan que el CEP cuenta con ellos, que de alguna manera se cuenta para..., porque a la gente le desanima el que estén trabajando y que caiga en saco roto, que nadie se lo reconoce, que nadie tal, y al final se cansan. Pues que el CEP les consulte de alguna manera, que sean un poco asesores del CEP, de qué cursos hacen falta, cuáles hacemos, vamos a publicar esto, que hagan algún curso, publicarles materiales...
- Dir. O les hace falta material.
- Ext. De cada grupo sí que podríamos hacer una descripción clarita de cada grupo para ver qué es lo que necesitan en concreto y seguro que necesitan cosas distintas y piden cosas distintas.
- AsK. En ese sentido, yo creo que no se puede generalizar como están diciendo. El asesoramiento es una relación que al final somos personas distintas y los grupos lo forman también personas distintas unos a otros, con demandas y necesidades distintas ¿no?. Pero también es que ellos no tienen claro cuál es el papel nuestro y nosotros no tenemos claro cual es nuestro papel con ellos. Entonces hay un "tensamiento" por el tema del temor a la fiscalidad de lo que están haciendo en cada momento, poco menos que el recaudador de tributos y no hay confianza. También hay

- quienes creen que han conseguido poco porque van muy despacio o están despistados y al final tienen que conseguir algún tochito de algo, algún documento justificativo del tema y no les da la gana dejarte participar de sus deficiencias porque puede..., porque también hay quien está por el puntito y también hay quien está por justificar cuestiones diversas ¿no?. Hay de todo y entonces no podemos hacer, comentar aquí lo que queramos pero cerrarlo todo en un solo tipo de asesoramiento.
- Ext. Pero ojo, si que por lo menos no caer en el relativismo que desanima: "Bueno, todo es relativo, cada uno hace lo que puede, con lo que hay no se puede hacer más...". No, vamos a ver, tenemos distintos niveles y tenemos que tener claro que a cada nivel le tenemos que dar lo suyo y vamos a ver qué es lo que corresponde a cada uno.
- Dir La frase puede ser esa: "Tender a...", tender hacia eso, tender a una relación no solamente administrativa sino también más pedagógica y de intercambio, de interrelaciones del CEP y esto. Yo creo que hay que tender a eso.
- AsI Una cosa que no hemos nombrado que es que yo considero muy importante saber qué es lo que se está haciendo por ahí, es decir, estar al tanto de lo que está ocurriendo por ahí y eso tú no lo haces si no estás en contacto con los compañeros. Me explico, si hay gente que está trabajando en un tema determinado, en este caso de mi área o..., pues tienes que ir allí y enterarte un poco de qué es lo que están haciendo porque en cualquier momento alguien te puede preguntar, puedes ponerles en contacto y por ti mismo necesitas un poco saber qué es lo que se está haciendo por ahí. Yo creo que es muy importante.
- Dir Eso es, no dejarlo muy en el aire, que decía Chema. o AsK pero "tender a..."
- AsD También hay un papel de estímulo y de animación.
- AsI Correcto, correcto.
- AsD. Porque a veces la gente piensa que ha hecho muy poco, que lo ha hecho mal y no es verdad porque no tiene contacto con otros grupos y como uno sí está por los grupos y sabe lo que se está haciendo, pues también conviene ese papel de animadores ¿no? y de positivar, perdonen la expresión, darle, sí, es importante lo que han hecho, es un avance, sugerirle. Y eso da pie además para sugerirles cosas ¿no?, cuando se quejan de que: "hemos hecho muy poco..." Sugerirles, si cabe, algún otro enfoque ¿no?.
- Ext. O sea, entonces, como siempre esto es un lío porque aquí no hay norma que sacar, pero sí que hay tendencias que sacar, es decir, **donde nos podemos equivocar es en considerar el darle a un grupo lo que no le corresponde**. Es así de general pero es así, es decir, si a un grupo lo que le correspondería es consultar con ellos para justificar un curso o qué curso se puede hacer, ponerles en contacto, que su material le sirva a otro grupo... este tipo de cosas que le pueden interesar a gente que está trabajando, no darle lo que no le corresponde, por ejemplo atenderlo con una llamada telefónica o una cosa de éstas. Después hay grupos que tienen un nivel muy bajo y encima no vas a desanimarlos, pues no les corresponde desanimarlos, sino que les corresponde pues bueno, han hecho poquísimo pero se les ve el interés, y tal. Porque lo tenemos descrito, es la factura que decíamos el otro día. Tenemos que la gente se ha reunido, que ha peleado, que se ha equivocado, que no han hecho nada pero están trabajando y para el año que viene merecen la pena, pues a esa gente merece la pena animarlos. No merece la pena desanimarlos, no les corresponde desanimarlos. A otro grupo que igual llevan muchos años y

- están haciendo el ganso, pues por muchos años que lleven, por mucho trabajo que lleven este año han hecho el ganso, a esos les corresponde... Más concreto tampoco se puede...
- Dir Y que se aclara lo que decía AsÑes, si hay grupo, agrupación, que dice que no, porque tenemos ejemplos, claro que tú no vas, no puedes...
- Ext Pero a ese grupo, si es así, clarito, le corresponderá otra relación. Qué relación le corresponde: "Oiga, a ustedes les irá muy bien y tal pero vamos a valorar qué es lo que sacamos de aquí mutuamente", ¿no?. Y si no sacamos mutuamente nada sino las cuatro perritas y el puntito pues igual, porque están encerrados en su tal, igual no nos interesa eso si ustedes no transmiten su material a otra gente o no dan un cursito o tal. Entonces igual no nos interesa esa relación.
- AsD No, pero vamos, no olvidemos el punto de partida, lo que dije al principio, no había tradición, porque yo el año pasado tuve que soportar que la mayoría de los grupos estables: "¿Vienes a controlar?", "¿Vienes a ver no sé qué?" De bromitas y tal pero te lo decían, y no uno sino varios. Se tiene que mantener el tipo ahí y sentarte y decir: "Miren, las funciones del asesor son esta, esta, la otra, yo vengo a ofrecerme y tal". Y entonces, de esa actitud a que al final, en un informe, a lo mejor te dijeran: "Agradecemos que se haya mandado a un asesor... nos ha parecido muy bien que tal" ¿no?. ¿Por qué? Porque ahí lograste modificar un poco la imagen que había o la imagen negativa que ellos tenían, pero no siempre, o sea, hay grupos que siguen encerrados ahí.
- Ext Claro, pero es eso, que en la medida en que vaya haciéndose ese trabajo y no se ceda pues la gente irá viendo. En la medida en que vayan apareciendo cursos públicamente: "Este curso se hace porque hay un grupo de gente que lo necesita y está justificado porque esta gente lo ha pedido, o tal grupo lo ha pedido", por ejemplo.
- AsE Y que las suspicacias vayan superándose...
- Dir Un objetivo ha sido lo de los encuentros, yo creo que hay que potenciarlos, incluso con más contenido y tal, mejor organizado y más contenido. Un logro de este año ha sido lo de mandar el pequeño resumen, la publicación, eso es importante en la línea que tú decías antes de que se les reconoce, se les respeta...
- Ext Eso va consiguiendo un cierto carácter del CEP [legitimidad] que le permita también en temas más complicados [de calidad educativa]
- AsE Solidificar la imagen de ética nuestra.
- Exacto... [varias personas]
- AsA Yo creo que para conseguir todo esto que estás diciendo, una fórmula, una fórmula que podríamos todos adoptar, a lo mejor, si es conveniente, es visitar como mínimo una vez por trimestre a las agrupaciones. Porque habrá gente que a lo mejor no te llama y tienen que hacerlo por teléfono cuando te necesiten sino porque no saben que puedes ser útil. Entonces , sistemáticamente como mínimo una vez al trimestre deberíamos ir a cada una de las agrupaciones si no vas más, o sea, si no te demandan más, al margen de que te llamen o no te llamen porque muchas veces son un cachondeo porque se reúnen en el bar o se reúnen en la casa de no sé quién, no hacen nada. Entonces como la justificación [de asistencia] tú no la controlas, al final todo el mundo tiene cincuenta horas, cosa que es realmente muy sospechoso.
- Dir Eso es, muy bien. Y además, a ser posible, no con el coordinador ni nada de eso,
- AsA No, con el grupo, con el grupo.
- Dir Sí, con el grupo en conjunto, y que la primera reunión, sobre todo la primera reunión sea con todo el grupo...



AsA En todas...

Dir ...porque efectivamente los coordinadores pueden ser un auténtico filtro de versión de los temas, el coordinador puede ser un auténtico filtro. Nosotros lo hemos vivido ¿eh?, un auténtico filtro.

AsA Incluso, por ejemplo en inglés este año lo que se hizo la primera reunión con todos los responsables [coordinadores] para contarle lo que tenían que hacer, con todos los coordinadores de los grupos estables para contarles toda la cuestión administrativa, luego una vez al trimestre con todo el grupo, por supuesto. Y te das cuenta de que: "!Ahí, va a venir, es que fulanito no puede venir" Había ausencias que no están reflejadas luego en las actas porque todo el mundo hace cincuenta horas...

— Sí, sí, sí. [varias personas]

AsA Pero: "No, es que fulanito tuvo al niño y a ver si nos reunimos en casa de no sé quién" Y, claro, no es que vayas a fiscalizar pero tú presencia da un poco más de seriedad al tema porque los Grupos Estables muchas veces están siendo grupos de reuniones amistosas subvencionadas por la Consejería para tratar temas diversos, entre ellos pues las compras y otros temas excepto el tema [risas]. Y luego, como yo me llevo a los alumnos, no sé el trabajo que dice que hago pero como no refleja lo que hago y el papel aguanta cualquier cosa que hagas, tengo uno completamente vacío, o sea, yo soy consciente que es así. Y cuando lo voy a visitar todo el mundo está porque como les aviso

Dir Nada, no avisas y ya está.

AsA Claro, todo el mundo está ese día [cuando va ella de visita] pero realmente sé que no es así el resto de días.

