

LA FUNCIÓN ASESORA DE LOS CENTROS DEL PROFESORADO (CEP): UNA INVESTIGACIÓN CON GRUPOS DE DISCUSIÓN

Víctor Hernández Rivero
Universidad de La Laguna

RESUMEN

Este artículo presenta el diseño, desarrollo y los principales resultados y conclusiones de un estudio sobre la función asesora de los centros del profesorado (CEP). Se exploran cuestiones relacionadas con el asesoramiento educativo tales como qué funciones y tareas de apoyo se hacen preferentemente en el marco de las escuelas, cómo las hacen y cómo son valoradas por el CEP y por los centros y profesorado con que trabajan; cuál es el modelo de asesoramiento dominante en su trabajo; y cómo se ven a sí mismos estos profesionales en tanto que asesores. Para ello se ha empleado una metodología de investigación basada en grupos de discusión. Los resultados y conclusiones más relevantes destacan la ausencia de un patrón común en la actuación de las asesorías y una tendencia hacia el uso de un modelo de colaboración.

PALABRAS CLAVE: Asesoramiento educativo, centros del profesorado (CEP), grupos de discusión, consultoría escolar, sistemas de apoyo a los centros educativos.

SUMMARY

This article presents the design, development and the principal results and conclusions of a study on the function it advises of the teacher's center. There are explored questions related to the educational advice such as what functions and tasks of support they are done preferably in the frame of the schools, how they do and how they are valued by the teacher's center and for the schools and professorship with which they work; which is the model of dominant advice in his work; and how the same these professionals meet to yes while you advise. For it there has been used a methodology of investigation based on groups of discussion. The results and the most relevant conclusions emphasize the absence of a common boss in the action of the advising and a trend towards the use of a model of collaboration.

KEY WORDS: Education consultancy, teacher's center, discussion groups, school consultancy, school support systems.



INTRODUCCIÓN

Después de más de veinticinco años de la creación en nuestro país de la red de centros de profesores (CEP), y tras producirse aparentemente la consolidación de este servicio de apoyo, en el último lustro asistimos a una preocupante desarticulación fruto de la desinversión en materia educativa como consecuencia de la profunda crisis económica que nos afecta en todos los ámbitos. A lo largo de estas casi tres décadas la teoría del asesoramiento ha sido fundamentada suficientemente y posee una trayectoria de múltiples recorridos. Pese a ello, la complejidad de la tarea, la controversia que acompaña a su definición y articulación, lo particular de los contextos en los que se desarrolla y la ampliación de escenarios y la corresponsabilidad de profesionales y comunidades de aprendizaje hacen pertinente andar con prudencia atentos a lo que pasa (Domingo y Hernández, 2008a). No son pocos los avisos a navegantes que nos alertan de ello en los diferentes foros y escenarios en lo que se está revisando esta práctica profesional (VV.AA., 2008). Son recurrentes preguntas tales como: ¿por qué la asesoría adquiere relevancia como una instancia de apoyo a la escuela?, ¿cómo se puede apoyar la mejora de la escuela desde la asesoría?, ¿a quién sirve este modelo de apoyo?, ¿cuáles son los modelos que más impactan en esta mejora?, ¿sobre qué contenidos y hacia qué colectivos?...

En este momento, el desarrollo y la definición de qué roles y funciones son apropiados para estos profesionales y servicios continúa siendo una fuente de preocupación para la profesión. De una parte, se está produciendo una sobrerregulación y una saturación de funciones que desbordan las posibilidades reales de acción. De otra, no queda claro qué es lo imprescindible de dicha labor y cómo tiene que llevarse a efecto.

Este artículo ofrece un nuevo acercamiento a la función asesora de los CEP. A partir de un estudio basado en grupos de discusión, se revisa el catálogo de actividades y funciones que los asesores ponen en práctica y el tipo de estrategias y recursos metodológicos que emplean para implementarlas, analizando estas prácticas de apoyo desde la perspectiva de los propios asesores y desde la óptica y experiencia del profesorado asesorado. Las principales conclusiones de esta investigación son complementarias con las obtenidas en otro estudio anterior más amplio realizado en la Comunidad Canaria (Hernández, 2002, 2004; Hernández y otros, 2007) sobre el papel de los sistemas de apoyo.

Esta investigación profundiza a través de metodología cualitativa en algunos aspectos de relevancia sobre este tema. Los principales hallazgos se refieren a la complejidad y multiplicidad de la función asesora en el contexto de los centros educativos, destacando especialmente la diversidad de actuaciones realizadas por estas estructuras asociadas a la práctica del asesoramiento y la tendencia a la utilización de modelos de relación colaborativa y orientada a la mejora institucional.



1. ASESORAMIENTO, SERVICIOS DE APOYO Y MEJORA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Hoy por hoy es relativamente habitual contar —en el ámbito de muchas profesiones— con estructuras, servicios y agentes encargados de ofrecer ayuda y asistencia a quienes llevan a cabo esa actividad. Es el caso de la enseñanza, del mundo de la educación y los centros escolares. Bajo la apariencia de información, consultoría, formación, etc., se desarrollan múltiples actividades y procesos de asesoramiento que adoptan diferentes formatos cuya finalidad es ofrecer apoyo a las escuelas y el profesorado. Esta función asesora permite hacer frente a la complejidad e incertidumbre al afrontar nuevas situaciones y dificultades ayudando a superar viejas rutinas y a adoptar nuevos patrones de actuación (Domingo y Hernández, 2008b).

