

**Los Centros del
Profesorado en Canarias.
Valoraciones desde la
comunidad docente**

Equipo de investigación ULL:



Carmen Nieves Pérez Sánchez (Coord.)

Laura Acosta Valentín y Tanaraya Hidalgo Negrín

Índice

1	Introducción	5
2	Origen de los Centros del Profesorado como instituciones de formación permanente y continuada del profesorado no universitario	6
3	La formación permanente en las principales leyes educativas	8
4	Investigaciones sobre los CEP en España	10
5	Los CEP y los Planes Canarios de Formación Docente	13
6	Las asesorías	17
7	Investigaciones sobre los CEP en Canarias	20
8	Estudio: los CEP en Canarias (2020-2022)	26
8.1	Fases y metodología	26
8.2	Percepciones de los profesionales de los CEP	28
8.2.1	<i>Consideraciones sobre procesos de acceso, formación y permanencia</i>	29
8.2.2	<i>Apreciaciones sobre la formación continua: contenidos y modalidades formativas</i>	33
8.2.3	<i>Los CEP como nexo entre la Administración educativa y el profesorado/centros educativos</i>	37
8.2.4	<i>Demandas desde los CEP</i>	40
8.2.5	<i>Las experiencias como personal de apoyo y retos</i>	43
8.3	Las opiniones del profesorado	45
8.3.1	<i>Conocimiento sobre la estructura, acceso y funciones de los CEP</i>	46
8.3.2	<i>Utilidad de los recursos de los CEP</i>	47
8.3.3	<i>Valoraciones sobre las actividades formativas</i>	49
8.3.4	<i>Propuestas para la mejora</i>	51
8.4	Evaluación y propuestas desde la investigación universitaria	53
8.4.1	<i>Breve repaso sobre la constitución y evolución de los CEP</i>	53
8.4.2	<i>Formación del profesorado</i>	55
8.4.3	<i>Relación entre las distintas instituciones educativas</i>	58
8.4.4	<i>Líneas de mejora para el desarrollo de los CEP</i>	59
9	Conclusiones	60
	Referencias	62

Las opiniones expresadas en este documento son de responsabilidad de las autoras y puede no coincidir con la ACCUEE (Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa).

ACCUEE
C/ Avenida Buenos Aires, 5
Edificio Tres de Mayo – 3ª Planta
38071 Santa Cruz de Tenerife

Enero 2023

© Carmen Nieves Pérez Sánchez, Laura Acosta Valentín y Tanaraya Hidalgo Negrín

ISBN: 978-84-09-47845-3

DOI: <https://doi.org/10.25145/r.Centr.Prof.Canar.2022.09>

1 Introducción

Existe un amplio consenso en torno a la importancia de la formación continuada o permanente del profesorado como clave en un sistema educativo de calidad. En este sentido, se ha asumido que los procesos formativos mejoran la cualificación del profesorado y reierten directamente en la enseñanza

La formación permanente del profesorado es parte del continuo que comienza con la formación inicial y permite que las y los docentes no tengan que enfrentarse “en solitario” a los cambios que vive la escuela. La constante evolución de los centros educativos debe encontrar respuesta en formaciones, pensadas para mejorar la docencia y el aprendizaje, que respeten los tiempos del profesorado y que apoyen y posibiliten una labor docente de calidad. En este sentido, el tándem de formación y experiencia es fundamental para el desarrollo de la profesión docente, que al menos teóricamente necesita de una “actitud de constante aprendizaje” (Imbernón, 2007: 45).

La participación activa del profesorado en la formación es sumamente importante para la implementación y continuidad de la misma. A este respecto, cabe tener en cuenta diferentes aspectos que influyen directamente, como puede ser: la inversión de tiempo, los medios utilizados, el contexto formativo, la facilidad de acceso, el incentivo que suponga la realización, la propia concepción que se tenga de la formación permanente y su asociación con el desarrollo profesional, el tipo de contenido o la metodología utilizada (Sánchez, 2009).

Buena parte de la literatura especializada defiende que el profesorado es uno de los agentes más influyentes en la experiencia escolar y en los resultados académicos. Es decir, una buena formación continuada, que ayude al desarrollo profesional y al aprendizaje del profesorado durante su desarrollo profesional, puede contribuir a mejorar significativamente el aprendizaje del alumnado (Alfageme, Arencibia y Guarro, 2016, p. 42).

Pero más allá de estas premisas sobre las que existe cierto acuerdo, las decisiones sobre el desarrollo profesional docente no son meramente técnicas, administrativas o pedagógicas (Guarro, 2017). La educación y, concretamente, la formación docente no se puede comprender como fenómenos aislados e independientes sino como:

realidades abiertas y socialmente construidas a través de relaciones y tensiones difíciles, problemáticas y controvertidas, no plácidas ni consensuadas. No se trata, pues, de meros contextos vacíos, sino de espacios constituidos por elementos materiales, sociales y simbólicos que, en determinados tiempos y coordenadas, son objeto de pugnas entre ideologías (sociales, culturales, económicas, educativas) y determinados poderes e intereses que rivalizan entre sí por prevalecer y afianzarse unos sobre otros (Escudero, 2020, p. 100).

Ideológicamente, la educación, en el marco de una sociedad globalizada como la actual, parece definirse en torno a dos grandes polos con lógicas y prácticas diferenciadas: por un lado, la lógica mercantil que define la educación como un bien y la democrática que lo hace como un derecho. Si bien existen posturas intermedias, la tendencia parece que va en la consolidación de una hegemonía neoliberal (Apple, 2002). La lógica del mercado se asume como normal y natural en el conjunto de

actividades sociales, educativas y culturales; en este contexto, el rendimiento académico es el centro de diagnósticos e interpretaciones que buscan encontrar “la fórmula” correcta, en un marco político que asume, sin apenas resistencia, una racionalidad economicista basada en tópicos como la eficacia y eficiencia (Angus, 1993; Ball, 1997).

El sistema educativo español, y la educación en Canarias, se enfrenta a una serie de retos, fundamentalmente unas altas tasas de abandono educativo temprano y una permanente desigualdad educativa, y eso a pesar de los esfuerzos por democratizar y compensar las desigualdades sociales (Martínez García, 2017). Las tensiones entre los modos de aprendizaje, tipo de cultura escolar, aprendizajes importantes y las culturas juveniles junto con el desarrollo de políticas educativas basadas en las directrices de las evaluaciones internacionales ofrecen un panorama complejo para garantizar unas prácticas educativas que favorezcan la justicia y la equidad educativa.

Por tanto, el profesorado se enfrenta a serios y complicados desafíos. La formación docente, en este contexto, forma parte de un complejo campo de actuación donde se activan, entre otras dimensiones, diferentes modos de interpretar la profesión.

Este estudio, pretende ir más allá de la descripción de lo que los diferentes agentes dicen, opinan o perciben sobre la formación permanente gestionada a través de los Centros del Profesorado (CEP), para intentar visualizar y profundizar en las conexiones entre la formación profesional (qué se decide y entiende como importante en relación a contenidos formativos y metodologías; políticas y prácticas sobre gestión, regulación y control del profesorado) y los modelos de profesionalidad docente (tecnocrático-reduccionista versus profesional-contextualista, Whitty et al 1999; técnicos, reflexivos y críticos, Escudero, 2018) mediante el registro de las tensiones (o acuerdos) entre los diferentes agentes implicados (la Administración, los equipos directivos, los asesores, el profesorado y los especialistas universitarios).

El informe se estructura de la siguiente forma: en primer lugar, nos acercamos al origen de los Centros del Profesorado en la formación permanente, revisamos la importancia de la formación continua en las últimas reformas, y nos aproximamos a las actuaciones desde la Administración educativa canaria sobre los CEP. Además, ofrecemos una revisión sobre los estudios que, desde diferentes equipos de investigación, se han realizado en España y, particularmente, en Canarias. Seguimos con el diseño del estudio que hemos realizado entre los cursos 2020-21 e inicio del 2021-2022; en los siguientes apartados, exponemos los resultados obtenidos en torno a las percepciones y opiniones de los equipos directivos y asesores de los CEP en Canarias; del profesorado no universitario y de los especialistas universitarios, respectivamente. Finalmente, en las conclusiones planteamos algunas líneas para la interpretación y reflexión que emanan tanto de la triangulación de los resultados como de los contrastes con las investigaciones precedentes.

2 Origen de los Centros del Profesorado como instituciones de formación permanente y continuada del profesorado no universitario

En 1984 se crean en España los Centros de Profesores, en un momento histórico de grandes expectativas de cambio educativo. Se presentaron como una alternativa a los Institutos de Ciencias de la Educación, que se veían como incapaces de ofrecer una oferta satisfactoria. Miguel Pereyra, Subdirector General de Perfeccionamiento del

Profesorado en el gobierno socialista, lidera “científicamente” la creación de los CEP que, basados en el modelo de los Teachers’ Centres, se presentaban como una alternativa moderna y democrática. Se les definía como espacios autónomos para la información, colaboración, actualización y desarrollo del curriculum y de materiales curriculares por parte del profesorado.

Luís y Romero (2009) revisan los entresijos de los debates sobre la formación permanente en España entre 1983 y 1990, destacando la complejidad del proceso de construcción de los CEP en la que se pusieron en marcha una “diversidad de instancias y personas que, desde distintas perspectivas, lucharon por su incardinación dentro del más amplio campo de la formación permanente del profesorado español” (p. 290). En la génesis de los CEP, la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado organizó en 1984 un Simposio Internacional con la intención de ser el escenario para que el ministro Maravall hiciera pública la apuesta por un modelo diferente de Formación del Profesorado. Es en ese espacio donde se presentó el “Borrador del proyecto de Centro de Profesores”. Se trataba de un simposio dirigido a los Movimientos de Renovación Pedagógica que eran “realmente los que de forma sustantiva estaban llevando a cabo la innovación educativa en España” (p. 245). Los CEP se presentaron como una institución de acreditado éxito en el extranjero y su implantación se justificaba a partir de las demandas de los MRP que pedían plataformas para poder desarrollar y difundir sus experiencias de renovación educativa. En el contexto de una nueva política de perfeccionamiento orientada a convertir al profesor en agente de su propio desarrollo y perfeccionamiento¹.

Los CEP se mostraron como una alternativa al modelo basado en el “cursillo” promoviendo una participación más activa y la producción de materiales, intercambio de experiencias y reflexión teórica. Significaban un alejamiento de los modelos tradicionales, e intentaban romper con el aislamiento de los docentes mediante el trabajo colaborativo. Entre los objetivos también estaba acabar con las formas de perfeccionamiento tradicional del profesorado paralelas pero inconexas, con diferentes objetivos y métodos, la jerárquica o vertical (centralizada y tecnocrática) en la que la Administración era la protagonista y la periférica y horizontal (basada en las necesidades sentidas y exteriorizadas), en la que los propios docentes orientaban su formación (Rubia, 2012, p. 26; Luís y Romero, 2009, p. 282).

Pero desde los inicios existieron voces discrepantes. Yanes (1996) revisa el origen de los CEP desde una óptica más crítica y plantea como generaron un debate muy importante en los Movimientos de Renovación Pedagógica.

Ante la aparición de los CEP en parte del territorio, que en su proyecto asumen algunas de las actividades de los MRP, será necesario afianzar la autonomía de estos y clarificar los objetivos diferenciados con respecto a los CEP. La posible participación en los CEP debería estar condicionada por: funcionamiento democrático de los mismos; órganos colegiados de decisión, dotación de competencias máximas» (MRP, 1985, Anexo 3 del VII Encuentro de MRP: "Los MRP y la formación del profesorado", citado en Yanes, 1996).

Además, para Yanes (1996) la progresiva ampliación de la red de CEP, el aumento de sus dotaciones, su instrumentalización para el desarrollo de programas institucionales de formación, propició, a la larga, una pérdida de influencia de los MRP y de otros

¹ Anteriormente la LGE consagró la formación del profesorado en dos instancias separadas; una para licenciados universitarios (ICE) y otra para profesores de EGB que quedaban al margen de los ICE y del profesorado de enseñanza media.

colectivos autónomos, cuando no la destrucción de todo el tejido organizativo que trabajaba por la renovación en forma de organizaciones voluntarias. Poco a poco se convirtieron, en el mejor de los casos, en instrumentos de propaganda de la reforma, cuando no en meros centros de recursos y de expedición de certificados.

Pero también las críticas llegaron desde el propio Ministerio, Jesús García Álvarez (técnico del Ministerio) cuestionó, en diferentes artículos, los éxitos de la experiencia británica y norteamericana, pues la nueva fórmula no había conseguido que el profesorado controlara su propia formación continua, teniendo la Administración un fuerte control sobre las decisiones. Advertía que los CEP se constituirían como instituciones básicas de la formación frente a la formación focalizada en los centros; así como el peligro de una formación que prioriza la práctica y la ruptura con la universidad, lo que podría suponer acabar en un

simple intercambio de experiencias, o el riesgo de mantener solo motivaciones extrínsecas (credenciales) y menos intrínsecas (utilidad). Planteaba también el problema de la sobrecarga de tareas administrativas y burocráticas de los CEP o que la formación individual repercuta poco en la transformación de los centros (Rubia, 2012, p. 26).

En el devenir de los CEP, se aprecia su dependencia con las reformas, como ya había señalado Rubia (2012). Luís y Romero (2009, p. 232) también apuntan la capacidad de las reformas educativas para transformar la cultura escolar frente a la capacidad de las escuelas para alterar y domesticar las reformas.

3 La formación permanente en las principales leyes educativas

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), relaciona explícitamente la formación permanente del profesorado con la calidad y mejora de la enseñanza; se actualiza la normativa sobre las funciones de los Centros del Profesorados y se fomenta su creación.

Así, en su artículo 56 se señala que “la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado”. La LOGSE también establece que las Administraciones Educativas planificarán las actividades necesarias de formación y favorecerán la participación del profesorado en los programas de formación permanente. Asimismo, encomienda a estas Administraciones fomentar la creación de centros para la formación permanente del profesorado. Posteriormente, el Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, reguló la creación, planificación, estructura, organización y funcionamiento de los centros de profesores y de recursos como instituciones especializadas de formación permanente del profesorado; por el que se rigen en la actualidad. Este Real Decreto recoge, entre otras cuestiones, las pautas para los planes de actuación y aspectos sobre la estructura de la plantilla de los centros (asesoras y asesores de formación permanente) y los órganos de gobierno (director/a, secretario/a, consejo del centro y equipo pedagógico), así como las funciones de cada figura y la manera de acceder a cada puesto.

A partir de la LOGSE todas las demás leyes estatales reconocen la importancia de la formación permanente (tanto la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su título preliminar (cap. I art. 2.2) como la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), como factor prioritario para favorecer

la calidad de la enseñanza así como la responsabilidad de los poderes públicos para fomentar la calificación y formación del trabajo, el trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación.

En general, en todas se sostiene la relación entre la calidad de la enseñanza y la formación del profesorado en todas sus etapas. La formación inicial es el punto de partida que proporcionará las habilidades y recursos básicos para que el ejercicio docente pueda desarrollarse, pero es la combinación con la formación continua lo que sustenta la calidad educativa. La formación continua supone un conjunto de actuaciones y aprendizajes sistemáticos enfocados a la mejora de la actividad docente gracias al desarrollo profesional que se trabaja a lo largo del transcurso de la profesión. Se trata de un proceso continuo de formación que ayuda a mejorar las competencias profesionales y pretende dotar de herramientas y habilidades a las y los docentes para posibilitar la adaptación a la plasticidad de las escuelas y a las necesidades y requerimientos del alumnado y de la sociedad.

También la Ley Canaria 6/2014 de Educación no universitaria, y en sintonía con las leyes estatales, establece lo siguiente:

- La formación permanente se define como el conjunto de actuaciones dirigidas al profesorado no universitario que promueven la actualización y mejora continua de su cualificación profesional para el ejercicio de la docencia y para el desempeño de puestos de gobierno, de coordinación didáctica y de participación en el control y gestión de los centros.
- La formación permanente constituye un derecho y una obligación del profesorado. A tales efectos, la consejería competente en materia de educación realizará una oferta de actividades formativas diversificada, adecuada a las líneas estratégicas del sistema educativo, a las necesidades demandadas por los centros en este ámbito y al diagnóstico de necesidades que se desprendan de los planes de evaluación desarrollados.
- La consejería elaborará un plan plurianual de formación permanente del profesorado que contará con la colaboración de los agentes sociales y educativos, así como con el Consejo Escolar de Canarias, el Consejo Canario de Formación Profesional, el Consejo Económico y Social y las universidades públicas canarias.

La LOMLOE, en su artículo 102, reitera que “La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros”. En la Disposición adicional 7ª se dice que se desarrollará una normativa que regulará la formación inicial y permanente del profesorado.

Imbernón (2021) reflexiona sobre las líneas de actuación acerca de la formación permanente en la LOMLOE y apuesta por una revalorización de la función de asesoramiento de proceso entre iguales. Para el autor la formación permanente se conceptualiza como el proceso de asesorar-acompañar a los docentes para la mejora de la calidad de sus prácticas pedagógicas y de organización y gestión, predominantemente, en sus propios centros educativos mediante proyectos de innovación. De ahí la importancia de mantener los Centros del Profesorado o, las denominaciones varias que tienen en las diversas comunidades, y la formación de asesores (abandonada en los últimos años) configurando un concepto de

asesoramiento de proceso o reflexivo en donde primen profesionales que, proviniendo de la experiencia escolar, ayuden al acompañamiento del profesorado en los centros.

4 Investigaciones sobre los CEP en España

Manzanares y Galván-Bovaira en 2012 revisan las investigaciones sobre formación del profesorado financiadas por el CIDE y encuentran que el número de estudios sobre la formación inicial del profesorado es claramente superior a los dedicados a la formación permanente; también observan que la producción ha sido mayor cuando la formación del profesorado se ha vinculado a las reformas educativas, lo que conlleva el reconocimiento de la importancia del profesorado en el éxito de los cambios que se propugnan y, consecuentemente, la magnificación de las posibilidades de influencia de la formación en el desarrollo profesional y en la mejora de la práctica.

También para estos autores, es notoria la ausencia de seguimiento y evaluación de las acciones y efectos de la formación del profesorado en nuestro país; una tarea compleja pero imprescindible. La evaluación de la formación permanente necesita más reflexiones, cuando no instrumentos útiles, para lograr una visión amplia del trabajo que realizan las instituciones encargadas de ella, incluidas los Centros de Profesores.

En una línea parecida, Escudero (2020) reconoce la dificultad de hacer balance sobre la formación continuada en España (panorama afectado por la fuerte fragmentación derivada de la descentralización de las competencias en educación por parte de las CCAA) por la tendencia a hacer reformas centradas más en legislar e imponer cambios que en evaluar su devenir en diversos contextos, prácticas y resultados.

Por extraño que parezca, en realidad no ha habido informes que hayan documentado alguna evaluación a escala nacional o autonómica, haciendo balances fundados sobre cuál y en qué haya realmente consistido la formación, las condiciones y los procesos de implementación de tantos proyectos. Todavía menos, acerca de si las experiencias y la participación de diferentes agentes (docentes, formadores, equipos directivos, inspectores de la administración, etc.) han propiciado o no aprendizajes docentes conectados con la renovación pedagógica, el mejor funcionamiento de los centros, las experiencias escolares y los aprendizajes del alumnado (Escudero, 2020, p. 104). Es sintomático de lo que se dice el hecho de que la fuente a la que se recurre para referirse a datos empíricos que ofrecen alguna descripción del panorama de la formación corresponde a los estudios de la OCDE (entre otros, TALIS).

A continuación, presentamos los resultados y líneas interpretativas de diferentes estudios desde 1992 hasta la actualidad, a nivel estatal.

En nuestra revisión, encontramos un primer diagnóstico de los CEP, se trata de una investigación realizada por Morgenstern y Martín (1992). Los principales resultados plantean, ya en ese momento, una visión crítica de los primeros años de los Centros de Profesores como instituciones en las que se había depositado expectativas en el desarrollo de un modelo de formación permanente y comprometido con la transformación de la educación. Como apuntan Luís y Romero (2009, p. 277) “al igual que lo acontecido con otros proyectos, la operacionalización de las ideas en dispositivos reguladores y la puesta en práctica de lo estipulado en el BOE originaron efectos no del todo coherente con los planteamientos iniciales”. Así, el estudio de Morgenstern y Martín (1992) desvela como el profesorado de la vanguardia pedagógica había ido desapareciendo de los CEP; que la mayoría de los nuevos

asesores eran ajenos a las iniciativas de innovación educativa y había ingresado por razones estrictamente individuales. También constataron que pervivía el modelo tan criticado de cursilismo que no permite la reflexión profunda ni el trabajo en equipo. Curiosamente ya entonces se juzgaba que había una enorme desproporción entre la formación de las llamadas nuevas tecnologías frente a otras áreas.

Los principales hallazgos del estudio de Feito y Guerrero sobre los programas de formación (1996) (citado por Rubia 2012, p. 27) tampoco son muy alentadores: estos autores destacan que la formación en los centros educativos no emanaba de las inquietudes, de la práctica o de la detección de problemas del profesorado. Por el contrario, la mayoría hacían alusión a los nuevos documentos (referidos a la implantación de la LOGSE) con los que pasaba a nutrirse la burocracia educativa: diseño curricular básico, proyecto curricular, proyecto educativo de centro, adaptaciones curriculares... Los autores señalaban además que en su observación participante se daba la siguiente paradoja “detectamos un comportamiento por parte de los profesores similar al de los alumnos en clase: indiferencia, pasividad, gente que habla entre sí, profesores que corrigen exámenes, etc.”

Hernández y Beltrán (2006) consideran que los CEP “se han transformado en sucursales servo dependientes de políticas educativas de corte tecnocrático, que someten la formación continua a la ley de la oferta y la demanda” (citado en Rubia, 2012, p. 27). Atendiendo a esta dinámica la formación se traduce en, y se reduce a, una oferta de cursos a la carta en función de la demanda de los docentes considerados ahora desde una perspectiva clientelar”. Estos autores consideran que todo ello ha tenido consecuencias fundamentales en la actitud del profesorado: “entre la desgastadora resistencia y la prometeica oposición, los docentes eligen (o quizá son elegidos por) la acomodación” (Rubia, 2012, p. 27).