Ext Ahí el CEP si gana esa legitimidad ante la gente, de que el CEP está ahí dando el callo, etc. va a ganar también el CEP en capacidad para "presionar" tanto a centros que están desenganchados, que no hacen nada, como agrupaciones que son un desmadre pero tienes que ganar... Por eso me parece importante el CEP, porque el CEP puede estar del lado de los profesores ¿no? El CEP no es inspección, el CEP no es tal, sino que el CEP está del lado de los profesores y cuando gane esa legitimidad podrá presionar muy claramente a un equipo, por ejemplo, a un centro: "¿Oigan, ustedes qué hacen?" Pero cuando tengamos esa legitimidad ganada y es muy importante porque eso nadie lo está haciendo ahora mismo. Un centro que es un desmadre quién le dice: "Oiga..." Yo creo que el CEP en la medida en que ganase esa legitimidad, con esa legitimidad no con otra ¿eh?...

AsA Con esas cuestiones centrales más los encuentros, que yo creo que han sido positivos, porque ellos se conocen entre ellos y hacen el análisis del encuentro y no van a decir lo mismo que dijeron el año anterior, entonces, en cierta manera les hace evolucionar. Yo creo que este años, por lo menos en mi área, con los encuentros más mi asistencia trimestral yo creo que queda bastante...

Ext Para poderles explicar claramente cuál es el papel...

AsA Claro. Entonces están bien los encuentros que tienen que hacer un esfuerzo superior porque tienen que comunicar a los compañeros y no van a incluir lo del año pasado...

Dir Aún manteniendo que los encuentros son voluntarios, evidentemente. Porque quedan en evidencia, el que queda en evidencia siempre queda en evidencia.

AsA Claro, pero luego se les manda el resumen de los encuentros, para que vean lo que han hecho

- el resto de grupos...
- Ext Ése es el tipo de presión al que me refiero: del lado de los profesores pero presionando: "¿Por qué ustedes no han ido, no han avanzado, no han tenido tiempo?" Bueno, pues habrá circunstancias que estarán justificadas...
- AsA La presión entre ellos porque si yo estoy en un grupo estable y veo que otro no ha ido, ya, entre los compañeros mismos. Nosotros no necesitamos presionar, la presión está en el ambiente cuando el otro dice: "Este grupo...", es una violencia, ¿entiendes?
- Dir Sí: "¿por qué nosotros no fuimos, por qué no está nuestro trabajo ahí publicado?, nuestro trabajo no está ahí"...[Da la palabra a AsK]
- AsK Con todas las deficiencias, tanto de los compañeros en grupo como de los asesores porque unos van, otros vienen, unos tienen más experiencia que otros ¿no?, pero también recojo lo que decía AsD que hay que ver de dónde se partía y que es fácil... yo creo que se va mejorando también en el sentido de que particularmente yo participé en un grupo estable hace años, además donde era coordinador, y funcionábamos como estaba describiendo ahora AsA ¿no?, nos reuníamos donde terciaba y tal y cual. Y yo creo que aún eso sirve como para estar mejorando ¿no?, ir haciendo conciencia de que las cosas, aunque se hagan así y a algún sitio se llegó, ¡hombre!, que hay que ser un poquito más serios... y nos va ayudando, claro. Pero sí es verdad que evitamos en todo momento la visita, al menos no lo solicitamos, no lo evitamos pero en aquel caso no lo solicitamos porque da la impresión del chico que está haciendo el examen y va tapando porque va haciendo disparates y no quiere que el profesor cuando pase lo mire.... Y entonces, eso, que si el amigo no está [se refiere a los que faltan a las reuniones de los colectivos], pues como todo: "Oye, por qué no lo hacemos [la reunión] en casa Dir, con una botellita de vino delante y tal" y al final es... De todas formas siempre queda algo, queda algo, siempre se queda uno con la experiencia. Y a lo mejor la mala conciencia y la mala conciencia te incita a hacerlo mejor en otro momento y ya por lo menos te acercaste a lo que era, a lo que no debe ser pero fue y en caso de que otra vez quieres que sea pues ya vas con otra conciencia.
- AsI No sé si tienen necesidad pero yo desde luego... [muevo el magnetofón para que se grabe lo que AsI dice y comenta:] No hace falta que pongas eso. Tiene que ver con el tema del desayuno, aquí hay una sana costumbre que es parar a las 11:30 para desayunar, no digo que paremos pero digo que lo tengamos en cuenta...
- Dir Estamos terminando ya. Esta parte más no vas a dar.
- AsC Yo creo que ha dado bastante.
- AsI ¡Bastante!, aquí hay cosas ¿eh?
- AsC Si ustedes dan la vuelta a la hoja, por detrás... [El documento preparado por la Comisión de evaluación para esta reunión.]
- AsI Sí, sí, el tema, el tema...
- AsC ...hay una cosa que me parece muy importante que la deberíamos haber atacado porque cuando habla en el apartado [lo busca en el documento], bueno, lo de los espacios para las agrupaciones es necesario comentarlo... [se sugiere en el documento: "habilitar espacios para el trabajo de las agrupaciones"]
- AsA Creo que vamos por el apartado tres ¿verdad AsC?
- AsC ... pero bueno, no sólo eso [lo de los espacios para las agrupaciones] sino que el apartado tres, donde dice propuesta de mejora que dice: "Establecer criterios para la selección de los

- proyectos", yo creo que es lo que deberíamos tratar porque podríamos aprovechar esta reunión para un poco ya concretar una serie de criterios porque ahora tenemos que nosotros hacer la selección, es decir, tener unos criterios claros para decir: "voy a valorar mejor este proyecto [de subvención de agrupaciones] o peor", ¿depende de qué?. Vamos a ver, tenemos que tener un criterio común a nivel de Equipo Pedagógico.
- ¿Cómo que depende de qué?
- AsC. Sí...
- AsN Hay una cosa, de todos los modos, el año pasado nos mandaron desde la DG una planilla de valoración. Sería interesante si no tener una este año por lo menos tener la del año pasado porque seguro que nos la van a volver a mandar.  
[Se monta el alboroto, hablan todos a la vez, el tema suscita enormemente el interés por la tarea concreta a realizar]
- AsD Vamos a ver, una premisa. Vamos a ver, ¿para qué vamos a valorar?, en primer lugar, ¿se van a rechazar proyectos?. No. Es decir, nosotros no vamos a rechazar proyectos.
- AsC ¿No? Y si tú ves que uno está muy mal, tú cuando hagas el informe no pones si ese proyecto es inadecuado?
- AsN ¡Si se rechazaron el año pasado!
- AsD Perdona, ¿ese proyecto? ¡Que lo haga la Administración!
- AsN Pero el año pasado se rechazaron.
- AsC Pero mira, estas cosas las tenemos que dejar claras.[Las últimas tres intervenciones se han producido hablando a la vez. Es un tema que siempre se trata de forma muy viva]
- AsD ¿Nosotros?, ¿nosotros? [refiriéndose a que no se han rechazado proyectos otros años en el CEP]
- AsN Nosotros no, pero se hicieron informes negativos AsD.
- AsC Hay que tener las cosas bien claras. [Hablan varias a la vez]
- AsD Segundo, segundo [insiste porque hay más voces]. ¿Si nosotros valoramos más un proyecto que otro se va a respetar para la distribución económica? Porque esa es la cuestión del año pasado que planteó muchísimos problemas....
- AsG Muchísimos
- AsD ...Y a mí me plantea problemas concretamente con algunas agrupaciones. Se se va a tener en cuenta yo me molesto, si no mandaré lo que sea...
- AsC AsB que fue a la reunión... [hablan a la vez]
- AsA Por favor, una propuesta, yo voy a hacer una propuesta. Miren cogiendo la propuesta de antes, de la 11:30, y viendo que el tema 13 [en el documento de discusión] y que además lo vamos a tener que poner, da igual, el lunes, para tratarlo en profundidad, no es para decir cuatro cosas porque el lunes lo vamos a tratar, ¿qué tal si saltamos al sexto? que yo creo que está contestado aquí. [Lee:] "El asesor tiene escasos conocimientos sobre materiales" Es verdad, hay que propiciar todo este tipo de cosas y dejamos lo otro aplazado para el lunes, nos reunimos el lunes todos por la mañana y discutimos con seriedad, y la discusión y las respuestas se acogen aquí [quiere decir que se apuntan en el documento como decisiones] y no estamos ahora para vaguedades, perdiendo un poquito el tiempo...
- AsD [En tono coloquial y hablando a la vez que AsA:] Gracias.

- AsA ... para volver a tratar el lunes. Bueno, vaguedades porque no vamos a tratarlo en profundidad, no porque se digan cosas... siempre se dicen cosas interesantes.
- AsI No seas tan dura.
- Dir Tenemos veinte minutos y se puede hablar de todo eso todavía.  
[Muchas voces a la vez]
- AsB [Estuvo en la reunión de la DG sobre el tema] Sí, que cada asesor, cuando lea [los proyectos] nos dieron la hoja, es seguir el formato este [elaborado por la DG]. En lo que hicieron hincapié es que tengamos unos criterios comunes, que cada uno no apruebe o desapruebe un proyecto al libre albedrío...  
[Muchas voces a la vez]
- AsN Entonces sería cuestión de ir leyendo cada apartado e ir sacando nosotros criterios.
- AsB Sí, hay que ir sacando, exactamente.
- AsN Yo estoy de acuerdo con AsA, que eso, por ejemplo, podríamos fotocopiarlo para todos y traerlo avanzado para el lunes y lo que hacemos es consensuarlo.
- AsE Todos lo tienen, yo lo fotocopie ya.  
[Muchas voces a la vez:] todos lo tienen porque AsE lo repartió el jueves... Establecer prioridades.... hay que seleccionar... Con todo...
- AsC Pero claro, tenemos que tener en cuenta con qué criterios vamos a establecer estas prioridades ¡Claro!
- AsN Yo propongo eso, que cada uno se lo lleve, lo mira ahora y el lunes ya lo miramos. O reunirnos el lunes, en vez de a las 9:30, reunirnos a las 12:00 y de 9:00 a 11:30 cada uno trabajarlo individualmente y después, a las 12:00 se hace la puesta en común.
- Dir Sí, pero establecer, como dice AsC, previamente.
- AsN Pero éstos son los criterios que vamos a establecer...
- AsÑ Hacerlo personal e individualmente
- AsN Personal e individualmente o como mucho por grupos, por
- AsC O por etapas, por despachos.
- AsN Por despachos, eso, por despachos.
- AsC Y traemos una propuesta.
- AsN Sí, traemos una propuesta cada despacho y se discute y ya está. ¿Vale?
- AsI Sí, muy bien.
- AsN Pues ya está, arreglado. ¿Entonces pasamos al 6? [apartado 6 del documento]
- Dir Pero reflexionar individualmente...
- AsN No, individual no, por despachos
- Dir ... ¿sobre qué voy a reflexionar individualmente? ¿A ver?.
- AsN ¡Sobre eso!
- AsD Pues mira, sobre cada uno de los puntos.
- AsC Sí, hay que establecer unos criterios. [Dando la razón a Dir]  
[Todas las intervenciones a la vez]
- Dir Vamos a ver. Criterios: ¿por dónde podrían ir los criterios?
- AsN Pues bueno, pues basándonos en eso
- Dir ¿Por dónde podrían ir los proyectos?
- AsC La temática del proyecto puede ser un criterio