En realidad lo que llamamos asesoramiento no constituye un único tipo de prácticas de apoyo, sino más bien un conjunto heterogéneo de ellas que se desarrollan en diferentes escenarios y con propósitos, agentes y estrategias diversas (multiplicidad de contextos, enfoques y modelos) (Hernández, 2004). Lo que se ve cuando este tipo de procesos se observa es más bien un cuadro compuesto por distintas funciones que se encuentran formando un frente o esfuerzo común por parte de un grupo de individuos para lograr la mejora educativa. Tampoco existe un único agente educativo que denominemos 'el asesor' y que agrupe todo ese cuadro de funciones, sino más bien lo que hay es un conjunto de diferentes profesionales y servicios educativos que han ido integrando esas funciones a su perfil, dando respuesta a las necesidades que surgen en los procesos dinámicos de cambio y mejora del sistema (multiplicidad de agentes y sistemas de apoyo; multiplicidad de políticas).

Por otro lado, la realidad actual de la escuela se hace cada vez más compleja y exigente. Los centros necesitan afrontar la incertidumbre y la complejidad actual ante las nuevas situaciones y dificultades de nuestro tiempo. Han de superar antiguas rutinas y afrontar la toma de decisiones que exige el día a día. Cada vez más, se hace patente la necesidad de contar con ayuda. De acuerdo con Stoll y Fink (1999), los centros educativos pueden desarrollar de manera autónoma capacidad para la innovación y la mejora de las experiencias educativas, pero 'no son islas' y con toda probabilidad, si los apoyamos externamente lograrán desarrollarse y avanzar más eficazmente. En este marco, los CEP constituyen una pieza clave. Constituyen un instrumento esencial para el perfeccionamiento del profesorado y el fomento de su profesionalidad, para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias innovadoras, orientado a la mejora de la calidad educativa (Domingo y Hernández, 2008a; Hernández y Carretero, 2008).

Los CEP realizan un abanico de funciones, actividades y tareas de asesoramiento y apoyo empleando para ello diferentes fórmulas estratégicas y modelos de intervención. Actualmente puede decirse que su principal misión es apoyar los procesos de mejora que demandan los centros y las comunidades educativas, provocando la movilización del profesorado, difundiendo propuestas de innovación, formación y cambio, creando condiciones internas en los centros para que se impliquen en dichos procesos logrando un mayor desarrollo de su organización y una mejora sustancial en el aprendizaje del alumnado.



Como estructuras favorecedoras de la formación y desarrollo profesional del profesorado y la mejora educativa, se conciben como organizaciones fuertemente enraizadas en su zona de influencia, que ejercen un papel clave en ese ámbito recogiendo las iniciativas de formación y perfeccionamiento del profesorado, organizando planes de formación de acuerdo con las necesidades y recursos de la zona, proporcionando infraestructura y asesoramiento, favoreciendo una dinámica innovadora a través de grupos de trabajo, redes o de los propios centros educativos para favorecer la adecuación de la enseñanza a su entorno.

En este contexto, el papel del asesor está en evolución y, progresivamente, tiende a ampliarse. La actuación del asesor se materializa en un amplio espectro de tareas, actividades y funciones sobre múltiples focos y campos, abarcando prácticamente todos los ámbitos y dimensiones de los centros educativos y de la enseñanza. Esta multiplicidad funcional y metodológica permite vislumbrar un rol complejo y multifacético. En relación con los procesos de cambio educativo, las principales funciones del asesor se centran en identificar programas y recursos, facilitar procesos para el desarrollo y diseminación de la información, aportar información específica para desarrollar programas e innovaciones, poner en marcha procesos de investigación-acción, formar en actividades y habilidades de enseñanza, y facilitar procesos creando capacidad en las escuelas para su autodesarrollo. Las tareas más frecuentes realizadas por estos agentes pueden ser agrupadas en dos funciones principales: dar apoyo a los docentes en relación con el currículum y ofertar formación permanente. Además, también se realizan otras actividades como asesorar a las escuelas en procesos de capacitación, proporcionar materiales para la enseñanza, y participar en la organización, gestión y mantenimiento de los Centros de Profesores, etc.

Al mismo tiempo, los asesores de los CEP afrontan este conjunto heterogéneo de funciones desde opciones ideológicas, modelos de intervención y estrategias metodológicas variadas, en condiciones contextuales cambiantes y no siempre favorables (Marcelo, 2005).

Los servicios y agentes de apoyo educativo, el asesoramiento a centros para la puesta en práctica de nuevos conocimientos constituyen un elemento estratégico principal para propiciar la mejora educativa. Los diferentes asesores y personal de apoyo constituyen recursos para facilitar el uso de conocimiento en los centros a través de una asistencia y apoyo a lo largo del tiempo, que se configura como un proceso y no como un evento puntual, y que ha de considerarse como ámbito de actuación preferente el centro escolar como unidad organizativa. El trabajo del asesor consiste en apoyar la utilización de conocimiento por parte de los centros educativos, tanto facilitando la adaptación y desarrollo de innovaciones externamente inducidas como estimulando la realización de cambios localmente iniciados.

