

EL ASESORAMIENTO A LOS CENTROS EDUCATIVOS DESDE LOS SISTEMAS DE APOYO EXTERNO

Víctor M. Hernández Rivero

RESUMEN

El asesoramiento en educación, como fenómeno complejo y multifacético desarrollado por toda una multiplicidad de agentes y sistemas de apoyo en el sistema educativo, constituye el foco de atención de este trabajo. En particular se aborda una de sus dimensiones más sustantivas, la que tiene que ver con las actividades y tareas en relación con los procesos de ayuda y apoyo interprofesional. Al respecto, se recogen de manera sintética algunos de los resultados obtenidos en el estudio que sobre estas estructuras se realizó en la Comunidad Canaria, en particular los referidos a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), y los Equipos Pedagógicos de los Centros del Profesorado (CEP).

PALABRAS CLAVE: asesoramiento, actividades y funciones de asesoramiento, sistemas de apoyo externo, equipos de orientación educativa y psicopedagógica, centros del profesorado.

ABSTRACT

The central theme of this article is consultancy in education, understood as a complex and multidimensional process developed for different external support systems. In it we present the main results of a study about two of the support systems of the Canary Islands: the Educational Counseling Service (Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica [EOEP]) and Teachers Centres (Centros del Profesorado [CEP]). The focus of this work is on the functions, tasks and activities related to processes of help and support between professionals in each one of the external support systems subject to study.

KEY WORDS: School consultancy, consultancy functions, tasks and activities, external support systems, educational counseling service, teachers' centres.

1. LA NECESIDAD DE ESTUDIAR LA FUNCIÓN DE ASESORAMIENTO Y LOS SISTEMAS DE APOYO EXTERNO EN EL SISTEMA EDUCATIVO

En la actualidad, una de las variables consideradas clave en los procesos de mejora de los centros educativos lo constituye el sistema de apoyo y asesoramiento, es decir, aquellas estructuras organizadas de profesionales que, de una u otra forma, les ofrecen algún tipo de ayuda o asistencia pedagógica. La presencia de estos agentes de apoyo trabajando junto al profesorado constituye para muchos un estímulo

en sus dinámicas de renovación, además de un aliciente para afrontar la complejidad e incertidumbre del cambio. Su papel como mediadores entre el conocimiento pedagógico y sus prácticas docentes los convierte en un elemento indispensable en los procesos de innovación, formación y desarrollo curricular.

La necesidad de contar con estos servicios de apoyo para ayudar a las escuelas en sus esfuerzos para aumentar la calidad educativa y poner en práctica nuevas propuestas curriculares es reconocida tanto por parte de los investigadores, como por el profesorado, las escuelas y administradores educativos. Como afirman rotundamente Stoll y Fink (1999), los centros educativos deben constituirse como unidades autónomas para iniciar y desarrollar la innovación, pero es evidente que no son «islas» y —para desarrollarse y mejorar— necesitan apoyo externo.

No obstante y a pesar de su relevancia, puede considerarse que éste es aún un fenómeno poco estudiado, sobre todo en nuestro contexto nacional (Nieto Cano, 1993). Casi podría decirse —refiriéndonos a esta función en la enseñanza— que «se sabe cómo se llama, pero no qué es». En la literatura existen diferentes definiciones y aproximaciones, al tiempo que múltiples perspectivas y enfoques, pero hay consenso a la hora de considerarla —como hace Rodríguez Romero (1996)— una labor emergente que se está consolidando de manera fronteriza y entremezclada con otras prácticas que cuentan con mayor tradición, tales como la formación permanente del profesorado, la orientación educativa o la supervisión escolar. Lo cierto es que se trata de una función multifacética y heterogénea, desarrollada por diferentes agentes y servicios educativos, no carente de dificultades y controversias.

En el panorama español, los distintos sistemas de apoyo externo —nos referimos en particular a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, los Centros del Profesorado y la Inspección de Educación—, entre cuyas funciones se encuentra la del asesoramiento, han ido evolucionando y reestructurándose a medida que la LOGSE se implantaba y nuevas necesidades y problemáticas invadían los contextos escolares. Progresivamente, la presencia de estos profesionales —asesores, orientadores, inspectores— ha ido en aumento y su papel está siendo más importante. Realmente, el catálogo de actuaciones, ámbitos y asuntos que atienden se ha ampliado con el tiempo, diversificándose y dificultándose.

Cada vez es más evidente que asuntos como la estructura y tareas de los diferentes servicios, el tipo de modelo con que actúan, la selección y formación de los profesionales que componen esta red, el tipo de relaciones y coordinaciones de los equipos entre sí y con otros agentes y elementos del sistema, o su evaluación y mejora, constituyen cuestiones de peso, y no poco problemáticas, a la hora de decidir.

En este marco, el objetivo de este artículo es profundizar en el análisis de una de esas dimensiones sustantivas: la que se refiere a las actividades, funciones y tareas de asesoramiento, ofreciendo una visión general de qué se está haciendo y qué debería hacerse, según la opinión de los propios asesores y asesoras.

2. EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE LOS SISTEMAS DE APOYO EXTERNO EN CANARIAS: OBJETIVOS, DIMENSIONES Y PRINCIPIOS

Como proyecto de investigación, el estudio de los principales servicios de apoyo educativo de la Comunidad Canaria se planteó la consecución de dos objetivos principales. El primero enfocado hacia la obtención de conocimiento que permitiera comprender mejor la naturaleza, funciones, modelos de actuación y condiciones en que los agentes de apoyo desempeñaban su labor de asesoramiento dentro de estas estructuras en el contexto de los centros educativos, describiendo y analizando qué hacen y cómo lo hacen cuando llevan a cabo este tipo de procesos. El segundo dirigido a ofrecer a los propios sistemas de apoyo y Administración educativa un caudal importante de información organizada, valiosa para la mejora de los propios servicios de apoyo, detectando los problemas y necesidades más importantes que se encontraban en su labor, ofreciendo soluciones y recomendaciones de futuro.

En concreto, las dimensiones que aborda la investigación quedaron constituidos por tres ámbitos principales:

- a) Actividades, funciones y tareas de asesoramiento, que se refiere al catálogo de funciones y tareas que desempeñan los diferentes servicios en su trabajo con los centros y el profesorado (por ejemplo: diagnóstico o valoración de necesidades, elaboración de materiales, difusión de conocimientos y programas, planificación, desarrollo, formación, evaluación...). Con esta dimensión se pretendía indagar acerca de qué es lo que hacen estos profesionales y, al mismo tiempo, qué es lo que creen ellos que deberían hacer; cómo reparten su tiempo entre las diferentes acciones que llevan a cabo y cuáles de ellas son priorizadas.
- b) Metodología, estrategias, modelo de actuación: que se refiere al enfoque, al modo en que las funciones y tareas que realizan son llevadas a cabo. Es decir, se pretendía analizar las líneas de trabajo, los modelos metodológicos que utilizan los servicios de apoyo que dan sentido a su labor y determinan las tareas y acciones de apoyo que desarrollan con los centros y el profesorado.
- c) Estructura interna, organización, formación y relaciones: que se refiere a algunos aspectos de la estructura interna de cada uno de los servicios (estructura de los equipos, dotaciones, etc.), así como las coordinaciones y las relaciones entre los diferentes servicios de apoyo y con la Administración. También hace referencia a cómo se ven a sí mismos los profesionales de los servicios en cuanto a su capacitación e identificación con ciertas funciones y sobre las fuentes de formación que utilizan para su perfeccionamiento.