- AsN La parte pedagógica, la parte económica
- AsC Igual está bien todo el proyecto pero el tema no es adecuado. El número de participantes, el número de centros implicados... Son criterios que te dan a ti para seleccionar un proyecto u otro. Sí hay diez centros implicados, para mí más importante es que haya un centro sólo.  
[Varias voces a la vez]
- AsI Mira, pero vamos a ver...
- AsK. Yo creo que los criterios dependen de la cantidad de proyectos que se presenten porque a lo mejor habría que hacer una valoración del presupuesto inicial para todos, y conviene que todos... pero a lo mejor hay que hacer recortes y entonces es cuando hay que establecer criterios seleccionadores y tal...
- AsN Pero ya lo damos de entrada, seguro que hay poco dinero.
- AsC Yo no me refiero a establecer criterios para... se refiere a establecer criterios para nosotros hacer el informe de ese proyecto. ¿Yo voy a hacer un informe positivo de todos los proyectos? ¿En función de qué hago un informe positivo?, ¿Por qué sí? No, porque entonces luego ¿qué proyecto seleccionamos? ¿Todos? porque, ¿todos hemos hecho informes positivos de todos? No, es decir, tiene que haber algo que me oriente a mí para hacer el informe. ¿En qué me voy a fijar para hacer el informe?
- AsB Pues si establece los objetivos, si hay una metodología clara, qué temática es la que va a trabajar, todo eso.  
[varias voces]
- Dir ¿Si son de renovación tenemos en cuenta la historia, el historial?, ¿Tenemos en cuenta su historial o no?
- AsB ¡Claro!, también sería interesante.
- AsC Tenemos que tener todos el mismo referente para poder hacer todos el mismo tipo de informe si no cada uno lo hace a su libre albedrío.
- Dir Sí. Una cosa importante, como tenemos que informar sobre la economía [de los proyectos], la economía [de las agrupaciones de profesores] es un auténtico disparate. Aquí ha venido un montón de gente estos días [de las agrupaciones] que no se han gastado el dinero. ¡Claro!, se dislocan, ponen cantidades increíbles para bibliografía. Montón de dinero que después no saben qué comprar. O sea que afinemos mucho el tema.
- AsB Eso lo comentaron también en la reunión [de la DG para establecer los criterios de selección]
- Ext El tema es éste. Lo de la economía es un ejemplo. Pero es que a mí, poner criterios me parece difícilísimo. Es como poner el cascabel al gato, que es fácil que un gato lleve un cascabel pero ponérselo es el problema ¿no? [Varias voces] Entonces, ¿de dónde salen los criterios? De la experiencia que tengamos con los grupos ¿no? Si la gente no se ha gastado el dinero, lo normal es que no se gasten el dinero en bibliografía, pues entonces sabemos que tenemos que reducir la bibliografía, bien, toda la experiencia que tenemos de estos años... Por ejemplo ¿qué temas pones como criterios? ¿El único criterio que hay para aprobar un proyecto u otro cuál es? El debate, discutir entre todos.
- AsN Chema, hay temas que tú sabes que son más de debate que el comprar un retroproyector, que realmente, para debatir sobre, yo qué sé, sobre cualquier cosa que se vea... Entonces yo creo que lo que hay aquí que barajar es la cantidad que se solicita y la calidad del proyecto en general,

- la calidad pedagógica, la calidad del tema. Entonces ahí es donde, porque ¿qué es lo que estamos barajando aquí? Incluso, aparte, lo que decía AsD era verdad, aparte de que se acepten todos los proyectos o no, lo que estamos barajando aquí es el dinero que se da a cada uno o no.
- Dir No. Sí, un aspecto pero otro aspecto fundamental para mí, fundamental, cuando decimos criterios pedagógicos, es grado de aplicación en el aula. Quiero decirles, no es casual que alguna vez ponga uno... [hay un comentario que no se entiende en la grabación que le hace interrumpir lo que decía y aclararlo]...claro, el grado de aplicación de esa innovación dentro de su ámbito del aula y centro. Aula y centro ¿eh?, aula y centro. Porque puede ser el proyecto de cara al centro, al profesorado y a tal, y también al aula, a las mejoras, a la innovación del aula. Porque puede ser que nos encontremos con proyectos que efectivamente digas: "esto no sirve para nada", en el sentido pedagógico, en el sentido de aplicación. Por ejemplo, yo qué sé: "Cuatro visitas a Fuerteventura para estudiar los volcanes de origen terciario..." Eso es mentira porque con los alumnos no se va a hacer eso porque va a ser imposible llevarlos cuatro veces a Fuerteventura. De todas formas està fallando una cosa importante que a ver si podemos corregirla, que es: lo lógico sería que cuando nosotros veamos un proyecto, si vemos que hay problemas de poca calidad, de mucho dinero, de grado de aplicación al aula inadecuado o casi imposible o consecución de objetivos que no corresponde...
- AsI El contacto
- Dir ...el contacto con el responsable y negociarlo.
- Dir Eso lo hice yo el año pasado.  
[varias voces]
- Dir Yo creo que hay que hacer ese esfuerzo, aunque estemos en estas fechas. Ahí pone las direcciones, habrá que llamarlos antes de terminar un informe, lo que sea, si vemos que hay... los problemas que tengamos, a ser posible localizarlos antes de hacer un informe.
- AsB Recuerdo otra cosa que había que hacer que era [información de la DG sobre el teme en el que ella ha estado. Lee un documento que puede o no coincidir con su punto de vista]: "Cada asesor debe hacer una hoja-informe de cada uno de los proyectos a valorar, debidamente cumplimentada y donde conste nombre del asesor que emite el informe, este aspecto es importante porque en muchas ocasiones es necesario contactar con el asesor correspondiente durante la valoración general para aclarar cuestiones relativas al proyecto. Por otra parte es necesario traer a la reunión la propuesta global del equipo pedagógico. En la propuesta global que hará cada CEP, en su conjunto debería preparar la propuesta global en la que constará relación priorizada de los proyectos que a juicio del mismo deben ser aprobados..."
- AsN Priorizada.
- AsB ... así como la dotación económica que consideren necesaria para el desarrollo del proyecto". Hay que hacer dos cosas, primero el informe y después una lista priorizada con todos los proyectos.
- Dir Sí.
- AsC Eso supone una reunión del Equipo Pedagógico en la que cada uno de nosotros vaya exponiendo los informes de cada grupo y diciendo cuánto piden, por qué y por qué hacemos el informe positivo. El Equipo dirá pues sí, o no o tal...
- Dir Y ordenado [priorizado]

[Varias voces]

AsC Me parece muy bien porque ese mismo trabajo se tuvo que hacer el año pasado en la comisión pero no sólo con los de un CEP sino con todos los CEPs de Canarias, y ¡agüita!, Hacer eso nos va a costar a nosotros en un CEP que somos quince pues ¿Cómo será si tienes que valorar los cuatrocientos proyectos en una comisión?, ¡un disparate!

Dir Vale, perfecto. Pero éstos son algunos criterios para el lunes reflexionar...

AsB Que cada despacho o etapa traiga esos criterios...

Dir Bueno, y, por supuesto, coherencia del proyecto, que es lo que tú decías: objetivos, contenido, metodología... coherencia...

AsC Y también será bueno leerse la convocatoria porque ya en la convocatoria vienen establecidas, priorizadas, es decir, que hay grupos o equipos que por su temática tienen prioridad antes que otros.

Dir Recuerdo un proyecto de educación ambiental que ponía como objetivo los trece objetivos que vienen en las Cajas Rojas, los trece.

— Claro, claro. [varias personas a la vez]

Dir Entonces es una incoherencia

[Varias voces. Se da por acabada la reunión]

AsC ¿El lunes a qué hora?

AsI Hemos quedado el lunes primero de 9 a 11 por despachos, desayunamos de once a once y media, y nos vemos a las once y media.

Varia A las doce

Dir Vale, perfecto, señores y señoras hasta el lunes.

**FIN REUNIÓN 7 DE JULIO 1995**

EQUIPO PEDAGÓGICO [Cassette nº 7]

20 de julio de 1995

## *META-EVALUACIÓN DEL CEP*

Está hablando AsN cuando pongo en marcha la grabadora:

(...)

AsC Tú sigue, no te cortes AsN.

AsN No, simplemente demandar que hasta dónde es un proceso natural y hasta dónde nosotros seguiríamos este proceso sin haber tenido una figura que impulsara, en cierta medida, y que no se cansara en el proceso. Porque nos hemos cansado, a veces, en ese proceso, me refiero sobre todo aquí. Más que en la Comisión, yo he visto aquí cierto cansancio, muchas veces, pues de no querer seguir, o estar despistados, a lo mejor, o querer o no implicarse más o menos. Entonces, eso es lo que quizá yo valoraría de la evaluación, que es complejo y es un proceso que incluso hay veces que se rechaza. Por tiempo, por formas y por lo que supone de revisión personal y de valores positivos o negativos. De todos modos, para mí, por ejemplo, como dinámica general, yo he aprendido de muchas de las cosas, por ejemplo, de la comisión, gracias a que yo estoy internamente en ella, he aprendido cosas, incluso para llevarlas al centro, a los distintos centros. Y ideas... he visto... he intentado ver un poco más allá del proceso en sí mismo, es decir, he hecho metacognición en ese sentido. Entonces he sacado ideas y planteamientos y formas de abordar la evaluación a raíz de estar en la Comisión. Y eso para mí ha sido muy valioso.