Las funciones y tareas más destacadas de los asesores en su trabajo con los centros educativos son el conocimiento de sus necesidades, de los recursos internos de que disponen los centros, y de su capacidad y nivel de competencia para solucionar problemas. El asesor también ha de comprender cómo el usuario actúa en su contexto, cómo se enfrenta a los problemas de manera que pueda proporcionarle ideas y orientaciones lo más oportunas y relevantes posibles. Al mismo tiempo,



facilitar la creación de conocimiento y el diálogo sobre los problemas educativos, potenciar la colaboración, planificación y solución de problemas de la manera más intensa posible y ayudar a sistematizar la información producida por los usuarios en su práctica profesional.

A nivel estratégico se ha ido evolucionando desde modelos de simple transferencia y aplicación lineal de conocimientos y tecnologías por parte de expertos a modelos más complejos en los que se atribuye mayor participación y protagonismo a las instituciones y sujetos pertenecientes a los contextos en los que surgen los problemas que hay que resolver, y que enfatizan la colaboración, la negociación y la influencia recíproca como condición para alcanzar resultados.

De manera paralela al surgimiento de estrategias de cambio, en las que la unidad lo constituyen las propias escuelas y el profesorado y las comunidades educativas adquieren nuevos y relevantes papeles en el proceso de renovación, el asesoramiento adopta roles y funciones en términos de facilitación del cambio a través de procesos en los que priman la colaboración y la corresponsabilidad. El asesoramiento se centra de manera preferente en atender las necesidades y problemas del profesorado y los centros en base a sus propios planes de mejora, persiguiendo su capacitación y autonomía. 'Trabajar con' en vez de 'intervenir sobre' constituye el lema de este enfoque que sitúa a los centros y comunidades escolares a un lugar central, imprimiendo un carácter local y contextual al proceso.

La figura del asesor ha venido formando parte del paisaje habitual en los procesos de innovación y cambio escolar. Unido a la concepción que se asuma de éstos (ya sea desde un enfoque técnico, cultural o crítico), el asesoramiento ha adoptado distintas modalidades y atendido distintas finalidades. Una imagen del cambio como proceso planificado y diseñado, cuyo contenido está avalado por resultados de investigaciones experimentales, y que se implanta con mayor o menor nivel de obligatoriedad, requiere un asesor especialista en el propio contenido de la innovación, ejecutor de planes prediseñados, y enseñando a profesores a implantar la innovación en cuestión. Una segunda imagen del cambio como proceso que se construye de forma evolutiva, que puede ser iniciado por los propios profesores, que los incorpora de forma activa en las diferentes etapas del proceso de innovación, no sólo a nivel de su implantación, requiere asesores que posean conocimiento y saber hacer profesional en contenidos no exclusivamente curriculares, sino también organizativos y de relaciones humanas.

El asesoramiento orientado a la implantación se concibe como impuesto, formal, sobre temas concretos, y con un resultado previsible. Es habitual que el profesorado perciba a los asesores desde esta perspectiva, no como profesionales que pueden prestarle ayuda, sino como 'cómplices' de la política de la Administración, como sujetos no neutrales que por lo general no responden a las necesidades de las escuelas, sino a la implantación de las normas y regulaciones administrativas. Por el contrario, el asesoramiento orientado al desarrollo es un proceso de naturaleza voluntaria, informal, evolutivo, y poco predecible. La imagen del asesor está más acorde aquí con un facilitador, apoyo y agente de cambio, asesor, orientador, cuya tarea consiste en promover, diseñar, diagnosticar, planificar, ayudar y evaluar el cambio.



La presencia de agentes y servicios de apoyo se ve justificada por su necesidad y virtualidad para la mejora educativa y la renovación pedagógica de los docentes. Sin embargo, esta atribución descansa más en el sentido común que en la evidencia ya que, por una parte, existe un amplio consenso entre el profesorado acerca de la escasa incidencia de esta empresa en los escenarios reales donde los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollan y, por otro lado, la ausencia y, en el mejor de los casos, superficialidad de los procesos evaluativos y de investigación de la práctica asesora, lo que impide tener constancia de los beneficios de tal empresa.

2. METODOLOGÍA

OBJETIVOS

Las dimensiones o ámbitos que aborda esta investigación sobre el asesoramiento al profesorado y a los centros educativos desde los CEP son:

- I) *Actividades, funciones y tareas de asesoramiento*, que hace referencia al catálogo de funciones y tareas que desempeñan los CEP en su trabajo con los centros y el profesorado (por ejemplo: diagnóstico o identificación de necesidades, elaboración de materiales, diseminación de conocimientos y programas, planificación, desarrollo, formación, evaluación, etc.). Con esta dimensión se pretende indagar acerca de qué es lo que hacen estos profesionales y, al mismo tiempo, qué es lo que creen ellos que deberían hacer; también cómo reparten su tiempo entre las diferentes acciones que llevan a cabo y cuáles de ellas son priorizadas.
- II) La segunda dimensión, *metodología, estrategia, modelo de actuación*, se refiere al enfoque metodológico, al modo en que las funciones y tareas que realizan son llevadas a cabo. Es decir, se pretende analizar las líneas de trabajo, los modelos que utiliza el servicio de apoyo y que dan sentido a su labor.

TIPO DE ESTUDIO Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Para el desarrollo de la investigación se ha empleado la técnica denominada grupos de discusión, de naturaleza cualitativa (Ibáñez, 1986, 1989; Gil, 1993; Callejo, 2001; Suárez, 2005).