La valoración de Rubia (2012), basándose en estos tres estudios, es tajante, al considerar que los CEP no han sido capaces de reconducir a lo largo de los años el difícil equilibrio entre el modelo formativo vertical (centralizado y tecnócrata) propiciado por la Administración y el modelo horizontal (periférico y espontáneo) que se corresponde con los intereses del profesorado se vio roto con frecuencia y siempre a favor de la Administración. Aunque los CEP nacen con el fin de equilibrar estas dos tendencias, lo cierto es que han canalizado más las iniciativas de la Administración que las del profesorado.

Como se ha destacado, los intentos por conseguir que el profesorado trabaje y reflexione en grupo sobre su actividad en el aula y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje han sido vanos y los logros muy escasos, imponiéndose una organización muy burocratizada, la lógica del libro de texto, las metodologías tradicionales e incluso las evaluaciones sumativas. (Rubia, 2012, p. 28).

Manzanares y Galván-Bovaira (2012) afirman que los CEP son reconocidos como un servicio de apoyo externo a los centros y al profesorado. Durante las últimas décadas, ha aumentado la oferta de formación y la preocupación por que esta responda a los retos educativos; sin embargo, estos autores creen que esto no ha ido acompañado de planes para evaluar la utilidad real de dicha formación. La labor que desarrolla un CEP está dirigida a la continua profesionalización del profesorado, pero de esta afirmación no puede deducirse que todas las acciones formativas se transformen directamente en el desarrollo de nuevos recursos profesionales y se proyecten en la mejora de la enseñanza, de los centros y del aprendizaje del alumnado.

A continuación, apuntamos los principales resultados del estudio desarrollado entre 2012-2016, dirigido por Escudero, titulado “La formación continua del profesorado de educación obligatoria: análisis y valoración de la formación en curso y su incidencia en el aprendizaje de los profesores y estudiantes”².

En la etapa estudiada (2012-2016), los resultados son altamente positivos pues la mayoría del profesorado de la educación obligatoria, entre un 75% y algo más del 80% según los años, ha participado en diversas actividades, experiencias y programas formales de desarrollo profesional. Ello podría aducirse como una muestra de que muchos y muchas docentes valoran y reconocen que la formación y la innovación les son necesarias y convenientes, así como que en ellas se implican y han persistido porque les reportan algún provecho, así como también al alumnado con el que trabajan. También en el informe TALIS (2009) ya se mencionaba que prácticamente el 100% del profesorado, en este caso de secundaria, entrevistado en España declaraba haber participado en actividades de formación en los últimos 18 meses. Se trata del porcentaje más elevado de los países del estudio, cuya participación media en estas actividades es superior al 85%. La media de días al año que los profesores españoles dedican a la formación es 25 y supera también la media de la OCDE que se encuentra en 17.

Pero para Escudero (2017) la alta participación en programas de formación continuada no significa que haya desaparecido el sentido más extendido de la formación: se trata de una cuestión personal, voluntaria y ocasional. No es algo inscrito en la cultura profesional, institucional y de las administraciones como un derecho y un deber. Y ello a pesar de que en las diferentes reformas educativas, como hemos visto, se especifica precisamente la formación permanente como un derecho y un deber. Sin embargo, para este autor, y en función de los hallazgos de sus investigaciones, no es pensada ni vivida como algo consustancial al modo de ser, aprender y ejercer el oficio ni como perteneciente a las tareas, responsabilidades y condiciones que deben ser propiciadas por otros actores como los equipos directivos, los inspectores o, más allá de obvias apelaciones, las administraciones educativas.

La formación continuada o permanente consiste, sobre todo, en el acceso y el trabajo sobre metodologías y recursos para ponerse al día, prevaleciendo la búsqueda de respuestas prácticas a cómo hacer la docencia sobre otras, como la indagación acerca de los porqués y paraqués, calificados habitualmente como teóricos, poco útiles e innecesarios. Además, según Escudero (2017) el panorama general no parece ofrecer muestras de actividades formativas articuladas en torno a la investigación-acción, la reflexión sobre la enseñanza-aprendizaje con propósitos de reconocer y comprender las prácticas y acometer, de ese modo, dinámicas de mejora.

Además, apunta que los contenidos menos tratados, y hasta omitidos, son los relacionados con las bases epistemológicas, sociales y culturales del currículo, la enseñanza-aprendizaje, la diversidad del alumnado y la importancia de los contextos sociofamiliares del alumnado. En esta misma línea, Escudero resalta que las demandas de formación en España, según TALIS, se centran en áreas como la enseñanza de alumnado con necesidades educativas especiales, la utilización didáctica de las TIC y la enseñanza en entornos multiculturales, dimensiones en las que el profesorado se siente menos preparado.

² Ver monográfico en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol, 23, nº 3, mayo-agosto 2017.

El desarrollo profesional es interpretado por Escudero (2017) como privado de miradas y desafíos más allá del sentido común utilitarista, careciendo de consistencia formativa y, asimismo, permaneciendo ajeno a las grandes cuestiones relacionadas con la justicia, igualdad, mejora de la condición humana y la vida común en democracia. En realidad, no es que algunos asuntos realmente desafiantes (racismo, xenofobia, violencia de género, acoso entre iguales dentro y más allá de los centros, medio ambiente, interculturalidad, etc.) estén ausentes de las inquietudes y ocupaciones docentes. Pero esos desafíos no suelen ir más allá de planteamientos y respuestas aisladas.

Finalmente, el autor indica que lo que ocurre no es ajeno a dejaciones, intencionadas o presas de la inercia, sobre las cuales, paradójicamente, convergen poderes e intereses macro y meso que social y educativamente son diversos; y, a su modo, poderes, intereses y agentes que se mueven y deciden en los ámbitos micro, centros, profesorado y otros agentes.

5 Los CEP y los Planes Canarios de Formación Docente

La evolución sobre las normas de funcionamiento de los CEP está condicionada por las competencias de las diferentes Comunidades Autónomas en materia educativa. Así, si bien, como hemos visto, el nacimiento de los CEP es a nivel estatal, el resto de hitos, desarrollo y decisiones se han ajustado a las necesidades, requerimientos e interpretaciones legislativas de cada comunidad autónoma.

En Canarias, los Centros de Formación del Profesorado (CEP) son instituciones destinadas a dar respuesta a las necesidades de formación permanente del profesorado no universitario de los centros públicos y concertados de Canarias, y a fomentar la innovación y la investigación en dichos centros.

Lógicamente, se trata de una institución que ha sufrido cambios tanto en sus funciones como en la manera de entenderla -y usarla- desde su surgimiento, hasta la actualidad. Cambios relacionados, no sólo, con las diferentes reformas educativas y políticas autonómicas sino también con las transformaciones y retos de la propia profesión docente en un contexto como, apuntábamos en la introducción, complejo, globalizado y desigual.

Hernández (2002) hace una breve síntesis del recorrido histórico que han vivido los CEP desde su surgimiento hasta el inicio del s.XXI, diferenciando tres momentos o etapas principales:

La primera hasta 1992, en la que los CEP funcionan preferentemente como centros de recursos y gestión de algunas actividades de formación programadas por la Administración educativa; la segunda etapa desde 1992 hasta 1994, momento en el que se inicia el asesoramiento a través de los Equipos Pedagógicos; y, la tercera desde 1994 hasta el 2002, etapa marcada por la organización democrática de estos Centros y el desarrollo del asesoramiento de carácter curricular, con tendencia prioritaria a la formación del profesorado y centros que implantan las nuevas enseñanzas. (Hernández, 2002, p. 213).

Tal y como recoge la web del gobierno de Canarias, los Centros del Profesorado pasan en el curso 92-93 de ser exclusivamente centros de recursos de material didáctico y de reunión del profesorado a tener plazas de asesoría, de coordinación de área y ciclo para sumar a sus actividades el desarrollo de planes de formación contextualizados en el ámbito de actuación, así como el asesoramiento y apoyo del profesorado no universitario (Hernández, 2002, p. 213). Durante el curso siguiente (93-94) se inicia el proceso de creación de nuevos centros y se debaten los planes de actuación de los Centros del Profesorado. Estas acciones están impulsadas por la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. En este contexto se desarrolla el marco normativo que respalda la democratización de los CEP con el Decreto 82/1994, de 13 de mayo (BOC N° 065), por el que se regulan la creación, organización y funcionamiento de los Centros del Profesorado.

En dicho decreto se considera que los Centros del Profesorado cuenta con autonomía pedagógica y de gestión y tienen como principales objetivos la formación permanente del profesorado de niveles educativos no universitarios, el intercambio de experiencias y reflexiones sobre el hecho educativo, la dinamización pedagógica de los centros de enseñanza y, en general, la renovación pedagógica de todo el sistema educativo.

Posteriormente, en la ORDEN de 22 de diciembre de 2010 se actualiza la organización y funcionamiento de los Centros del Profesorado de la Comunidad Autónoma de Canarias, se definen las tipologías de centros y las funciones y la estructura de los órganos colegiados de gestión.

En 2012 (ORDEN de 23 de julio) se redefinen como

centros de recursos, espacios de encuentro y de formación permanente del profesorado, que además han evolucionado hacia unos enfoques más integrales, innovadores y transformadores, como núcleos de dinamización pedagógica, centrados en el desarrollo de planes de formación contextualizados en su ámbito de actuación.

Y se reduce la red de Centros, pasando de 19 a 14 centros repartidos en todas las islas.

Para poder comprender la evolución de las funciones de los CEP que, en la práctica, ocupan un papel fundamental pues son los que detectan y dan respuesta tanto a las necesidades de formación del profesorado como de los centros educativos, debemos enmarcarlos en las líneas de la política de formación docente de la Comunidad Autónoma de Canarias que, entre otros, se reflejan en los planes canarios de formación del profesorado.

Para la Consejería de Educación los Planes Canarios de Formación del Profesorado son el instrumento de planificación de la formación permanente del profesorado. Siguiendo la página web de la Consejería encontramos planes anuales de formación a partir del curso 2008-2009. La Ley Canaria de Educación (2014) establece planes plurianuales de formación. Revisaremos las tendencias (y líneas convergentes o divergentes) de los planes de la última década, desde 2013 al último aprobado correspondiente al 2021-2023.

En los dos primeros planes (2013-2015 y 2015-2018) se hace referencia a la importancia de contribuir, a través de la formación y desarrollo profesional docente, a la consecución de la universalización del éxito escolar de la Comunidad Canaria. A la mejora tanto de la calidad educativa como de las tasas de éxito escolar y la reducción

del abandono escolar. El último plan 2021-2023 se estructura de forma diferente y en la definición del plan se establece que los marcos de referencia no sólo es la Ley Canaria de Educación no universitaria sino también la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE).

Para los tres planes la apuesta por la formación en los centros parece decisiva, al entender que contribuye a la creación de dinámicas que permiten cambiar y transformar la “cultura del centro”. Pero además en el último plan, se añade:

El centro escolar se convierte en un contexto estratégico para la formación permanente del profesorado o de la comunidad educativa en su conjunto, favoreciendo el tránsito de la formación individualizada a la formación colectiva, donde el principio de colaboración y trabajo en equipo, necesario para la creación de redes de aprendizaje, se convierten en herramientas indispensables para la mejora de la calidad de la educación (Plan canario de formación docente 2021-2023, p.15).

En este sentido, se especifica (a diferencia de los anteriores planes), en el objetivo 5:

Potenciar los programas de formación de los centros como motor del aprendizaje, la autoevaluación y el conocimiento compartido, con el objetivo de que todos los centros educativos cuenten con un plan institucional, que parta de la detección de sus necesidades reales y que esté apoyado y evaluado por la Administración educativa a través de sus servicios de apoyo, formando a las personas que tengan las funciones de diseñar y coordinar estos planes en los centros con el objetivo de que estos sean atractivos y eficaces para el claustro (Plan canario de formación docente 2021-2023, p. 22).

Con respecto al papel de las demandas del profesorado en relación a su formación, encontramos que ~~si bien~~ en el plan 2013-2015 se habla explícitamente de las demandas detectadas a través de los Consejos Generales de los CEP y de las encuestas que desde la Administración dirigen a todo el profesorado. Así, en el objetivo 14 se apunta que las líneas estratégicas más demandadas por el profesorado son las competencias básicas y programación didáctica; las competencias digitales: orientaciones metodológicas e integración curricular de los TIC; la mejora de la convivencia y del clima escolar en los centros educativos y la atención a la diversidad. Sin embargo, ni en el plan 2015-2018, ni en el 2021-2023 se alude a los Consejos Generales de los CEP como catalizadores de dichas demandas. Finalmente, en el plan 2021-2023 no se hace referencia concreta a las demandas del profesorado, aunque nombra priorizar las acciones formativas más demandadas por el profesorado y la Administración educativa, se dará relevancia (en consonancia con la Ley Canaria de Educación) a las acciones dirigidas a

mejorar la cualificación de los profesionales de la enseñanza en el ámbito de la atención con el alumnado con NEAE, la formación en el uso de tecnologías de la información, la comunicación y el uso de los nuevos entornos de aprendizaje, la formación lingüística y metodológica en lenguas extranjeras o la formación del profesorado para promover la igualdad de oportunidades entre ambos sexos desde la escuela (p. 22).

Con lo que las líneas y acciones centrales aparecen decididas y definidas por la Administración.

En los tres planes se apuesta por impulsar los procesos de acreditación profesional. Como queda recogido en cada uno: los procesos de acreditación tienen dos finalidades claras, por un lado, avanzar en el perfeccionamiento profesional de los docentes y las docentes, al definir una evaluación competencial reconocida por la Administración educativa para el desempeño eficaz de una serie de funciones relevantes para los centros educativos; por otro lado, incentivar la carrera profesional docente mediante su motivación y el interés por su formación continua.

Desde 2013 hasta la actualidad las acreditaciones que se han mantenido son las siguientes: función directiva; mediación escolar; TIC; igualdad; prevención en riesgos laborales; capacitación en entornos virtuales de aprendizaje; coordinación del plan de comunicación lingüística; gestión administrativa y económica de los centros educativos públicos. En el último plan (2021-2023) se ha incorporado la acreditación para la evaluación institucional en los centros educativos públicos.

De 2013 a 2018 se mantienen siete grandes líneas estratégicas de formación (competencias básicas y la programación didáctica; la atención a la diversidad; la organización escolar y la cultura participativa; la formación en el uso de las TIC; formación en otra lengua; la mejora de la convivencia y del clima escolar; la formación profesional, la educación de adultos y las enseñanzas de régimen especial). Para el nuevo plan estas líneas o ejes de actuación se modifican en el siguiente sentido: por un lado, se incorpora, como nuevo eje, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y, por otro, se incluyen las adaptaciones de la LOMLOE lo que supone la actualización en metodología, competencias y revisión curricular.

Las modalidades de formación no sufren grandes cambios, aunque lo más destacado es la apuesta por la formación online y la potenciación de las zonas web de información y apoyo técnico. En el plan 2021-23 se ordenan las diferentes modalidades de la siguiente manera: formación en centros educativos; la formación en red colaborativa; seminarios, grupos de trabajo, jornadas y congresos; la formación online (que incluye la formación tutelada, autodirigida y la autoformación); la formación presencial; las zonas web de información y apoyo técnico y las acreditaciones profesionales.

Se hace patente una evolución del lenguaje sobre los propósitos de la formación, así a las referencias sobre la calidad de la educación, el éxito para todos, la innovación, reflexión sobre la práctica y mejora, se une un discurso que enfatiza la profesionalización en general y, en particular, las funciones de coordinación, dirección de centros, emprendimiento y procesos de acreditación.

Si bien en el plan 2013-2015 es la crisis económica la que justifica la apuesta por los cursos autodirigidos y la autoformación; en los siguientes planes se argumenta la necesidad de garantizar que los y las docentes puedan definir su itinerario formativo de forma flexible y, sobre todo, que se pueda conciliar la vida laboral y familiar, así como la eliminación de barreras espacio-temporales significativas en un territorio fragmentario como el canario.

Finalmente, y para el caso que nos ocupa, en todos los planes revisados 2013-2015; 2015-2018 y el 2021-2023, se especifica como objetivo fortalecer e impulsar el papel de la Red de Centros del Profesorado como agentes esenciales en la canalización y ejecución de las iniciativas de formación e innovación educativa propuestas por el profesorado su función de acompañamiento, impulso, cooperación de todos los ejes de formación en función de las características de cada centro educativo y, en particular, a través de su implicación en el seguimiento, apoyo y evaluación de los

planes de formación en los centros docentes de su ámbito de influencia (objetivo 12 en el plan 2013-2015; objetivo 13 del plan 2015-2018 y del 2021-2023).

Por tanto, tal y como queda recogido en los planes canarios de formación del profesorado, los Centros de Profesores ocupan un lugar importante. Si nos fijamos en la última circular de la DGOIC sobre la planificación de los CEP para el curso 2021-2022, podemos tener una visión más clara sobre las funciones concretas que desde la Administración educativa se les pide a los equipos pedagógicos de los CEP. Los referentes para programar las actividades son tres: las líneas prioritarias de la DGOIC; el trabajo en red como herramienta de coordinación, gestión, formación e intercambio y como forma para trabajar en equipo y facilitar los escenarios colaborativos y cooperativos de aprendizaje y formación docente; obviamente, y como no podía ser de otra forma, que las actividades y procedimientos se ciñan a los diferentes protocolos ante la Covid-19.

Desde la DGOIC se les solicita el desarrollo de las siguientes actividades a las asesorías de los diferentes CEP (p. 5):

- Servir de nexo entre las líneas de trabajo de la DGOIC y las realidades y demandas de los centros educativos.
- Asistir a las reuniones convocadas por el Equipo Técnico de las diferentes áreas de la DGOIC.
- Realizar el seguimiento de necesidades, desarrollo de los proyectos en el centro, consultar dudas y comunicar demandas.
- Asesorar al profesorado de aspectos pedagógicos asociados a los proyectos y actividades que desarrollen desde los diferentes programas DGOIC.
- Facilitar el acceso a los medios técnicos y los espacios que faciliten las reuniones de coordinación.
- Difundir los recursos, convocatorias, acciones formativas y otros asuntos de interés que el Equipo Técnico de la DGOIC haga llegar al CEP.
- Apoyar en los aspectos logístico derivados de las reuniones virtuales, y presenciales.
- Otras tareas que se consideren oportunas y sean consensuadas por la persona que coordina el área y las asesorías.

Para cada servicio (innovación educativa, ordenación educativa, perfeccionamiento) se pormenoriza las actividades a desarrollar con las asesorías de los CEP. Para cada uno de los programas, se les pide, por un lado, asesorar, asistir, participar; y, por otro, gestionar y difundir. Aunque en el servicio de perfeccionamiento parece que se solicita una mayor presencia desarrollando funciones de supervisión, validación y revisión.

La lectura no deja dudas sobre la regulación de las acciones de los CEP desde la DGOIC. En este sentido, no parece que tengan un nivel alto de autonomía.

6 Las asesorías

Actualmente, y tal y como hemos visto, uno de los objetivos principales de los CEP no es sólo ofrecer recursos formativos al profesorado sino asesorar y fomentar los procesos de mejora que solicitan los centros educativos. A tal fin, deben intervenir para apoyar el desarrollo curricular en los centros, cumplir funciones de información y asesoramiento, fomentar la investigación, la innovación y la difusión de las experiencias pedagógicas, promover y participar en actividades de dinamización y ser

una pieza clave en la difusión de los contenidos de las líneas prioritarias de actuación y en la planificación y el desarrollo de la formación permanente del profesorado.

No se nos escapa que los CEP articulan de forma compleja un entramado de acciones basadas en garantizar el cumplimiento del derecho y obligación del profesorado para acceder y desarrollar una formación continua de calidad. El trabajo dentro de los CEP está atravesado por el complejo equilibrio entre las necesidades y demandas del profesorado y las prioridades de la Administración, así como la propia formación de los equipos y asesores. Los CEP a parte de organizar la formación docente también analizan la realidad educativa y disciernen entre formaciones o medidas formativas para los centros y el profesorado, para las aulas y el alumnado.

Para entender la función de asesoramiento dentro de los CEP, debemos tener en cuenta los siguientes aspectos:

- la diversidad, tanto por los diferentes tipos de prácticas de apoyo, desarrolladas en distintos contextos, con diferentes finalidades y con agentes y estrategias diversas (Hernández, 2004).
- el modelo ideal de asesor/a es de acompañante, facilitador/a, experto/a y guía de reflexión sobre el proceso de aprendizaje y perfil profesional (Pérez Cabrera, 2016). Visión idealista que puede chocar con la formación de los asesores/as, las relaciones con los equipos en los CEP, con la Administración y las propias demandas de los centros educativos y profesorado.

Así, la conceptualización del perfil del asesor/a es compleja dado los diferentes y diversos contextos en los que realizan su trabajo de asesoramiento, sus diferentes trayectorias profesionales y, como ya se ha mencionado, la diversidad de funciones y tareas que realizan. Irazo (2012) sostiene que además de las funciones que se le atribuyen a la asesoría, esta definición no debe desvincularse del perfil docente que precede al asesor/a, y a su propio estilo personal. En 1989 el Ministerio de Educación y Ciencia, los consideraba como profesionales de amplia formación cultural, dotados de un alto grado de reflexión sobre el mundo de la educación, que los capacita para tener una visión integradora de las problemáticas específicas de las distintas áreas y ciclos (MEC, 1989, pp. 122). Jiménez (1992) en base a su experiencia como asesor resalta que

Un asesor es una persona que tiene que hacer y ser muchas cosas a la vez, tienes que organizar formación, conducir o reconducir necesidades formativas, buscar expertos que sean capaces de impartir formaciones, hacer seguimiento de las formaciones, gestionar muy bien la burocracia, incluso los presupuestos (citado en Pinya y Roseñlló, 2015, p. 669).

Para Guarro y Hernández (2002) debe responder al perfil de un profesional capaz de gestionar recursos, detectar necesidades de formación y con capacidad para dinamizar el trabajo de equipo y en los centros educativos.

Tabla 1. Relación de competencias necesarias para desarrollar la función asesora.

Competencias personales	Competencias profesionales
Capacidad de escucha activa	Conocimientos específicos del área
Empatía	Conocimientos didácticos y pedagógicos
Capacidad de interacción e interrelación	Capacidad para extraer la teoría de la práctica
Implicación emocional equilibrada	Capacidad de observación y análisis
Capacidad de trabajo cooperativo	Capacidad para gestionar y utilizar eficazmente los recursos
Respeto hacia los demás	Capacidad de reflexión
Organización y orden	Competencia digital
Habilidades comunicativas	Conocimiento de lenguas extranjeras
Liderazgo, iniciativa personal y capacidad emprendedora	Gestión del tiempo
Optimismo y capacidad de ilusionar	Capacidad de actualización e investigadora
Flexibilidad y capacidad de adaptación	Planificación y coordinación de proyectos
Curiosidad	Capacidad de diagnosticar, analizar necesidades y acompañar en procesos de cambio y mejora
Creatividad	
Humildad	

Fuente: Elaboración propia a partir de Pinya y Rosselló, 2015.