No obstante, aquí tan sólo se presentan los resultados y conclusiones relativos a la primera de las dimensiones del estudio en referencia a dos de los servicios educativos estudiados (EOEP y CEP) dada la amplitud del trabajo y las limitaciones de espacio, dejando para una próxima ocasión el análisis del resto.



Por otro lado, tanto el proceso seguido como las tareas abordadas han sido justificadas en base a una serie de principios que orientaron la investigación. En este sentido hay que decir que, tanto los objetivos, dimensiones y principios propuestos en el estudio, como la metodología y las técnicas de recogida y análisis de la información utilizadas, han sido pensados tomando como base otro estudio de esta naturaleza realizado en la Comunidad de Madrid por Escudero Muñoz, sobre los Equipos Psicopedagógicos (Escudero, 1989; Escudero y Moreno, 1992). Este excelente trabajo, además de establecer un marco teórico de referencia, ha constituido una guía inestimable para la investigación. Los principios a los que aludimos podrían expresarse de la siguiente forma:

- a) Favorecer un proceso de investigación orientado a la mejora y desarrollo de los sistemas de apoyo y de los profesionales que los constituyen en tanto que proceso formativo de reflexión y análisis de la práctica, evitando su utilización para fines propios de una evaluación centrada en la rendición de cuentas.
- b) Utilizar un modelo de investigación que permita poner en práctica un proceso participativo, tanto en los objetivos y finalidades del estudio, como en la valoración de los instrumentos y en el análisis e interpretación de los resultados, facilitando la máxima implicación posible de los agentes, equipos y sistemas de apoyo.
- c) Recoger la información a partir de diversos informantes: por un lado, los agentes de apoyo y, por otro, el profesorado. Conocer la realidad de estos servicios y ser capaces de elaborar un análisis de la naturaleza del proceso de asesoramiento, conlleva necesariamente tomar en consideración el punto de vista de los distintos sujetos implicados. Las informaciones y valoraciones debían obtenerse tanto de los miembros de los diferentes servicios de apoyo, como de los centros y del profesorado a quienes ofrecen sus servicios. No obstante, y dado el volumen de los datos obtenidos, aquí se presentarán exclusivamente los resultados que se refieren a los profesionales que componen los sistemas de apoyo.

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

A partir de estas finalidades, dimensiones y principios que orientan el estudio, se propusieron las siguientes fases y tareas en el proceso de investigación (ver tabla 1).

3.1. CONTACTO INICIAL CON LOS SISTEMAS DE APOYO EXTERNO PARA LA CLARIFICACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LOS PROPÓSITOS Y PRINCIPIOS DE LA INVESTIGACIÓN Y DEL PROCESO A SEGUIR

En esta fase —de capital importancia para el devenir del proyecto— fue presentada toda la información que permitía a los profesionales de las diferentes estructuras de apoyo comprender el mapa de los propósitos y ámbitos que perseguía

TABLA 1. CRONOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN. FASES Y TAREAS DESARROLLADAS EN EL ESTUDIO

CURSO 96-97			CURSO 97-98			CURSO 98-99			CURSO 99-00	
1 ^{er} Trimestre	2 ^o Trimestre	3 ^{er} Trimestre	1 ^{er} Trimestre	2 ^o Trimestre	3 ^{er} Trimestre	1 ^{er} Trimestre	2 ^o Trimestre	3 ^{er} Trimestre	1 ^{er} Trimestre	2 ^o y 3 ^{er} Trimestre
1. Contacto inicial para la clarificación y negociación del estudio										
			2. Constitución de comisiones							
			3. Recogida de inform. previa							
			4. Poblaciones y muestra de profesores							
			5. Diseño de instrumentos							
			6. Validación de instrumentos							
			7. Recogida de datos							
						8. Análisis de la información				
						9. Devolución de información e interpretación conjunta				
									10. Informe final	

el estudio y obtener el compromiso para su realización. Al mismo tiempo, a lo largo del transcurso de los diferentes encuentros se recogieron sugerencias y valoraciones de los participantes que permitieron enriquecer la idea original, de manera que fue posible adaptar el proyecto a su realidad, integrando diferentes intereses. Por lo demás, permitió establecer un vínculo directo y cercano con todos los profesionales que constitúan cada uno de los servicios, favoreciendo la generación de un clima de confianza mutua.

3.2. CONSTITUCIÓN DE LAS COMISIONES DE COORDINACIÓN; CLARIFICACIÓN DE FUNCIONES Y RESPONSABILIDADES DE LOS PARTICIPANTES

Una vez que el proyecto había sido presentado y asumido voluntariamente por la mayoría, se constituyeron una serie de comisiones de coordinación, como respuesta a los principios de la propia investigación, creándose una denominada comisión general (con representación de todas las partes implicadas) y, al mismo tiempo, diversas comisiones por servicios (en función de las peculiaridades de cada estructura). Su finalidad era la de facilitar y apoyar el desarrollo del estudio, coordi-



nando actuaciones y tomando decisiones, buscando la máxima implicación posible de los diferentes sistemas de apoyo externo, haciéndoles partícipes en el proceso de toma de decisiones, al tiempo que se posibilitaba la asunción del control de la información y la supervisión del estudio por parte de los mismos, favoreciendo el sentimiento de pertenencia y apropiación del proyecto por parte de los propios profesionales, a través de sus representantes.

3.3. RECOGIDA DE INFORMACIÓN PREVIA, NECESARIA PARA EL CONOCIMIENTO DE LA ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE CADA SISTEMA DE APOYO, CON LA FINALIDAD DE ADAPTAR EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Esta información se refería fundamentalmente a la legislación correspondiente, así como a los planes de trabajo y memorias que, con carácter interno, los equipos y agentes de apoyo elaboran para facilitar la coordinación, seguimiento y valoración de sus actuaciones.

3.4. POBLACIONES Y MUESTRA DE PROFESORADO

Las poblaciones en las que se centra esta investigación quedaron constituidas por todos los profesionales que componen los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (formados por orientadores, logopedas y trabajadores sociales), los Equipos Pedagógicos de los Centros del Profesorado (asesorías), y por los inspectores e inspectoras del servicio de Inspección de Educación dentro del territorio de la Comunidad Canaria (aunque, como ya se advirtió, aquí no se incluirán los datos referentes a este último servicio). Dado el tamaño de estos colectivos (ver tabla 2), se invitó a todos los individuos a participar en el estudio. Además, tal y como se adelantó, también participaron como informantes los miembros del profesorado de todas las etapas educativas (Infantil, Primaria y Secundaria), que en Canarias constituye una población de 21.499 individuos trabajando en 1.221 centros educativos (según datos de escolarización del curso 1996/97). La concreción de las unidades muestrales (profesorado y centros) se obtuvo siguiendo un sistema de muestreo aleatorio sistemático, a partir del listado de centros educativos, ordenados previamente por zonas de influencia de los CEP, obteniéndose una muestra compuesta por 315 profesores.

3.5. DISEÑO DE INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Teniendo en cuenta las características de las poblaciones así como las de la propia investigación, se decidió utilizar la técnica del cuestionario como principal instrumento para la recogida de datos. A partir de otros instrumentos similares (Loucks-Horsley y Crandall, 1986; Escudero y Moreno, 1992) se elaboró un cuestionario base que sirvió de modelo para diseñar cuatro versiones adaptadas a las características particulares de cada sistema de apoyo y sujeto informante. Una pro-

TABLA 2. POBLACIONES, SUJETOS, CUESTIONARIOS RECOGIDOS Y PORCENTAJE DE RESPUESTA AL ESTUDIO

POBLACIONES	EOEP	CEP	INSPECCIÓN	TOTAL
SUJETOS	530	167	58	755
CUESTIONARIOS RECOGIDOS	302	107	21	430
PORCENTAJE DE RESPUESTA	56,9 %	64 %	36,2 %	56,9 %

iedad que presentan estos instrumentos es que tienen en cuenta un doble punto de vista, queriendo dar cuenta, no sólo de la realidad tal y como es vivida por el sujeto, sino también de lo que debería ser según su propio punto de vista. Es decir, los cuestionarios preguntan en términos de lo que ocurre —lo que es— y, al mismo tiempo interrogan sobre lo ideal —lo que debería ser—; fórmula que permite una visión mucho más rica y dinámica del fenómeno del asesoramiento y la realización de análisis más valiosos de cara a la mejora de los propios servicios.