En el diseño de la investigación se adoptó el siguiente procedimiento metodológico: (a) contacto inicial con los profesionales implicados para la clarificación y negociación de la investigación; (b) constitución de los grupos de discusión: CEP y profesorado; (c) desarrollo de las sesiones de discusión grupal en base a las dimensiones de la investigación; (d) análisis e interpretación de datos: transcripción de las discusiones, análisis cualitativo e interpretación de resultados; (e) conclusiones.

a) *Contacto inicial con los profesionales implicados para la clarificación y negociación de la investigación*

El contacto inicial se desarrolla aprovechando las reuniones de coordinación habituales ya establecidas por el propio sistema de apoyo, ofreciendo la información necesaria para el conocimiento por parte de los sujetos de los propósitos de la investigación y las características de la metodología a emplear, negociando directamente con el CEP implicado cuya zona de actuación se correspondía con el territorio elegido para la investigación, esto es, la comarca comprendida por el Valle de La Orotava (Tenerife). Después de algún tiempo para la valoración por parte de los agentes de apoyo, la iniciativa fue aceptada positivamente, concretándose a partir de ese momento las tareas y el calendario que el proceso requería para constituir el grupo de discusión y llevar a cabo las reuniones. En el caso del profesorado se procedió a contactar directamente con docentes de la zona. Una vez contactados, se les convocó a una reunión previa a su selección con la finalidad de informar de los objetivos de la investigación y de algunas características del procedimiento que se utilizaría.

b) *Constitución de los grupos de discusión*

Los grupos de discusión constituyen una técnica de recogida de datos de naturaleza cualitativa que reúne a un número limitado de personas —generalmente entre seis y diez— con características homogéneas en relación al tema investigado, para mantener una discusión guiada en un clima no directivo (Ibáñez, 1986, 1989; Alvarez Rojo, 1990; Krueger, 1991; García Alonso y Amezcua Viedma, 1993; Callejo, 2001; Suárez, 2005).

Con los grupos de discusión hemos tratado de conocer y explicar cómo los individuos perciben una determinada realidad —en este caso el asesoramiento ofrecido por los CEP—, qué piensan y sienten ante ella. Para la realización de nuestro estudio se constituyó, por un lado, un grupo de discusión conformado por ocho profesionales, todos ellos componentes del Equipo Pedagógico del CEP de La Orotava, cuya zona de actuación coincide con la delimitación territorial establecida para el estudio. Estos profesionales ejercen asesoramiento al profesorado y los centros educativos desde un mismo programa de actuación aunque cada uno ajusta la planificación del equipo a las características de los centros. Son todos asesores con más de dos años de experiencia y con una formación similar para ejercer la labor asesora que dedican todo su tiempo a esta actividad. Por otro lado, se constituyó un grupo de discusión con nueve profesores de los centros de la zona que voluntariamente decidieron participar, tras ser convocados a una reunión previa de carácter informativo. Todo el profesorado participante en el grupo ha recibido asesoramiento de manera continuada a lo largo de los dos últimos años, con frecuencia acuden al CEP de la zona y participan en proyectos de innovación educativa.

Una vez que los grupos quedaron constituidos, se convino celebrar tres sesiones de noventa minutos con cada grupo, a la vez que se acordaron las fechas y se



les ofreció una idea vaga del tema específico sobre el que se hablaría, evitando que acudieran a las reuniones con opiniones o posturas prefabricadas.

c) *Desarrollo de las sesiones de trabajo con los grupos de discusión*

Se celebraron tres sesiones de trabajo con cada grupo que permitían abordar las distintas dimensiones de estudio consideradas en la investigación: actividades, funciones y tareas de asesoramiento realizadas por los CEP, metodología y estrategias de actuación utilizadas. Las seis sesiones fueron grabadas para su posterior transcripción literal. En ellas, el moderador —siguiendo las pautas establecidas por Ibáñez (1989)— se limitó a plantear el tema, provocar el deseo de discutirlo y a catalizar la producción del discurso deshaciendo bloqueos y controlando su desarrollo para mantener centrado el tema. Se trataba de permitir una discusión libre y al mismo tiempo moderar hacia una particular dirección de acuerdo con las dimensiones de investigación. El grupo de discusión implica un proceso lingüístico de producción de datos en una situación de interacción verbal. Los datos producidos por el grupo de discusión consisten en un discurso oral, que queda registrado mediante una grabadora y transcrito mecanográficamente, resultando un texto para analizar.

d) *Análisis e interpretación de datos: transcripción de las discusiones, análisis de contenido e interpretación de resultados*

Para el análisis de los datos aportados fue elegido, de entre los diversos procedimientos de análisis existentes, el denominado análisis de contenido a través de matrices. Este método establece una serie de fases o pasos que constituyen diferentes niveles de abstracción, con el fin de profundizar sistemáticamente en el análisis de la información. La codificación de los datos y el agrupamiento por categorías permite explorar el contenido expresado acerca de cada uno de los aspectos del tema discutido. La exposición ordenada de lo manifestado acerca de estos temas se apoya en la presentación de aquellas citas textuales en las que las ideas clave del discurso quedaron capturadas. El análisis de contenido supone realizar un examen sistemático de la información disponible para determinar sus partes, las relaciones entre partes y su relación con el todo. Exige explorar y organizar sistemáticamente el discurso, dividirlas en unidades manejables, sintetizar, buscar patrones, descubrir lo que es importante. Así pues, las fases o etapas del proceso de análisis seguido son las siguientes: registro de la información, codificación, categorización, y elaboración de matrices.



3. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

GRUPO DE DISCUSIÓN DE ASESORES DE CEP: LA VOZ DE LOS ASESORES

I) *Actividades, funciones y tareas de asesoramiento del CEP*

Respecto a esta primera categoría/dimensión, es posible advertir distintos elementos de análisis. Para facilitar su interpretación, hemos codificado la información en torno a tres aspectos que iremos abordando progresivamente.

El primero se refiere al grado de definición y delimitación de las funciones que se realizan, el segundo a la frecuencia con que éstas se realizan, y el tercer aspecto se centra en la distribución del tiempo en función del tipo de actuación.

Con respecto a la primera cuestión referida, a lo largo de las discusiones se destacó la dificultad de tener una panorámica de conjunto respecto a las funciones ejercidas por todos los equipos pedagógicos (asesorías) de los CEP, dadas las diferencias entre las diversas zonas existentes. Del debate se desprende la idea de que no existe un patrón único y común característico de todos los CEP. Por otro lado, existe acuerdo en considerar que, en general, el profesorado desconoce en gran medida el catálogo de funciones y tareas asignadas a las asesorías, por lo que es frecuente que se recurra a estos profesionales para la resolución de todo tipo de cuestiones y problemáticas. Así podría decirse que el grado de conocimiento que se tiene del perfil en el marco de los centros es insuficiente, lo que acarrea unas expectativas muy heterogéneas y, en ocasiones, erróneas:

A veces, es que somos chicos y chicas para todo. Nosotros tenemos un intento serio de no serlo, pero es muy difícil dada la dinámica en la que se encuentran los Centros de Profesorado, y también porque hay un déficit de puesta en escena de las funciones reales que se deben cumplir. No lo estamos haciendo bien. Al existir ese déficit, es decir, no estamos haciendo realmente lo importante, es por lo que estamos apagando un montón de fuegos, y dando fundamentalmente respuestas a nivel de información.

Muchas intervenciones sitúan el centro educativo como el foco o ámbito aglutinador del conjunto de funciones a realizar. En este sentido uno de los participantes apuntaba que «la actuación fundamental de los CEP y sus funciones están dentro del centro, y están ligadas todas con el asesoramiento».

Por otro lado, en esta categoría se indaga respecto a las actividades y funciones más frecuentes en la actuación del sistema de apoyo, en este caso el CEP. Al respecto cabe reseñar que las funciones más señaladas por los participantes en la discusión se refieren a la identificación de necesidades de formación de profesores y centros, las demandas y prioridades que provienen de la Administración, las tareas de atención e información al público y de tipo burocrático, el seguimiento, coordinación y dinamización de grupos de trabajo y actividades de formación en marcha, la atención a grupos de profesorado y, por último, la difusión de experiencias educativas en la zona.

Pero esta primera categoría —como se explicó al comienzo de este apartado—, además del grado de definición de las funciones y actividades de asesoramiento, y la frecuencia con que son realizadas, también aborda la cuestión de la distribución



del tiempo en función del tipo de actuación. Sobre el particular no existe una visión única, sino que mientras algunos de los participantes opinan que la mayor parte del tiempo se destina a atender al profesorado individualmente, como en la siguiente intervención: «Hay que dar respuestas a múltiples variedades, desde los proyectos europeos, una llamada de algo o de alguien, o sea, la utilización de un teléfono es dar respuesta individual, casi siempre, a preguntas de los 1.700 profesores que tenemos aquí. Eso digamos, pues ocupa desde mi punto de vista muchas horas de las asesorías». Otros, por el contrario, consideran que el mayor porcentaje del tiempo invertido se destina a atender a los centros educativos: «Yo por lo menos el ochenta por ciento del tiempo me lo llevo en los centros», «Tenemos que estar todo el día en el centro para hacer labores de asesoramiento y de formación permanente del profesorado». No obstante, desde la perspectiva de este colectivo conformado por asesorías del CEP, habría que prestar mayor atención a la calidad del asesoramiento prestado y no solo a la cantidad:

Creo que no es tan importante la cantidad de presencia en los centros sino la calidad, porque a lo mejor el primer año era del ochenta por ciento el estar pateando en los centros porque queríamos que nos conocieran, también saber lo que querían, y luego para que siguieran lo que nosotros hacíamos allí ¿Qué ocurre? Que lo que cambia es la calidad. Yo a lo mejor este año mi presencia es hasta baja, pero lo que hago ya es más profundo.

II) *Metodología, estrategias, modelo de actuación de los asesores del CEP*

Esta segunda categoría de análisis responde a la cuestión metodológica y estratégica, es decir, en pocas palabras, se refiere a cómo se concibe y hace el asesoramiento. En este sentido, reúne distintos elementos que nos permitirán una interpretación al respecto, tales como el grado de definición/descripción del modelo que sirve de base en la actuación del Equipo Pedagógico del CEP, el uso de un modelo orientado hacia los procesos de corte colaborativo, la utilización de un modelo centrado en contenidos de corte especialista, la percepción del asesor respecto a la concepción que mantiene el profesorado de su labor, y por último, el grado de influencia del asesoramiento que ofrecen.