Desde la DGOIC, las competencias que se priorizan coinciden con las apuntadas en el cuadro, a la que se añade cualidades necesarias para el trabajo en equipo: flexibilidad, compromiso, responsabilidad y pertenencia (ver Resolución de la DGOIC: convocatoria selección de plazas de asesoría para los CEP de Canarias, marzo 2022). Esta relación de competencias, aptitudes, habilidades y capacidades relacionadas con la función asesora es amplia y heterogénea. Sin embargo, todas ellas parecen conectadas directamente con las funciones que debe desempeñar el asesor/a de los Centros del Profesorado.

Además, teniendo en cuenta la experiencia previa de cinco años (ORDEN de 22 de diciembre de 2010, artículo 12.4) que se pide al profesorado para acceder a la asesoría, parece lógico pensar que se garantiza mínimamente el conocimiento del funcionamiento de los centros educativos y de las funciones docentes³. La experiencia previa debe servir como garantía para conocer las debilidades, limitaciones y oportunidades que puedan existir, facilitando con ello la empatía y fomentando la implicación en las tareas y funciones de la asesoría (Pinya y Rosselló, 2015).

Igualmente, la Administración evalúa el trabajo de las asesorías. En la Resolución 997/2021, la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad, regula dicha valoración en torno a cinco indicadores: desarrollo de las competencias propias

³ Asimismo (artículo 12.3) “el personal docente de asesoramiento pedagógico será seleccionado por concurso de méritos según convocatoria pública, y destinado al CEP en régimen de comisión de servicios”.

durante su labor asesora; el asesoramiento a centros educativos; el asesoramiento al profesorado; el trabajo en otras modalidades de formación del CEP; y la participación en otras acciones de apoyo al sistema educativo.

Lo que parece claro es que las asesoras y los asesores, según los diferentes estudios, que veremos a continuación, están sobrecargados en funciones, y, a pesar de la regulación normativa sobre las tareas y actividades, no siempre se pueden llevar a cabo ni son compartidas por el profesorado. Además, y como habíamos apuntado, el papel de las asesorías se desarrolla en un campo atravesado, por un lado, por las políticas de las Administraciones educativas sobre la formación permanente (formación vertical) y, por otro, por las demandas del profesorado (formación horizontal) en un contexto cambiante y complejo.

7 Investigaciones sobre los CEP en Canarias

En este apartado exponemos los principales resultados y líneas de mejora que proponen distintas investigaciones realizadas en torno a los CEP de Canarias.

Guarro y Hernández (2002) dan cuenta de los resultados de una investigación sobre los CEP en toda Canarias, enmarcada en el proyecto «Asesoramiento y sistemas de apoyo a los centros educativos de Canarias. Estudio descriptivo de los Equipos Pedagógicos de los CEP, de los EOEP y de la Inspección», financiado por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias y desarrollado durante los cursos 1996-1997 a 1999-2000.

Con este estudio pretendían obtener conocimiento para comprender mejor la naturaleza, funciones, modelos de actuación y condiciones en que se desempeña la labor de asesoramiento; y, la detección de los problemas y necesidades más importantes, ofreciendo recomendaciones para su mejora. Realizaron cuestionarios para asesores y profesorado. Con dichos instrumentos tuvieron en cuenta no sólo la realidad tal y como es vivida por los participantes sino también lo que debería ser según su propio punto de vista.

Las principales conclusiones apuntan, como dicen los autores, a la existencia de un doble divorcio: por un lado, entre lo que los asesores piensan que deben hacer (funciones más relacionadas con los procesos de desarrollo y mejora de los centros y con la capacitación de las escuelas y el desarrollo profesional del profesorado) que con lo que hasta ese momento hacían (cubrir las necesidades derivadas del proceso de implantación de la LOGSE, especialmente en el diseño y desarrollo de cursos y en la divulgación de la normativa); por otro, entre lo que los asesores creen que hacen y lo que el profesorado percibe de ellos. Ya en este trabajo, Guarro y Hernández sugieren que los CEP “deben retomar su idea original de instituciones al servicio del profesorado y los centros, adquiriendo una mayor autonomía de la Administración” (Guarro y Hernández, 2002, p. 121).

De forma más detallada, las asesorías de los CEP cuentan con una alta saturación de tareas, actividades y funciones. Las tareas más desarrolladas, de mayor a menor son: difusión de normativa y detección de necesidades de formación del centro y profesorado. De las que menos dicen realizar, ordenadas de menos a más: evaluación formativa de experiencias, planes, proyectos del centro o de grupos o de profesorado particular, asesoramiento para la autoevaluación del profesorado y centros, y formación del profesorado actuando como formadores.

Tomando como referencia ya no lo que se hace, sino lo que debería hacerse, comprueban que, según sus resultados, las asesorías consideran que debería hacerse menos de lo que se hace de manera notable en el caso de la resolución de tareas burocráticas. También se desea hacer menos de lo que se hace en el caso de la participación en planes y tareas organizados por la Administración, informar sobre normativa y en el diseño, desarrollo y evaluación de actividades de formación relacionadas con la reforma, que son las actividades y funciones que más se realizaban de forma habitual (p. 131).

Además aprecian que los asesores y las asesoras ven necesarias actividades como la evaluación formativa de proyectos, experiencias, planes de los centros y profesorado; la promoción de investigación educativa; la potenciación de la autoevaluación de centros y profesorado; la búsqueda de recursos y coordinación con instituciones no educativas; formación del profesorado actuando como formadores y la potenciación de la capacidad de autonomía de centros y profesorado. Actividades en las que emplean menos tiempo.

Por otro lado, Guarro y Hernández (2002) observan que el profesorado reclama mucho más de lo que recibe en todas las funciones consideradas. Y apuntan que, la cantidad de ayuda que obtiene el profesorado, a todas luces, es insuficiente, aunque los equipos pedagógicos parecen sentir cierta acumulación de actividades y funciones (p. 135).

Por tanto, concluyen que las asesorías valoran como necesario incrementar el esfuerzo en funciones que están más relacionadas con los procesos de desarrollo y mejora de los centros. Y apuestan por clarificar y debatir mucho más el futuro papel de los CEP, identificando de manera más precisa qué objetivos han de ser los prioritarios, discutiendo internamente e identificando un modelo que permita dotar a sus actuaciones de mayor coherencia (Guarro y Hernández, 2002, p. 132).

En el 2004, Hernández, con la misma base de datos que el artículo anterior, profundiza en la opinión de los asesores/as de los CEP en Canarias. Las principales conclusiones del trabajo son:

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

Igualmente, advierte de una demanda por parte de las asesorías respecto al incremento del número de profesionales que constituyen el servicio, así como formación por parte de los equipos. Las necesidades de reciclaje son cubiertas fundamentalmente en base al estudio y reflexión personal –actividades de naturaleza individual–. Son pocas las oportunidades para participar en cursos, jornadas y seminarios, y la investigación constituye una vía muy poco utilizada para el desarrollo profesional.

Hernández (2004) considera que, una vez superada la etapa de difusión e implantación de la LOGSE, es necesario retomar la idea primigenia en torno a los CEP como instituciones al servicio del profesorado, los colectivos de renovación y los centros escolares para potenciar y facilitar el desarrollo profesional y la mejora de la educación. Y abandonar prácticas que ahonden en interpretar a los CEP como

instrumento privilegiado al servicio de la política educativa y de los planes de la Administración.

El equipo del CEP del Valle de La Orotava (actualmente CEP Norte de Tenerife) publica en el 2008 un artículo centrado en la práctica y diagnóstico del centro. En la revisión que hacen destacan la importancia del Consejo General por entender que se trata de un órgano fundamental que debe reforzarse por parte de la Administración. Al estar constituidos por los coordinadores de formación de los centros educativos plantean que son los que elaboran y dinamizan en los centros, junto con el equipo directivo y el servicio de orientación, los Planes de Formación.

Se trata de un centro que se basa en un modelo de asesoramiento colaborativo que pretende que los centros reflexionen, encaucen sus proyectos de mejora y que estos sean fruto de las necesidades del centro, consensuados conjuntamente con el profesorado.

Los aspectos que ese equipo señalaba como puntos de mejora (con la implicación no sólo de los asesores y las asesoras sino también de los equipos directivos de los centros y del profesorado) son los siguientes: que los proyectos no sean vistos exclusivamente como una posibilidad de inyección económica; tomar conciencia por parte del profesorado de la necesidad de mejorar colectivamente la labor como docentes; que los proyectos sean asumidos por el centro (y no que sean sólo el “proyecto del coordinador”); que paulatinamente las acciones se vayan consolidando e impregnen la PGA de los centros; crear dinámicas de trabajo con el profesorado; dinamización de la vida pedagógica de los centros por parte de los equipos directivos y optimizar los horarios y espacios comunes del profesorado que faciliten ese trabajo colaborativo.

Si bien consideran que es necesaria la presencia de unas líneas generales que definan los grandes rasgos del servicio de apoyo de los CEP, creen que es posible y positivo dejar un más amplio margen de decisión a los centros para que arbitren las medidas que permitan mejorar su capacitación y así dar respuesta a las necesidades que ellos mismos detectan de primera mano. Para que lo dicho pueda hacerse efectivo es fundamental una labor de asesoramiento que facilite no sólo recursos o determinadas acciones formativas, sino también las condiciones para que esa formación y asesoramiento pueda traducirse en la práctica educativa. Eso supone una presencia continuada en los centros y un seguimiento de los procesos que, con la carga de tareas burocráticas a las que están obligados la mayoría de asesores y asesoras, se hace material y humanamente imposible. Es necesario por tanto redefinir las funciones del asesoramiento y desligarlas en la medida de lo posible de aquellas otras meramente administrativas o burocráticas (Equipo CEP Valle de la Orotava, 2008, p. 11).

Aunque el estudio de Guarro y Hernández (2002) incorporaba las voces del profesorado, Domingo y Hernández (2008) reclaman la importancia de recoger las opiniones del profesorado sobre la práctica asesora en Canarias. Los autores parten de la consideración de que, en cierto modo, son los teóricos, políticos y profesionales externos quienes vienen a dictaminar qué es lo correcto y cómo gestionarlo. Dejando al profesorado como despojado de su opinión profesional, sin voz o no oído, y actuando con sofisticados y dulcificados programas “a prueba de contextos y profesorado” (Domingo y Hernández, 2008, p. 3).

Las evidencias extraídas de las entrevistas biográficas y grupos de discusión puestos en marcha con profesorado muestran a grandes trazos los siguientes mensajes sobre los servicios de apoyo y las prácticas de asesoría que reciben:

En cuanto a los Centros de Profesores, el profesorado piensa que más que centros de apoyo al desarrollo profesional e institucional, son instrumentos políticos al servicio de las prioridades administrativas. Desconoce en gran medida sus funciones y posibilidades. El asesoramiento recibido dista considerablemente del que debería recibirse/ofrecerse y el profesorado no percibe un modelo único y consolidado de actuación en los centros (Domingo y Hernández, 2008, p. 7)

En el fondo, el profesorado demanda que: se centren los esfuerzos en lo importante, no en otras cosas que puedan llenar y ocupar tiempos que luego faltan; no se desperdicien esfuerzos y reuniones con cosas ajenas al profesorado y la clase; que la formación no es “en centros” y no tiene continuidad en la clase; los programas pueden ocasionar “programitis” restando importancia al proyecto educativo conjunto; que no se asesora sobre lo que necesitan o como se necesita; que sepan de cómo instar y dinamizar procesos, pero también estar documentados; que actúen de acuerdo con una política conjunta de mejora de centro (Domingo y Hernández, 2008, p.8).

Domingo y Hernández (2008) además observan la importancia de saber qué siente el profesorado; escuchar las demandas de reconocimiento y relevancia de su labor; reconocimiento como persona y profesional; ayuda y asesoramiento cercano; acompañamiento, no sentirse sólo; apoyo emocional, ánimo, seguridad, confianza (p.13). Para terminar, apuntando que antes de actuar debería preguntarse por ‘las soluciones ya ensayadas’, los caminos recorridos, los sentimientos y compromisos experimentados (p. 14).

También Alfageme, Arencibia y Guarro (2017) presentan los resultados de una investigación desarrollada en Canarias⁴, en este caso el objeto de estudio son las opiniones del profesorado de enseñanza obligatoria sobre los contenidos de las actividades formativas y su incidencia en el aprendizaje docente y en el aprendizaje del alumnado.

A través de un cuestionario diseñado por el equipo de investigación, encuentran una alta participación de los docentes en las actividades oficiales de formación y mayor participación en las actividades formativas de los docentes de primaria que los de secundaria. Sobre los contenidos de la formación fundamentalmente se priorizan (son los más demandados y los que más provecho dicen obtener) las cuestiones procedimentales (que para los autores implica una afirmación de una profesionalización restrictiva, técnica).

Además, teniendo en cuenta las líneas de actuación de la Comunidad Canaria dirigidas a todo el profesorado, todas ellas están en sintonía con ese tipo de profesionalización técnica, en dónde se prioriza el tema de las competencias básicas y los aspectos didácticos de enseñanza-aprendizaje, así como la formación en el uso de las TIC y la mejora de la convivencia y del clima escolar, se podría decir que las respuestas de los docentes son muy coherentes (Alfageme, Arencibia y Guarro, 2017, p. 51).

⁴ Parte del proyecto ya señalado y dirigido por Escudero “La formación continua del profesorado de educación obligatoria: análisis y valoración de la formación en curso y su incidencia en el aprendizaje de los profesores y estudiantes”.

Encuentran una notoria ausencia de contenidos sobre el trabajo en equipo y la reflexión sobre la práctica docente o/y la ética profesional. El contenido con menos incidencia para los docentes canarios (que tampoco parece en las líneas estratégicas de la comunidad de forma explícita) es la evaluación del alumnado y la formación sobre la diversidad del alumnado (curiosa y contradictoriamente esta sí es una línea prioritaria de la Comunidad canaria).

A los autores le sorprende la contradicción existente entre los contenidos que el profesorado elige para su formación y la incidencia de dicha formación. Parece que la mayor incidencia declarada recae en aspectos relacionados con la profesión docente (criterios y principios éticos de la profesión) y la menor sobre el desarrollo de las habilidades prácticas, justamente lo que tiene más que ver con el foco prioritario de las políticas de formación de la Comunidad Canaria y de los contenidos mayoritariamente elegidos por el profesorado. La influencia de la formación recibida, según reconocen los propios docentes, es escasa en la mejora del aprendizaje y rendimiento del alumnado.

Nuestro recorrido finaliza con un artículo de Guarro, Martínez y Aportela (2017) basado en un análisis crítico de los discursos legislativos sobre las políticas formativas de diferentes comunidades autónomas en las que se incluye la canaria. Los autores parten de la premisa siguiente:

tan relevantes son las decisiones concretas que se toman sobre la profesionalidad y profesionalización docente en determinados contextos y políticas por las administraciones, como las ideologías y los poderes, las lógicas e influencias políticas hegemónicas mediante las cuales los poderes públicos legitiman, justifican y deciden selectivamente sobre finalidades, contenidos, estrategias, condiciones y contextos que conforman la profesión docente, sus condiciones laborales y desarrollo profesional (Guarro, Martínez y Aportela, 2017, p. 22).

Concretamente para el caso canario, los documentos de referencia son la Ley 6/2014 Canaria de Educación no Universitaria; el Decreto 82/1994, por el que se regulan la creación, organización y funcionamiento de los Centros del Profesorado; Orden de 20 de mayo de 1997, por la que se crea y regula la Comisión Canaria de Formación del Profesorado no Universitario, y los cuatro Planes Canarios de Formación del Profesorado (2010-18).

El período temporal al que corresponden los textos seleccionados es de 2009-2015, como los propios autores señalan (p. 33) en este período estaba desplegándose la Ley Orgánica 2/2006 de Educación que priorizaba las competencias básicas; ley que fue modificada por la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa. Desde 2010 la crisis se hizo presente en recortes visibles en educación y concretamente en materia de profesorado y formación docente. A esto se debe resaltar la influencia de las evaluaciones locales (pruebas de diagnóstico) y las internacionales (PISA, TALIS) que han marcado las agendas nacionales y autonómicas, apremiando mejoras del rendimiento escolar y enfocando al profesorado y su formación como elementos sustanciales.

Guarro, Martínez y Aportela (2017) interpretan los documentos oficiales teniendo en cuenta, por un lado, el análisis crítico del discurso y, por otro, la teoría e investigación pedagógica sobre el desarrollo profesional centrada en las siguientes dimensiones: las finalidades de la formación y los modelos de profesorado; los contenidos; las

metodologías; y la organización de los servicios de apoyos y los profesionales de la formación.

Con respecto a la primera dimensión (modelo de formación y de profesorado), los autores apuntan que en la Comunidad Autónoma de Canarias se evidencia una evolución del lenguaje sobre los propósitos de la formación que van desde la calidad de la educación, el éxito para todos, la innovación, reflexión sobre la práctica y mejora, hacia la profesionalización en general y particularmente las funciones de coordinación, dirección de centros, emprendimiento y procesos de acreditación (Guarro, Martínez y Aportela, 2017, p. 29).

En los casos de Canarias prevalece, aunque con matices propios, un lenguaje procedimental sobre uno argumentativo. Abundan tópicos al uso sobre la formación (actualización, mejora, desempeño, innovación, calidad, excelencia...) y por tanto, significados imprecisos, carentes de algún relato que los explique y justifique (Guarro, Martínez y Aportela, 2017, p. 33).

Hay palabras consideradas autosuficientes, más propias de un discurso destinado a decidir y regular que de otro, necesario, para razonar los qué y por qué. Se tiende a ofrecer una imagen de la formación como algo que se hace más “sobre” el profesorado que “con” docentes. En ese sentido, el discurso, además de instrumental, reduce la mirada sobre los propósitos, sentidos y dinámicas múltiples de la formación, por más que, en Canarias, se haga mención a la reflexión. Pues se pasan por alto aquellas

facetas relacionadas con conocimientos, capacidades y compromisos culturales y sociales críticos, lo que llevaría a suponer que, más allá de retóricas al uso, prevalece una visión de corte instrumental, técnica y reflexiva, si se quiere, pero ajena a otros aspectos ideológicos que la profesión y su ejercicio conllevan según el conocimiento más consagrado en ese ámbito (Guarro, Martínez y Aportela, 2017, p. 34).

Existe una unanimidad en relación a las líneas prioritarias o contenidos, así en las Comunidades Autónomas de estudio (Canarias, Murcia y País Vasco) los temas prioritarios son las competencias básicas, TIC, multilingüismo y diversidad. En Canarias surgen de forma destacada el liderazgo, la carrera profesional y los incentivos del profesorado en la propia formación.

Más allá, pues, de las singularidades territoriales observadas, y a pesar de que en algunas CCAA han gobernado partidos políticos diferentes, en los discursos oficiales de los últimos años se habría ido afianzando un patrón docente hegemónico. Correspondería a una profesionalidad más centrada en qué hacer y cómo y, no tanto, a una que al mismo tiempo integre referentes teóricos explícitos (no sólo retóricos) y decisiones prácticas (contenidos seleccionados) acordes con imperativos de justicia, equidad e inclusión (Guarro, Martínez y Aportela, 2017, p. 34).

Aunque las metodologías formativas son variadas: formación en los centros educativos, formación en red, cursos auto-dirigidos, autoformación, cursos, seminarios y grupos de trabajo; comunidades de práctica. En el lenguaje de las administraciones se prefigura una merma de ciertas modalidades (cursos, talleres) y el incremento de la formación online, echando mano de las TIC. Lo que, para estos autores, podría estar suponiendo la redefinición y las restricciones de la oferta y las oportunidades de desarrollo profesional.

Por último, con respecto a la dimensión referida a los servicios de apoyo y sus profesionales (CEP) existe una amplia regulación de la formación, organización de los servicios de apoyo y de los profesionales que trabajan en los CEP. En Canarias se hace mención explícita a los efectos de la crisis sobre la formación y los asesores, así como un incremento notable de la formación online que pudiera estar afectando en la organización de este servicio y menoscabando el amplio abanico de modalidades formativas. Finalmente apuntan “es posible que se estén viendo alteradas, y quizás no para bien, las tareas y modalidades de colaboración del personal de los CEP en el desarrollo de proyectos de innovación y formación con centros y docentes (Guarro, Martínez y Aportela, 2017, p. 37).

En base a lo estudiado, las implicaciones para las políticas de formación continuada del profesorado son, para estos autores, las siguientes: necesario equilibrio entre las decisiones centralizada por el sistema público y la autonomía profesional de los agentes e instituciones (descentralización); apoyo de las políticas en investigaciones y teorías sobre el desarrollo profesional; los contenidos y las actividades formativas deben ser más equilibradas, las temáticas referidas a los qué y cómo deben ir de la mano de las bases psicológicas, socioculturales y éticas (Guarro, Martínez y Aportela, 2017, pp. 37-38).

8 Estudio: los CEP en Canarias (2020-2022)

El objetivo principal de esta investigación fue conocer y analizar la realidad de los Centros de formación del Profesorado en Canarias y elaborar un diagnóstico que permita diseñar propuestas.

Los objetivos específicos han sido:

- Conocer la opinión de los equipos directivos de los Centros de Profesorado de Canarias sobre el funcionamiento, las necesidades y las posibles líneas de mejora de los CEP.
- Analizar la opinión del profesorado sobre las funciones y el papel de los Centros de Profesorado de Canarias y el uso que hacen de los mismos.
- Averiguar y profundizar en los criterios e ideas de investigadores sobre el papel de los CEP, su evolución y los retos actuales.
- Proponer posibles acciones o medidas que puedan implementarse para mejorar el funcionamiento de los CEP.