Ext Bueno, si quieren yo lanzo un poquito el debate con las cosas que tengo. O si va saliendo ya, pues para adelante. Pero al grano ¿eh?. O sea que aquí vamos a ser sinceros todo el mundo. Vamos a ver, hay cuestiones, para lanzar un poco la historia, por ejemplo, se dice: "yo no estoy seguro de que la evaluación esté sirviendo..." [Leo en el cuaderno]. Se dice en algún momento. "... que la evaluación esté sirviendo... me da la impresión de que no está sirviendo para todos y que no sirve para tomar decisiones". Bueno, ése es un tema: ¿Ha servido?, ¿no ha servido?, ¿de qué sirve?, ¿para qué sirve?. "La evaluación se está convirtiendo más una evaluación externa, aunque la haga la gente de la Comisión interna, porque hay un desenganche, una desconexión entre la Comisión de Evaluación y el resto de la gente". Ésta es otra cosa para lanzar el debate. Después, los instrumentos o los sistemas de recogida de información individual o en parejas, que se propusieron para recoger información del asesoramiento, etc. no han funcionado porque no se ha hecho nada de eso. ¿Qué ocurre con eso? Vamos a entrar al grano. Incluso la hojita aquella que les dimos... Enténdanme bien, no son tareas que yo les estoy diciendo esto no se ha hecho, sino que si no han funcionado la idea es analizar por qué no han funcionado. La hojita aquella, que era de lo menos importante, que era para ver la distribución del tiempo en las distintas tareas, pues no la ha entregado nadie más que AsK. Entonces, ¿Qué ha pasado con eso?. ¿Qué es lo que puede estar ocurriendo? Bastantes cosas. Por un lado yo veo que el ciclo de la evaluación ha sido demasiado largo. O sea, cuando se habla de evaluación continua, ¿de qué se está hablando? De una evaluación durante el proceso, y de eso ha habido poco. Excepto esas reuniones que se han hecho tres [han sido dos], en las que la C. de Evaluación proponía temas, ¿recuerdan? Esa sería la dinámica a seguir, pero ha habido poco de análisis y de toma de decisiones para la mejora durante el proceso. Esto me parece que es, más o menos, así.



- Aunque quizá no del todo. También ha habido...
- AsN Muy global quizá. No solamente eso sino que las tres sesiones ha sido intentar abordar todo cuando a lo mejor el proceso es más sencillo, es más la problemática de lo que en sí misma sucede, valorarla y resolverla sobre lo que sucede, no realizar sesiones formales, a lo mejor, para eso concreto.
- Ext Entonces yo lo que veo es eso, que el ciclo ha sido de todo un curso y va a continuar casi, bueno, sin casi, hasta septiembre, donde vamos a tener una serie de información analizada y las líneas de mejora para plasmarlas en un plan de trabajo. Pues esos ciclos habría que intentar acortarlos, no sé cómo, ¿no?. Buscando algunos temas, por trimestres o... intentar ser ágiles. Ésa es una de las cuestiones. También es verdad, y eso hay que recalcarlo siempre, que el tema que tenemos entre manos no se presta demasiado a tomar decisiones de mejora, puntuales, técnicas y vas a mejorar inmediatamente, sino que son temas complejos: temas de organización, temas de funcionamiento de trabajo, de ponernos de acuerdo. Y esto es muy difícil de cambiar. Sí que hay algunas cuestiones puntuales que se podrían mejorar, que las reuniones no sean demasiado largas, que estén más preparadas, que se saquen conclusiones en las reuniones, por ejemplo, bueno, esto sí. Pero sí es verdad que el tema de trabajo nuestro no es un tema que se preste demasiado para tomar decisiones puntuales para llevarlas a cabo e inmediatamente ver las mejoras. Y entonces, en la medida en que el ciclo ha sido excesivamente largo, entiendo que sí que ha habido una desconexión, en muchos casos, entre la comisión de evaluación y los asesores. Hasta tal punto que recogía yo aquí que en algunas reuniones de la Comisión de Evaluación sí tenía la Comisión de Evaluación la sensación de que el problema de la evaluación en muchos casos -sobre todo hacia la mitad del proceso: mayo, abril-, el problema de la evaluación era un problema de la C. de Ev. que tenía que hacer la evaluación y no era un problema de los asesores. Entonces, la idea de la C. de E. estaba clara desde el principio, que era el animar, preparar el debate, hacer propuestas... pero todo el proceso debe pasar por los asesores para que sea autoevaluación... etc. ¿Cómo lo ven?. Más cosas. ¿Digo más cosas? ¿Sigo disparando?. Otra cosa. Puede que haya habido, yo hablo por mis impresiones, ustedes tienen ideas propias y pensamiento propio pero a mí me da la sensación de que ha podido haber momentos en los que ustedes, en general, pues estaban despistados porque no sabían ni cuál era el momento de la evaluación, cuál era la siguiente tarea, qué es lo que había que hacer, hacia dónde iba la evaluación, qué metas iban a conseguir... el despiste del plan general. Y esto lo achaco en parte a que fue un error no haber empezado con un plan de evaluación escrito a principio de curso, con un calendario como propuesta. Esto por un lado, pero también es verdad que por otro lado los planes, las cosas escritas suelen ir a los cajones... pero bueno, al menos ahí está escrito como referencia: algún calendario hipotético de desarrollo, algunas fases claritas, tareas distribuidas y escrito... Aunque sí lo hemos repetido mil veces, pero también puede ser necesario tenerlo por escrito aunque vaya al cajón, pero bueno, ahí está. O sea, para quitar un poco el despiste que ha podido haber.
- AsN Pero eso puede tomarse también como punto de mejora entonces, como inclusión en el plan y como ya hemos rodado durante este curso pues a lo mejor eso facilita.
- Ext Claro. Entonces el curso próximo hacer las prioridades de trabajo, si se ve conveniente volver a crear una comisión de evaluación pues que empiece con un plan de tres hojitas pero un plan

de trabajo donde vengan un poco especificado las fases, las tareas... con la experiencia de este año. Y luego otra cuestión más. Tanto las críticas siempre interesantes de AsH, aunque en muchos casos me da miedo porque la perspectiva igual es desenfocada pero básicamente estamos de acuerdo, yo por lo menos desde mi punto de vista en el sentido de que si la evaluación debe ser autoevaluación, tal como yo lo entiendo, o sea que también hay otros modelos de evaluación que están funcionando de otra manera, de manera distinta, pero tal y como yo la entiendo, la evaluación debe ser autoevaluación, tal como lo decíamos a principio de curso, debe ser sobre todo autoevaluación, o evaluación para la mejora de quienes tienen la responsabilidad de mejorar las cosas, al menos en su ámbito de responsabilidad. Que luego, esa evaluación tiene la capacidad, por los datos de información que se recoge, si se recoge esa información, de dar cuentas a quien quiera: la Consejería, los profesores, etc. Si entonces queremos que sea autoevaluación y evaluación continua, también es necesario que haya un, digamos, como dirían los abogados, un "corpus doctrinal" en base al cual tú ir analizando lo que está ocurriendo: sobre asesoramiento, pero qué es lo que creemos, qué es lo que debemos hacer sobre asesoramiento. Para luego ir comparando eso [se dibuja en el aire, con los dedos índice de ambas manos, un marco, teórico, por supuesto] con lo que luego está ocurriendo. Ocurre igual que en el aula. Si tú en el aula no tienes idea de cuáles son los procesos de aprendizaje de los alumnos, de cuáles son las dificultades en la construcción del conocimiento, etc. difícilmente podrás hacer una evaluación continua. Harás, en todo evaluaciones sumativas más a menudo pero no puedes entrar, porque no tienes un esquema explicativo de los procesos de aprendizaje, de las dificultades de aprendizaje, etc. Aquí ocurre lo mismo, si no construimos entre todos, "al margen del tecnicismo", qué es el asesoramiento, qué es lo que queremos con el asesoramiento, qué dificultades tenemos en el asesoramiento, difícilmente podremos hacer una evaluación continua, más luego todo esto que he dicho del arco de evaluación demasiado amplio. Entonces, lo que quiero decir es que, con toda esta discusión que ha habido, si la sistematizamos y la vamos reciclando como grupo, vamos a ir teniendo un "corpus doctrinal", un marco teórico-práctico, elaborado por nosotros que sí nos permita ir controlando los procesos de asesoramiento, de organización interna y tendremos unas referencias, unos criterios de referencia para evaluar claves y unos criterios de referencia elaborados por nosotros mismos. Pero eso se ha ido elaborando en las discusiones que hemos tenido y vamos a ver cómo lo escribimos y lo vamos reciclando a su vez constantemente.

Y por otro lado, para acabar, cuesta empezar por unos criterios de evaluación de entrada. Quien es capaz de hacer eso yo reconozco que parte con ventaja, con más rapidez, al empezar a evaluar.

Ter Depende.