3.6. VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Ésta se realizó a varios niveles. Por un lado, fueron recogidas y adaptadas las variables más significativas que se manejan en la literatura especializada sobre asesoramiento y sistemas de apoyo, de manera que gozaran de la validez de constructo y de contenido exigible. Por otro lado, los cuestionarios fueron sometidos al juicio de expertos, al de los propios sistemas de apoyo y a un grupo piloto de profesorado.

3.7. RECOGIDA DE DATOS

A través de las comisiones de coordinación de cada servicio se procedió a la administración de los instrumentos correspondientes, con el resultado que muestra la tabla 2. En el caso del profesorado se utilizó una doble vía: por un lado una convocatoria de reunión en el CEP de su zona y, por otro lado, en el caso de aquellos centros y profesores que no habían asistido, el correo ordinario, con un resultado de 226 cuestionarios recogidos para una muestra de 315, es decir el 71,7%.

3.8. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Utilizando el paquete estadístico SPSS-PC+ para MS-DOS, se aplicaron los programas de frecuencias (*Frequencies*) y cruces entre variables (*Crosstabs*), en aras a tener una información descriptiva pormenorizada para cada variable y establecer algunas posibles relaciones entre ellas. Durante el proceso de análisis, la elaboración de los ficheros de lectura y control identificó 203 variables en el caso del



cuestionario para los miembros de los EOEP, 182 en el de las asesorías de los CEP, 174 en el de la Inspección, y 202 en el de Profesorado.

3.9. DEVOLUCIÓN DE LA INFORMACIÓN A LOS SISTEMAS DE APOYO A TRAVÉS DE UN INFORME DE PROGRESO; INTERPRETACIÓN CONJUNTA

De acuerdo con los principios de la investigación, los datos analizados estadísticamente debían llegar hasta los propios sistemas y agentes de apoyo, de manera que fuera posible la interpretación conjunta de los resultados, así como la formulación de conclusiones y algunas propuestas de mejora. La diversidad de perspectivas entre investigadores y profesionales de los diferentes servicios permitiría enriquecer el análisis de la realidad o fenómeno estudiado, al tiempo que consolidaría la validez de los resultados, en la medida que estos datos fueran reconsiderados por los propios sujetos informantes. Según Escudero (Escudero y Moreno, 1992), este procedimiento aparece bien documentado en la literatura sobre investigación cualitativa (Lather, 1986) y también en la investigación sobre desarrollo de las instituciones educativas como organizaciones (Plownick *et al.*, 1982; Dalin y Rust, 1983). El proceso seguido durante esta fase consistió en la elaboración de un informe de progreso en el que se daba cuenta, tanto del diseño de la investigación como de los resultados obtenidos. Este informe fue presentado —a través de las diferentes comisiones de coordinación— a los coordinadores y responsables de cada uno de los tres sistemas de apoyo participantes, que, a su vez, harían llegar la información a todos los equipos y profesionales. Tras dar algún tiempo para la reflexión y el trabajo en torno al informe, los comentarios y valoraciones fueron recogidos por los coordinadores. De nuevo en el seno de las comisiones de coordinación, esta información fue discutida, contrastada y recogida como material para la elaboración del informe final.

4. RESULTADOS

4.1. LA OPINIÓN DE LOS EOEP SOBRE LAS FUNCIONES DE ASESORAMIENTO

Dado el carácter complejo y multifacético del asesoramiento en educación, es posible relacionar este tipo de funciones de apoyo y ayuda interprofesional con toda una diversidad de actividades y tareas. A partir de la literatura y la normativa que regula estos servicios han sido identificadas toda una gama de ellas, que se presentan en la tabla 3.

Las puntuaciones recogidas en dicha tabla se expresan en porcentajes, y se han calculado agrupando los valores altos (mucho y bastante) y bajos (poco y nada) con respecto a cada una de las dos escalas (se hace y debería hacerse) de cada ítem.

Para la construcción de la figura 1 en la que los resultados se muestran gráficamente a través de perfiles comparativos, se han tomado como referencia los valores altos expresados en dicha tabla, tanto para lo que se hace como para lo que debería hacerse.

TABLA 3: ACTIVIDADES, FUNCIONES Y TAREAS DE ASESORAMIENTO SEGÚN LOS EOEP

ACTIVIDADES, FUNCIONES Y TAREAS DE ASESORAMIENTO	SE HACE		DEBE HACERSE	
	Mucho +Bastante	Poco +Nada	Mucho +Bastante	Poco +Nada
1. Detecta las necesidades del centro y profesor	86,8	13,2	95,8	4,2
2. Detecta las necesidades del alumnado	89,0	11,0	96,6	3,4
3. Detecta las necesidades de la familia	64,5	35,5	96,7	3,3
4. Realiza seguimiento para conocer cómo va el proceso de asesoramiento con el centro	74,8	25,2	95,6	4,4
5. Realiza seguimiento para conocer cómo se ajusta la respuesta a las necesidades del alumnado	77,8	22,2	98,2	1,8
6. Realiza seguimiento para conocer cómo se ajusta la respuesta a las necesidades de la familia	45,6	54,4	94,9	5,1
7. Diseña planes o programas, elabora materiales, orientaciones, propuestas de trabajo	79,5	20,5	95,9	4,1
8. Colabora con los centros para planificar y elaborar conjuntamente materiales, propuestas de trabajo, etc.	67,8	32,2	97,0	3,0
9. Asesora para facilitar dinámicas de trabajo, de coordinación y colaboración a nivel de centro, creando estructuras y procesos de trabajo en grupo entre el profesorado	52,8	47,2	91,9	8,1
10. Facilita información sobre normativas oficiales, requisitos para participar en experiencias o proyectos, solicitar ayudas, etc.	66,7	33,3	80,1	19,9
11. Ofrece información sobre nuevos métodos de trabajo con el alumnado, nuevos materiales	76,8	23,2	97,0	3,0
12. Informa sobre los recursos y experiencias educativas de la zona	65,0	35,0	89,1	10,9
13. Informa al alumnado sobre la estructura del Sistema Educativo y las diferentes opciones según capacidades, intereses y motivaciones	78,9	21,1	87,8	12,2
14. Informa al alumnado sobre las salidas profesionales de los estudios	79,1	20,9	87,2	12,8
15. Informa a las familias del alumnado sobre el Sistema Educativo y las salidas profesionales	71,9	28,1	91,4	8,6
16. Facilita la comunicación y el intercambio de ideas y experiencias entre profesorado y centros	40,5	59,5	79,6	20,4
17. Busca recursos, materiales, ideas, experiencias que permitan a centros y profesorado poner en práctica sus proyectos	72,8	27,2	91,3	8,7
18. Apoya y asesora durante la puesta en práctica de los diversos proyectos educativos	65,7	34,3	87,8	12,2
19. Forma al profesorado en nuevos métodos de enseñanza, nuevos conocimientos a través de cursos, seminarios o reuniones	29,1	70,9	71,5	28,5