8.1 Fases y metodología

La investigación se ha desarrollado en distintas etapas lo que ha permitido para hacer un acercamiento progresivo, adecuando las herramientas de investigación. Cronológicamente, las fases de la investigación han sido:

- a. Definición y primera aproximación al objeto de estudio: análisis de la normativa desde la creación de los CEP hasta la actualidad; revisión bibliográfica; delimitación de los intereses del estudio; construcción de los objetivos.
- b. Selección de técnicas de investigación y de las muestras: elaboración de la guía de entrevistas grupales a los equipos pedagógicos de los CEP; diseño del cuestionario a profesorado.

c. Entrevistas a los CEP: entrevistas a equipos de Gran Canaria y Tenerife a final del curso 2020/2021; entrevistas a los equipos de La Gomera, La Palma, El Hierro, Lanzarote y Fuerteventura a principio del curso 2021/2022; revisión y análisis de los datos recogidos (enero-marzo 2022).

d. Cuestionario al profesorado: el cuestionario se pasó al profesorado en los primeros meses del curso 2021/2022; descripción y análisis de los datos (enero-marzo 2022).

e. Entrevistas a investigadores de la Universidad de La Laguna y de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en marzo 2022.

f. Discusión y propuestas de mejora (enero-marzo 2022): Análisis y comparación de los datos obtenidos (personal de los CEP, profesorado e investigadores universitarios); conclusiones y propuestas de mejora.

Para la consecución de los objetivos descritos hemos trabajado con tres muestras diferenciadas. De una parte, con los equipos directivos y las asesoras y asesores de los 14 CEP de Canarias (46 profesionales con funciones de dirección y/o asesoría), de otra, con el profesorado no universitario (1193 docentes) y, en tercer lugar, con dos expertos de las universidades de La Laguna y de Las Palmas de Gran Canaria.

Las personas que han participado en esta investigación componen una muestra no probabilística porque la elección en todos los casos se ha marcado por la conveniencia de la investigación. En el caso de la representación de los CEP ha sido un requisito indispensable la presencia del director o directora del centro y del resto del equipo directivo, así como de asesores y asesoras que, por interés y horario, tuviesen disponibilidad para participar, por lo que se ha combinado el muestreo intencional (en el caso de la dirección) y el de bola de nieve o en cadena con el resto del equipo de cada CEP.

Para invitar a la participación se envió a los equipos de los CEP una carta explicativa que recogía la motivación de la investigación y que pedía la colaboración de los mismos. Posteriormente, se contactó con los centros para la clarificación y negociación de la investigación, concreción de las citas y la vía de comunicación (presencial o por videollamada), atendiendo a sus preferencias y a las restricciones y limitaciones devenidas por la crisis sanitaria actual.

Se documentaron las sesiones mediante la combinación de las grabaciones de audio y la toma de notas. Para que la presencia del dispositivo de grabación no repercutiese negativamente en las entrevistas, se fomentó un clima de confianza previo y se ofreció a las personas participantes la posibilidad de hablar “fuera de la grabación” si así lo requerían, aunque no fue necesario. Especialmente en los casos en los que la entrevista se realizó por videollamada se informó a las y los participantes de que exclusivamente se grabaría el audio.

La entrevista grupal es una técnica de investigación que se ha realizado con personas que se conocen entre sí, pues mantienen una relación laboral, para hablar de un tema que comparten, como es el funcionamiento del CEP en el que están trabajando.

Las entrevistas se han elaborado e implementado con el objetivo de analizar el discurso que producen las personas participantes para obtener el sentido de lo que comunican y comparten, teniendo en cuenta lo que se ha dicho, como se ha dicho, etc. Además, la aplicación de esta metodología ha permitido ampliar aspectos que no se habían planteado previamente en la construcción del guión de la entrevista, dado que

la propia conversación entre las y los participantes ha propiciado la aparición de temas que no estaban preestablecidos y la interpretación de sus opiniones individuales y de grupo.

Además, la interacción con las entrevistadoras ha sido un aspecto importante para comprender las experiencias, percepciones y situaciones de las personas participantes, según sus propias palabras. También, y al hilo de esto, han sido muy reveladores los aspectos o puntos a los que las y los participantes han dado más importancia (tanto cuando ha sido unánime como cuando ha habido opiniones diferenciadas) durante estas conversaciones guiadas. Como aspecto diferenciador del uso de esta técnica de investigación, cabe destacar que las y los participantes han señalado durante las entrevistas que este espacio de reflexión grupal les ha permitido ahondar en temas que no se habían planteado individualmente hasta el momento y reflexionar colaborativamente en aspectos relativos al desempeño del CEP.

En el caso de las y los docentes no universitarios de Canarias, se contactó, a través de una carta, con todos los centros de enseñanza de Canarias, enviada por la Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa (ACCUEE); en ella se les invitaba a participar en el estudio a través de la contestación de un cuestionario on-line. Dicho cuestionario se diseñó para esta investigación y se implementó en la segunda fase de la investigación, por lo que para generarlo se partió de los datos obtenidos durante las entrevistas a los equipos de los CEP. Con el cuestionario se pretendía conocer la percepción del profesorado sobre la formación permanente y concretamente sobre distintos aspectos relacionados con los CEP. Pero también nos ha permitido comparar y contrastar las percepciones del profesorado, de los/as asesores y/o equipos directivos de los Centro de Profesores.

El cuestionario, como ya comentamos, se compartió en soporte digital, accesible desde cualquier dispositivo mediante un enlace que se envió a cada docente, lo que facilitó la difusión, optimizar el tiempo y ampliar el número de participantes. Cuenta con 34 ítems (preguntas) cerrados y uno abierto, destinado a que el profesorado añadiese opiniones o información de forma más extensa.

La extensión del cuestionario ha sido de 34 preguntas cerradas y una abierta, destinada a que las y los docentes añadiesen cualquier información que pudiesen considerar oportuna.

Los dos expertos universitarios fueron contactados ex profeso por sus trayectorias investigadora, conocimientos y experiencias sobre el tema. Igual que en el caso de las y los profesionales de los CEP, la técnica seleccionada fue la entrevista grupal semiestructurada que se llevó a cabo por videollamada. Al ser un grupo reducido y que también se conoce y han trabajado juntos, el clima de cercanía propició una conversación fluida en torno al tema de interés.

8.2 Percepciones de los profesionales de los CEP

Como se ha comentado, para acercarnos a la realidad de los Centros del Profesorado y conocer la opinión de las y los profesionales que los conforman, se realizaron entrevistas grupales semiestructuradas entre el final del curso 2020/2021 y el inicio del 2021/2022. En primer lugar, se acudió a las islas capitalinas (8 CEP en total) y en un segundo momento a las no capitalinas (6 CEP restantes). Presentamos los resultados de los 14 centros.

La interpretación de los resultados se estructura en torno a 5 dimensiones, que surgen tanto de la guía de entrevistas como del vaciado de aspectos que aparecieron en los encuentros con el equipo de investigación.

1. Consideraciones sobre procesos de acceso, formación y permanencia
2. Percepciones sobre la formación continua del profesorado: contenidos, modalidades de formación y modelo docente
3. Los CEP como nexo entre la administración educativa y el profesorado/centros
4. Demandas desde los CEP
5. Valoraciones sobre las experiencias como personal de apoyo y retos

8.2.1 Consideraciones sobre procesos de acceso, formación y permanencia

El perfil de los/as asesores/as de los CEP se puede sintetizar en que se trata de docentes que han tenido experiencias previas tanto en formación, en proyectos de innovación o en tareas de dirección en centros educativos.

Siempre he estado más vinculada a proyectos concretos, en los centros, a programas, a equipos directivos, y entonces tomé la decisión de presentarme también a la plaza que salió del CEP, y en ello estamos. (Asesoría).

La tendencia en las respuestas indica que en la mayoría de las vivencias relatadas los puestos de asesoría se ocupan por personas que ya han estado interesadas en las acciones del CEP previamente, y que han recibido cierto apoyo, e incluso han sido propuestos, por los equipos directivos y/o equipos pedagógicos de los CEP de su ámbito.

Siempre me llamó la atención la formación. Y me acuerdo que un par de cursos antes, pasaba bastante por el CEP. Estábamos en un seminario de matemáticas y me llamaba un poco la atención estos temas...Innovación, formación del profesorado...Me lo propusieron, también los compañeros que estaban ese año, y ahí me lancé un poco a la aventura. (Asesoría).

No lo decidí yo... (risas) lo decidí yo, pero fue un poco accidentado, no lo tenía pensado, me llamaron, me lo propusieron porque había una vacante... la persona que me lo propuso pues yo había asistido a muchas formaciones y seminarios con esa persona y me pareció interesante el trabajo que se desarrollaba aquí. Inicialmente no me lo había planteado, pero luego decidí que sí y la verdad es que muy bien. (Asesoría).

En el caso de las directoras y directores el proceso es similar y parece que son las propuestas de participación, los detonantes para tomar las decisiones para acceder al puesto. En el caso de estas figuras encontramos dos tendencias principales: de una parte, están quienes previamente han sido asesoras/es del CEP y pasan a ser directoras/ es cuando la persona que ejercía el cargo se va y los recomienda para este puesto o, de otra parte, los nombramientos vienen desde la propia Consejería. Nuevamente, y como ocurre con las asesorías, el acceso está muy motivado por trayectorias y relaciones profesionales previas.

Yo en principio colaboraba con el CEP como ponente, daba cursos (...) después pasé a un proyecto de apoyo de lenguas extranjeras y matemáticas, estuve un año con el proyecto de apoyo del CEP que eran 100 horas y después de eso hubo una plaza vacante y la directora del CEP me llamó y un

poco para seguir con la línea de las cosas que ya había estado trabajando en el proyecto de apoyo. Estuve de vicedirector y cuando el director anterior se jubiló, pues la dirección general me nombró a mí director, hace... Este es el tercer año. (Equipo directivo).

Parece que la buena relación con parte o con la totalidad de CEP al que se incorpora y conocer los procedimientos o pautas que desarrollan (acciones formativas, modos de trabajar, etc.) son aspectos determinantes para que los docentes entrevistados se hayan decidido a acceder a los puestos. Pero también para las personas que piensan acceder, que en ocasiones no están bien informadas de lo que significa el trabajo, por eso reconocen que se necesita un conocimiento previo de lo que son las funciones de los CEP y del trabajo e implicación que supone.

Nos reímos mucho porque cuando hay procesos de selección de asesorías siempre hay gente que llama y te cuenta un poco porque se quiere presentar y normalmente lo que te dice es porque necesita salir del aula, despejarse, trabajar menos, entonces yo soy casi siempre la encargada de decir pues mira, no creo que sea buena idea formar parte del CEP porque si lo que quieres es trabajar menos te garantizo que aquí no...trabajas diferente pero... nosotros decimos que esta es nuestra segunda casa. (Equipo directivo).

En realidad, si queremos pruebas objetivas, datos numéricos a este respecto, puedes coger el histórico de procesos de selección y ver las calificaciones de parte de ese profesorado que no ha tenido relación con el CEP y viene, pues, con un proyecto totalmente descontextualizado. (Equipo directivo).

Cuando vienen a hacer las pruebas de evaluación hay gente que no sabe exactamente lo se hace en un CEP y por eso se meten. Y los que suelen sacar las plazas suelen ser los dos, las dos, o tres personas que realmente conocen el trabajo y que pueden valer, es cierto. (Equipo directivo).

Obviamente, el acceso para ocupar asesorías y equipos directivos, está regulada por la Administración e implica un proceso de evaluación y selección. Lo que no contradice lo anterior, pues el personal entrevistado ha contado con conocimientos y experiencias previas y, en muchas ocasiones, como hemos comentado, apoyos desde los equipos.

Un elemento destacado de las entrevistas, tiene que ver con la regulación de la Administración sobre el tiempo de dedicación como asesor/a (como se sabe en comisión de servicios): dos años y prorrogable hasta 5 después de ser evaluado. Si bien en la mayoría de las entrevistas se destacan los beneficios de la rotación (volver al aula pasado como máximo cinco años): se interpreta como indispensable estar en contacto con el aula, no perder la perspectiva del rol docente y su contexto concreto de actuación. Además, también valoran como conveniente la flexibilidad en la conformación de los equipos pedagógicos de los CEP, pues la incorporación de nuevos asesores aporta "aire fresco" y otros puntos de vista, enriqueciendo la acción de los equipos.

Sin embargo, son muchos los equipos que plantean elementos importantes para la reflexión que tienen que ver con los tiempos de formación, la eficacia y la importancia de "rentabilizar" el servicio, contando con los mejores cuadros profesionales.

Así, se piensa que quizás si alguien es un recurso humano muy valioso para un CEP habría que plantearse mantenerlo o ampliar el tiempo de permanencia.

A veces, cuando algo funciona... Es que todo depende. Cuando algo funciona pues la verdad que da pena, y a veces hay gente que no funciona y que somos nosotros mismos los que sugerimos que alguien no deba continuar. Es que hay de todo, es que todo depende del profesional. (Equipo directivo).

Es buena la renovación, me parece también ideal, pero cuando hay casos particulares que sabes que siguen todavía aportando yo creo que hay que establecer un plan B. Pues establecemos un plan B para ciertos perfiles que yo creo que aportan muchísimo y es una pena que los perdamos, ese material humano. (Equipo directivo).

Y bueno, sí es bueno tener nuevas personas, nuevas... Que roten. Pero también hay que valorar un poco la experiencia de las personas que se han formado durante una serie de años y que ya están formadas y que tienen su experiencia, y... Un poco conciliar... Conciliar eso, las personas nuevas que quieren entrar al CEP, pero las que están dispuestas a continuar, y se forman y... Y tienen detrás un bagaje. No sé cómo se podría hacer, pero... Pero que se pueden conciliar las dos situaciones. (Asesoría).

Establecer un sistema mixto, es decir, establecer un proceso de limitación pero tener digamos reguladas algunas cuestiones excepcionales porque por el perfil, porque hay personas que para mí... Si es un perfil medio yo creo que es bueno que entre otro porque al fin y al cabo es la intención y el que entra siempre ha motivado y demás pues también... Pero cuando hay perfiles muy buenos yo creo que tiene que darla oportunidad de no perderlo, porque se está perdiendo un capital humano muy importante. (Equipo directivo).

Después de esos 5 años que existiera un año de transición donde pudiera acompañar a la persona a la que va a sustituir... de tal forma que se favoreciese el trasvase ese de información y de formación que se ha tenido pero en práctica real, en el desempeño como asesora pero acompañada con la que va a cubrir su puesto, garantizar ese año de transición a mí me parece una propuesta interesante, garantizaría la línea de trabajo del CEP, garantizaría esa continuidad...(Equipo directivo).

Mayoritariamente se destaca que la inversión en recursos y esfuerzos para dotar a un docente de las competencias y estrategias necesarias es muy alta por lo que es fundamental que se les pueda "sacar partido".

A ver, al principio es que no sabes, estás aterrizando, todo es nuevo (...) necesitas un tiempo para adaptarte. (Asesoría).

Se invierte tiempo (...) y recursos claro, y cuando ya parece que va solo pasaron los dos años (...). (Equipo directivo).

(...) Nosotros vemos que el primer año de un asesor (...) sabes o sea que a todos los sentidos es un mundo nuevo, el primer año está aterrizando en muchas cosas (...). (Asesoría).

Claro es que este es mi segundo año y estoy mucho más suelta, el año pasado, claro, hice mi trabajo, pero ahora si estoy desarrollándome de verdad. (Asesoría).

Entonces, generar un técnico o una técnica, en educación en este caso, que sea capaz de desarrollar las tareas que desarrollan las asesorías no es tan sencillo. No es tan sencillo. El 99'9% de los docentes, ahora mismo, (que podrían aprender...) pero ahora mismo no están capacitados. Eso requiere una formación, un tiempo, un esfuerzo, incluso dinero. (Equipo directivo).

Por tanto, se manifiesta la necesidad de flexibilizar los tiempos máximos de vigencia para optimizar las habilidades y conocimientos que adquieren las asesoras/es, que, mayoritariamente, describen que se obtienen desarrollando las funciones asignadas en la práctica. De alguna manera, priorizan la valoración y evaluación del personal de asesorías frente a los tiempos establecidos por la normativa. Además, a toda esta reflexión se añade la complejidad y dificultades para cubrir las vacantes de las asesorías:

La gente no quiere venir a los CEP. ¿Por qué? Porque trabajamos por la tarde, trabajamos en vacaciones, aquí teníamos este año una plaza secundaria TIC que se quedó desierta, no se presentó nadie. La persona que se presentó no llegó a la puntuación. Entonces es verdad que este año, con el nuevo coordinador de CEP se está trabajando bastante en eso, la resolución se va a cambiar de cara al curso que viene... Y bueno... Yo creo que está bien. (Equipo directivo).

Con la figura de la directora o director ocurre lo mismo pues manifiestan la importancia de que se ajuste el tiempo para que se optimice el balance entre inversión para formar a la persona y los resultados que obtiene el CEP. Pero además se destaca la necesidad de que sea elegido/a de dentro del propio equipo pedagógico para poder formar equipos cohesionados, con liderazgos horizontales, y con un conocimiento previo del compromiso y sacrificio de las personas involucradas.

Personalmente, haría una especie de oposición interna desde el propio equipo pedagógico. Para la propia Administración, yo si me pongo en el lugar del jefe del servicio digo "es que a lo mejor me rompe el funcionamiento de un equipo que ya está funcionando". Pero si hago una especie de oposición interna desde dentro del equipo, impidiendo que la persona que ha estado realizándolo pueda presentarse, me parece sensato. Es decir, alguien de dentro del equipo, que ya tiene una trayectoria de funcionamiento. (Equipo directivo).

Por tanto, con respecto al tiempo de permanencia, en líneas generales, se valoran los dos extremos, es decir, de una parte, ven importante la vuelta a las aulas y la renovación de los equipos que componen los CEP y, de otra parte, resaltan que es relevante cierta flexibilización de los plazos máximos de pertenencia en el CEP para sacar el mayor partido a las asesoras y asesores y de igual modo a las directoras/es, y la conformación de equipos cohesionados y comprometidos. Además, algunos CEP manifiestan los beneficios de un periodo de acompañamiento en el que la persona que deja el puesto asesora a su sucesora.

Después de esos 5 años que existiera un año de transición donde pudiera acompañar a la persona a la que va a sustituir... de tal forma que se favoreciese el trasvase ese de información y de formación que se ha tenido pero en práctica real, en el desempeño como asesora pero acompañada con la que va a cubrir su puesto, garantizar ese año de transición a mí me parece una propuesta interesante, garantizaría la línea de trabajo del CEP, garantizaría esa continuidad... sabemos también que es muy triste y es frustrante marcharte pues sabiendo que dejas todo así, en el aire (...) porque no es

sencillo, trabajamos con y para personas y esto habría que tenerlo en cuenta en esa flexibilidad, esa transición para garantizar la continuidad. (Asesoría).

Totalmente de acuerdo que es necesario establecer un periodo de tiempo porque eso oxigena y es fundamental en cualquier equipo, en cualquier equipo directivo, pero si es cierto también que es muy interesante el trabajo de la mentoría y la transición. (Asesoría).

Por último, destacamos las razones que expresan como motivaciones por las que decidieron dar el paso a acceder a los CEP. La variedad de aspectos apuntados va desde planteamientos idealistas como, por ejemplo, mejorar la calidad educativa canaria o transformar la escuela, a más concretos e individuales como tener otras experiencias profesionales o aprender para implementar la formación en el aula cuando se reincorporen a sus puestos de docentes.

Pero para mí lo fundamental era creer que se pueden cambiar las cosas y que se puede mejorar con la educación, la sociedad. (Equipo directivo).

Estoy, digamos, continuamente en proceso formativo, de autoformación, innovación, creatividad, intentando transformar la escuela, que es de lo que se trata. De la mejora de la calidad educativa. (Equipo directivo).

Yo creo que... Bueno, que es una época también que después de tener cierta experiencia en centros educativos, pues es una manera diferente también de asesorar y apoyar en otras cuestiones que están también dentro de lo que es la vinculación con educación, pero dentro de otro punto de vista como es la formación (...) Vamos a descubrir la barrera desde otro punto de vista. (Asesoría).

En cuanto vuelva al aula va a repercutir no solo positivamente en mi como profesional sino en lo que yo pueda hacer con el alumnado también. Sin duda alguna va a repercutir. Seré mejor profesor, entiendo. (Equipo directivo).

Pero también, aunque de forma minoritaria (en asesorías en islas no capitalinas), se expresan argumentos como la conciliación familiar. Veamos un ejemplo de esto último.

También me llamaron y me hicieron la propuesta de venir a trabajar al CEP, me reuní con el equipo pedagógico que estaba ese año aquí, y nada. Yo estaba trabajando fuera y desconocía la labor que se hacía en los CEP, pero consideré que podía ser una experiencia interesante. Y sobre todo pues que me permitía conciliar con mi vida familiar. Y vivir aquí en la isla. (Asesoría).

8.2.2 *Apreciaciones sobre la formación continua: contenidos y modalidades formativas*

Atender a la calidad y pertinencia de la oferta para la formación continua del profesorado es uno de los objetivos principales de los Centros del Profesorado. Durante las entrevistas hemos preguntado por distintos aspectos que conforman la formación continua. En primer lugar, opinan, desde sus experiencias, sobre la importancia de la formación continua para el profesorado. En este sentido, en un contexto donde reconocen existe una importante oferta de actividades formativas y variedad de modalidades de formación, valoran, en general, positivamente la motivación del profesorado por la formación continua, aunque apuntan a la conciliación y a la falta de tiempo de los y las docentes, como aspectos limitantes.

Definitivamente, sí. Definitivamente, sí. Hay un alto porcentaje de profesorado que demanda formación, que se interesa que quiere seguir implementando sus clases, que...sí, definitivamente sí. Y el tema Covid, digamos ha desarrollado la necesidad mayor de poder mejorar en tu trabajo docente. (...) Nos hemos dado cuenta que el profesorado es esencial, la formación continua es esencial y sobre todo una formación trabajada no tanto de manera individual sino de manera colaborativa y que repercuta en los claustros y en toda la comunidad educativa, es muy positivo. (Equipo directivo)

Entonces yo entiendo que... O sea, que veo que en el profesorado sí está, esa... El interés, y esa valoración de que hay que mantener... El espíritu al menos... Después ya otra cosa es cómo se concilia, pero... Pero por lo menos en la intención está claro. Porque... Que es algo ya que se toma como importante. Casi imprescindible. (Asesoría).

Te encuentras coles que están pues... Súper cargados de tareas. En un claustro pequeño de 10, 12, 15 personas. Y aunque le ponen... Es decir, si a lo mejor a nivel de su propia voluntad querrían usarlo, pero... Cuando vas a la agenda y te... Pues... Priorizas y... Pones las notas, das tus clases... Si tienes el comedor... Todas esas cosas, antes que a lo mejor involucrarte más con lo que plantea el CEP o con los recursos del CEP. Que no son tan imprescindibles u obligatorios. Por lo menos según la norma. (Asesoría).