Ext Depende. Ahora, después de este proceso de trabajo que se ha tenido aquí, que se quiera o no, se tiene que valorar lo que se ha hecho: ha habido discusiones, aunque muchas veces nos da la impresión de que las discusiones no van a ningún lado, no se toman decisiones... pero están contribuyendo a entendernos, a afinar, a ver las posiciones, etc. Y eso que tenemos ya nos va a permitir salir el año que viene, con una serie de cuestiones mucho más claramente perfiladas, determinadas, de qué es lo que nos interesa hacer el seguimiento, que se podrán también cambiar sobre la marcha. Pero, eso nos va a permitir, ya digo, un marco teórico-práctico nuestro, por un lado, como referencia, y también unos esquemas de trabajo de aspectos, por ejemplo,

cuestiones a tal, incluso alguna escala de valoración, que lo vamos a tener ya, porque hemos hecho el seguimiento de todo este año. Eso no sale de la nada, sino que tiene que ser hecho muy a medida del CEP, o en todo caso de los CEPs de Canarias, porque tienen similitudes. Vale, eso era lo que yo quería, así en general decir. Pero ustedes tendrán que decir mucho sobre el tema: si se han visto ¿por qué?, si han visto la evaluación indefinida ¿por qué?, ¿por qué no se han implicado ustedes en la recogida de información de lo que ocurre en sus asesoramientos? No tenemos información de eso. Sino que lo que tenemos es una información, de eso tenemos que ser conscientes, tenemos una información, como grupo, individualmente claro que todos tenemos claro lo que ha ocurrido en nuestro asesoramiento y en nuestro trabajo, tenemos cada uno una información directa pero como grupo no hay una información de lo que ha ocurrido... Entonces sí tenemos información de lo que ustedes cuentan que ha ocurrido pero es una información no lo suficientemente pegada a lo que ha ocurrido. Es decir, es distinto que te cuenten en una encuesta las opiniones, a que se vea lo que ha ocurrido sobre la marcha. Y entonces sí que hay que valorar mucho más, yo creo, en la idea de evaluación, ya con esto acabo, perdonen el rollo, sí que tenemos que tener clara la idea de que la evaluación no, bueno, desde esta perspectiva, ¡jojo!, aquí todo es discutible, esto no es ciencia exacta, sí que tenemos que tener clara la idea de que la evaluación no es valoración sino que es sobre todo análisis en base a una información que previamente se tiene que haber recogido. O sea, la idea esa de un grupo de profesores analizando lo que ha ocurrido durante el curso no es exactamente valoración, es una reunión donde se valora el curso. La evaluación exige la planificación, la recogida de información para que esa evaluación sea válida y fiable, la recogida de información y el análisis en base a esa información recogida. Por lo tanto, si me apuran demasiado, la fase de recogida de información es tan importante como luego el análisis de la información y la toma de decisiones en base a esa información. Y entonces, lo que quiero decir es que ha habido muy poco, muy poco, de recogida de información de lo que ocurre en el trabajo como asesores.

AsH Yo, como desde el principio te estoy haciendo una crítica que quiero que la interpretes que ha sido o ha pretendido ser constructiva...

Ext Claro, claro, las críticas nos enseñan muchísimo, por muy en desacuerdo que estemos.

AsH Exactamente. Y pienso que, ahora yo entiendo que la evaluación es, digamos, una de las cosas más importantes para cualquier tarea y más para cualquier tarea de las que nosotros estamos realizando. Yo te dije, en la primera reunión que tuvimos, te dije que la crítica que te hacía era que no era significativa, o sea, que a mí no me decía gran cosa, me desorientaba. Y te explico por qué. O sea, yo entiendo que cuando se hace enseñanza, para evaluar la enseñanza hay que saber qué se enseña ¿eh?. Y uno de los fallos que yo vi en aquel momento era que yo no tenía referentes para evaluar. O sea, hay que saber qué se evalúa, hay que saber qué se hace para evaluar lo que se hace. Entonces yo creo que hay que hacer una hipótesis de trabajo. Eso no quiere decir que la evaluación sea cerrada o deje de ser cerrada pero las hipótesis de trabajo hay que hacerlas: fijar las dimensiones, fijar los ámbitos, fijar los factores, al máximo. Se fijaron luego dimensiones pero para mí las dimensiones quedaron muy en el aire, poco concretas ¿no?. Que para mí, personalmente era más difícil entrar a analizar aquella, aquel escrito que tú hacías de la descripción de los factores y todas aquellas..., que realmente cuáles son ámbitos dentro de las dimensiones y cuáles son los factores dentro de las dimensiones. Yo, en relación a la

información que tengo de alguna evaluación que hace, pues se parte siempre de saber qué es lo que se hace para evaluar lo que se hace. Bien, yo echo en falta o echaba en falta, dimensiones claras, ámbitos de las dimensiones claras y factores de cada una de las dimensiones para poder evaluar. Los factores podían quedar abiertos. Incluso a otros ámbitos abiertos a completarlos por cada uno de nosotros en el análisis. Primera crítica. Segunda crítica, segunda crítica que está en los instrumentos. Claro, digamos que una cosa se deriva de los otros. Si tu, al elaborar un instrumento no tienes claramente fijada el qué evaluar, o sea, qué es lo que tengo que evaluar, entonces más difícil es que el instrumento, para mí, quede etéreo, ¿eh?, quede sin concreción ninguna. Entonces, al no haber un instrumento, digamos, que recogiese los criterios de evaluación, para mí era también muy difícil de entrar en ese aspecto. Pero fíjate tú si es interesante para mí la evaluación, que siempre, a lo largo del curso, siempre he intentado hacer por mí cuenta algún tipo de instrumento de evaluación, de recogida de información, incluso de valoración de la información personal, que incluso te pasé alguno para que lo vieras y tal, porque creo que es importantísimo y esto se debería hacer continuamente no porque estés haciendo ahora esa labor y tal sino esto debería ser prioritario en el funcionamiento del CEP.

Ext Exacto, que sobre lo que decía AsN al principio, yo tengo una idea muy idealista de las cosas, en este sentido sé que aquí hay gente muy capaz de hacer lo que yo he hecho.

AsH Y sigo con el asunto. Ya te he hecho dos críticas que están un poco en relación con el tema de los criterios y de los instrumentos y la tercera crítica es el tipo de evaluación, yo la cerraría más. La cerraría más, no como evaluación cerrada sino como hipótesis. La hipótesis, como cuando nosotros hacemos una programación en un centro, nosotros partimos de una hipótesis y resulta que a los quince días estamos rompiendo las hipótesis. Yo pienso que una hipótesis de partida centra un poco la idea a los compañeros de qué es lo que tienen que hacer y romper la hipótesis es importante, o revalidar la hipótesis que quiera... Y yo creo que ésa es otra crítica. O sea que para mí debería cerrarse más, ya verás tú como el próximo curso habrá, seguramente el próximo curso habrá unos criterios, y los criterios evidentemente tienen que casar, otro posible fallo, tienen que casar exactamente con los grandes objetivos del CEP. Casa, casa, pero parece que ha habido en las dimensiones que proponen la Comisión eran una cosa y los objetivos que se propone CEP eran otra. Ésa no es tanta crítica pero ha aparecido en algún momento que los criterios que tú ponías o que ponía la Comisión de Evaluación...

Ext No, criterios no se propusieron.

AsH O las dimensiones que se trataban de evaluar, estaban un poco separadas de lo que realmente eran los objetivos del CEP y aquí hay que engranar todo porque si no la evaluación no tiene sentido.

Ext. Bueno, conste que eso es una forma de verlo ¿eh?.

AsH Es una forma de verlo, estoy dando mi forma de verlo.

Ter. Yo así no lo veo, yo no estoy de acuerdo con eso.

Ext. Y no necesariamente tienen que coincidir los objetivos con la evaluación.

AsH Finalmente, lo que es el análisis, la valoración, el diagnóstico, que es lo que estamos haciendo ahora, me parece que, bueno, ahí sí estamos de acuerdo. Creo que ha sido bastante positivo. Debería haberse tocado con más detenimiento, con más profundidad cada una de las dimensiones, cada uno de los ámbitos de las dimensiones. Debería de dársele más importancia de la que se le da. Deberíamos tomar como prioridad esto antes que otras cosas, y en eso sí

- estoy de acuerdo contigo, en el análisis, la valoración, el diagnóstico y por supuesto en la toma de decisiones creo que es elemental para que esto continúe funcionando y el próximo curso se elaboren unos objetivos que respondan a los ámbitos de mejora de la evaluación, evidentemente.
- AsJ Desde mi punto de vista el problema que ha tenido la evaluación no ha sido la propia evaluación, ni cómo se ha desarrollado la evaluación, ni los indicadores. Sino que para mí está mucho más para atrás, desde el inicio de la evaluación. Para mí, cuando se pretende evaluar un grupo, la evaluación puede surgir desde varias fuentes, desde que el grupo vea la necesidad de que es necesario evaluar y entonces el grupo se implica en la evaluación, son sujetos evaluadores y evaluados a la vez y deciden el qué, el cómo y el cuándo evaluar. Porque lo ven necesario y además pueden buscar propuestas externas o ayudas externas para hacer la evaluación, que sería una evaluación bastante naturalista y normal porque el grupo ve esa necesidad y de que esa evaluación tiene que tener incidencia en su práctica cotidiana. Lo que ha pasado aquí es que eso no ha surgido así sino que surgió a través de una propuesta externa. Cuando hay una propuesta externa pueden surgir varias cosas, de que el grupo la asuma, y entonces pase el caso anterior o que el grupo la estime conveniente y se implique y entonces no sean sujetos evaluadores y evaluados a la vez, sino que son evaluados a través de su participación. Que es lo que ha pasado en este caso aquí. Entonces nos hemos ido metiendo, según nuestra dinámica, unos implicándose más, otros implicándose menos, unas veces participamos, otras veces no, es decir, todos los problemas que han surgido, y para mí el problema que ha tenido, el no llegar a más conclusiones sobre la evaluación fue a raíz de ahí, de que el grupo lo que estimó era que, bueno, que era conveniente hacer una evaluación pero sin tener muy claro para qué servía esa evaluación. Y esa evaluación que nosotros hemos hecho en el proceso ha servido, y yo lo he dicho varias veces en la C. de Eval., le ha servido a la gente que estábamos en la C. de Eval., para formarnos, para no sé que, para no sé cuántos. Si para el próximo curso se asume a través de este proceso que se ha iniciado y es asumida por todo el grupo al completo y entonces se pueden marcar otras directrices diferentes, incluso a lo mejor se podría llegar a lo que decías tú AsH, es decir, sabiendo el cómo y el cuándo, asumiendo el qué, cómo y cuándo evaluar, pues ya se podrían buscar indicadores más concretos y más específicos porque sabemos realmente que es lo que queremos.
- Ext. Pero que quede claro que esos indicadores no salen de la nada, o los hacemos aquí o, porque eso no se traen desde fuera. Porque fíjense, si un proceso de evaluación, como bien dices, cuesta que vaya entrando, no porque la gente no quiera sino porque es un problema de práctica, de ver, de ir entrando, de que se vaya engrasando la maquinaria... Cuanto más si los criterios de evaluación son impuesto desde fuera. ¿Para el grupo este cuáles son los criterios de evaluación? Y en ese sentido es cuando cuesta centrar y concretar la evaluación porque no hay ese marco teórico-práctico que te permita a ti interpretar desde dónde evalúas, qué es lo importante evaluar y cómo se evalúa. Si no hay un marco de referencia ¿cómo haces tú los criterios de evaluación?
- AsH Pero hombre Chema, el marco de referencia que tengo es la hipótesis.
- Ext. Una cosa tan sencilla, que parece tan técnica,... Entonces, los indicadores se pueden establecer y ser interpretados correctamente cuando hay un marco teórico-práctico, elaborado, resumido por todos que permita decir: "Mira, asesoramiento, para nosotros es esto, lo prioritario es esto y consideramos que en esto no hay que perder el tiempo, esto otro tal...". Ahí es cuando hay