ACTIVIDADES, FUNCIONES Y TAREAS DE ASESORAMIENTO	SE HACE		DEBE HACERSE	
	Mucho +Bastante	Poco +Nada	Mucho +Bastante	Poco +Nada
20. Evalúa formativa y sistemáticamente proyectos educativos del centro o de grupos	14,1	85,9	57,2	42,8
21. Asesora para que tanto el profesorado como el centro en su totalidad evalúe sus experiencias ...	37,5	62,5	57,2	42,9
22. Ayuda a los centros, equipos y profesorado para que adquieran capacidad de autonomía	44,2	55,8	82,5	17,4
23. Presta especial atención a la hora de establecer una relación de trabajo con los centros y familias, así como a su mantenimiento, clarificando, negociando y revisando las expectativas, compromisos, etc.	64,5	35,5	85,3	14,7
24. Reflexiona sobre los objetivos a lograr con cada centro, profesorado, familias, alumnado	75,7	24,4	93,9	6,1
25. Dedicar tiempo a analizar y estudiar las expectativas y demandas de ayuda y apoyo	76,0	24,0	94,4	5,6
26. Asesora y ayuda en las relaciones del profesorado y del Centro con las familias y el APA	57,0	43,0	89,1	10,9
27. Elabora informes sobre el alumnado	93,8	6,2	83,9	16,1
28. Dedicar tiempo a resolver tareas burocráticas ...	79,2	20,8	20,8	79,2
29. Forma a otros profesionales o colegas	37,1	62,9	65,9	34,1
30. Busca recursos y se coordina con otras instituciones no educativas	67,1	32,9	89,9	10,1
31. Promueve y desarrolla trabajos de investigación ..	10,4	89,6	83,1	16,8
32. Favorece la coordinación de actuaciones entre los diferentes centros educativos y sistemas de apoyo	59,3	40,8	83,3	6,7

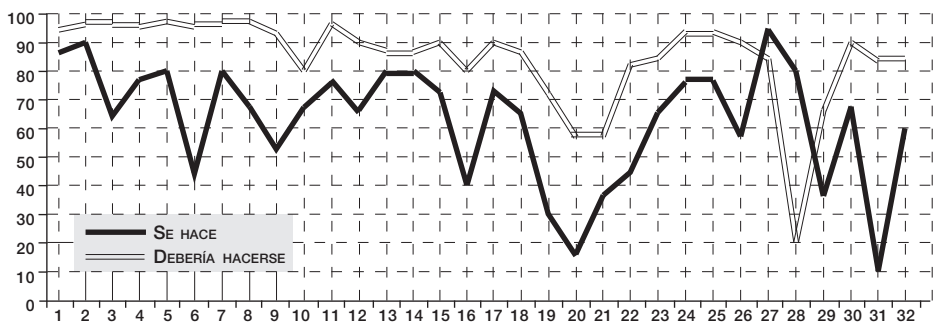


Figura 1. Actividades, funciones y tareas de asesoramiento según los EOEP

Vistos los resultados, es posible realizar distintas consideraciones. En primer lugar, con respecto a lo que actualmente se hace, los EOEP opinan que las actividades, funciones y tareas más frecuentes son la núm. 27 «Elaboración de informes del alumnado» (responde bastante o mucho el 93,8%); núm. 2 «Detección de necesidades del alumnado» (89%); núm. 1 «Detección de las necesidades del centro y profesorado» (86,8%); núm. 7 «Diseño de planes o programas, elaboración de materiales, orientaciones, propuestas de trabajo» (79,5%); núm. 28 «Resolución de tareas burocráticas» (79,2%); núm. 14 «Información al alumnado sobre las salidas profesionales de los estudios» (79,1%); núm. 13 «Información al alumnado sobre la estructura del Sistema Educativo y las diferentes opciones según capacidades, intereses y motivaciones» (78,9%); núm. 5 «Seguimiento para conocer cómo se ajusta la respuesta a las necesidades del alumnado» (77,8%).

También destacan con valores altos la núm. 11 «Información sobre nuevos métodos de trabajo con el alumnado, nuevos materiales y proyectos educativos» (76,8%); núm. 25 «Análisis y estudio de las expectativas y demandas de ayuda y apoyo» (76%); núm. 24 «Reflexión sobre los objetivos a lograr con cada centro, profesorado, familias, alumnado» (75,7%); núm. 4 «Seguimiento para conocer cómo va el proceso de asesoramiento con el centro» (74,8%); núm. 17 «Búsqueda de recursos, materiales, ideas, experiencias que permitan a los centros y el profesorado poner en práctica sus planes y proyectos educativos» (72,8%); núm. 13 «Información a las familias del alumnado sobre el sistema educativo y las salidas profesionales» (71,9%).

Como puede verse, son muchas las funciones que reciben puntuaciones altas. Por su parte, las actividades que menos se hacen son la núm. 31 «Promoción y desarrollo de trabajos de investigación educativa» (poco o nada el 89,6%); núm. 20 «Evaluación formativa y sistemática, tanto de experiencias como de planes o proyectos educativos de todo el centro, o de grupos dentro del centro, o bien de profesorado a nivel particular» (85,9%); núm. 19 «Formación del profesorado en nuevos métodos de enseñanza, nuevos conocimientos a través de cursos, seminarios o reuniones» (70,9%); núm. 29 «Formación de otros profesionales o colegas del servicio» (62,9%); núm. 20 «Asesoramiento para que, tanto el profesorado como el centro en su totalidad evalúe experiencias, proyectos o planes educativos» (62,5%).

Así mismo, las funciones que reciben valores moderados (entre el 40% y el 60% lo hace con poca o ninguna frecuencia) son: la núm. 16 «Facilitación de la comunicación y el intercambio de ideas y experiencias entre diferentes grupos de profesores y centros educativos» (poco o nada el 59,5%); núm. 20 «Ayuda a los centros, equipos y profesorado para que adquieran capacidad de autonomía que les permita identificar sus problemas, analizarlos, diseñar, poner en práctica y evaluar sus experiencias educativas» (55,8%); núm. 5 «Seguimiento para conocer cómo se ajusta la respuesta a las necesidades de las familias» (54,4%); núm. 9 «Asesoramiento para facilitar dinámicas de trabajo, de coordinación y colaboración a nivel de centro, creando estructuras y procesos de trabajo en grupo entre el profesorado» (47,2%); núm. 25 «Asesoramiento y ayuda en las relaciones del profesorado y del centro con las familias y el AMPA» (43%); núm. 31 «Colaboración que permita la coordinación de actuaciones entre los diferentes centros educativos y sistemas de apoyo que inciden en la zona» (40,8%).

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

Según los propios equipos, las actuaciones más frecuentes suelen estar más centradas en el alumnado y en su problemática (diagnóstico o valoración del alumnado y elaboración de informes, elaboración de planes y propuestas de acción, seguimiento y orientación educativa y profesional), que en el centro como globalidad o en grupos de profesorado (aunque la detección de necesidades del centro y del profesorado obtiene puntuaciones muy altas).

Al mismo tiempo, ciertas funciones que afectan más a la dinámica y funcionamiento general del centro y de los grupos de profesorado (ciclos, departamentos, seminarios, otros grupos) se desarrollan de manera moderada o su frecuencia es escasa, acciones tales como: la facilitación de la comunicación y el intercambio de ideas y experiencias entre diferentes grupos y centros de una zona, el asesoramiento y formación para desarrollar la capacidad de autonomía por parte del centro y del profesorado, el asesoramiento para facilitar dinámicas de trabajo, de coordinación y colaboración a nivel de centro, la coordinación y trabajo con otros sistemas de apoyo y recursos externos, la evaluación de proyectos y experiencias del centro, la promoción y desarrollo de investigaciones, etc.