Por tanto, la formación continua para el profesorado se ve, de forma general, que está asumida por una parte importante del profesorado (sobre todo en centros donde llega mucha gente joven y sin experiencia donde perciben ganas de aprender, de mejorar) pero son muy conscientes de la situación del profesorado: faltan profesores, es necesario bajar las ratios, elementos necesarios para que el profesorado tenga tiempo de formarse, pero sobre todo de reflexionar.

El plan es perfecto, todo, todo es perfecto, pero falta atención... Es decir, número de niños por docente. Atención. Las ratios son... Tiempo de atención al niño. Entonces son sobredimensionados las... Las clases y no tienes tiempo para... Pensarlo, no tienes tiempo para investigar, "pa" reflexionar, no tienes tiempo para eso. No hay tiempo para eso... (...) Claro, porque todo esto, les va desmotivando, todas estas cosas... ¿Sabes? Entonces, "¿para qué me voy a complicar yo? Me dejo aquí la vida..." Es lo que palpamos y porque venimos del aula y sabemos... Nos ha pasado. (Equipo directivo).

Sí que a veces también nos utilizan como arma... "coño que este año me han puesto 20 horas y no sé qué... ¡pues no hago ningún curso!" (Equipo directivo).

A pesar de la visión general positiva, también reconocen que no todo el profesorado está motivado para la formación y el cambio.

Sí, pasa como todo en la vida. Hay jefaturas de estudios que dicen "quiero cambiar mi centro" o hay otros que dicen "déjenlo como está que funciona muy bien". Estos que están bien como están, a lo mejor ni nos consultan tanto. Ahora, los que sí quieren transformar, quieren cambiar y quieren la mejora, esos están aquí de forma incondicional. (Equipo directivo).

En las entrevistas se les pregunta por las competencias a mejorar por parte del profesorado y las 3 actividades formativas más señaladas como necesarias son (por

orden de importancia): las competencias digitales, las programaciones (con más incidencia por el cambio de reforma educativa) y las formaciones relacionadas con la gestión de las emociones, que perciben como un aprendizaje necesario especialmente después de las circunstancias en la que se han desarrollado los dos últimos cursos.

Pues desde mi punto de vista sin duda la competencia digital les vendría... y me incluyo, nos vendría muy bien a todos y a todas. Sin duda, este último curso, se ha visto la necesidad de estar bastante bien informado y formado en este aspecto. (Asesoría).

Desde las programaciones al diseño de situaciones de aprendizaje. Eso siempre es una parte del trabajo del profesorado que hace falta tenerla un poquito al día. Y bueno, ahora se nos avecina una nueva ley, o sea que está claro que... Que podrán venir cambios y... Pues el profesorado necesita estar siempre en ese... En un proceso de formación continua, y de adaptación. O sea, que ahí lo tenemos siempre ahí... Como un apartado fijo. De la formación que necesitan, los docentes. (Asesoría).

De forma minoritaria, algunos asesores y asesoras plantean la necesidad de reforzar el trabajo colaborativo dentro de los centros y entre centros. Además, profundizan y matizan: es necesario que se fortalezca un modelo integrando las competencias del profesorado (dentro de esta visión incorporan las formaciones más específicas) y un modelo evaluativo coherente con las metodologías activas.

Tener una visión más holística, porque te puedo decir en determinados casos la competencia digital, pero la competencia digital no me sirve de nada si luego yo no la incorporo con el resto de las competencias. Yo lo que creo es que hay que ofrecer... debemos seguir trabajando para ofrecer una visión lo más integrada e integradora posible de los diferentes aspectos que favorecen el desarrollo de las competencias docentes. (Equipo directivo).

El profesorado todavía necesita fortalecer lo que es el proceso de evaluación. Ellos mantienen un sistema de evaluación generalmente que no va acorde con las líneas metodológicas o con las nuevas líneas metodológicas. Si el alumno trabaja haciendo practicas o desarrollando un proyecto que el proceso de evaluación esté en paralelo con esa metodología. Ahí si tenemos todavía mucho que insistir. (Equipo directivo).

En cuanto a las demandas del profesorado y los centros observamos una clara sincronía con las necesidades formativas apuntadas por los responsables de los CEP. Así, cuando la pregunta es cuáles son los contenidos formativos más solicitados, las respuestas son prácticamente iguales: actualización sobre la enseñanza digital, gestión emocional en el aula (contenidos que aumentaron con la pandemia) y los procesos metodológicos. Minoritariamente, especialmente en los CEP de las islas no capitalinas (o en centros donde cuentan con docentes que no tienen plaza fija), también se demandan formaciones orientadas a las oposiciones.

Igualmente, no siempre quedan claras las diferencias y se mezclan las necesidades demandadas por el profesorado y/o centros, las "carencias" que observan como personal de asesoreamiento y las directrices de la DGIIOC. En cualquier caso, existe una cierta seguridad, apoyada en la experiencia profesional, de conocer lo que el profesorado y los centros educativos necesitan.

Nosotros partimos siempre de los intereses del profesorado. Y creemos que sí, ¿no? Creemos, no, lo afirmamos. Nos movemos porque, como tenemos mucha relación con los centros, y pertenecemos a innovación, sabemos bien lo que se pide, ¿no? Lo que está... Lo que necesita el centro. (Equipo directivo).

En relación a las modalidades de formación, como recoge el último plan canario de formación docente, existen distintas modalidades: formación en centros educativos; la formación en red colaborativa; seminarios, grupos de trabajo, jornadas y congresos; la formación online (que incluye la formación tutelada, autodirigida y la autoformación); la formación presencial; las zonas web de información y apoyo técnico y las acreditaciones profesionales.

Es necesario apuntar que, a consecuencia de la pandemia, la digitalización ha supuesto el medio para poder mantener las formaciones en activo. Aunque señalan que la adaptación ha tenido su complejidad, entre otras cuestiones: adecuar la metodología, aprender a marchas forzadas el funcionamiento de los programas y dispositivos, explicar al profesorado el acceso y las normativas para la certificación del aprovechamiento de los cursos (además de las formaciones en sí mismas), también apuntan a que ha supuesto ventajas que mantendrán en el tiempo. Así, la formación online es claramente defendida por la flexibilidad, ahorro de tiempo ante los desplazamientos, ahorro económico, mayor accesibilidad a los ponentes externos y conciliación con la vida familiar (aspectos que también son defendidos, como apuntamos en otro apartado, en los planes canarios de formación docente).

Yo creo que esa parte sí ha sido positiva. Y muchas veces también porque facilita la conciliación de la vida personal de los docentes, que no siempre se pueden desplazar a un espacio físico para acceder a una formación. Yo creo que eso sí ha venido para quedarse. (Asesoría).

En todos los CEP afirman que quieren volver a retomar la formación presencial aunque manteniendo un modelo mixto, en los que se plantee un tipo u otro según los requerimientos de cada formación. Veamos algunos ejemplos:

Pero claro, esto [teleformación] ha dado mucha libertad porque nos permite ser más flexibles, traer más ponentes... (Equipo directivo).

Vamos hacia un modelo mixto para aprovechar lo mejor de las dos partes. (Equipo directivo).

Es verdad que tiene unas limitaciones y que la presencialidad te da una calidad y una calidez que es diferente. Pero, aun así, la comodidad de no tener que desplazarse, de poder combinar la vida familiar con la formación desde sus casas, ha tenido un efecto positivo en el caso nuestro, porque ha habido mucha más participación, hemos podido sacar más actividades y... Y con mayor seguimiento. (Equipo directivo).

Sin embargo, para otros es importante reflexionar sobre los modelos formativos teniendo en cuenta que una de las principales contribuciones de los CEP es servir para modelar procesos de enseñanza y aprendizaje, y para ello se interpreta como fundamental la formación y asesoramiento presencial.

Hay cosas que han venido para quedarse pero tenemos que valorar muy bien en qué casos es necesario seguir utilizando esos modelos más de formación no presencial o formación virtual y en cuales seguirá siendo necesaria la

presencialidad, porque además ahí está uno de los principales fuertes de los centros del profesorado, en la formación que se imparte desde los CEP, en la posibilidad de modelar procesos de enseñanza y aprendizaje que sean perfectamente transferibles y generalizables a los contextos educativos, ¿no? al contexto de aula. (Equipo directivo).

Las diferentes formas de desarrollar la formación cuentan también con cierta valoración, así los seminarios o grupos de trabajo son para profesorado altamente motivado: investigan y se reúnen a menudo (los sibaritas). Frente a este perfil, plantean que, normalmente, el profesorado preocupado por el sexenio, se acaba decantando

poco más por los cursos auto dirigidos y demás que lo hacen en su casa en 30 o 40 horas y ya está. Pero quien participa en un webinar o en una formación grupal, en general ya sí que buscan algo más que completar el portafolio. (Equipo directivo).

8.2.3 *Los CEP como nexo entre la Administración educativa y el profesorado/centros educativos*

En un momento de las entrevistas se pregunta por la relación que guarda el CEP con los centros educativos y con la Consejería de Educación. El discurso general apunta a que las relaciones son buenas y fluidas y que hay un clima de cooperación. Los CEP se autodenominan como nexos en la comunicación entre los centros educativos no universitarios y la Consejería de Educación. Destacan la cercanía tanto con los centros como con la Consejería.

Los profesionales entrevistados asumen que están trabajando para la Administración y que cuentan con una posición de servicio público condicionada por una jerarquía que interpretan como legítima.

No hay que dejar de pensar que nosotros trabajamos para la Administración educativa. El profesorado es Administración educativa, nosotros somos Administración educativa. Si yo ahora estoy realizando estas funciones y el día de mañana la propia Administración me dice "oiga, usted ya no desarrolla esto", pues claro, es que no puede ser de otra manera. ¡O si lo digo yo! Al fin y al cabo, debe de haber una especie de cohesión entre lo que la Administración espera de mí y lo que yo pues quiero realizar. Yo sé que soy profesor, eso es lo que soy. (Equipo directivo).

Nuestra actividad está regulada por programas y las áreas de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad. Entonces, hay cierta autonomía, pero las líneas están marcadas, vamos a decirlo así. Y depende de los temas, pues a veces la autonomía es más reducida o... O es la propia dirección general quien, incluso, diseña, propone las formaciones... Con eso quiero decir que no es homogénea. Depende del tema, puede ser que tengamos una autonomía mayor o... O no. Y en función de eso vamos trabajando. (Equipo directivo).

Que esto no es mi casa y yo me acomodo y aquí hago lo que yo quiera. No, no, es que funcionamos bajo los procesos de la propia Administración. Y a ese respecto creo que todo el equipo tiene esa visión, es decir. "Oye, pues ahora por este proceso se estima que ceso en las funciones de asesoría, me reincorporo al centro". (Equipo directivo).

En esta misma línea, se trasmite una valoración positiva sobre las acciones y dirección del servicio de innovación, destacando las políticas comunes para todos los CEP, así como la coherencia y cohesión de las decisiones que se están tomando.

Estas acciones son muy diversas: desde la propia gestión de la selección de asesorías, para todos igual, como debe ser, bajo un mismo formato; desde la propia evaluación, para todos igual; desde las propias coordinaciones y mensajes que damos en nuestras coordinaciones y reuniones de directores y directoras; y algunas otras creaciones como pueden ser pues la que se ha implementado este año a través de una Web para cualquier agente educativo en el que se unifican los 14 CEP de Canarias. Entonces, ya digo, por supuesto habrá algún aspecto mejorable. Eso quizás le compete más al propio servicio, establecer su propia reflexión. (...) Yo creo que están llevando a cabo el propio reglamento orgánico de la Administración educativa, de una manera coherente y cohesionada. Me parece que se están dando pasos para, bueno, que seamos una Administración que trabaja a una, realmente. (Equipo directivo).

Sin embargo, esta opinión no es compartida por todos. Existen voces críticas que se preguntan:

¿Realmente servimos de nexo? Esa es la gran pregunta porque queremos ser nexo y creemos además que es necesario y la máquina de engranaje funcionaria perfectamente si se estableciesen canales de coordinación real y efectiva, porque efectivamente desde las diferentes áreas, programas y proyectos (...) se proponen a los centros grandes propuestas que no terminan de concretarse y materializarse por falta de una visión integradora. Entonces, esa visión tiene que venir necesariamente de una coordinación a nivel consejería de esas áreas y programas que favorezca esa posterior integración, que nosotros actuemos luego como canal de transmisión para facilitar que esa idea o esas ideas realmente puedan desarrollarse, puedan implementarse en la práctica. (Equipo directivo).

Valoran que falta una mayor coordinación y para ello demandan tener más presencia, participar activamente, que desde la DGOIC cuenten con su experiencia, porque conocen mejor lo que pasa en los centros educativos. Desde la perspectiva de los CEP, la Administración dicta instrucciones para que funcionen en los centros, pero esas instrucciones se deben contextualizar. Y esta tarea la hacen precisamente los equipos de los CEP, que registran y valoran lo que funciona en los centros, son los que saben “como llega y porque no llega”.

Por ejemplo, nos hemos encontrado ahora con un programa de reciente creación donde no se nos ha tenido en cuenta a las asesorías que llevamos mucho tiempo trabajando con esos coordinadores y coordinadoras, con esos programas... entonces, nosotros realmente conocemos lo que ocurre en los centros y a su vez conocemos lo que ocurre en la Consejería. Podemos establecer líneas de trabajo reales, sensatas, coherentes y ajustadas a la realidad de los centros. Pero necesitamos que nos ofrezcan el espacio y los tiempos necesarios para poder participar activamente en el desarrollo o en la implementación de esas propuestas. Los CEP tenemos un papel importante y no nos cansamos de pedir que nos tengan en cuenta, pero para ese trabajo, para el trabajo real de vinculación de esas propuestas, proyectos programas, ejes temáticos vinculados a los aprendizajes. (Equipo directivo).

Somos como el médico de cabecera a veces ¿no? Un grupo de médicos con pacientes en el que a veces hay algún especialista ¿no? Y acudimos a la asesoría especialista. (...) entonces por muy buen consejero de sanidad que haya y buenos técnicos si no hay un médico que te atiende... (Equipo directivo).

También los y las asesores/as consideran que, aunque, en general, existe una buena relación con los equipos técnicos, reconocen que con algunos hay mejor y más comunicación que con otros y, además, no ayuda el hecho de que cambien las personas con cierta frecuencia; dificultad, también, cuando los centros educativos están cambiando constantemente de profesorado (sobre todo en islas no capitalinas).

Dentro de los equipos técnicos con los que yo tengo contacto, muy, muy, muy bien. Pero hay otros equipos técnicos que sí que hay quejas, porque hay quejas, porque no funcionan, así de sencillo. Es una queja de todos los CEP. (Asesoría).

Y ha salido a la luz un poco el que los equipos técnicos de las áreas, a veces tampoco hay cierta continuidad, y entonces tenemos que reconstituir entre comillas, año tras año, toda, digamos, la relación de trabajo, incluso personal. Entonces, sí que se echa un poquito de menos. (Asesoría).

Las dificultades de coordinación con los equipos técnicos, desvela igualmente la impresión de no ser importante, de no tener autonomía o de sencillamente ser un agente subalterno: transmisor de decisiones tomadas en otro lugar. Es interesante el siguiente relato, utilizando terminología de productos y empresas. El efecto de la no participación es que son ellos y ellas las que “dan la cara” en los centros educativos.

Es decir, yo como si trabajara para una empresa, voy a poner una analogía, en la que unos han diseñado el producto y yo soy como el representante que tiene que ir a vender ese producto por aquí. Es la sensación que yo tengo en algunos de los ejes, en algunas de las áreas. No sé si he sabido entenderme, es decir, como el representante comercial. La fábrica está allí, tú me traes el producto y yo ahora voy a venderlo. No me gustará, pero como es mi trabajo te lo vendo. Esa sensación sí la tengo en algún otro eje. (Asesoría).

Señalan que esta desconexión es, en ciertos casos, causante de fricciones en la relación tanto con los centros como con la Consejería.

Que te dan tortas por los dos lados (risas) quiero decir que a veces un docente que no está conforme o que tiene una queja pues muchas veces eres tú el que va ahí al centro (...) y es que nosotros no tenemos solución para eso, pero bueno aceptamos ese papel porque después nosotros intentamos esas quejas transmitirlas y hacer de nexo. Y después, por el otro lado, pues, a veces, se toman decisiones (...) se participa, pero siempre hay excepciones y de repente sale una resolución que decimos, tenían que habernos consultado porque esto que han puesto en la resolución va a crear problemas, follones y entonces claro, si no han contado contigo sino, de repente, lo hacen así y te dicen vete tú y llévalo al centro... ¿Cómo definiendo la decisión que han tomado? (Equipo directivo).

8.2.4 Demandas desde los CEP

En esta dimensión se recogen las voces de los y las participantes sobre las necesidades desde los diferentes Centros de Profesorado. Las peticiones o demandas las hemos agrupado en torno a 4 aspectos:

- Sobre la formación programada desde la DGOIC, las relaciones con los equipos técnicos y la propia normativa referente a las funciones de los CEP
- Falta de recursos humanos
- Problemas de infraestructura
- Deficiencia en la gestión administrativa

La claridad de las funciones y el trabajo colaborativo son elementos centrales en sus reflexiones, y se plantean en este apartado porque no siempre sienten que exista la precisión necesaria.

Nosotros no somos ni centro educativo ni Administración. Necesitamos una normativa, y clara. Clara. Que deje los horarios claros, las funciones muy claras, muy establecidas. Porque las funciones que tenemos ahora mismo son lo que te diga el equipo técnico, lo que te diga tu dirección y cualquier otra cosa que te solicite la Consejería de Educación. Claro, "cualquier otra cosa", ¿hasta dónde abarca eso? (Equipo directivo).

Yo creo que esas cosas hay que valorarlas y se valora cuando existe claridad de cuál es la finalidad de la participación de las asesorías de los CEP porque desde mi punto de vista no hay claridad. Que nos hagan llegar desde el principio, desde el diseño, cuál es la propuesta, en qué vamos a intervenir y para qué vamos a intervenir y que esto conlleve a su vez un trabajo compartido. (Equipo directivo).

Además, piden que se presente y se defienda el servicio que ofrece los CEP porque detectan un cierto desconocimiento por parte del profesorado:

Hay un colectivo también más o menos amplio, pero no mayoritario de docentes que no saben exactamente cuáles son las funciones del CEP y nos utilizan como central de recursos materiales (...) y a veces no humanos ni transmisores de conocimiento. Esto es una opinión particular (...) creo que la propia Dirección General cuando tiene un servicio que ofrece a la comunidad educativa lo presenta y lo defiende. (Equipo directivo).

Si anteriormente observamos cierta crítica con respecto a las relaciones entre los equipos técnicos de la DGOIC y los equipos pedagógicos de los CEP, aquí encontramos algunas propuestas para la mejora: mejorar los procesos de evaluación y selección del personal (equipos técnicos de la Administración).

Hombre, también te digo, como petición a mí me resulta lógico que (y en parte podría solventar uno de los problemas que antes preguntabas, que era la relación con la Administración), que así como las propias asesorías han de pasar por un proceso de selección y de evaluación, los equipos técnicos de la Administración pues pudieran también acogerse a esa medida, para garantizar que cumplen con esas competencias asesoras, no competencias asesoras quizás, pero sí están el liderazgo, el trabajo en equipo... Son varias y son distintas. (...) No es una petición, como tal, pero si es un aspecto que a mí me resulta pues un poco coherente, ¿no? Digo, ¿por qué no? (Equipo directivo).

Que los equipos técnicos sean personas que conocen o que conozcan tanto la realidad de las aulas y los centros educativos como el trabajo que se hace de los CEP porque ahí es donde podemos empezar a establecer esos canales, esos nexos de colaboración real entre Consejería, cuando hablo de Consejería hablo de áreas, programas y demás, CEP y centros. (Equipo directivo).

En algunos CEP, de las islas no capitalinas, se demanda que las propuestas formativas diseñadas se contextualicen en relación a la diversidad de centros y realidades. Otras asesorías critican el exceso de ejes y subprogramas, y cuestionan que sea efectivo, “quien mucho abarca poco aprieta”.

Desde los equipos pedagógicos relatan que desarrollan muchas y variadas tareas y que cuentan con una alta implicación que les supone, en muchos casos, problemas de horarios y conciliación familiar.

Porque por polivalentes que podamos ser... Llega un punto que no... Que uno no puede saber de todo. Y tener un criterio mínimo para todo. Te hace falta una formación de base que a veces no tenemos. Y entonces pues... Normalmente, si no quitamos tareas, pues un poquito más de recursos humanos no vendrían mal. (Asesoría).

A veces es tal la cantidad de trabajo que hay que hacer, que no se puede respetar esas mínimas conciliaciones. Y salen días horribles. Horribles en el sentido de que empiezas por la mañana y acabas a las 8 de la tarde. De 8 a 8 por decirlo así. Cuando es puntualmente un día, pues... Pero cuando se acumula... Más allá de lo que debería... Por eso digo lo de echarle ojo a... Los recursos humanos que realmente hay y las tareas asignadas. (Asesoría).

Respecto a qué formaciones imparten y en cuales buscan ponentes para darlas, se han detectado tantas opiniones como Centros del Profesorado, por lo que parece que cada CEP toma esta decisión por motivos distintos. Lo que sí coincide son ciertos criterios básicos, como que las formaciones se derivan a ponentes externos cuando es solicitado por un centro o por docentes o cuando no hay nadie en el CEP con conocimientos necesarios para impartir esa formación o cuando no pueden asumirlo por falta de tiempo. Los CEP compuestos por menos personas derivan más formaciones porque no cuentan con personal suficiente para llevarlas a cabo.

Es que somos tres, si yo me voy hoy a una formación no hago el resto de tareas que tengo. (Asesoría).

En relación a la falta de recursos humanos, encontramos una petición extendida en todos los CEP: se necesitan más asesorías. Se acusa que el nivel de carga para las asesorías es alto y que ampliar el número de asesoras y asesores podría tener beneficios, ya que permitiría a los CEP abarcar más acciones y profundizar más en la formación y en otras necesidades de los centros educativos y en las del profesorado que los compone. Esta opinión es general, pero gana más fuerza en los CEP con menos personal, ya que la carga de trabajo está repartida entre menos personas. En definitiva, el aumento de las asesorías se justifica por la diversidad e intensidad de las tareas y funciones asignadas, pero, además, revisando la historia de los CEP, han visto como se han reducido asesorías y han cambiado y aumentado las tareas.

Dificulta que a lo mejor pues, con la suma de tareas que tienen las asesorías, y siendo las que son, con cada vez pues un perfil más exigente (así debe ser, lo

entendemos así, no es una queja) pero si es verdad que la multiplicidad de tareas si dificulta teniendo el número de asesorías que tenemos. (Equipo directivo).