- indicadores de valoración. Si no hay ese marco construido es difícil.
- AsH Vamos a ver una cosa, ¿tú te imaginas un instituto, un centro de enseñanza en el cual no haya un marco sobre el qué enseñar para saber el qué evaluar?
- Ext. No, ni me lo imagino aquí tampoco.
- AsH Efectivamente, hay que partir de una hipótesis de trabajo. Yo pienso que la diferencia, en el planteamiento que has hecho tú, del que yo te estoy diciendo, es que tú has partido de una hipótesis de trabajo, tú vas a buscar la hipótesis al final de un proceso. Y yo te digo que es conveniente partir de una hipótesis, aunque sea errónea, para construir otra hipótesis mejor y no dejar las cosas en el aire a que salgan cosas para luego construir la hipótesis. Es la única diferencia. La hipótesis equivocada, tú imagínate que tú evalúas a los alumnos ¿en función de qué? si no tienes unos criterios para evaluar. Hay un marco teórico, que son los objetivos, evidentemente, y ese marco teórico se va a mantener a lo largo de todo el curso. Nosotros deberíamos haber hecho un esfuerzo en fabricar un marco teórico supuesto que responda a lo que nosotros hacemos para después evaluar lo que nosotros hacemos, ésa es la diferencia. La diferencia es que no se ha partido de una hipótesis de trabajo sino de una estructura muy abierta para luego, ahora, elaborar una hipótesis que sirva de hipótesis para el próximo año, también vale, pero en el camino has dejado tú a la gente, a mí, no a la gente, a mí me has dejado despistado que no sé qué evaluar.
- Ext. Pero es que yo no tengo ese papel. El papel de dar criterios para que ustedes sepan si lo hacen bien o mal no es mi papel, ni es el papel de la evaluación. Entonces, posiblemente ahora se puede concretar, vamos a ver lo que hacemos para septiembre con mi asignatura pendiente que me ha quedado para septiembre, vamos a ver si con todo lo que se ha discutido si somos capaces de ir estructurando... tampoco todo ¿eh?
- AsH No, no, por supuesto. Que quede estructurado el marco teórico. Eso es importante, eso para mí es importante.
- Ext. Pero marco teórico no de los libros, sino marco teórico-práctico.
- AsH No, no, no me refería yo a marco teórico de los libros sino que la reflexión nuestra es qué hacemos para...
- Ext. Y de ahí sí que se puede ir extrayendo... y tampoco nos hagamos demasiadas ilusiones, despacio y poco a poco.
- AsH Ésa es la diferencia, el marco teórico que yo lo hubiese hecho como una hipótesis de trabajo, para romper esa hipótesis trabajando.
- Dir Yo, por ejemplo....
- Ext. Perdona un momentito una cosa, puede ser que esté hablando demasiado, y después hay otra cosa bien sencilla y clara, yo creo que vamos, suficientemente para mí se ha cumplido con creces lo que se podía esperar de un primer año de trabajo. Se ha abierto un campo de trabajo, se han prestado con mucha paciencia a las entrevistas personales, estar aquí trabajando, que también es verdad que no era para la evaluación sino para el CEP... O sea que lo que se ha hecho este año es suficiente para un año, se trata de dar otro pasito el curso próximo.
- Ter Se ha hecho análisis, se ha trabajado y yo creo que se ha hecho mucho.
- Dir A mí me parece un acierto el haber aceptado el reto este, como equipo, el intentar evaluarnos, en un proceso de mejora, etc. Decirle a AsN que otros años también se ha intentado evaluar y siempre hemos intentado evaluar, con otros métodos otras...

- Ter Más valorar, más valorar que evaluar.
- Dir Efectivamente. Lo que hemos hecho es más con un objetivo de valoración y tal, pero que no es el primer año que se evalúa ni mucho menos. Lo que pasa que el tema como se plantea, hemos aceptado este proceso, pero yo creo que el problema que hemos tenido es que ha sido un proceso como si fuera un añadido más a nuestro trabajo, como si fuera algo añadido, no algo sustancial, como proceso, etc. de que constantemente estuviéramos analizando y intentando mejorar todo esto. Yo creo que por ahí..., pero que efectivamente, la Comisión ha estado por un lado y el equipo como tal ha estado por otro, como un añadido.
- Ext. Sí, ¿pero luego ustedes ven que el trabajo que han hecho para evaluar era distinto, especial o estaba integrado en las necesidades...?
- Dir No hay que olvidar que si bien el CEP, yo creo que ha ido cada vez más concretando o ganándose un lugar bajo el sol en los cuatro o cinco años, se ha ido concretando mucho más, pero sigue siendo un gran cajón de sastre y con una actividad muy dispersa, aunque parece que no pero hay una gran dispersión y somos eso, un cajón de sastre y eso nos está condicionando, lógicamente. Yo creo también que durante el proceso de evaluación, lo hemos desarrollado un poco aparte, yo creo que ha faltado partir del trabajo, aunque sea muy disperso pero partir del trabajo y problemas que serían del trabajo, para analizarlo, mejorarlo, ver los problemas que se nos van presentando, y eso no ha ocurrido en general. Porque además, si se dan cuenta, en las reuniones siempre hay una gran dispersión de temas, son reuniones muy dispersas y normalmente agobiantes ¿no?, agobiantes.
- Ext. Pero eso significa una cosa, que si nos mantenemos en un nivel general de discusión, es que en ese nivel estamos y que es necesario cerrar ese nivel para pasar a análisis más micro, de problemas más concretos, pero si nos mantenemos en ese nivel es que en ese nivel estamos.
- Dir Entonces, claro, ha faltado un poco... primero, falta por consolidar el concepto de equipo, eso está clarísimo, y ha faltado, por lo tanto, tratar los problemas, qué problemas nos estamos encontrando: "Miren., yo me he encontrado con este problema en este centro". Y eso ha faltado, no tenemos ni idea, bueno, hicimos un poco con secundaria, pero no tenemos muy claro qué problemas estamos viendo, cómo nos ven los centros a nosotros, ese tipo de análisis que hay que hacer en equipo, y a lo mejor: "pues a mí me pasa lo mismo, y yo apporto esta idea y el otro aporta la otra". Sería la conclusión. Eso sigue faltando. Desde el año pasado estamos diciendo lo mismo. Nos falta entrar en los temas, por tanto no es de extrañar que a veces no veamos muy claro lo que estamos evaluando o qué proceso estamos siguiendo. Yo creo que eso es lo que hay que ir mejorando, con vistas al futuro.
- AsÑ Yo pienso que habría que recortar, a lo mejor, algún tipo de actividad o algún tipo de función que estamos teniendo ahora, que nos impide, a lo mejor, hacer ese trabajo en profundidad de reflexión, porque las famosas comisiones, a mí me queda una pena enorme que no se siguiera, no siguieran adelante porque de verdad que para mí fue lo más útil, lo que más me compensó normalmente, ahí por lo menos discutimos.
- Dir De todas formas, eso, en los últimos cuatro o cinco años se ha ido cada vez ya, concretando mucho más qué es un CEP, qué papel juega... Son factores que nos han ido condicionando, que condicionan. Incluso otro condicionante de todo esto es cómo nos ve la gente de fuera, los centros ¿no?. Y esto va evolucionando en la línea de, un poco el centrar mucho más el trabajo,

nuestro papel, nuestra función, y todo eso va ayudando. Y en ese sentido, quizás esas dimensiones son donde, bueno, partir de lo que ya hemos hecho pero para avanzar sería ahí. Yo lo veo así.