En definitiva, los resultados apuntan a que se ofrecen funciones más centradas en un modelo de contenido, de especialista, que funciones propias de un modelo de proceso o de corte colaborativo.

Por otra parte, con respecto a la opinión de los EOEP sobre lo que debería ser, las puntuaciones, en general, son muy altas. Si analizamos detenidamente los datos contenidos en la tabla 3, y los perfiles que aparecen en la figura 1, podrá comprobarse cómo, en todas las alternativas de respuesta excepto en dos (núms. 27 y 28), los valores altos correspondientes a lo que debería hacerse se encuentran por encima de los obtenidos respecto a lo que actualmente se hace. En concreto, tan sólo se considera que debería hacerse menos de lo que se hace con respecto a la elaboración de informes del alumnado y la resolución de tareas de corte burocrático. Así mismo, también llama la atención que la evaluación (tanto de programas educativos como del centro) reciba valores moderados a diferencia de las otras opciones con puntuaciones tan altas.

Al mismo tiempo, puede interpretarse que, a pesar de que las puntuaciones alcanzadas son altas o muy altas en muchas actividades y funciones (valores por encima del 60%), también es cierto que aquellas que actualmente se hacen de ma-

TABLA 4. DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO EN FUNCIÓN DEL TIPO DE ACTUACIÓN SEGÚN LOS EOEP

TIPO DE ACTUACIÓN	TIEMPO DE DEDICACIÓN			
	Es		DEBERÍA SER	
	Mucho + Bastante	Poco + Nada	Mucho + Bastante	Poco + Nada
A. Actuación global con todo el centro	51,3	48,7	85,9	14,1
B. Atención a grupos o equipos de profesorado (ciclos, departamentos...)	64,3	35,7	93,4	6,6
C. Atención al profesorado individual	84,5	15,5	87,9	12,1
D. Atención al alumnado en grupos	33,9	66,1	64,8	35,2
E. Actuación con el alumnado individual	83,9	16,1	86,0	14,0
F. Atención a las familias	70,3	29,7	95,3	4,7
G. Elaboración de informes, memorias	91,1	8,9	67,8	32,2
H. Trabajo conjunto con otros servicios	38,9	61,1	85,3	14,7
I. Reuniones con la DGOIE	21,9	78,1	55,8	44,2
J. Formación del propio servicio	15,3	84,7	96,4	3,6
K. Elaboración del Plan de Trabajo	73,7	26,3	90,3	9,7
L. Atención y apoyo a los tutores	84,8	15,2	96,3	3,7
M. Trabajo con otras instituciones no ed.	30,4	69,6	68,1	31,9
N. Coordinación y trabajo conjunto con el equipo ...	67,3	32,7	92,0	8,0

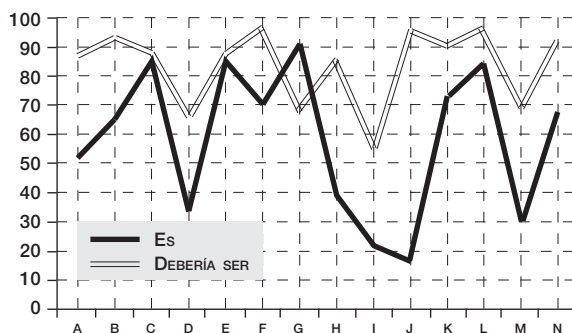


Figura 2. Distribución del tiempo en función del tipo de actuación según los EOEP

nera moderada o escasa, son consideradas necesarias y reclaman mayor atención por parte de los equipos, sobre todo en lo que respecta al asesoramiento a los centros y colectivos de profesores. Vistos los datos, puede hablarse, en general, de cierta satu-

ración en las funciones llevadas a cabo por parte de los EOEP, tanto en lo que se hace como, sobre todo, en lo que debería hacerse. A este respecto, quizás sería necesario discutir y clarificar más los objetivos y concretar el marco de actuación, así como el tipo de relaciones a potenciar en los centros.

Por otro lado, además de las frecuencias con que se realizan y deberían realizarse determinadas funciones y actividades de asesoramiento, también se cuenta con datos respecto a la distribución de tiempo que los profesionales de los EOEP realizan y deberían realizar en función de distintos tipos de actuación (ver tabla 4 y figura 2). Con esta cuestión se pretendía explorar en una escala temporal de 0-100 (como posible cuantificación aproximada del porcentaje de tiempo dedicado) la distribución real del tiempo y la que piensan los EOEP que deberían asignar a cierto tipo de actuaciones.

Si observamos los datos, tenemos que las actuaciones a las que se les dedica mayor cantidad de tiempo son, por este orden, la alternativa G «Elaboración de informes, memorias» (dedica mucho o bastante tiempo el 91,1%); alternativa L «Atención y apoyo a los tutores» (84,8%); alternativa C «Atención al profesorado individualmente» (84,5%); alternativa E «Actuación con el alumnado individualmente» (83,9%); alternativa K «Elaboración del plan de trabajo» (73,7%).

Mientras, las actuaciones a las que se les dedica menor cantidad de tiempo son la alternativa J «Formación del propio Servicio» (dedica poco o nada de tiempo el 84,7%); alternativa I «Reuniones con la DGOIE» (78,1%); alternativa M «Trabajo con otras instituciones no educativas» (69,6%); alternativa D «Atención al alumnado en grupos» (66,1%); alternativa H «Trabajo conjunto con otros Servicios» (61,1%).

Así mismo, la actuación global con todo el centro recibe una puntuación moderada (el 51,3% le dedica mucho o bastante tiempo mientras que el 48,7% le dedica poco o nada), y según el 36% de las opiniones, se le dedica poco o nada de tiempo al trabajo con los ciclos, departamentos y demás equipos educativos de los centros.

Como puede verse, existe una mayor tendencia hacia el trabajo de corte individual, tanto con el alumnado como con el profesorado, frente al trabajo con grupos y con el centro a nivel global.

Hay que destacar también el poco tiempo destinado a la formación del propio sistema de apoyo, y a la coordinación y trabajo conjunto con otros sistemas de apoyo, tales como los CEP y la Inspección.

Con respecto a la distribución del tiempo según lo que debería ser, las actuaciones que han obtenido valores más altos son la alternativa J «Formación del propio servicio» (mucho o bastante el 96,4%); alternativa L «Atención y apoyo a los tutores» (96,3%); alternativa F «Atención a las familias» (95,3%); alternativa B «Atención a grupos o equipos de profesorado» (93,4%); y alternativa N «Coordinación y trabajo conjunto con el equipo» (92%).

Aunque éstas son las alternativas que obtienen los valores más elevados, en general, las puntuaciones —como puede verse— son altas para todas las actuaciones.

En resumen, puede decirse que los EOEP vienen desarrollando todo un conjunto amplio de funciones, relacionadas principalmente con el alumnado y el

profesorado desde un enfoque eminentemente individual. Teniendo en cuenta las alternativas de respuesta que han recibido puntuaciones más altas y más bajas, podría hablarse de una mayor preponderancia de un modelo centrado en contenidos, de especialista, aunque también se realizan de manera más moderada, otras actuaciones propias de un modelo de corte generalista o colaborativo. No obstante, desde la perspectiva del debería ser, se adivina que estas otras actuaciones dirigidas principalmente a los equipos de profesorado y a los centros, reclaman mayor atención por parte de los EOEP, aunque sin abandonar las funciones más tradicionales de atención a las necesidades educativas especiales y orientación del alumnado, así como atención al profesorado —sobre todo a los tutores—, lo que sin duda está acarreado una multiplicación y cierta saturación de los ámbitos y funciones sobre los que intervenir, ampliando expectativas sobre su trabajo.