En primer lugar, en relación con el grado de definición del modelo de actuación del Equipo Pedagógico del CEP no puede hablarse de la existencia de un modelo consolidado de intervención dados los resultados obtenidos, aunque sí se percibe una evolución respecto a los primeros años de funcionamiento, con una tendencia hacia el trabajo con grupos y equipos de profesorado, destinando menos tiempo a atender los problemas individuales de sujetos aislados, invirtiendo así la tendencia inicial. En este sentido, algunas intervenciones apuntaban que el asesoramiento se dirigía cada vez más a la búsqueda de procesos que permitieran a los centros y profesorado una mayor reflexión profesional, colaboración y autonomía en su trabajo:

Los primeros años a todo decíamos que sí, éramos chicos para todo. Pero con los años ya sabemos que hay cosas para las que no estamos. Antes éramos meros correos, para llevarles una unidad didáctica, para esto, para lo otro. Ahora les decimos para



lo que estamos y muchas de las cosas que antes hacíamos ahora no las hacemos. (...) Entonces lo que hacemos cambia con el tiempo, y el nivel de implicación del asesor también cambia con el tiempo. Yo creo que también lo que nos interesa un montón es la potenciación del trabajo en equipo, porque vemos que las individualidades en los centros no llevan a ningún sitio. Entonces en vez de reunirnos con una persona, nos reunimos con varias, con el ciclo completo, con el equipo directivo al completo, etc.

De manera más concreta y ahondando en la cuestión metodológica, se planteó que cada vez existe una visión más clara respecto al tipo de intervención a realizar y las finalidades a lograr respecto al profesorado, aunque no se trata de un modelo metodológico consolidado y único de actuación común a todo el Equipo Pedagógico del CEP, aplicable en todos los centros y situaciones.

A nivel estratégico tienden a buscarse y potenciarse el trabajo colegiado y colaborativo entre el profesorado, estimulando los procesos reflexivos y formativos.

Se supone que ese conjunto de estrategias que tú planteas, evidentemente, como marco teórico, para nosotros es nuestro punto de partida. Y desde luego, el producto de todo ello no quiere decir que surja un modelo de adaptación basado en procesos y teniendo como referencia la escuela, eso es difícil así, en estado puro, todas las intervenciones están muy contaminadas. Pero sí es cierto que, estratégicamente, en este CEP sí intentamos establecer lo que son las detecciones, las necesidades, los puntos de interés, o el análisis de puntos críticos de un montón de centros, como partida para la elaboración del plan de actividades de las asesorías.

Las asesorías suelen actuar reactivamente ante las demandas del profesorado, aunque también se planifican acciones de carácter proactivo, tomando la iniciativa para llevar a los centros propuestas de trabajo, información y materiales. Poco a poco, se ha ido institucionalizando como parte del modelo de intervención del CEP, un proceso de trabajo que parte de establecer contactos iniciales a través de actividades de información y difusión de las funciones del CEP al comienzo de cada curso a nivel de la zona, para luego, desde un conocimiento más exhaustivo de la realidad de los centros, poner en marcha acciones de apoyo y asesoramiento profesional. Así, a lo largo de la discusión, el grupo apuntó: «Nosotros, como tú comentabas antes, el primer mes y medio vamos a recorrer todos los claustros. Todos los años hacemos la misma operación. Y además con un guión común que llevamos a los centros diciendo qué es lo que podemos hacer, dónde estamos, quiénes somos, todo ese tipo de cosas, ¿no?...». No obstante, con frecuencia se constituye en una práctica habitual establecer un proceso de trabajo a partir de demandas externas al profesorado, normalmente iniciativas de la Administración, que luego son reconducidas hacia necesidades internas y naturales:

Todavía en general los centros no generan su propia demanda, en algunas cosas sí, pero normalmente no la generan. Lo que hacen los centros es responder a las demandas que vienen de la Administración. Pero ¿qué pasa?, pues que a mí me sirve eso como excusa para tener presencia de calidad en el centro, que es trabajar con el grupo de profesorado en propuestas de trabajo que entiendo yo me pueden llevar a la reflexión del profesorado sobre su práctica.

Al mismo tiempo, la concepción que se tiene de la formación del profesorado desde el CEP concibe a ésta como parte de un proceso más amplio de innovación y



mejora, que toma como marco sustantivo el propio centro y la práctica cotidiana, y que persigue la autonomía profesional: «...las acciones puntuales (de formación) pensamos nosotros que son peligrosas si no tenemos cuidado, porque esa creo que no es la mejor formación, sino la que está en el centro, la que está adaptada y contextualizada es la que puede servir para un grupo y no individualmente, en el sentido de que la formación colectiva es mejor que la individual para generar un proceso. Pero tiene un problema, la endogamia». Sin embargo, esta labor formativa y de asesoramiento choca muchas veces con un profesorado poco proclive a la colaboración, con escasa tradición innovadora. Algunas intervenciones incidieron reiteradamente sobre el particular aduciendo que:

Si el objetivo es que el profesorado, por ejemplo, reflexione sobre su práctica, las acciones no siempre van encaminadas hacia ese objetivo.

Lo que quiere en todo caso el profesorado es que vayas en un momento determinado a resolverle un problema, o sea, tenerte como una persona que le resuelves un problema o a través de un material...

GRUPO DE DISCUSIÓN DEL PROFESORADO: LA VOZ DEL PROFESORADO RESPECTO AL ASESORAMIENTO DE LOS CEP

Además de los debates llevados a cabo con los asesores participantes, también se ha contado con el punto de vista de un grupo de profesorado de la zona. El esquema seguido con estos agentes durante los debates ha sido similar al utilizado con los asesores.