- AsH Enlazando con lo que tú acabas de decir ahora, lo que nos queda para evaluar, y que para mí es importantísimo, es la evaluación del equipo pedagógico como equipo. Yo creo que ahí debemos hacernos una crítica muy dura, pero muy dura al respecto. Y dejar bien claro cómo debemos establecer mecanismos de funcionamiento que estén un poco en la línea de participación, de resolución de nuestros problemas y en función de integración y función de equipo. Yo creo que ahí tenemos que hacernos una crítica muy dura, muy dura...
- Dir Es que el problema tuyo es mi problema y es problema de todos.
- AsH ... Porque yo ahí tengo mucho que decir. Yo aquí, en relación al Equipo Pedagógico tengo mucho que decir. Yo también estaba muy ilusionado con el tema de las comisiones lo que pasa es que eso tendríamos que haberlo hablado antes y ver cómo debería funcionar una comisión, qué objetivos deberíamos plantearnos en esa comisión, y eso quedó en el aire. Porque yo me acuerdo de ser aquí, muchas veces, que yo tenía propuestas para la comisión para la comisión de currículum y tenía mucho interés en comunicarlas y compartirlas con el resto de compañeros y considero que no tuve el apoyo o tal, para que esa comisión, en función de como yo la había concebido pudiera ser válida para todos nosotros. Y yo pienso que deberíamos sentarnos, claramente, si no ahora en septiembre o cuando sea, para hacernos una crítica fuerte y dura en relación con ...
- Ter Yo también tendría una crítica, y creo que todos nosotros, porque en realidad no funcionamos como equipo. Yo creo que eso debería ser algo que nos debería preocupar y poner los medios y crear la forma de intentarlo.
- Dir Bien, yo creo que condiciona muchísimo la gran dispersión que hemos dicho, condiciona, no digo que sea determinante. Lo cual quiere decir que, con vista al futuro habrá que determinar las prioridades, pero claras, muy claras. De tal manera que los demás añadidos sean añadidos, pero no desviarnos de nuestras prioridades. Yo qué sé, pues asesoramiento a centros o lo que sea. Porque yo no sé la experiencia de otros CEPs exactamente porque, reflexionando sobre esto, hemos hecho reuniones de los CEPs, de directores y cosas así ¿no?, pero no tengo ideas claras de cuáles son los problemas que están originándose en los CEPs, porque no da tiempo, somos 17 y dicen: "En dos minutos di cuatro cosas", y al final no dices nada. Y claro, esto del servicio de los CEPs, este CEP concretamente, cómo está calando, qué papel juega y tal.
- Ext. Claro, estamos en una sociedad democrática y hay que pelear cada uno por nuestras ideas, es decir, aquí si se puede crear una idea distinta a la de Santa Cruz pues vamos a discutir, vamos a aprender mutuamente, vamos a sacar las cosas adelante. No una cosa gris, burocrática y tal.
- AsJ Una evaluación de proceso siempre es bastante compleja y difícil e incluso se pueden conseguir mejoras que no son evidentes y sin embargo, con esta evaluación que hemos llevado hasta ahora, que se puede llamar la pre-evaluación, para después establecer, posteriormente, las hipótesis de trabajo, porque en una evaluación de proceso tú no puedes cambiar el proceso así porque sí, y evaluarlo así porque sí. Sino que se tiene que haber un período de pre-evaluación, y en este proceso de evaluación, no hay que ser tan catastrofista, se han conseguido resultados buenos, lo que pasa que claro, no los sentimos tan evidente: nos hemos sentado aquí a discutir y a reflexionar sobre cosas, nos estamos planteando ya metas para continuar el próximo curso, es



decir, que no se está produciendo un rechazo a continuar con la evaluación, ya eso es un aspecto positivo del proceso de evaluación. Se han puesto sobre la mesa pues cosas que a lo mejor, en otras circunstancias y en otros momentos se han comentado por los pasillos o en los despachos. Se han traído al equipo pedagógico y se han discutido temas aquí, unas veces más acaloradas y otras veces menos acaloradas, pero yo creo que se ha ido evolucionando en el proceso y que es un proceso lento, como toda evaluación de proceso, que es bastante lenta y los resultados no son inmediatos sino que son resultados que se van consiguiendo poco a poco y a más largo plazo, es decir, no podemos pretender en una evaluación de este tipo, y menos en enseñanza, y yo soy partidario de que la evaluación en la enseñanza es bastante compleja y los resultados no son inmediatos, son a largo plazo y esto es un equipo de enseñantes, queramos o no. Y van a ser resultados que se irán viendo pues transcurrido el tiempo, transcurrido el tiempo... e indudablemente, cuando se iniciaron los CEPs, desde que se iniciaron hasta ahora, la evolución del CEP que se ha producido en todos estos años ha sido bastante positiva y ha ido evolucionando mucho. Eso es lo que yo veo del proceso que se ha seguido en la evaluación. Indudablemente, si se paraliza en estos momentos, en el proceso de evaluación, sería un retroceso.

AsC Yo también estoy de acuerdo con AsJ. Cuando se inicia algo la primera vez cuesta y que lo importante es crear un hábito, que una vez que el hábito ya está adquirido luego forma parte normal del proceso. Es decir, el volver atrás, el no plantearnos el próximo curso el no evaluar, completamente de acuerdo, un retroceso. Yo creo que nos ha costado bastante el integrar, entre comillas, la evaluación dentro de la dinámica general de nuestro trabajo, y creo que ha sido lo más difícil, el intentar crear ese hábito, una vez que ya, más o menos, puede formar parte de nuestro proceso, pues yo creo que lo importante es seguir ¿no?, hasta que llegue a formar parte de una dinámica normal del trabajo nuestro. Que después ya no nos costaría nada porque está prácticamente automatizado, igual que cualquier hábito ¿no?. Ahora sí, porque claro, ha supuesto iniciarlo.

AsH En relación con el Equipo Pedagógico yo creo que este año, uno de los grandes fallos que hemos tenido este año es que se ha utilizado las reuniones del Equipo Pedagógico para otros fines que no son claramente los objetivos del Equipo Pedagógico. Entonces, a mí se me plantea ahora mismo, definir claramente los objetivos, las competencias, las funciones del Equipo Pedagógico y saber deslindar en todo momento cuáles son competencias del E.P. y cuáles son otras competencias que no creo que hay. Eso sí, este año, lo digo con toda la sinceridad, ha sido para mí, vamos, un asunto que no me ha gustado. O sea, el E.P. tiene que definir unos objetivos claros en los cuales en el E.P. se va a hacer esto: A, B, C, lo que sea, en fin, unos criterios básicos. Pero cuando a mí me utilizan el E.P. y recuerdo en este momento: "- Comisión Tal. - No, antes de la comisión Tal vamos a informar de Cual. Antes de la Comisión vamos a informar de la reunión tal, tal". Vamos a ver cuáles son claramente los objetivos del E.P. y dejen que el E.P. haga su labor como tal E.P. Y saber deslindar cuáles son las competencias y las actividades que corresponden a una cosa y cuáles a otra. Si el E.P. se reúne cada quince días para hacer una labor de equipo, en la cual están implicadas a lo mejor, cualquier cuestión que se plantee en un centro, etc., etc. o la forma de asesorar que hace mi compañero al resto de las tal, que sea el Equipo Pedagógico que se le dé margen, que se le dé chance, que se le dé posibilidades de

realizar eso. Entonces las reuniones del E.P. son reuniones para el E.P., las reuniones para otra cosa son reuniones para otra cosa. Y eso quiero hacer la crítica, ya que estamos evaluando, quiero hacer la crítica dura, dura, porque a mí esto, vamos, no estoy de acuerdo, me he sentido hasta violento en estas situaciones. Que prepares tú, a lo mejor alguna cosa, de la comisión tal, en tres ocasiones he estado yo pendiente de hacer algo sobre el tema de la comisión currículum, [distinta a la C. de Evaluación del CEP] y ha llegado las once hablando de otros temas. Para mí ésa es una crítica que yo la hago lo más dura posible porque creo que ha sido un fallo enorme en el funcionamiento del equipo.

[Se produce unos segundos de silencio]

Ext. ¿Qué más?

Dir Yo no voy a entrar al trapo de AsH. No estoy en absoluto de acuerdo con él. No voy a entrar al trapo. Está claro que estoy en total desacuerdo con él.

AsH Vale. Yo lo que hago... estamos evaluando, ...

Dir No, sí, sí.

AsH ... bien, estamos hablando, entonces déjame que al menos que exprese...

Dir No, pero... sí, no, pero que es bastante discutible.

AsH ¡Oh!, por supuesto, por supuesto.

Dir Yo sigo entendiendo eso, el tema... yo no sé si se ha entendido: la evaluación es interesante, es muy importante, siempre se ha intentado hacer, depende mucho del equipo AsC, porque la evaluación es el proceso del conjunto, otros años se ha hecho, se ha hecho más como valoración, y en ese sentido sí que agradezco mucho a Chema porque es una dimensión nueva, un concepto nuevo y tal, de análisis para la mejora, etc. Nosotros hacíamos más bien algún tipo de análisis, más que análisis, era valoración...

AsÑ Para la justificación.

Dir ...para justificar, porque claro, también es necesario justificar ante los compañeros y ante la gente, hay que justificar. O sea, eso es necesario, por eso hay que hacer memoria.

Ext. Sí y en eso hay que profundizar más, es decir, usted me tiene que presentar... no le estoy diciendo que usted sea un ladrón pero usted me tiene que entregar la factura de que efectivamente ha habido eso que usted dice.

Dir Lo más enriquecedor ha sido la comisión pero se tendría que haber dinamizado mucho más, por parte de la comisión a todo el conjunto de aquí.

Ext. Eso sí lo veo ¿no? ¿Cómo lo ves eso, lo que dice Dir ahora?

AsC No era sobre lo que estaba diciendo Dir. Era sobre lo que decía antes de la evaluación como proceso nuevo, me refería que lo que nosotros hemos hecho hasta ahora, otros años, ha sido una valoración final del producto, pero no del proceso. Que lo importante de la evaluación...

Dir No.

AsC ¡Claro!

Dir Si nosotros cada dos meses, cada dos meses, cada tres meses, cada trimestre nos hemos parado a decir "vamos a analizar qué estamos haciendo", lo que pasa que claro, si en general el silencio es la norma, ¿eh?, no consiste en el silencio y esperar al final para aportar lo que hay..., que hay que ajustarse a lo que es un proceso, evidentemente.