4.2. LA OPINIÓN DE LOS EQUIPOS PEDAGÓGICOS DE LOS CEP SOBRE LAS FUNCIONES DE ASESORAMIENTO

De acuerdo con los resultados —que se presentan en la tabla 5 y en la figura 3— es posible realizar distintas consideraciones. En primer lugar, con respecto a lo que actualmente se hace, las asesorías de los CEP otorgan valores muy altos a muchas actividades, funciones y tareas de las propuestas. Ordenadas de más a menos, las que más se hacen son los ítems núm. 6 (difusión de normativa), núm. 20 (diseño, desarrollo y evaluación de actividades de formación derivadas del proceso de Reforma), núm. 1 (detección de necesidades de formación del centro y profesorado), núm. 19 (resolución de tareas de corte burocrático), núm. 18 (análisis de las demandas y expectativas de ayuda), núm. 22 (participación en planes y tareas organizadas por la Administración tales como Proyecto de calidad educativa).

Por su parte, entre las que menos dicen realizar, ordenadas de menos a más, destacan la núm. 13 (evaluación formativa de experiencias, planes, proyectos del centro o de grupos o de profesorado particular), núm. 23 (investigación educativa), núm. 14 (asesoramiento para la autoevaluación del profesorado y centros), núm. 24 (búsqueda de recursos y coordinación con instituciones no educativas), núm. 12 (formación del profesorado actuando como formadores).

Si tomamos como referencia, ya no lo que se hace, sino lo que debería hacerse, puede comprobarse —vistos los resultados— que las asesorías consideran que debería hacerse menos de lo que se hace de manera notable tan sólo en el caso del ítem núm. 19 (resolución de tareas burocráticas), lo cual parece del todo lógico y deseable. No obstante, y a pesar de que obtienen valores altos, también se desea hacer menos de lo que se hace en el caso del ítem núm. 21 (diseño, desarrollo y evaluación de actividades de formación planificadas por la propia Administración, como cursos, AD, etc.), ítem núm. 22 (participación en planes y tareas organizadas por la Administración, como el Plan de Calidad Educativa), núm. 6 (informar sobre normativa) y núm. 20 (diseño, desarrollo y evaluación de actividades de formación relacionadas con la Reforma), que como se ha visto anteriormente, son las actividades y funciones que más se realizan habitualmente.



TABLA 5: ACTIVIDADES, FUNCIONES Y TAREAS DE ASESORAMIENTO SEGÚN LOS CEP

ACTIVIDADES, FUNCIONES Y TAREAS DE ASESORAMIENTO	SE HACE		DEBE HACERSE	
	Mucho +Bastante	Poco +Nada	Mucho +Bastante	Poco +Nada
1. El asesor/a detecta las necesidades de formación del centro y profesorado	93,5	6,5	100	0
2. Realiza seguimiento para conocer cómo va el proceso de asesoramiento con centros/colectivos	85,0	15,0	99,0	1,0
3. Elabora materiales y orientaciones, diseña planes y propuestas de trabajo para que los centros y el profesorado los utilicen	81,4	18,6	84,9	15,1
4. Colabora con los centros y el profesorado para planificar y elaborar conjuntamente materiales, planes, propuestas de trabajo, etc.	76,6	23,4	97,9	2,1
5. Asesora para facilitar dinámicas de trabajo, de coordinación y colaboración a nivel de centro.....	75,2	24,8	97,0	3,0
6. Facilita información sobre normativas oficiales, requisitos para participar en experiencias o proyectos, solicitar ayudas, etc.	96,3	3,7	88,9	11,1
7. Ofrece información sobre nuevos métodos de trabajo con el alumnado, nuevos materiales y proyectos de innovación educativa, etc.	78,1	21,9	98,9	1,1
8. Informa sobre los recursos y experiencias educativas de la zona	70,8	29,2	99,0	1,0
9. Facilita la comunicación y el intercambio de ideas y experiencias entre diferentes grupos de profesorado y centros	80,2	19,8	100	0
10. Busca recursos, materiales, ideas que permitan a los centros y el profesorado poner en práctica los planes y proyectos educativos	87,0	13,0	94,9	5,1
11. Apoya y asesora durante la puesta en práctica de los diversos proyectos educativos	80,2	19,8	98,9	1,1
12. Forma al profesorado en nuevos métodos de enseñanza, nuevos conocimientos a través de cursos, seminarios, reuniones	56,6	43,4	75,5	24,5
13. Evalúa formativa y sistemáticamente tanto experiencias como proyectos educativos por iniciativa del centro, o de grupos dentro del centro, o bien de profesores particulares	25,0	75,0	75,2	24,8
14. Asesora para que tanto el profesorado como el centro en su totalidad evalúe sus experiencias ...	43,7	56,3	88,5	11,5
15. Ayuda a los centros y profesorado para que adquieran capacidad de autonomía (que les permita identificar sus problemas, analizarlos, diseñar, poner en práctica y evaluar sus experiencias)	60,0	40,0	97,9	2,1
16. Presta especial atención a la hora de establecer una relación de trabajo con los centros o gru-				

ACTIVIDADES, FUNCIONES Y TAREAS DE ASESORAMIENTO	SE HACE		DEBE HACERSE	
	Mucho +Bastante	Poco +Nada	Mucho +Bastante	Poco +Nada
pos y colectivos de profesorado, así como a su mantenimiento, negociando y revisando las expectativas y compromisos	71,7	28,3	95,8	4,2
17. Reflexiona sobre los objetivos a lograr con cada centro, grupo o colectivo de profesores	73,5	26,5	93,5	6,5
18. Dedicar tiempo a analizar y estudiar las demandas de asesoramiento que provienen de los centros y colectivos de profesorado	89,5	10,5	100	0
19. Dedicar tiempo a resolver tareas burocráticas, elaboración de informes, etc.	92,4	7,6	22,6	77,4
20. Diseña, desarrolla y evalúa actividades de formación (cursos, seminarios, etc.) derivadas del proceso de Reforma	95,3	4,7	91,6	8,4
21. Diseña, desarrolla y evalúa actividades de formación planificadas por la Consejería de Educación (cursos, AD, etc.)	66,7	33,3	64,2	35,8
22. Participa en planes y tareas organizadas por la Consejería de Educación (Proyecto de Calidad Educativa, PAU, etc.)	88,4	11,6	82,8	17,2
23. Promueve y desarrolla trabajos de investigación educativa	33,9	66,1	90,8	9,2
24. Busca recursos y se coordina con otras instituciones no educativas	53,3	46,7	86,8	13,2
25. Favorece la coordinación de actuaciones entre los diferentes centros educativos y sistemas de apoyo que inciden en la zona	60,7	39,3	90,8	9,2

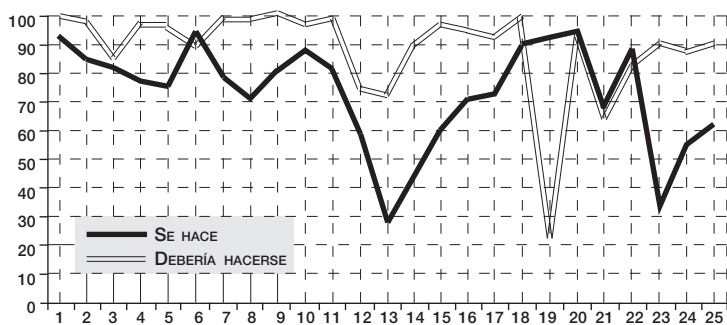


Figura 3: Actividades, funciones y tareas de asesoramiento según los CEP

Podría decirse que muchas de las actuaciones cuya iniciativa parte de la propia Administración se encuentran entre las más frecuentes. Desde nuestro punto de vista, los datos reflejan que los CEP vienen atendiendo de manera preferente las demandas de la propia Administración, frente a las que provienen de centros y profesorado. En cierto sentido, estos resultados también parecen manifestar que los Equipos Pedagógicos reclaman mayor autonomía en la planificación de su trabajo; un estilo menos directivo por parte de la Administración respecto a sus actuaciones y funciones.