Y las tareas que tienen encomendadas las asesorías ahora es mucho mayor. Trabajas para muchos más programas, proyectos, redes, etc. de la Consejería que lo que había en aquel momento. (Equipo directivo).

Más personal asesor. Porque sí que doy fe que el personal asesor ha hecho todo lo que ha hecho, pero ha trabajado cada uno por tres. (Equipo directivo).

Además de la ampliación en el número de asesorías, en muchos casos también ponen de manifiesto que hay otros perfiles profesionales de apoyo que echan en falta. Los CEP que no cuentan con personal de administración resaltan que sería un recurso muy valioso porque facilitaría que tareas que acompañan al ejercicio de los CEP se descargasen del horario de trabajo de las asesoras y asesores permitiéndoles centrar su actividad en otras acciones. Cuanto más grande es el CEP más interés demuestran en esta figura. Piden un nivel mayor de especialización y no compatibilizar las tareas de asesoría y administración.

Es decir, las funciones que yo hago, son más. Pero lo que pasa es que son muchas funciones. Entonces, no es que me quiera quitar ninguna, sino compartirlas con otra persona. (Asesoría).

Además, y de forma concreta, se escucha una misma voz en relación a los programas informáticos: la aplicación *Cursform* es obsoleta y piden cambiarla. Igualmente ven urgente y necesario, sobre todo los centros más grandes, apostar y mejorar la gestión de forma digital. Especialmente los CEP que se encargan de la expedición de expedientes, habida cuenta de que requiere de tiempo de clasificación, espacio de almacenaje y dedicación para su búsqueda. Señalan, como posibilidad de mejora, que dado que hay acceso digital a esta documentación podría omitirse su almacenamiento y distribución en papel. A otra escala el resto de los CEP también son partidarios de optimizar las plataformas para la documentación y simplificar los procesos (cuando es posible), lo que agilizaría la carga de trabajo liberando tiempo para desarrollar otras acciones.

Otro perfil profesional demandado por todos los CEP es el personal de mantenimiento. Se trata de una queja generalizada, veamos algunos relatos sobre esto:

Los CEP no tenemos personal de mantenimiento (...) Entonces claro, si dices mira es que hay que ordenar una mesa, es que hay que reparar una sala, hay que subir esto o lo otro, lo hacemos nosotros porque no tenemos personal de mantenimiento o de apoyo que nos permitan liberarnos de esa labor. (Equipo directivo).

Que viniese alguien... Eso sería espectacular. Una vez a la semana ni siquiera... Pero una vez al mes... Una vez al mes... Solo con eso, porque está... Nosotros... Bueno, yo hablo por mí que soy a lo mejor la que lleva más esto, la que tiene que pedir los presupuestos... Y mirar. Y claro, estamos a tope. Que si ocupa la asesoría de lenguas extranjeras y la administración... Hay un urinario arriba, por ejemplo, que me mira con ese cartel de "estoy estropeado"... Y claro, el grifo de aquí se está saliendo, tengo que llamar a un fontanero... Pero eso ya implica... Llamas a 3 fontaneros diferentes, pides 3 presupuestos diferentes... (Asesoría).

Otro aspecto prioritario para los CEP son los recursos digitales. Aunque es una carencia que han ido percibiendo a lo largo del tiempo, estos últimos cursos marcados por el desarrollo digital de las acciones en la teleformación, las reuniones de equipo y con otros profesionales por videollamada, etc., ha hecho que perciban esta carencia como un aspecto básico a tener en cuenta para optimizar el desarrollo de las acciones de los CEP. Dentro de este grupo destacan distintas cuestiones que varían según el centro. En general coinciden con que los CEP tienen que estar dotados de ordenadores suficientes para poder impartir formaciones presenciales que requieren de ordenadores. Y para el desarrollo de sus tareas.

Pues...No hay ordenadores suficientes así que me traigo mi portátil. (Asesoría).

Parte de los CEP manifiestan también problemática con la conexión a internet. En algunos casos es porque al estar compartida con otros centros es muy débil. En otros casos aluden a que los megas con los que cuentan son insuficientes. La conectividad es importante, máxime cuando las acciones y tareas se realizan principalmente por medios telemáticos por lo que consideran que es un aspecto prioritario a mejorar.

Nosotros tenemos una conexión de 100 megas que como tu hagas cuatro cursos a la vez por videoconferencia pues claro... (Equipo directivo).

Finalmente, en relación a las infraestructuras y al mantenimiento de las mismas, las opiniones, una vez más, dependen mucho de las características de cada centro (en tanto que se centra en las necesidades concretas de cada edificio). Pero, también en relación con la demanda de personal, sí que está extendida la percepción de que al necesitar personal de mantenimiento también los edificios precisan determinados arreglos y mejoras estructurales.

8.2.5 *Las experiencias como personal de apoyo y retos*

La percepción de las personas que han participado en las entrevistas es que su trabajo en el CEP es satisfactorio y positivo. Nadie ha señalado que quiera dejar el CEP antes de finalizar el período de la comisión de servicio. Descubrimos que valoran positivamente el reto que les ha supuesto el cambio de entorno y de funciones en el ámbito profesional, en relación con el aula, y sienten satisfacción por sus tareas. No obstante, y como hemos visto, también señalan que la carga de trabajo es alta y tienen muy presente los aspectos que podrían mejorar la calidad de su trabajo. En definitiva, las respuestas y los relatos muestran un nivel alto de implicación; de defensa de los CEP; quieren que sean cada vez más útiles para la comunidad educativa, y proponen acciones orientadas a mejorar los servicios y prestaciones.

En este último apartado, resumimos las valoraciones sobre las aportaciones de la experiencia como agentes activos de la formación continua y lo que consideran que han contribuido. Finalmente, cerramos este apartado con los principales retos que estiman tiene por delante tanto los CEP como, más ampliamente, la educación en Canarias.

Las ventajas de formar parte de los equipos de los CEP se expresa de forma diversa: ser agentes “privilegiados” por estar informados de lo que “está sucediendo y lo que viene”; ser “peones” que trabajan para que “todo mejore”. Ampliar la visión profesional sobre la educación: conocimiento de diferentes metodologías, estrategias de aprendizaje, trabajo en equipo, etc.; conocer buenos profesionales y reforzar

capacidad de escucha, tolerancia, paciencia, readaptación y fluidez en la comunicación. Por tanto, consideran que han enriquecido claramente sus competencias profesionales. Además, son personas que se sienten muy orgullosas de trabajar internamente de forma cohesionada y colaborativa.

El que siempre sean dos compañeros o compañeras quienes impartan esa formación porque aporta dinamismo, aporta esa visión de las bondades o las ventajas que tienen el trabajo en pareja pedagógica, ese modelado ¿no? y esa muestra que ofrecemos al profesorado para que luego replique pues nos parece algo interesante. (Equipo directivo).

Porque somos conscientes de que juntos y en equipo y aquí somos mejores y aportamos mucho más valor a los centros educativos. Se ha visto lo positivo del acompañamiento en el aula para garantizar la transmisión efectiva y eso se ha visto mermado estos cursos, pero confiamos plenamente en el próximo curso en ese sentido tener un mayor margen de maniobra y que podamos acompañar a los centros desde el propio centro y no desde aquí desde el CEP. (Equipo directivo).

Creer que han contribuido a: que desde la comunidad educativa se valore como imprescindible la formación; a ser modelo para los centros educativos; han ayudado a los centros al ofrecerles una formación contextualizada, adaptada a los diferentes contextos; han servido como revisores de la implementación de las propuestas de innovación y mejora; y, en definitiva, han acompañado al profesorado en los centros educativo. Veamos algunos ejemplos:

Yo creo que lo tenemos muy claro, tenemos clarísimas las características del contexto que además como bien dices difiere bastante (...) nosotras trabajamos con zonas que son especialmente vulnerables y otras que no lo son y todo eso se contempla adaptando el tipo de formación y adaptado la puesta en práctica de esa formación de forma coherente y ajustada a las características del contexto. (...) pues eso que es una riqueza y en entornos más vulnerables es donde entendemos que hace falta implementar una metodología disruptiva, más activa, que garantice aún más el protagonismo del alumnado, que los empodere, ¿vale? Que los capacite, que les haga eso, desarrollar esa mentalidad de crecimiento, porque son entornos que requieren de que esa compensación de desigualdades se haga visible. Que nosotros como dentro de profesorado tenemos que tratar de que aflore. (Equipo directivo).

Porque los centros reciben demasiada información, reciben información de la Consejería, reciben información del Cabildo, de sus Ayuntamientos. Integrar todas esas ofertas y esa información en el centro, no es fácil. Entonces, si nosotros, ya, que somos como el servicio intermedio entre la Consejería y los centros educativos, ya le hacemos ese nivel de concreción, para los centros es mucho mejor. (Equipo directivo).

Lo que a nosotros como equipo nos interesa es que las acciones lleguen al profesorado, que puedan implementarlo en la realidad, que no sea algo que se dice que se hace, pero que no se hace. Nos gustaría que, así como nuestro propio sistema educativo sea, se fomentase todas las dimensiones de las competencias docentes. No solo el que yo sepa y te diga dos teorías que... No, sino que lo implementes y que, es más, que lo lleves a tu praxis pues... A través incluso de la reflexión, ¿no? Entonces esto es lo que a nosotros nos

interesa. Que no se quede en el plano teórico, sino que se extrapole a todas las acciones que tiene el profesorado. Y, por ende, al alumnado. Es el verdadero objetivo. (Equipo directivo).

Cuando se les pregunta por los desafíos o retos, encontramos desde acciones concretas como divulgar el trabajo y las funciones de los CEP a toda la comunidad educativa (no sólo al profesorado); líneas o proyectos concretos; hasta conseguir que los centros trabajen realmente como un “auténtico equipo” y que cuenten con líderes pedagógicos que gestionen y dirijan, hasta mejorar la sociedad a través de ayudar al alumnado; aumentar la igualdad de género (mayor presencia de mujeres en carreras de ciencias) o mejorar los resultados académicos del alumnado canario.

Es verdad que con el profesorado con el que tienes mucho contacto directo son muy conscientes, pero todavía hay gente que te llama y te dice "oye, ¿cuál es el trabajo que haces tú ahí?". Hay todavía algún docente, o muchos docentes, que te lo preguntan. Y después, también, que lo conozcan alumnado y lo conozcan familias. Es que cuando llegas allí muchas veces y hay algún niño/a que llega y te dice "¿y tú quién eres?", le das el nombre, y "¿dónde trabajas?, ¿eres maestro?", le digo que sí pero que no trabajo ahí. Y entonces me dice "¿y dónde trabajas?", le digo "en el centro de los profesores" y me dice "¿y eso qué es?". No entienden lo que es. Y quizás haya que darlo a conocer más, lo que se hace en los Centros de Profesorado. (Equipo directivo).

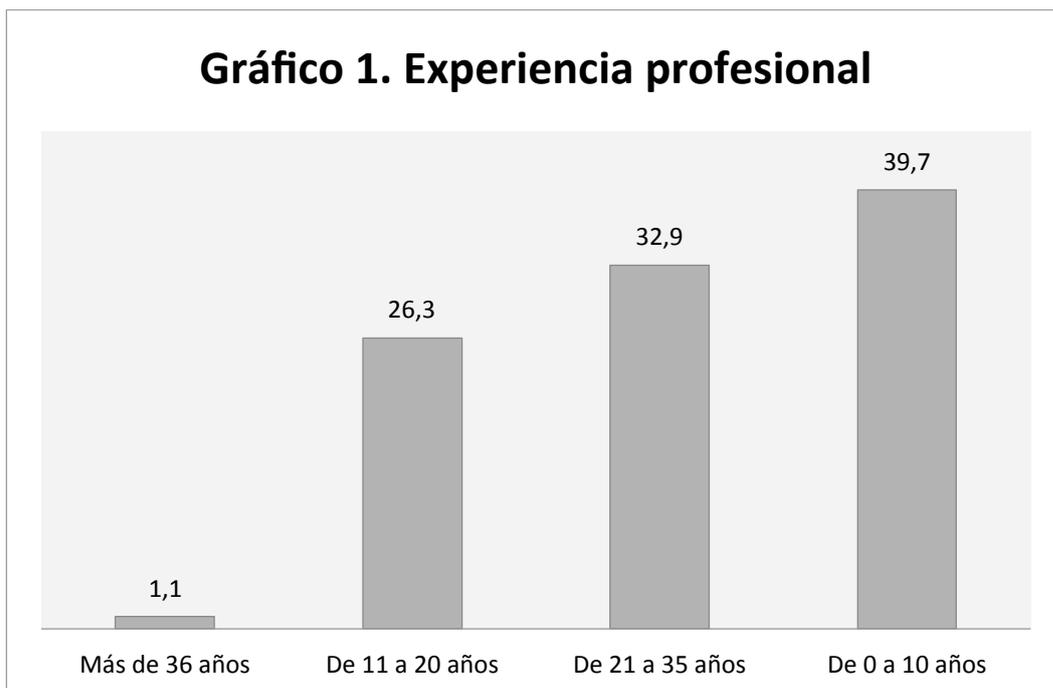
El sueño que tengo es que todos hablemos un mismo idioma y que todos empleemos formas de trabajo que ayuden a nuestro alumnado a mejorar la sociedad. (Equipo directivo).

Mirar más por el alumnado, generar ilusión en el profesorado, y que nuestro objetivo prioritario sean los niños y las niñas, nuestros hijos. Porque es al fin y al cabo... la cabeza de un centro, tiene que ser alguien, que valga, tiene que ser alguien... Es súper importante. La capacidad, el liderazgo pedagógico de esa persona. Tú no te imaginas cómo cambia un centro, con una dirección que con otra. Un centro educativo. (Equipo directivo).

Por mi parte, el objetivo final es la mejora de la educación en canarias. Que los resultados de las pruebas externas del alumnado... Mejoren significativamente en el ranking. (Equipo directivo).

8.3 Las opiniones del profesorado

Han participado en la investigación 1.193 profesores y profesoras, 70,5% mujeres, 28,4% hombres y 0,9% ha preferido no indicar su género. El siguiente gráfico refleja el perfil por años de experiencia profesional. Cerca de 4 de 10 docentes cuentan con menos de 10 años de trabajo docente. Le siguen los grupos de 21 a 35 años (32,9%) y de 11 a 20 años (26,3%).



Fuente: Elaboración propia.

El profesorado encuestado trabaja mayoritariamente en el sector público (92,9%) y un 7,1% en centros privados-concertados.

La distribución de las y los docentes participantes según el nivel o niveles en los que dan clase es la siguiente: el 16,2% da clase en Infantil, el 63,7% en primaria (20,2% en el primer ciclo, 19,4% en el segundo y 24,1% en el tercer ciclo de primaria). El 35% imparte docencia en cursos de Enseñanza Secundaria Obligatoria; 21% en Bachillerato y 13,4% en Formación profesional. Algo más de la mitad del profesorado participante asume tareas de tutor/a (51,5%).

Por áreas de conocimiento, la representación por orden de importancia (a partir del 10%) es la siguiente: Matemáticas (39,5%); Lengua Castellana y Literatura (38,9%); Ciencias Sociales (26%) y Ciencias Naturales (26%); Valores sociales y cívicos (24,4%); Educación Artística (20,9%); Lenguas Extranjeras (19,7%); Educación Emocional (17,8%) y Educación Física (9,6%).

La representación de la muestra en cuanto al Centro de Profesorado de referencia es relacional al volumen de centros y docentes a los que atiende cada CEP. Así, encontramos que en las islas mayores hay más participación que en las menores, tal y como refleja la distribución de respuestas: algo más de la mitad (51,5%) son centros de la isla de Gran Canaria (18,6% Las Palmas de Gran Canaria; 11% Sur de GC; 5,4% Norte de GC y 4,3% Telde); el 42% de la isla de Tenerife (13% Norte de Tenerife; 11% Sur de Tenerife; 9,6% La Laguna y 8% Santa Cruz). La distribución por el resto de CEP: el 7,7% de Lanzarote; 3,7% de La Palma; 2,6% de Fuerteventura y 2% de la Gomera y el Hierro. Cabe destacar que 26 personas (2,2%) desconocen cuál es el Centro de Profesorado al que pertenece el centro educativo donde trabajan.

8.3.1 Conocimiento sobre la estructura, acceso y funciones de los CEP

Mayoritariamente (97,2%) se trata de profesorado que no ha trabajado en un Centro de Profesorado. Solo un 23% conoce los criterios de acceso para trabajar en un CEP. En esta misma línea, algo más de la mitad del profesorado declara que no conoce las asesorías de los CEP, ni sus funciones, actividades o las competencias del asesor/a (65%).

Cerca de la mitad (48,6%) cree que es adecuado que las personas que trabajan en los CEP roten y que exista un criterio que limite la permanencia máxima; el resto no parece tenerlo claro pues un 20% considera que “tal vez” y 26,3% “no sabe/ no contesta” y solo un 4,9% opina que es inadecuado. Hay una diferencia significativa en este ítem entre quienes han trabajado en un CEP y quiénes no. Para quienes han sido parte del equipo de un CEP la respuesta está mucho más polarizada que para el total de participantes. De las 34 personas en esta circunstancia, 20 creen que sí es importante la rotación, 7 consideran que no es una medida beneficiosa, y otras tantas no definen su respuesta.

De las 34 personas que declaran haber trabajado en un CEP, lo han hecho ocupando puestos de asesoría (53%) y cómo profesorado de apoyo (34%); minoritariamente de administración o dirección.

Las razones que les llevaron a trabajar en un Centro de Profesorado son variadas, de 39 (no siempre coinciden el mismo número de respuesta) personas que contestan, 11 personas no definen los motivos de su decisión, pero para otras tantas la razón es que “estaba en contacto con asesores/as del CEP y les animaron a participar”; para 12 personas las razones fueron que “me pareció un reto interesante” y que “buscaba un cambio en mi desarrollo profesional”.

8.3.2 Utilidad de los recursos de los CEP

A pesar del desconocimiento sobre las funciones y acceso al trabajo en los CEP, el 70,2% afirma conocer los servicios que prestan y las actividades formativas ofertadas (81,7%). No hay diferencias significativas en estas respuestas en cuanto a las materias que se imparten pero si hay una leve variación en cuanto al género. Encontramos que, proporcionalmente, las mujeres afirman conocer las actividades formativas ofertadas en mayor número (84,4%) que los hombres (75,5%). Del mismo modo, hay diferencias relacionadas con los años de experiencia docente. Entre 0 y 10 años de experiencia afirman conocer las actividades formativas que ofertan los CEP por debajo de la media, (67,9% de 0 a 5 años de experiencia y 77,6% de 6 a 10) las y los participantes con más de 10 años de experiencia afirman conocer los servicios y actividades formativas y están por encima de la media. Por tanto, lógicamente cuanto más años de experiencia profesional mayor conocimiento de los CEP.

En general, el uso de los recursos es muy variado, se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 2. Uso de los servicios ofrecidos por los Centro de Profesores

Formación	87%
Préstamos de materiales	38%
Asesoramiento y apoyo a los centros	26%
Uso instalaciones	20%
Coordinación programas y proyectos de la CEUD	20%
Solicitudes al CEP para que incorpore materiales/formación	18%
Difusión de recursos e información	18%
Innovación educativa y renovación pedagógica	17%

Fuente: Elaboración propia

El servicio más utilizado es la formación. En el curso 2020-2021, 6 de cada 10 docentes han participado en alguna actividad formativa ofertada por su CEP; se trata de un nivel alto de participación. De forma desglosada: el 37% ha hecho entre dos y más de tres actividades y un 23% ha participado en una actividad. Las profesoras han participado en un porcentaje algo superior (62,3%) en actividades formativas que los profesores (55,2%). Según el tiempo de experiencia docente quienes llevan entre 0 y 5 años son quienes menos han participado en formación (45,5%). Y más de la mitad del profesorado que imparte docencia en bachillerato no ha participado en ninguna actividad formativa en el último curso (58,5%).

Con respecto al curso 2021-2022, los datos bajan. Si bien el 45% del profesorado pensaba participar en alguna oferta formativa de los CEP, el mismo porcentaje no lo tiene claro (“tal vez”) y un 10,5% no pensaba hacerlo. Volvemos a encontrar diferencias en cuanto al género. Las profesoras tienen clara su participación en un porcentaje mayor (47,2%) y son menos las que no pensaban cursar alguna formación (6,9%) frente al 18,9% de profesores. Igual que en el ítem anterior, el profesorado de bachillerato tenía menos previsión de realizar una acción formativa con su CEP (26,8%).

Por orden de importancia, las formaciones más demandadas se pueden observar en la siguiente tabla.

Tabla 3. Demandas formación presente curso.

Tic	57%
Metodologías	45%
Áreas	38%
Gestión emociones	25%
Otros	18%
Competencias transversales	13%
Igualdad de Género	13%

Fuente: Elaboración propia

Hay diferencias en cuanto al nivel educativo de dedicación docente y el interés en unas formaciones u otras. En infantil las formaciones más demandadas son las metodologías y aspectos relacionados con el área de cada docente (22,7%) en primaria lo más demandado son las TIC y el interés aumenta a medida que el alumnado tiene más edad (31,4% en el primer ciclo, 41,9% en el segundo y 47,1% en el tercero). En secundaria también hay mucho interés en las TIC pero encontramos una diferencia significativa entre la secundaria obligatoria (27,1%), bachillerato (50%) y formación profesional (24,3%) que demandan más aspectos relacionados con sus áreas específicas. Lo mismo ocurre con la enseñanza de idiomas. Con respecto al género los profesores están más interesados en formarse en aspectos relacionados con su área (22,6%) que las profesoras (16,3%) y también hay una variación en el interés en la formación para la gestión de las emociones (10,2% profesoras y 4,3% profesores).

8.3.3 Valoraciones sobre las actividades formativas

Prácticamente la totalidad de participantes (95,3%) consideran que la formación continua es fundamental en el ejercicio docente. En este bloque registramos las razones que les han llevado a participar en actividades formativas ofrecidas por los Centros de Profesores, los inconvenientes que encuentran, el grado de satisfacción y de practicidad de la formación recibida.

La tabla siguiente recoge, según la importancia que le han dado, los motivos que alude el profesorado para participar en las formaciones impartidas por los CEP.

Tabla 4. Razones actividades formativas.