1) Actividades, funciones y tareas de asesoramiento de los CEP desde la perspectiva del profesorado

En primer lugar, puede decirse que el asesoramiento que proviene de las estructuras de apoyo es percibido y valorado por el profesorado de distinta manera, según se trate de un sistema de apoyo u otro, de un agente u otro. En una primera aproximación, respecto al apoyo recibido por parte del CEP existen distintas opiniones, aunque se logra cierto consenso a la hora de considerar que la calidad del asesoramiento recibido es variable y diverso, dependiendo del estilo, talante y capacitación de la persona que ocupa dicho rol de agente de apoyo, y de las circunstancias o condiciones en que se encuentran los centros educativos y el profesorado que demanda la ayuda. Así, existen —en determinados casos— ejemplos en los que las relaciones asesor-asesorado han sido eficaces y el profesorado realiza valoraciones positivas, y otras situaciones en las que las expectativas no han sido cubiertas, por lo que las opiniones vertidas tienden a acentuar los aspectos negativos de la relación. De manera más concreta, el profesorado reclama de estos agentes un perfil de asesor colaborador, que sea capaz de comprender los entresijos de la práctica cotidiana, y que se muestre dispuesto a ayudarlo en una mayor comprensión de los problemas



que el ejercicio profesional le genera, y que se muestre dispuesto a aportar experiencia y conocimientos.

El tipo de función más frecuente identificada por el profesorado al diseño y desarrollo de actividades de formación y al asesoramiento para el trabajo en equipo entre el profesorado. Algunas intervenciones apuntaban que:

Nosotros vimos la necesidad de trabajar la cuestión del lenguaje y también queríamos tener un grupo de trabajo para llevar a cabo la organización de la biblioteca; entonces, desde el momento inicial, meramente burocrático, de cómo se solicita o se plantea un proyecto, un grupo de trabajo, ya ahí interviene el CEP con su asesoramiento. Así, mirando en qué boletín sale la convocatoria, te avisan con tiempo suficiente; he recurrido a ellos un montón de veces para que me digan cómo lo elaboro; te dan información al respecto, de cómo tienes que elaborarlo, cuándo tienes que presentarlo; facilitan todo ese proceso...

Sin embargo, algunas opiniones consideraban que los CEP, en el desarrollo de sus funciones, atendían más a la aplicación de las políticas y prioridades de la Administración educativa que a las necesidades reales del profesorado. En cierta medida, las actividades de asesoramiento que procedían del CEP eran percibidas como intervenciones externas que no respondían a los verdaderos problemas e intereses de los profesores. Así quedó plasmada esta idea en el siguiente comentario:

En principio, yo tengo una idea de CEP como centro autónomo, para la formación autónoma del profesorado. Pero resulta que la idea de CEP de la Administración es distinta, pues va a utilizar a los CEP para ver cómo se va aplicando la política y la normativa. Y todos los objetivos han venido condicionados por ahí.

Así mismo, algunas intervenciones apreciaron una evolución en las funciones ejercidas por los CEP, desde actuaciones pasadas más proclives a la aplicación de programas externos y al diseño de actividades de formación puntuales relacionadas con la implantación de las leyes y políticas educativas, hacia un tipo de actuación más atenta a la práctica educativa y los procesos de trabajo entre el profesorado, buscando la mejora e innovación de las escuelas de la zona. Al respecto, algunos profesores comentaron:

Por lo menos he visto, en los años que llevo en esto, que la cosa ha cambiado: la forma de actuación ha cambiado. Yo, por ejemplo, hablo con mi asesor de zona que se pasa mucho por el colegio, por lo menos por mi centro; habla mucho conmigo pues sabe que soy la coordinadora de formación; se pone de acuerdo conmigo y si alguien necesita algo, él está a pie de aula. Entonces tampoco va de enterado y a resolernos la papeleta, los problemas que no sé cuantos, sino que trabaja como uno más, es un recurso más.



II) Metodología, estrategias, modelo de actuación del CEP desde el punto de vista del Profesorado

En esta segunda categoría, como se recordará, se incluyen aspectos relacionados con el modelo de actuación o metodología de trabajo de los sistemas de apoyo. Al respecto, la opinión mayoritaria del grupo de profesorado considera que el modelo de trabajo e intervención de los servicios de apoyo, progresivamente, ha tendido hacia una orientación procesual con un marcado carácter generalista. Por los comentarios realizados se desprende que la labor asesora del CEP, ha potenciado la reflexión sobre la acción educativa y la capacitación de la escuela, fomentando el trabajo en equipo y la coordinación de actuaciones. Algunas intervenciones realizadas pueden servir de ejemplo de lo que decimos:

Pues yo creo que los CEPs hacen eso: facilitan el trabajo en equipo, van a los centros y proponen; a lo mejor proponen cursos o solicitan o demandan información para ver de qué forma se pueda ayudar; y lo que hacen en realidad bajo mi experiencia es facilitar el trabajo en equipo.

En mi caso, esta mujer ha tendido a llevar el papel de dinamizadora en el grupo, a coordinar, a solicitar tareas, pero primero a hacernos reflexionar: ¿qué está pasando?, ¿esto es válido?; a escuchar las críticas que se producen en el centro...

En general, se prefiere en la actuación de los agentes de apoyo externo el uso de estrategias que permitan a los centros abordar sus asuntos con autonomía, evitando intervenciones de supuestos expertos: «Los asesores, y ahora sí hablo como ideal, deberían potenciar aquello que los centros deciden hacer. Para evitar eso que se llama el asesoramiento técnico, la persona que viene y que sin ver cómo está el colegio, ni necesidades previas ni nada se mete allí y decide».