También es posible apreciar a partir de estos datos que muchas de las funciones y tareas que actualmente se están realizando con menos frecuencia son vistas como muy necesarias. Es el caso de los ítems núm. 13 (evaluación formativa de proyectos, experiencias, planes de los centros y profesorado), núm. 23 (promoción de investigación educativa), núm. 14 (potenciación de la autoevaluación de centros y profesorado), núm. 24 (búsqueda de recursos y coordinación con instituciones no educativas), núm. 12 (formación del profesorado actuando como formadores), núm. 15 (potenciación de la capacidad de autonomía de centros y profesores), y núm. 25 (coordinación de actuaciones y servicios en la zona de influencia).

Las asesorías valoran como necesario incrementar el esfuerzo en funciones que —como se ve— están más relacionadas con los procesos de desarrollo y mejora de los centros. No obstante, desde esta perspectiva, se aprecia gran saturación en la actuación de las asesorías, en la medida en que son muchos los ítems que obtienen puntuaciones muy altas. Desde nuestro punto de vista, sería deseable clarificar y debatir mucho más el futuro papel de los CEP, identificando de manera más precisa qué objetivos han de ser los prioritarios, discutiendo internamente e identificando un modelo que permita dotar de mayor coherencia sus actuaciones.

Para completar este análisis, también contamos con datos referidos a la distribución del tiempo en función de ciertas actuaciones y ámbitos en el trabajo de las asesorías. En la tabla 6 y la figura 4 se presentan estos resultados que complementan los ya vistos y nos permitirán una visión más general.

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

Así mismo, las actuaciones a las que se les dedica menor cantidad de tiempo son, por este orden, la alternativa F (reuniones con la Administración), alternativa E (trabajo con otros sistemas de apoyo tales como EOEP, Inspección, Programas...), y alternativa G (formación del propio servicio).

Si tomamos como referencia ahora lo que debería ser, las opciones más valoradas están constituidas por las alternativas B (atención a grupos o equipos de profesorado), I (apoyo a los coordinadores de formación de los centros), M (trabajo

TABLA 6: DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO EN FUNCIÓN DEL TIPO DE ACTUACIÓN SEGÚN LOS CEP

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

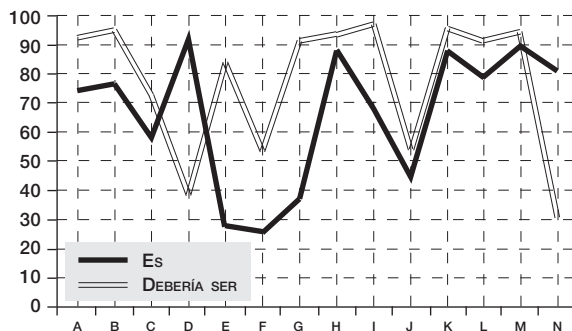


Figura 4: Distribución del tiempo según tipo de actuación desde la perspectiva de los CEP

conjunto con el equipo pedagógico del CEP), K (coordinación y seguimiento de actividades de formación), A (actuación global con todo el centro), H (diseño, desarrollo y evaluación de actividades de formación), G (formación del propio servi-

cio), L (elaboración del Plan General de Actividades del CEP), cuyas puntuaciones se encuentran por encima del 90%.

Como puede observarse, tan sólo las alternativas D (elaboración de informes, memorias...) y N (otras tareas tales como atención al público, teléfono, fotocopias...) se realizan más —mucho más, para ser exactos— de lo deseable.

5. ALGUNAS CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Respecto a las actividades, funciones y tareas relacionadas con el asesoramiento se ha podido ver que existe todo un conjunto de acciones que con mayor frecuencia son desarrolladas por los EOEP y los Equipos Pedagógicos de los CEP.

En el primer caso destacan especialmente las funciones de diagnóstico y valoración de necesidades, tanto del alumnado como del centro y profesorado; la elaboración y oferta de programas y planes de trabajo; la orientación y trabajo directo con el alumnado; el seguimiento en la aplicación de los planes; y el asesoramiento e información al profesorado en torno a nuevos métodos de trabajo, nuevas ideas y experiencias educativas.

Al mismo tiempo, según los EOEP, suelen ser poco frecuentes funciones tales como la investigación educativa, la evaluación y la formación del profesorado, o bien su realización viene siendo moderada: son los casos de la creación de contactos entre distintos centros y grupos de profesorado para el intercambio de experiencias, la potenciación y capacitación de las escuelas para el funcionamiento autónomo, el asesoramiento en procedimientos y dinámicas de trabajo conjunto entre el profesorado, el trabajo con las familias, y la coordinación de actuaciones con otros sistemas de apoyo educativo.

Los datos apuntan a que las intervenciones más habituales de este sistema de apoyo se centran preponderantemente en el alumnado y en el profesorado a nivel individual, aunque también vienen realizándose —de manera menos generalizada— un apoyo a los centros a nivel global, especialmente en relación con la planificación y desarrollo curricular.

Podría considerarse, en este sentido, que en conjunto existe un mayor predominio de funciones y actuaciones basadas en un modelo centrado en contenidos, aunque estas funciones y actuaciones están siendo combinadas con otras propias de una orientación más procesual.

Ahora bien, desde la perspectiva de lo que debería ser, prácticamente todas las funciones y actividades de asesoramiento alcanzan valores superiores respecto a lo que actualmente viene haciéndose desde los EOEP. Tan sólo se considera que debería hacerse menos en tareas de tipo burocrático y en la elaboración de informes del alumnado, por lo que puede decirse que aquellas que actualmente se realizan de manera moderada o su frecuencia es escasa —como son los casos de las funciones más características del modelo centrado en procesos— de cara al futuro son consideradas muy necesarias y reclaman mayor atención por parte de los equipos.

En síntesis, los datos reflejan una ampliación del campo de actuación más tradicional de los EOEP —centrado principalmente en intervenciones directas en

aspectos como la orientación al alumnado y las necesidades educativas especiales— hacia un trabajo cada vez más integrado en el funcionamiento y dinámica de la escuela y dirigido a todos los sectores que conviven en ella, con un carácter más grupal y colaborativo. Una ampliación de funciones que ha generado una considerable saturación en las actividades de estos profesionales, multiplicando tareas, niveles de intervención y ámbitos o asuntos sobre los que trabajar.

Por otro lado, en relación con las actividades, funciones y tareas de asesoramiento de los CEP destacan especialmente las funciones de difusión de normativa; diseño, desarrollo y evaluación de actividades de formación derivadas del proceso de Reforma; la resolución de tareas de corte burocrático; la detección de necesidades de formación de centros y profesorado; el análisis de las demandas y expectativas de ayuda; y la participación en planes y tareas organizadas por la Administración.