Manera de estar actualizado/a	73,1%
Interés por conocer nuevas metodologías	51,3%
Mejorar área/competencias	27,9%
Decisión del centro/departamento	25,7%
Beneficio puntuación para baremos	18,2%
Interactuar con otros docentes	16,7%
Otros	11,1%
Por el puesto de tutor/a	9%

Fuente: Elaboración propia

Principalmente el profesorado señala que la formación que imparten los CEP es una manera de estar actualizadas/os (73,1%) y de conocer nuevas metodologías (51,3%) la tendencia de respuesta es muy similar en todas las personas que participan y no encontramos diferencias significativas.

Aunque un 48,4% considera que no ha tenido inconveniente para la participación, en la Tabla 5, se puede observar las razones que les han impedido participar en actividades formativas.

Tabla 5. Inconvenientes para participar en actividades formativas.

Horarios que no permiten conciliar formación con vida personal	25,3%
Responsabilidades personales que impiden tener tiempo	19,1%
Formación ofertada que no cubre las necesidades actuales	11,7%
Lugar lejos e incomodidad para desplazamiento	8,4%
Falta de motivación por la oferta formativa de los Centros de Profesorado	7,3%
Prefiere otro tipo de formación	4,2%
No ha necesitado formación	2,3%
Dificultades dispositivos tecnológicos	0,7%

Fuente: Elaboración propia

Como observamos para el 52,8% del profesorado las causas que han sido impedimentos para participar de las actividades formativas de los CEP tienen que ver con los tiempos y los desplazamientos, en tanto que afectan mayormente a la conciliación entre la vida personal y profesional. Un porcentaje mayor de profesoras

(12%) que de profesores (7,2%) indica que sus responsabilidades personales no les dejan tiempo para la formación. Según el nivel en que dan clase no hay diferencias significativas, la única reseñable es que el profesorado de formación profesional es el grupo que indica en mayor número que los horarios de las acciones formativas no son compatibles con su vida personal. Para el 23% los problemas tienen que ver con la falta de motivación, con no encontrar la oferta adecuada y con el hecho de que pueden obtener oferta formativa fuera de los CEP.

Si nos fijamos en el grado de satisfacción sobre la formación recibida en los CEP hallamos que el 43% del profesorado se siente “poco o nada satisfechos/as” con la formación recibida. El 29% está “totalmente o muy satisfecho/a” con la formación y el 27% se posiciona de forma neutra. Los profesores tienen indicadores más bajos que las profesoras en relación con la satisfacción. El resto de grupos, por años de experiencia o por niveles educativos, no presenta diferencias.

Sin embargo, la estimación sobre la utilidad de la formación recibida en lo que a repercusión en su desarrollo profesional se refiere, no es tan negativa. Así, para casi 6 personas de 10 encuestadas (57%) la formación ha sido “muy útil o totalmente útil”; aunque para 3 de cada 10 no es “ni útil ni útil”, y el 13% considera que ha sido “poco o nada útil”. En proporciones similares, la valoración sobre los Centros de Profesorado (“en general, ¿cómo valora a los CEP?”), no es negativa pues el 60% los califica como “bien y muy bien” frente a un reducido porcentaje (8%) que los considera “muy malo o malo”; aunque para el 30 % no es “ni malo ni bueno”.

8.3.4 *Propuestas para la mejora*

También el cuestionario recoge las opiniones del profesorado sobre medidas para motivar la participación en las actividades formativas, así como sus opiniones para un mejor aprovechamiento de las relaciones entre los CEP y los centros docentes.

En las siguientes tablas se describen sus recomendaciones y consideraciones.

Tabla 6. Sugerencias para fomentar la participación en las actividades formativas de los CEP.

Cubrir necesidades y demandas reales del profesorado	67%
Modalidad de impartición flexible	64%
Qué puntúen siempre	45%
Aplicar metodologías más dinámicas	43%
Más ponentes expertos	41%
Formación que incorporen prácticas en las aulas	41%
Formación en horario laboral	39%
Acompañamiento en las aulas por parte de los/as asesores/as	20%

Fuente: Elaboración propia.

De entre las opciones preestablecidas las que el profesorado señala como más relevantes para fomentar la participación son que la formación cubra sus necesidades y demandas reales y que se impartan con modalidades flexibles.

Tabla 7. Opiniones sobre mayor aprovechamiento de los recursos de los CEP por parte de los centros docentes.

Más comunicación entre ambas instituciones	30,9%
Desconoce la forma del mayor aprovechamiento	24,6%
Que los CEP ofrezcan más recursos adecuados a las necesidades del centro educativo	25,4%
El centro educativo se aprovecha al máximo de los recursos	10,5%
Solicitan que los centros educativos se interesen más por la oferta formativa de los CEP	8,6%

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los aspectos mejorables para el aprovechamiento de los recursos de los CEP se resalta mejorar la comunicación entre las instituciones.

Es importante destacar que 232 docentes tuvieron la iniciativa de escribir sugerencias y opiniones, este dato denota que el colectivo se muestra interesado en ser escuchado. La mayoría de los comentarios coinciden y refuerzan las opiniones descritas. De su lectura podemos extraer tres dimensiones: opiniones sobre la oferta formativa; valoraciones sobre los equipos directivos y asesorías; y pareceres en relación con la calidad de la oferta recibida.

a. Las principales críticas sobre la oferta formativa proceden de profesionales que consideran que las áreas y/o etapas educativas no están suficientemente representadas: profesores y profesoras de centros privados concertados que se sienten excluidos; los profesionales que trabajan con alumnado NEAE o en etapas como la Educación de adultos o la Formación Profesional.

b. Con respecto a las funciones y trabajo de las asesorías y equipos directivos, encontramos posturas polarizadas. Por ejemplo, desde una perspectiva crítica, el siguiente relato apunta a la burocratización, a la falta de realismo y pragmatismo pedagógico:

Precisamente al haber estado inmerso en el desarrollo profesional de una asesoría, he dejado de creer en esta institución. Ha pasado a ser un lugar en el que ciertos profesionales llevan anclados más de 8 y 10 años, llevándolos a la pérdida de visión de lo que es realmente un aula y lo que es trabajar con el alumnado. Un gran director de CEP me comentó en cierta ocasión: "Cualquier cargo educativo no debería estar nunca más de cuatro años consecutivos sin contacto directo con alumnado, y no perder así, la visión educativa por la que se formó" De igual modo, las asesorías de CEP actuales no entran en los centros educativos para el asesoramiento directo y trabajar "codo con codo" con los equipos directivos y profesorado. Su perfil es más "comercial" y sólo interesa la firma y entrega de los Anexo II en cuanto a los planes de formación

en centros, como si de contratos y comisiones se tratara y justificar el desarrollo de su trabajo a final del curso académico.

Sin embargo, otro profesional resalta la visión profesionalizadora que se asume al trabajar como asesores de los CEP:

Valoro positivamente el servicio. Trabajar en un CEP facilita que se obtenga una visión global del sistema educativo, de los recursos existentes, de la respuesta formativa y/o de asesoramiento que el contexto educativo requiere, de la organización de la CEUCD, de lo que se cuece en otras CCAA y/o países... Animo a que el profesorado tenga esa experiencia laboral que considero muy enriquecedora.

c. De las opiniones sobre la calidad de la formación recibida, se insiste en la necesidad de que desde las asesorías exista una vinculación más estrecha tanto con los centros como, especialmente, con el profesorado y sus acciones en el aula. Veamos algunos relatos en este sentido.

Considero que los CEP están bastante desconectados de los centros, porque no cuentan con suficiente personal. Si tuvieran más recursos humanos podrían acercarse a los centros para ofrecer e impulsar iniciativas.

Creo que tienen que estar más conectados con la realidad de las aulas y del profesorado.

Debería estar más automatizada la carga burocrática que soportan los CEP y los coordinadores de los centros para aprovechar mejor los pocos recursos humanos y poner en valor la presencia de los asesores en los centros acompañando la implementación en las aulas de lo trabajado en los cursos.

8.4 Evaluación y propuestas desde la investigación universitaria

Tal y como hemos indicado anteriormente, el equipo de investigación decidió entrevistar a especialistas que han investigado, en distintos momentos, los Centros del Profesorado en Canarias. A principio de marzo del 2022 se realizó una entrevista grupal semiestructurada con Amador Guarro Pallás y con Juan Santiago Arencibia Arencibia en la que presentaron sus conocimientos y pareceres sobre los Centros del Profesorado y la formación docente. Ambos autores repasan la evolución de los CEP en Canarias desde su surgimiento hasta la actualidad; también comparten sus inquietudes e impresiones sobre la relación de las distintas instituciones educativas y proponen líneas de mejora y preguntas cruciales para el desarrollo de los CEP. Este encuentro ha permitido obtener una imagen, panorámica y con perspectiva, del papel de los CEP en el marco educativo canario y también plantear aspectos esenciales para su definición tanto en la actualidad como de cara al futuro.

8.4.1 Breve repaso sobre la constitución y evolución de los CEP

Amador Guarro contextualiza el surgimiento de los CEP en Canarias señalando que siguen el ejemplo del modelo anglosajón que se utilizó como punto de partida. Los Centros del Profesorado surgen al calor de la LOGSE para difundirla y ayudar al profesorado a entenderla y aplicarla, pero también, añade, como apoyo para acompañar al profesorado a desarrollar procesos de mejora en los centros. Con respecto a la dirección de los CEP señala que

Aquí en Canarias estaba el tira y afloja porque al principio la dirección de los CEP se cogió (por elección de los compañeros y compañeras) por gente muy competente y muy metida en el sistema educativo. Cierta grado de politización en el sentido más positivo, lectura política de la educación, no solamente técnica. Esto también fue desapareciendo (jubilaciones, etc.) se fue debilitando esa parte más política.

Además de este cambio en los tipos de perfiles que ocupan los cargos señala que desde el surgimiento de los CEP hasta la actualidad se han ido reduciendo las plantillas de los CEP. Esta reducción condiciona el funcionamiento de los CEP y marca el desarrollo desde su surgimiento hasta la actualidad.

Paralelamente a raíz de la LOGSE y sobre todo de la LOE se indica que los centros tienen que elaborar planes de mejora y para eso hace falta un apoyo externo que tenía que ir a cargo de las asesorías de los CEP. Entonces, claro, si reduces la plantilla drásticamente y además la mayor parte del tiempo de las asesorías es para las acciones formativas que se derivan directamente de la Administración (...) si tu abusas de esa capacidad formativa de arriba abajo vas anulando la capacidad de los CEP para atender las necesidades formativas de abajo a arriba, las que demanda el profesorado (bien sean formaciones puntuales o apoyando procesos de mejora). Sin tiempo ni recursos humanos no pueden cubrir esto y el profesorado no siente que los estén apoyando porque no tiene tiempo ni condiciones para poderlos atender. Se dedican a atender las demandas de la Administración en lugar de las del profesorado. Se convierten también en gran centro de recursos y para distribuir información que a la Administración le interesa.

Se desprende de este fragmento y del resto del discurso que durante el avance en el tiempo de los CEP se han desdibujado las funciones de esta institución. Ambos autores son muy críticos al respecto y advierten de las dificultades que esto conlleva y recalcan que es complejo valorar el papel de los CEP si no se acotan las condiciones. A este respecto Guarro profundiza y señala que

No hay apoyo para atender los problemas que están teniendo en su desarrollo profesional las asesorías. ¿Hasta qué punto le puedes exigir a una persona que desempeña una función para la cual no tiene formación ni herramientas conceptuales ni habilidades para llevarla a cabo?

Y matiza que

Es importante que la Administración dirija a los CEP por donde quiera pero con coherencia en tanto que cada decisión implica ciertas cuestiones. El papel que podrían ocupar los CEP (si quisieran) implica un grado de compromiso con los recursos humanos, la formación, etc.

Con sus análisis invitan a la reflexión profunda de lo que son y lo que se quiere que sean los CEP de forma clara y explícita con el fin de que no dependan de la libre interpretación de quienes los componen con la responsabilidad y los problemas que esto supone.

Guarro insiste en que

La pregunta es si la Administración está dispuesta a revisar las condiciones de trabajo (plantilla, formación de la plantilla, etc.) o lo que está preguntando es

¿con lo que hay ahora en los CEP que se puede hacer? Es otra pregunta distinta.

Y añade que es importante que si se pretende que “los asesores cumplan una serie de funciones tienes que dimensionar bien cual quieres que sea la estructura de su puesto de trabajo. Distribuir las funciones.”

Con respecto al momento actual que viven los CEP Santiago Arencibia refuerza la misma idea:

Los CEP digamos que... bueno eso ya pasó. Son locales donde se desarrollan determinadas tareas pero lo que son jornadas, lo que son grupos de discusión, lo que es el intercambio de actividades en la zona, lo que es el posibilitar a los profes que puedan escribir sus distintas experiencias y darles un foro para publicarlas... lo que es el desarrollo colaborativo yo creo que eso es ya de otra época. Ahora mismo habría que dar un cambio bastante importante y la verdad es que estamos como en el limbo, no sabemos hacia dónde vamos.

8.4.2 *Formación del profesorado*

La formación del profesorado es uno de los objetivos de los Centros del Profesorado. Arencibia introduce el tema planteando que es importante contextualizar el discurso.

Habría que hablar de la formación postpandemia porque ha habido un bache muy importante, el hecho de que a través de internet se focalizara toda la realidad educativa la formación no está ni mucho menos fuera.

Cuando se les pregunta por la formación del profesorado inciden en tres dimensiones de análisis:

- Modelos de formación continua.
- Relación entre la formación inicial y continua.
- Formación de las asesoras y los asesores.

Con respecto a los modelos de formación continua ofrecida por los CEP, tanto Arencibia como Guarro se muestran escépticos con el peso que ha ganado la formación online, y advierten que es importante tener en cuenta las virtudes y posibilidades de estos modelos formativos pero también sus limitaciones. Señalan la ampliación del uso de este modelo formativo con anterioridad a los cambios impuestos por la pandemia, probablemente enmarcado en los beneficios que tiene para la conciliación, pero inciden en que no es un modelo útil para todas las formaciones habrá que buscar soluciones que permitan conciliar y acceder a formaciones con otras modalidades como la presencial. Guarro afirma que

La conquista que fue muy importante de la jornada continuada, si ahora tenemos dificultades para vernos fuera de esa jornada continuada habrá que inventarse alguna historia para que la gente tenga espacios y tiempo de colaboración. Tiene que haber conocimientos y habilidades y también unas condiciones organizativas óptimas, si no se tienen no se puede hacer. Si quieres desarrollar la colaboración entre el profesorado y entre el profesorado y los CEP (que se ha demostrado que es un factor de calidad) pues hay que crear condiciones.

Estos cambios en los modelos formativos tienen mucho que ver con el modelo de docente que se está potenciando.

Además recalca que

Una formación de arriba abajo quizás se puede resolver como está haciendo la Administración con estrategias concretas y cursos online y la formación de abajo arriba, en la práctica, atendiendo a los problemas prácticos y en la que el profesorado es protagonista. Ahí la Administración se tiene que definir, si lo único que le interesa es formación de arriba abajo que además está muy bien vista y es muy bienvenida por el profesorado aunque está por demostrar esta efectividad en la práctica.

Arencibia reflexiona sobre otros aspectos importantes en la formación continua como los recursos para la implementación y el momento actual de la formación.

(...) también lo que económicamente está aportando la Consejería de educación para formación. La mayoría del presupuesto se va a otros aspectos (como sustituciones) (...). Si se puede hablar de momentos buenos y malos para la formación este es un momento muy malo. La gente está preocupada por sexenios que consiguen con cursos online y hay poquita cosa más.

Y refiriéndose al profesorado recalca que su impresión es que no tiene mucha presencia y que “cuando hablamos de la formación es como si hablásemos de un tema extraño para ellos, especialmente en secundaria”.

Guarro vuelve sobre el papel que tiene la Consejería de educación en la formación continua del profesorado y señala que

Incluso la formación permanente también depende de la concepción que tenga la Consejería. Es verdad que hay una parte de la formación que se puede resolver a base de cursos, incluso cursos online se puede hacer perfectamente, ahora bien como integrar determinada formación en tu metodología de enseñanza para llevarlo al aula eso ya es otra historia. Dudo mucho que lo online sirva y que la formación individualista sea la solución. Para que los cambios tengan un efecto importante tienen que afectar a la mayor parte del profesorado de los centros no a uno o a dos.

Y añade que

La Administración tiene que definir su modelo de formación permanente y de apoyo a la mejora de los procesos educativos. Una vez tenga claro eso se podrá definir la función de los CEP pero sin este primer paso es muy difícil.

Ambos autores insisten que la estructura actual propicia una concepción individualizada y poco práctica (en relación a la implementación real en los centros y aulas).

Respecto a la relación entre la formación inicial y continua, Arencibia incide en la necesaria conexión entre ambas formaciones y afirma que

También es importante vincular la formación inicial con la formación permanente. Si no tienes tiempo de ir fomentando un espíritu que considere la

colaboración como un eje fundamental y el centro como unidad de cambio la gente sale de sus estudios formales sin saber cómo “meter la cabeza”.

Y resalta la importancia de entender y poner en práctica ambas formaciones como un continuo.

Hay un desajuste muy grande entre formación inicial y permanente. Tendríamos que estar todos metidos tanto desde el punto de vista del contenido como de la concepción y de la práctica.

Guarro también apunta las ventajas para los centros:

Ver como un continuo la formación inicial y permanente no solo es un beneficio para el futuro profesorado sino que son recursos humanos que tú metes en los centros que ayudarían al profesorado en activo.

Profundiza en esta idea señalando:

Hay modelos de formación en la práctica que han funcionado estupendamente como, por ejemplo, que un profesor pueda ir al aula de otro a ver cómo trabaja y que este a su vez vaya a ayudarlo a poner en marcha mejoras. Estos movimientos podrían fomentarse con alumnado en prácticas que libere horas al profesorado. Esta separación tan tajante de formación inicial y permanente no propicia estos beneficios.

Este planteamiento más colaborativo dista de concepciones individualistas de la formación. Guarro invita a la reflexión sobre este tema cuando pregunta “¿pero por qué no colabora más el profesorado? a lo mejor porque no hay condiciones organizativas para la colaboración, no porque no quieran.”

Finalmente, una parte fundamental de la formación continua del profesorado recae en la capacitación de las asesorías. La formación de las asesoras y asesores de los CEP ha cambiado desde su aparición hasta la actualidad. En los primeros momentos, el grupo de investigación que colaboró con la creación de los CEP en Canarias se implicó especialmente en la formación de asesores y asesoras para apoyar y potenciar el papel de los CEP como espacios de ayuda para que el profesorado tuviese los conocimientos y habilidades para desarrollar procesos de mejora. Esta formación comenzó con un plan muy completo, en palabras de Guarro que lo dirigió durante diez años, “el plan al principio era ambicioso, se formuló e implementó con muchas ganas”, pero poco a poco, conforme iban pasando los años, se fueron reduciendo la cantidad de horas y él abandonó porque creía que ya no reunía las condiciones mínimas para que tuviese algún efecto. Otro miembro del equipo investigador recogió el testigo de la dirección de la formación para las asesorías que con el tiempo se siguió reduciendo hasta que al final prácticamente desapareció.

Haciendo un análisis de la actualidad Guarro manifiesta la problemática que afrontan las asesoras y asesores para cubrir las necesidades formativas del profesorado porque, a su vez

El profesorado que accede a las asesorías no tiene conocimientos como asesor sino como profesor. Los asesores no nacen, hay que formarlos. Eso también se ha ido reduciendo y el poco tiempo que puedan tener para atender las demandas de los centros y poderlos asesorar tampoco pueden hacerlo

porque no cuentan con las herramientas para hacerlo correctamente y sacarle el máximo rendimiento a ese contacto con los centros.

Este desconocimiento, señala, limita las actuaciones de las asesorías que

pueden dar respuesta a elementos puntuales concretos pero no tienen capacidad para montar un proceso de mejora bien articulado y bien estructurado porque necesitan conocimientos y habilidades.

8.4.3 Relación entre las distintas instituciones educativas

Durante toda la entrevista, la relación entre las distintas instituciones educativas ha sido un eje transversal que ambos expertos presentan como un aspecto que contextualizan sus discursos. A este respecto, de modo muy clarificador, Arencibia incide en que “la relación entre la Administración y la Universidad es prácticamente nula. Los contactos estrechos que tuvimos en su momento me parece que ahora... es de otro tiempo”. Señala la desconexión que parece haber entre la Administración, la Universidad, los CEP y las escuelas y también afirma que “el discurso educativo está totalmente taponado” (por un lado hay otros intereses y por otro no se le da el peso suficiente).

Ambos recalcan la importancia de la cultura colaborativa, como argumenta Arencibia,

El desarrollo colaborativo tiene que seguir jugando un papel importante. Que las escuelas no se cierren en sí mismas sino que se abran y que el conocimiento no es patrimonio exclusivo de un centro aislado sino que es fundamental para que esto pueda crecer el intercambio de experiencias y el intercambio de conocimientos. Yo creo que esto habría que retomarlo y relanzarlo. Estamos en punto muerto.

Y añade que “esa sensación que tenemos de fragmentación potencia que nos perdamos lo que hacen otros centros”.

También incide en esta idea Guarro que, de manera más global afirma que

La cultura colaborativa tuvo un momento de discurso potente pero ha ido perdiendo vigencia por distintos motivos. Sin embargo, en todos los informes que se publican sobre los sistemas educativos que funcionan mejor siguen insistiendo en que la colaboración del profesorado es fundamental y es un factor de calidad de primer nivel. Habrá que retomar ese tema si realmente queremos ayudar a desarrollar esa cultura colaborativa pero eso no depende solamente de que los CEP ofrezcan asesoramiento externo y apoyo externo para ayudarlos, también exige de unas condiciones de trabajo que permitan esa colaboración por parte de los centros porque cuando todo el mundo está ocupado en dar clase y poco más es muy difícil desarrollar procesos colaborativos entre el profesorado. No se puede mover una pieza del puzzle sino todas las piezas para que esto funcione.

En relación con el papel de la Universidad en esta cultura colaborativa que señalan como fundamental, añade,

Claro que la Universidad puede y debe colaborar aportando RRHH sino también integrando mucho mejor la formación inicial y la permanente, no viendo la Universidad como expertos “que largan un rollo” sino como una

institución que colabora con el sistema no universitario. Se beneficia la Universidad porque las y los futuros docentes salen mejor formados y el sistema educativo no universitario porque contaría con personal de apoyo para modelos formativos de práctica.

Arencibia añade un ejemplo de los beneficios que podría tener esta comunicación más fluida, planteando que a la hora de seleccionar las prácticas [las y los futuros docentes] tener más comunicación entre centros, CEP y la Universidad sería mucho más provechoso para el alumnado y para los centros que contarían con recursos humanos, pudiendo seleccionar centros más interesantes (según sus proyectos de centro, etc.).