AsC Bueno, respecto a lo que tú estabas diciendo Chema, lo de la dinamización del equipo, yo creo que la motivación nuestra tiene que ser interna, de cada uno de nosotros, no externa, es decir,

- yo no soy nadie para estar animando a nadie, entre comillas, de que te impliqués aquí, es decir, la motivación tiene que ser intrínseca a cada uno de nosotros, si realmente no estamos motivados, no nos queremos implicar en el tema de la evaluación, no creo que una comisión tenga que estar animando a una participación, eso lo tengo clarísimo ¿no?.
- Ext. Yo soy de esa opinión también, lo que pasa es que eso es idealista también ¿eh?. Yo reconozco que...
- Dir. Aquí hace falta un motor, evidentemente.
- Ext. Y además, hace falta un motor que motive pero que además encima quede bien. Saber decir a la gente: "Mira, esto..., tal..., te recuerdo..., lo otro..." y para eso hace falta servir. Y entonces sí que le ha faltado a la C. de Evaluación un poco de aire, de empuje en ese sentido. Pero, el problema es que entonces, en la C. de Eval. debería de estar presente la persona, que puede ser el director u otra persona en la que todos deleguemos, yo no sé, en el reparto, la persona que dé ánimos, que sea capaz de decir: "Mira, hace falta esto, hace falta un listado de esto, hace falta una memoria...", porque eso le hace falta a la evaluación. Y una cuestión más. Por ejemplo, en este sentido, la C. de Ev. no tenemos información cuantitativa del CEP, está y está ahí pero hace falta que esté recogida, ¿cuántos profesores han asistido al CEP?, ¿qué presupuestos medios de...?. Y eso no está. Pues hubiese hecho falta, dentro de la Comisión de Ev., una persona que sea capaz de hacer este tipo de tareas, decir: "¡Eh!, un momento que hemos quedado en esto...". Y para eso hace falta valer y encima quedar bien, ir despacho por despacho. "¡Eh!, un momento, tenemos una reunión". Y eso no es agradable.
- AsN Que de todos modos yo diría una cosa, una cuestión, yo estoy muy de acuerdo con AsC. Se percibe cuando un equipo está interesado en un tema y una cosa es que una comisión canalice ese interés y otra cosa es que esa comisión tenga que dar esa ilusión porque la ilusión no se da, uno se incluye si eso te va interesando y ves que es también, en cierta medida, rentable, no solamente personalmente sino en general. Entonces yo, desde esa perspectiva pienso que la comisión no es que tenga que ser el motor, sí tiene que ser el canalizador. ¿Y por qué entonces sale muchas veces, sin necesidad de plantearse formalmente el tema de la evaluación salen en grupos humanos las cosas de una manera natural?, que es lo que yo comentaba antes, la evaluación aquí se ha montado de una manera accesoria, en un inicio y yo creo que también en un final. Hemos avanzado en ciertas cosas pero todavía yo no veo que haya una implicación directa de cada uno de nosotros. Quizá haya una implicación directa, precisamente por todo el proceso, de la misma comisión, pero nada más, no he visto ese calor....
- Ext. Pero bueno, luego, sin embargo, cuando se proponen tareas de, decía yo "tareas de sentarse y hablar" [risas], la gente sí que participa y discute y tal, ...
- AsN Sí, sí, si no se dice que no.
- Ext. ...pero en donde fallamos en el trabajo de esto ¿no?.
- AsÑ Yo estaba pensando también, AsN, cómo se podía hacer eso. Yo desde el principio tenía muy claro que no podía integrarme en esa comisión de evaluación, entre otras cosas porque, por experiencia se sabe que siempre exige mucho más de lo que se piensa al principio. Y en ese sentido, vamos, yo creo que todos los compañeros que han estado integrados en esa comisión [de evaluación] han trabajado muchísimo y demás, pero en el trabajo vamos en paralelo y precisamente, para no ir abajo en mi trabajo concreto, no ha tenido ninguna incidencia la

comisión de evaluación [en el sentido de que no le ha supuesto un trabajo suplementario que le haya impedido cumplir con su trabajo]. Ahora, también es cierto, y es lo que Chema estaba diciendo ahora, que si a mí se me pide cualquier cosa concreta, cualquier tipo de información o colaboración, yo no me he negado a dar esa colaboración concreta pero sí he tenido siempre muy claro que yo no me podía implicar en ello. Entonces, claro, yo no sé, si hay una persona que piensa que se puede implicar y los demás no podemos, yo estoy de acuerdo con Chema, que hay que buscar unas estrategias o una forma de que esto se produzca, pero que ese calor o esa ilusión y tal no la tienes, no porque no te interese sino porque es que no puedes, sencillamente una cuestión de... te sientes agobiado, te ves desbordado por una serie de tareas y entonces, claro, yo no tengo tiempo ni disponibilidad mental para a lo mejor pensar: "¿Y bueno, cómo puedo colaborar con la C. de Eval.?"

AsC No, no es con la C. de Ev.

Dir Lo que estamos aquí analizando es un poco el proceso para mejorar. No estamos en absoluto enjuiciando la comisión ni enjuiciando la labor de Chema sino que hay que mejorar. AsN, vamos a ver, nosotros, todos los que estamos aquí, lo único que nos une es que somos profesionales y punto. Quiero decirte, que no consiste en buena voluntad, en absoluto, hay que ser realistas. Efectivamente, si a mí no me convocan a ninguna reunión yo, con toda la movida que tengo, pues no me reúno. O sea que el papel de una comisión es el de dinamizar, motivar, ser motor y no decir: "bueno, y como depende de cada uno pues ya veremos, cuando quieran cada uno ¿no?". Nosotros no estamos aquí unidos como misioneros o de ideas concretas, comunes, en absoluto. Nosotros, como profesionales nos hemos metido en una institución tal, y entre todos hemos visto como bueno, porque está muy bien y porque creo que debe ser una actividad más evaluar cualquier proceso, estamos en clase estamos evaluando, estamos en tal... , pero no por voluntarismo, no por buenas intenciones, no, no, no, sino por necesidad profesional y tal. Pero tiene que haber algo, exactamente algo que... Y esa creo que debió ser, o así se planteó la existencia de la comisión.

Ext. Exacto, pero entonces, entonces sabiendo esto entre todos, somos personas honradas y decentes, y entonces adjudicarle a una persona el papel de machaca digamos, de hacha, cuando entre por la puerta se pone aquí el hacha [señalando la solapa] y dice: "Tú, en tal fecha quedamos en tal cuestión". Se discute aquí y se decide ¿no? Pero una vez que se decida que haya alguien aquí que diga, "fulanito no me has entregado tal". Porque si no es desagradable... y eso le ocurrirá a cualquier comisión. Decir: "Oye, que tenemos que reunimos"...

AsK Creo que ese látigo sería más corto el año que viene que este.

Ext. ¿Por qué?, ¿Porque no vas a estar tú? [Risas]

AsK Además de. Que ya es bastante, que ya es bastante. Tendría que darme más caña [risas]. De todas formas sinceramente estoy de acuerdo con la intervención parcial de muchos de los compañeros, en mayor o menor grado, pero con la de AsJ antes, bastante. En el sentido de que él hizo una descripción de los tipos de evaluación que él entendía, externos e internos, y tal, y que siempre es un proceso que en este caso ha sido previo para que luego, el próximo año ya sea una evaluación sentida como necesaria por parte del equipo y que todo ese rodaje previo va a dar lugar a uno de los tipos de evaluación que él describió como que sería la más productiva, donde todo el mundo la siente como necesaria y a partir de ahí todos se implican. Ahora puede que se de en mayor grado. No vamos a hablar de utopía, de que se va a dar. Pero

por eso digo que el del látigo va a tener que seguir teniendo el látigo, pero quizás más corto, porque ya todo el mundo va a estar un poco más implicado. Lo que decía AsC también, de que el rodaje, el poner en marcha un proyecto es lo que cuesta, luego mantenerlo, que cuesta mantenerlo, pero cuesta menos que el iniciarlo y el echarlo a andar. En este caso sería improductivo y hasta frustrante y negativo el dejarlo ahí, porque no se ha conseguido sino la experiencia de rodar, y puede servir para otras cosas, pero lo ideal sería aprovechar todo ese esfuerzo, y sobre todo compañeros que estuvieron en la comisión y no desistir porque se vería el fruto el próximo año. Bien es verdad que habría, a lo mejor, que reorganizar un poco el funcionamiento de la comisión, quizás el E.P., quizás... pero yo no sé si eso ha lugar??? a comentarlo ahora. Porque sería un análisis, por mi parte por lo menos frío, sin elementos... no sé, me parece un poco precipitado, me parece que dejarlo a la moderación del verano por medio y que nos vayamos con la idea de que dentro de la experiencia no haber llegado, porque siempre teníamos los parámetros de llegada.... Ahora se podría empezar, como decía AsH., a partir de aquí con una hipótesis previa y tal o no tan previa porque ha sido intermedia de camino ¿no?, pero previa en base a la experiencia de este año para luego conseguir algo mejor, otra, otra, porque siempre van a ser otras ¿no?, siempre que los enseñantes seamos otros van a ser otras [se refiere al cambio de asesores para el próximo año]. Entonces a mí me parece, en resumen, positiva la historia pero que tampoco nos estemos machacando ahora demasiado más tiempo con el buscar los fallos o las posibles mejoras porque sería ya, yo que sé, darle demasiado a la lengua en una sola sesión, me parece.

AsJ De todas formas la evaluación hay que juzgarla en su sitio y en su justa medida, es decir, no es el objetivo prioritario de este grupo de trabajo evaluar, es algo más de este equipo. Sino que los objetivos prioritarios son el asesoramiento, etc., toda una serie de actividades que están prefijadas y como consecuencia de todas esas actividades de trabajo una más es la evaluación, pero que no es prioritaria, estamos intentando convertirla en algo prioritario ¿no?. Con lo cual la participación y la implicación del E.P. estará dentro de las medidas y posibilidades de cada miembro del E.P., unos podrán implicarse más y otros podrán implicarse menos. Y yo creo que no hay que forzar tanto el tema de implicación, implicación, implicación por encima de todo y convertir en objetivos prioritarios del CEP la evaluación. Sino, bueno, ahí está la evaluación y está como una cosa más que está dentro de todas las actividades que tenemos que hacer dentro del CEP y yo, dentro de mis medidas y de mis posibilidades y de mi volumen de trabajo me implicaré, participaré más o menos según eso y nada más.

AsC Yo quisiera dar la palabra a AsJ para que hiciera un resumen general de la dimensión, AsJ, de la dimensión que tú trabajaste. [Se refiere a la dimensión de organización interna de la que se ocupó AsJ para elaborar un borrador para la discusión]

AsJ Si quieren lo hago, para mí me parece impropio por una sencilla razón, me parece un tema sumamente importante que requiere una profundización y un debate y no a estas horas y en estas fechas y demás con ganas de irnos, si queremos podemos quedar para un día de los que tengamos de esta semana o la próxima y como tema único discutirlo porque ahora sería tratarlo de forma superficial y que no conduciría a nada sino a todo lo contrario, es decir, a irse con un montón...

AsÑ ¿Qué tema era?

- AsJ La organización del CEP y del Equipo Pedagógico. Eso requiere una mayor participación, que procuremos estar los máximos posible y esto en cinco minutos sería irnos con un mal sabor de boca porque no habría lugar para la reflexión y el debate sobre eso.
- Dir En la línea de AsK, dejarlo para septiembre.

**FIN DE LA REUNIÓN 20 de julio de 1995**