Al mismo tiempo, otro tipo de actuaciones suelen ser poco frecuentes en el repertorio de las asesorías tales como la investigación educativa, la evaluación de experiencias, planes y proyectos educativos, el trabajo con instituciones no educativas o la formación del profesorado cuando se actúa como formador.

Todo parece indicar que las intervenciones más habituales están dirigidas fundamentalmente a cubrir las necesidades derivadas del proceso de implantación de la LOGSE, y han estado basadas especialmente en el diseño y desarrollo de cursos y en la divulgación de la normativa.

Desde la perspectiva de lo que debería ser, prácticamente todas las funciones alcanzan valores superiores respecto a lo que actualmente viene haciéndose desde los CEP. Tan sólo se considera que debería hacerse menos en tareas de tipo burocrático y en aquellas actuaciones cuya iniciativa parte de la Administración o están directamente relacionadas con la implantación de la LOGSE.

Así mismo, muchas de las funciones y tareas que actualmente se realizan con menor frecuencia, de cara al futuro son consideradas muy necesarias, como por ejemplo la evaluación de experiencias, planes y proyectos educativos, la investigación educativa, la capacitación para la autonomía de los centros, la coordinación de zona con otros sistemas de apoyo y servicios, etc.

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

Igual que ocurre en el caso de los EOEP, es posible advertir que existe gran saturación de funciones y tareas por parte de estos agentes de apoyo, tanto desde la perspectiva presente como desde la visión del modelo ideal a la hora de asesorar y asistir al profesorado y los centros, provocando una ampliación de su campo de actuación —orientado principalmente al diseño y desarrollo de actividades de formación permanente del profesorado y a la difusión e implantación de la política educativa— hacia el trabajo en y con los centros, colaborando con el profesorado en la mejora de la práctica educativa y en el funcionamiento y desarrollo de los centros como organizaciones con cultura propia, lo que está acarreado una progresiva acumulación de funciones y mayores dificultades para el desempeño de este rol.



En conclusión, podría decirse que a pesar de que desde los sistemas de apoyo educativo se viene ofertando un amplio catálogo de actividades a las escuelas, todo apunta a que sería conveniente debatir y consensuar mucho más el papel que estos sistemas de apoyo han de desempeñar en nuestro sistema educativo, revisando los objetivos y ámbitos prioritarios de actuación, discutiendo interna y externamente el diseño de un modelo que permita dotar de mayor coherencia el asesoramiento ofertado en relación con la mejora de las escuelas.

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

Como bien dicen Nieto y Botías (2000), uno de los retos planteados actualmente es lograr que los sistemas de apoyo puedan incidir en ámbitos fundamentales de la escuela como el currículum, los procesos organizativos del centro y los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Y que puedan hacerlo compartiendo la iniciativa y la responsabilidad con cada centro educativo. En esta línea, los apoyos a la escuela deben ir dirigidos a aumentar la competencia del profesorado, no a suplantarla. Deben ir dirigidos a facilitar el desarrollo de los centros, colaborando en la renovación de su cultura, valores, procesos y prácticas. Deben ir dirigidos a lograr la mejora de la educación.

Sería deseable, así mismo, garantizar el futuro de estas estructuras y su función de asesoramiento profesional en el ámbito educativo, fortaleciendo, mejorando e institucionalizando de manera consistente su configuración a nivel del sistema educativo, lo que sin duda constituye una forma de invertir en la mejora de la calidad educativa. Tanto los EOEP como los CEP constituyen valiosos recursos que —cuando son utilizados adecuadamente— permiten a los centros y el profesorado ciertas garantías de éxito a la hora de acometer procesos de revisión y mejora educativa, procesos que —como se sabe— conllevan riesgo, incertidumbre y altas dosis de resistencia, pero que constituyen la única vía válida para mejorar de manera efectiva la educación y la enseñanza.

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

Ofrecer una ayuda óptima en cada situación comportaría dotar de una gran operatividad a estas estructuras, así como de recursos humanos y materiales suficientes. Se hace necesario valorar en qué medida el número de componentes con que cuenta cada equipo y zona, sus recursos y planes de actuación se adecuan a las necesidades reales de los contextos que atienden.

Convendría equilibrar recursos y exigencias, posibilidades y objetivos en aras a facilitar un adecuado trabajo de apoyo. Sopesar y calibrar adecuadamente las

expectativas de actuación de estos profesionales, y dotar suficientemente a estos servicios propiciaría, seguramente, una mayor calidad en su labor. La tendencia de estos últimos años apunta a una situación algo paradójica en la medida que el volumen de trabajo y el nivel de exigencia hacia los Equipos Pedagógicos de los CEP ha ido en aumento, mientras el número de asesorías ha ido disminuyendo progresivamente.

Por último, existe suficiente evidencia de que el profesorado —en términos generales— tiene poca información relativa a estos servicios, muy especialmente en relación con las Asesorías de los CEP. Los resultados obtenidos en relación con la muestra de profesorado parecen apuntar a que los contactos mantenidos tienden a ser con mucha frecuencia escasos, puntuales y periféricos. Sería conveniente, en este sentido, dar a conocer y difundir más intensamente la labor que se desarrolla desde los sistemas de apoyo, lo que permitiría mayores posibilidades de trabajo conjunto y, por lo tanto, un mayor acercamiento a la tan ansiada mejora educativa.

Los sistemas de apoyo educativo constituyen un ámbito en el que se dan cita decisiones administrativas, políticas, profesionales, institucionales y educativas de gran calado e importancia para el conjunto del sistema educativo. Realmente constituye un fenómeno que requiere mucha más atención de la prestada. Como dice Escudero (1992: 232), «podemos optar porque este conjunto de decisiones pertenezcan sólo a la esfera de lo administrativo, o porque sean sometidas a escrutinio teórico, reflexivo y crítico, lo que es absolutamente necesario para que las decisiones sean legítimas y fundamentadas, y para que una dimensión educativa de esta importancia no se sustraiga al debate, al análisis y a la revisión como condiciones para su mejora progresiva».

BIBLIOGRAFÍA

- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE CANARIAS (1997). *Escolarización en niveles no universitarios. Curso escolar 1996/97*, Tenerife: Dirección General de Centros.
- DALIN, P. y RUST, V. (1983). *Can schools learn?*, Windsor, Berks.: NFER-Nelson Publishing Company.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1989). *Evaluación de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad Autónoma de Madrid*, Convenio MEC-CAM (documento multicopiado).
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. y MORENO OLMEDILLA, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*, Madrid: Consejería de Educación y Cultura.
- HERNÁNDEZ RIVERO, V.M. (2001). Asesoramiento y sistemas de apoyo a los centros educativos. Estudio de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), Equipos Pedagógicos de los Centros del Profesorado (CEP), e Inspección de Educación (IE) de Canarias. (Documento sin publicar).
- LATHER, P. (1986). «Research as Praxis», *Harvard Educational Review*, 56, 257-277.
- LOUCKS-HORSLEY, S. y CRANDALL, D. (1986). *Analyzing school improvement support systems. A practical manual*, Leuven/Amersfoort: ACCO.
- NIETO CANO, J.M. (1993). *El asesoramiento pedagógico a centros escolares. Revisión teórica y estudio de casos*, Tesis doctoral inédita, Universidad de Murcia.
- NIETO CANO, J.M. y BOTÍAS, F. (2000). *Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. El asesoramiento a centros escolares desde un análisis institucional*, Barcelona: Ariel.
- PLOWNICK, M. *et al.* (1982). *Organization Development*, Boston: Little Brown and Co.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. (1996). *El asesoramiento en educación*, Málaga: Aljibe.
- STOLL, L. y FINK, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*, Barcelona: Octaedro.