Con respecto a la importancia de mejorar y potenciar las relaciones Arencibia añade que

para retomar un discurso que yo entiendo que en su momento fue bastante fructífero, bastante real y que de alguna manera unía a todas las instituciones educativas desde la Escuela con la Universidad con Secundaria y sobre todo con un espíritu de intercambiar experiencias, con un espíritu de aprendizaje, de humildad y donde los CEP fueron elementos activos proporcionando ayudas y apoyos y facilitando el intercambio de experiencia yo creo que para retomar todo eso habría que hacer un esfuerzo muy grande, empezar por una fase de debate en los centros y ver hacia dónde va o se quiere que vaya la formación del profesorado.

8.4.4 Líneas de mejora para el desarrollo de los CEP

Ambos autores señalan que desde el inicio los Centros del Profesorado se mueven en una idea que ha sido un tira y afloja, para ilustrarlo lanzan la pregunta: ¿los CEP están al servicio de la Administración o son instituciones para que el profesorado actúe, se reúna, cree opinión, colabore, se forme, etc.? El mismo planteamiento dicotómico de esta cuestión es indicativo de que se interpreta que ambas opciones no coexisten ni son aparentemente reconciliables, tal y como está estructurada la realidad educativa. Al hilo de esta cuestión Guarro afirma que

Cuando tú creas una institución participada y liderada por personal competente estas creando una institución con personalidad y criterio propio y ante muchas políticas de la Administración se revela y no está de acuerdo y empieza a ser un elemento contestatario. La Administración los va domesticando y elimina los elementos más participativos y más originales (elección del equipo directivo, del director o directora...) y los nombra la Administración (...).

Y recuerda que “los CEP no se pueden separar de la política de formación permanente del profesorado y de los apoyos de los procesos de mejora. Cada gobierno tiene sus políticas y acomoda los CEP a sus políticas”.

Ambos son categóricos en que para optimizar el funcionamiento de los CEP es imprescindible que de manera clara se especifique cuál es el modelo que quiere la Administración y hasta dónde quiere llegar. Y añaden que este planteamiento tiene que acompañarse de una relación clara de funciones y tareas así como del correspondiente apoyo económico y de recursos humanos que permita que el modelo que se decida implementar sea consistente con la realidad de lo que pueden asumir los CEP.

9 Conclusiones

El análisis de las opiniones de los participantes nos ha permitido dar respuesta al objetivo principal de esta investigación, que es **conocer y analizar la realidad de los Centros de Profesorado de Canarias y elaborar un diagnóstico para diseñar, si fuera el caso, propuestas de mejora para su funcionamiento.**

La información obtenida gracias a la participación de integrantes de los CEP, del profesorado y de expertos nos ha permitido obtener una visión global y componer un mapa de la realidad de los CEP en Canarias.

Con este estudio y revisando la historia de los CEP en Canarias hemos comprendido que uno de los retos que se planteaban desde el principio: romper con los dos modelos yuxtapuestos de formación: centralista (tecnocrático) y periférica u horizontal (los propios docentes orientan su formación; necesidades sentidas y exteriorizadas) se ha mantenido constante hasta la actualidad.

En el cometido de “equilibrar” los dos modelos de formación, se ha reforzado la iniciativa de la Administración, lo que lleva a un cierto fracaso del modelo reflexivo del profesorado. Además, a pesar de que la legislación plantea que la formación permanente es un deber y un derecho, en la práctica se mantiene como algo ocasional, voluntario y personal, no algo consustancial al modo de ser, aprender y ejercer el oficio.

Como se ha señalado en otros estudios (Escudero, 2017; Eurydice, 2018), el profesorado considera importante la formación continua. Y, además, mayoritariamente, han usado los recursos de los CEP para formarse (87%). Este dato permite sostener que el profesorado canario se forma. Ahora bien, otra cosa es si dicha formación es eficaz de cara a las experiencias de mejora en los centros y en el aula, y si se trata de una formación que refuerza el trabajo colaborativo. A la luz de los datos obtenidos, es necesario evaluar los procesos formativos, experiencias y planes; es decir, hacer un seguimiento de los procesos siempre y cuando se quiera avanzar en un modelo docente reflexivo y crítico. Como hemos visto en otras investigaciones, se echa en falta un seguimiento y evaluación de las acciones y efectos de la formación del profesorado. En este sentido se debe evaluar si realmente las experiencias han propiciado: aprendizajes docentes conectados con la renovación pedagógica; mejor funcionamiento de los centros y de las experiencias escolares y aprendizajes del alumnado. **Los CEP deben tener un papel importante en las tareas no sólo de apoyo y asesoramiento sino también de acompañamiento y seguimiento de la implementación de las mejoras en los centros educativos, así como referentes de evaluación de las acciones formativas.** Como dice Imbernón priorizando un concepto de asesoramiento como “proceso reflexivo” aunque para ello se necesita una mayor formación para los equipos pedagógicos, como sugerían Guarro y Arencibia.

En todo caso, los contenidos formativos más demandados son coincidentes con las valoraciones del personal de los CEP y con las líneas prioritarias de la Administración educativa, y ello parece apuntar a una identificación profesional de tipo técnico, pues se priman contenidos procedimentales como son los referidos a las TIC y a las metodologías. Se centra en los cómo y no en los por qué y para qué; el desarrollo profesional, según los modelos formativos hegemónicos, parece estar privado de miradas y desafíos sobre cuestiones como la equidad, justicia e igualdad.

Uno de los aspectos más llamativos que encontramos al analizar los resultados obtenidos es que la sospecha de los equipos de los CEP sobre la desinformación del

profesorado sobre sus funciones y tareas, es cierta. Aproximadamente la mitad del profesorado admite que no conoce las asesorías de los CEP, ni sus funciones, actividades o las competencias de las asesorías. El profesorado también señala que una manera de mejorar el aprovechamiento de los CEP es ampliar la comunicación entre ambas instituciones. Los grupos de los CEP reconocen que son activos para darse a conocer en los centros pero solicitan un mayor compromiso por parte de la Consejería de Educación para que expanda la información sobre las acciones y los recursos, así como de los propios centros cuando necesitan apoyo. Con respecto a esta dimensión los especialistas universitarios son tajantes al afirmar que con los recursos humanos de los que disponen los CEP es muy difícil que puedan atender a las necesidades y requerimientos del profesorado, lo que propicia (y contextualiza) esta desinformación.

A pesar del interés por la formación, cerca de la mitad del profesorado alude a distintos motivos que han supuesto inconvenientes para la participación. El motivo más señalado para la no participación es el de los horarios que impiden la conciliación. Justamente la Administración educativa y los CEP apuntan al aumento de formación online como estrategia de conciliación; los CEP apuestan por los modelos formativos mixtos, combinando las formaciones presenciales (que preocupan a un 8,4% del profesorado por la necesidad del traslado) y la teleformación (que no parece suponer un problema ya que solo el 0,7% señala problemas con los dispositivos tecnológicos). Como vimos, esta opción es ampliamente respaldada por el profesorado (64%). Los matices vienen desde algunos profesionales de los CEP y de los expertos que advierten que el modelo formativo debe ser el adecuado en función del tipo de formación. En este sentido, es ineludible, en un contexto de fragmentación formativa, de priorización individualista y volcado en las acreditaciones, la reflexión entre los diferentes colectivos para tomar decisiones que apuntalen, de forma más concreta y precisa, una formación más contextualizada, colaborativa y crítica.

Por otro lado, ha quedado demostrado que **la comunicación entre los CEP, los centros y la Consejería es susceptible de mejora**. Los CEP demandan más presencia en las estrategias de la DGOIC, hacerles partícipes y abrir más espacios y tiempos para construir modelos de colaboración y no tanto de subordinación. En este sentido, el personal de los CEP considera que son estas instituciones las que más cerca están de la realidad de los centros, y ello permite desarrollar planes más contextualizados y dar respuestas a las necesidades concretas de los centros. Obviamente se debe potenciar la comunicación de los CEP con los centros de su ámbito, lo que no resulta fácil por la falta de recursos humanos.

También es mejorable el conocimiento que tiene el profesorado sobre los servicios que ofrecen los CEP, potenciar su conocimiento puede contribuir a un mayor uso de las instalaciones y de los recursos materiales y humanos. Esta labor de publicitación puede recaer en los CEP y también en la Consejería de Educación. Además de comunicar a los centros toda esta información, podría ser provechoso que se distribuya también en los másteres de formación del profesorado y en los diferentes grados universitarios (maestros en educación primaria y en educación infantil). **El profesorado activo y el futuro docente debe conocer las funciones y aportaciones de los CEP. En este sentido, planteamos que se debe diseñar y restablecer colaboraciones y acciones entre la Universidad, la Administración Educativa y los CEP.**

Con respecto a las necesidades de los CEP y a las mejoras que les permitirían optimizar sus funciones destacan principalmente recursos humanos y digitales. Con respecto al primer grupo, acusan la necesidad de más asesoras y asesores y

personal administrativo y de mantenimiento principalmente. En relación con los recursos digitales las peticiones son variadas, pero la más alarmante es la de una conexión de calidad, necesaria para realizar acciones formativas digitales.

Los distintos bloques o puntos que conforman las conclusiones son opciones que, según el análisis de las opiniones de las personas participantes en la investigación y la bibliografía especializada podrían implementarse para mejorar la operatividad de los CEP. No obstante, durante el desarrollo del estudio también se ha detectado que el primer paso para cualquier ejercicio de mejora a este respecto es que **la Consejería plantee una línea de acción clara para los CEP**, que se encuentran, en cierta medida, con los inconvenientes que devienen de que sus funciones y objetivos no están bien definidos. A partir de esta definición de funciones que, para ser eficaz y aplicable, debería ir precedida de un análisis de lo que se pretende que sean los CEP como respuesta al tipo de docente que se quiere potenciar y a las necesidades propias de la Administración, podrán definirse las acciones a desempeñar por los CEP. Por descontado, estas decisiones tienen que acompañarse de la inversión necesaria en recursos humanos, formación y medios para dar respuesta al modelo de CEP, instrumento de la formación permanente, que se quiera impulsar.

Referencias

Adelman, H.S., y Taylor, L. (2002). School counselors and school reform: New directions, *Professional School Counseling*, 5, 235–248.

Alfageme, B., Arencibia, S., y Guarro, A. (2016). Contenidos e incidencia en la práctica de la formación docente en Canarias. *Profesorado, Revista de Currículum y formación del Profesorado*, 20 (2).

Angus, L. (1993). *The Sociology of School Effectiveness*. Abingdon, UK: Carfax Publishing Co.

Apple, M. (2002). *Educar “como Dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Paidós.

Ball, S.J. (1997). Good school/bad school: Paradox and fabrication. *British Journal of Sociology of Education*, 18 (3), 317-336.

Biott, C. y Nias, J. (1992). *Working together for change*. London: Open University.

Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, escuela y aula. *Educación y Sociedad*, 26 (92), 859-888.

Bradbury-Jones, C., Sambrook, S., & Irvine, F. (2009). The phenomenological focus group: an oxymoron? *Journal of Advanced Nursing*, 65(3), 663-671.

Cabrera Deniz, G. J. (2020). *Plan de Formación para el personal docente* Recuperado de <http://www3.gobiernodecanarias.org/>

Centro de Profesorado de La Orotava (2008). Asesoramiento desde los Centros de Profesorado: Un posible modelo de líneas de actuación. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del Profesorado*, 12 (1). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL9.pdf>.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018. *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., & Heilig, J.V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13,1-48.

Domingo, J. y Hernández, V.M. (2008). Una mirada crítica a la función asesora de los servicios de apoyo externo. Recorrido y prospectiva. *Revista Olhar de Profesor*, 10 (2), 63-80.

Domingo, J. y Hernández, V. (2008). Revisión de la práctica asesora desde la voz del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (1). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART6bres.pdf>.

Escudero Muñoz, J.M. y Moreno Olmedilla, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudios evaluativos de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid. Madrid.

Escudero Muñoz, J. M. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, volumen (21), núm. 3, pp. 1-20.

Escudero Muñoz, J. M.; González González, M. T. y Rodríguez Entrena, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XXI*, 21 (1), pp. 157-180.

Escudero Muñoz, J. M. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significados, procesos y actores. *Revista Qurriculum*, núm, 33., pp. 97-125.

González, M., Arencibia, J., Guarro, A. (2016). Contenidos e incidencia en la práctica de la formación docente en Canarias. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, volumen (20), núm. 2, pp. 40-54.

Guarro, A. y Hernández, V. (2002). El apoyo externo a los centros educativos: necesario e incomprensidos. *Educar*, 30, pp. 121-138.

Guarro, A., Martínez, B. y Portela, A. (2017). Políticas de formación continuada del profesorado: Análisis crítico del discurso oficial de Comunidades Autónomas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Vol. 21., núm. 3, pp. 21-40.

Hernández, V. (2004). El asesoramiento desde los centros del profesorado (CEP): La opinión de los agentes de apoyo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Recuperado de: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19375>.

Hernández, V.M. (2012). La función asesora de los centros del profesorado (CEP): Una investigación con grupos de discusión. *Revista Qurriculum*, 25, pp. 171-187. Recuperado de: https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10676/Q_25_%282012%29_08.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Imbernón, F. (2005). *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Imbernón, F. (2007). *Diez ideas clave: la formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

Imbernón, F. (2021). Algunas consideraciones sobre la formación del profesorado. Recuperado de: <http://www.ub.edu/obipd/algunas-consideraciones-sobre-la-formacion-el-profesorado-apuntes-para-la-lomloe-la-nueva-ley-de-educacion-espanola/>

Iranzo, P. (2012). *Asesoramiento pedagógico al profesorado*. Madrid: Editorial Síntesis.

Jansen, H. y Mertens, H. (1989). Practical problems in school support: Role conflict in school improvement, en K.S. Louis y S. Loucks-Horsley. *Supporting school improvement*, Leuven, ACCO. pp. 89-106.

Jiménez, B. (1992). Las funciones y el rol del formador. En Volumen 2: Psicopedagogía y Microdidáctica (Ed.), *Educación de personas adultas*. Madrid: Diagrama.

Louis, K. et al. (1985): External support systems for school improvement, en Van Velzen y otros (eds.): *Making school improvement work: A conceptual guide to practice*. Leuven: ACCO, 181-220.

Luís Gómez, A. y Romero Morante, J. (2009). Reformas educativas y formación permanente del profesorado en la última obra de Julia Varela: Memoria y olvido. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 13, nº1, pp. 231-295.

Manzanares Moya, A. y Galván-Bovaira, M.J. (2012). La formación permanente del profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359, pp. 431-455.

Marcelo García, C. (1997). ¿Quién forma al formador? Un estudio sobre las tareas profesionales y necesidades de formación de asesores de Andalucía y Canarias. *Revista de Educación*, 313, pp. 249-278. Recuperado de: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/31842/Quien_forma_al_formador.pdf?sequence=1.

Martín Criado, E. (1997). El grupo de discusión como situación social. *REIS*, 79, 81-112.

Martínez, J. S. (2017). *La equidad y la educación*. Catarata.

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.

Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid: MEC.

Morgenstern, S. y Martín, E. (1992). *Informe de la investigación: la evaluación de los CEP. Análisis de su contribución a la reforma educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa.

Pérez Cabrera, M. J. (2016). El asesoramiento de proceso como modelo de formación inicial del profesorado universitario. Programa de doctorado Educación y Sociedad. Universitat de Barcelona. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/102166/1/MJPC_TESIS.pdf.

Pinya, C. y Rosselló, M. R. (2015). El asesor de formación permanente del profesorado: perfil, trayectoria y funciones. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 26 Núm. 3 (2015) 661-678. Universidad de las Islas Baleares. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44642.

Rubia, A. (2012). Los Centros de Profesores: un modelo frustrado de formación permanente, *Fórum Aragón*, nº 6, pp. 25-31.

Sánchez Díaz, S. (2009). *La formación permanente del profesorado centrada en la escuela. Análisis de su funcionamiento*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Santana, L. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.

Serbia, J. M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 7(3), 123–146.

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.

Yanes, J. (1996). Sostiene Pereyra. Prehistoria de los Centros de Profesorado. Recuperado de: <http://articulosedujuanyanes.blogspot.com/2014/10/sostiene-pereira-prehistoria-de-los.html>.

Valles, M. (2002). *Entrevistas cualitativas*. (Vol. 32) Madrid: CIS.

Webb, C., & Kevern, J. (2001). Focus groups as a research method: a critique of some aspects of their use in nursing research. *Journal of advanced nursing*, 33(6), 798-805.

Weiss, R. (1995). *Learning from strangers: the art and method of qualitative interview studies*. Nueva York: The Free Press.

Whitty, G, Power, S. & Halpin, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado*, Madrid: Morata.

NORMATIVA

España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158 a 17207.

España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858 a 97921.

España. Real Decreto 2112/1984, de 14 de noviembre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores. Boletín Oficial del Estado, 24 de noviembre de 1984, núm. 282, pp. 33921 a 33922. (Derogado)

España. Real Decreto 294/1992, de 27 de marzo, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores. Boletín Oficial del Estado, 3 de abril de 1992, núm. 81, pp. 11386 a 11388. (Derogado)

España. Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los centros de profesores y de recursos. Boletín Oficial del Estado, 9 de noviembre de 1995, núm. 268, pp. 32574 a 32578.

Comunidad Autónoma de Canarias. Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. Boletín Oficial del Estado, 1 de octubre de 2014, núm. 238, pp. 77321 a 77371.

Comunidad Autónoma de Canarias. 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, 27 de mayo de 1994, núm. 65, pp. 3321 a 3328.

Comunidad Autónoma de Canarias. Decreto 251/1997, de 30 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento de Indemnizaciones por razón del servicio. Boletín Oficial de Canarias, 22 de octubre de 1997, núm. 137, pp. 12309 a 12329.

Comunidad Autónoma de Canarias. Decreto 80/1998, de 28 de mayo, por el que se modifican determinados preceptos del Decreto 82/1994, de 13 de mayo, que regula la creación, organización y funcionamiento de los Centros del Profesorado. Boletín Oficial de Canarias, 5 de junio de 1998, núm. 69, pp. 5782 a 5783.

Comunidad Autónoma de Canarias. Decreto 105/2000, de 26 de junio, por el que se regulan determinados aspectos del funcionamiento de los registros de la Administración Autonómica de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, 12 de julio de 2000, núm. 86, pp. 9592 a 9522.

Comunidad Autónoma de Canarias. Decreto 67/2002, de 20 de mayo, por el que se modifica parcialmente el Reglamento de Indemnizaciones por razón del servicio, aprobado por Decreto 251/1997, de 30 de septiembre. Boletín Oficial de Canarias, 28 de junio de 2002, núm. 88, pp. 11279 a 11292.

Comunidad Autónoma de Canarias. Decreto 130/2014, de 29 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de organización y funcionamiento del Instituto Canario de Administración Pública. Boletín Oficial de Canarias, 7 de enero de 2015, núm. 3, pp. 734 a 749.

Comunidad Autónoma de Canarias. ORDEN de 11 de febrero de 2008, por la que se actualizan las cuantías de las dietas de las comisiones de servicio en territorio nacional y de la indemnización por la utilización de vehículo particular. Boletín Oficial de Canarias, 22 de febrero de 2008, núm. 39, pp. 2737 a 2738.

Comunidad Autónoma de Canarias. ORDEN de 22 de diciembre de 2010, por la que se actualiza la organización y funcionamiento de los Centros del Profesorado de la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, 15 de febrero de 2011, núm. 33, pp. 2758 a 2763.

Comunidad Autónoma de Canarias. ORDEN de 23 de julio de 2012, por la que se modifica la estructura de la Red de Centros del Profesorado de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, 2 de octubre de 2012, núm. 193, pp. 18870 a 18872.

Comunidad Autónoma de Canarias. ORDEN de 11 de octubre de 2012, por la que se subsanan errores de la Orden de 23 de julio de 2012, de modificación de la estructura de la Red de Centros del Profesorado de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, 22 de octubre de 2012, núm. 207, p. 21519.

Comunidad Autónoma de Canarias. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Resolución de 6 de julio de 2004, por la que se establecen los requisitos y el procedimiento para el reconocimiento y homologación de actividades de formación permanente dirigidas al profesorado no universitario, organizadas por instituciones públicas y entidades sin ánimo de lucro. Boletín Oficial de Canarias, 30 de Julio de 2004, núm. 147, pp. 11929 a 11933.

Comunidad Autónoma de Canarias. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Resolución de 22 de octubre de 2007, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se convocan la constitución de los Consejos Generales y la elección de representantes en los Consejos de Dirección de los Centros del Profesorado (CEP). Boletín Oficial de Canarias, 5 de noviembre de 2007, núm. 221, pp. 25052 a 25056.

Comunidad Autónoma de Canarias. Consejería de Administraciones Públicas, Justicia y Seguridad. Resolución de 15 de marzo de 2021, de la Directora, por la que se hace público el Plan de Formación para 2021. Boletín Oficial de Canarias, 17 de marzo de 2021, núm. 54, pp. 13549 a 13576.

Comunidad Autónoma de Canarias. Consejería de Administraciones Públicas, Justicia y Seguridad. Resolución de 19 de abril de 2021, de la Directora, por la que se convocan actividades formativas del Programa de Formación Sectorial incluidas en el Plan de Formación para el año 2021, en el marco del Acuerdo de Formación para el Empleo de las Administraciones Públicas de 9 de marzo de 2018. Boletín Oficial de Canarias, 22 de abril de 2021, núm. 82, pp. 18911 a 18967.

RESOLUCIÓN - Nº: 997 / 2021 Resolución de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad por la que se constituyen las comisiones y se establece el procedimiento de evaluación de las asesorías de los Centros del Profesorado de la Comunidad Autónoma de Canarias en el curso 2020-2021. Recuperado de: https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/normativa-internas/resolucion-997-evaluacion-asesorias-cep.pdf

Circular de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad por la que se establecen líneas prioritarias de actuación y se dictan directrices para la elaboración de la programación anual y planificación de los Centros del Profesorado para el curso 2021-2022. Recuperado de: https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/normativa-internas/circular-centros-profesorado2021-2022.pdf.

Resolución de la Dirección General de personal por la que se convoca la selección de plazas de asesoría para los centros del profesorado de canarias y se determina el procedimiento para su provisión. Recuperado de: https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/personal/docente/procedimientos/otros_procedimientos/asesorias_cep/2022/