Así mismo, el profesorado es consciente que la relación asesora comporta la implicación tanto del asesor como del asesorado, y en algunas aportaciones responsabilizó a los propios centros escolares y docentes de la calidad del asesoramiento recibido:

Primero habría que ver qué pedimos nosotros. Hay que ver qué queremos; si yo no quiero nada pues no hay alternativas. Pero hay que ver qué pedimos nosotros y qué estoy dispuesto yo como profesor a hacer (...) necesitamos que alguien de fuera nos ayude a solucionarlo, en este caso un asesoramiento, y a reconducirlo porque nosotros no podemos. Ayudarnos a estructurar y analizar la problemática que tenemos y dar una solución. Entonces, eso nos sirve mucho; no sé si es una autoevaluación o autoreflexión, pero sirve.

No obstante, en general la valoración del grado de influencia que tiene el asesoramiento de los sistemas de apoyo externo es positiva, constituyendo un factor estimulante de la innovación y renovación pedagógica y de la calidad educativa: «Yo estoy contenta con el CEP. Con este CEP en concreto, porque he pasado por otros CEP y por lo menos en este se intenta eso, centrar a la gente en procesos, en



dinámicas de trabajo colaborativas. En otros, pues no sé, o mi experiencia era que simplemente tú llamabas y acudían».

4. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Una vez han sido presentados algunos de los resultados obtenidos, y realizados los análisis e interpretaciones pertinentes, en esta última parte se presentan las conclusiones más destacadas obtenidas tras el proceso de investigación.

Respecto a la primera categoría de análisis, podría destacarse que, considerado en conjunto, no puede hablarse de un patrón común de funciones y actuaciones por parte del Equipo Pedagógico del CEP de La Orotava. Existen diferencias entre zonas que vienen determinadas por la propia tipología y composición de los centros educativos, así como por las características del profesorado que atienden. Por otra parte, puede hablarse de que las funciones y tareas asignadas a los CEP son, en gran medida, desconocidas por los centros, aunque existen esfuerzos por parte de las asesorías de cara a su difusión entre el profesorado. Esto acarrea expectativas desajustadas en relación con el rol y conlleva, con cierta frecuencia, algunos problemas relacionados con su proceso de configuración.

No obstante, algunas intervenciones sitúan el asesoramiento que se ofrece desde el CEP de La Orotava en el marco de los centros educativos, en relación con la resolución de problemas y apoyo en su funcionamiento y práctica cotidiana. En general, las funciones más frecuentes se relacionan con la identificación de necesidades de formación, la atención a las directrices emanadas desde la Administración a través de planes y proyectos de carácter prioritario, las tareas de atención e información al público y de tipo burocrático, el seguimiento de las actividades de formación y de los grupos de profesorado, y la difusión de experiencias educativas en la zona.

Por último, la distribución del tiempo es desigual dentro del Equipo Pedagógico, siendo determinante a este nivel la experiencia en el puesto de trabajo. Mientras algunos asesores consideran que la mayor parte del tiempo se dedica a atender al profesorado individualmente, otros valoraban que el mayor porcentaje se destinaba al asesoramiento a los centros.

Desde la perspectiva del profesorado puede decirse que existe consenso en reclamar de estos agentes un perfil de asesor colaborador. Estos profesionales suelen colaborar en la elaboración y revisión de proyectos de centros, en actividades de innovación y perfeccionamiento, en la búsqueda de recursos, etc.

La opinión del grupo de debate acerca de la influencia del asesoramiento facilitado desde el CEP es que ésta es variable en función de la etapa educativa en la que se incide. Por la experiencia acumulada, el Equipo Pedagógico estima que los centros de primaria suelen tener un mayor acceso al CEP y demandan un asesoramiento de corte más generalista y procesual, frente a los centros de secundaria, que funcionan bajo otros parámetros organizativos y culturales, donde la tendencia es solicitar ayuda de tipo especializada, frecuentemente desde una perspectiva individual centrada en el contenido.



La opinión de los grupos de discusión es que la influencia del CEP en la vida y funcionamiento del centro es limitada. Fundamentalmente porque las escuelas e institutos, por lo general, están asentados en un modelo orientado a responder a las presiones externas generadas por la Administración, otorgando un lugar secundario a las necesidades reales de la práctica.

En este contexto, el tiempo de permanencia en los centros se puede considerar como un factor determinante en la eficacia del asesoramiento. A medida que el asesor se encuentra más integrado en el ambiente de la escuela es más aceptado por el profesorado y conoce mejor sus características, lo que se constituye en una variable predictora del asesoramiento eficaz.

Es posible concluir que, a partir del debate, el profesorado participante valora positivamente la forma en que los sistemas de apoyo afrontan sus funciones asesoras. Desde la perspectiva del profesorado, el modelo de actuación de los agentes externos parece acercarse más a una orientación procesual y colaborativa, aunque esta tendencia coexiste en menor grado con un asesoramiento de especialista, de marcado carácter directivo. Las opiniones vertidas, en general, coinciden en calificar la actuación del CEP preferentemente atenta a los procesos y a la reflexión en la acción, potenciando el trabajo en equipo y la coordinación de actuaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, V. (1990). Los grupos de discusión. *Cuestiones pedagógicas*, nº 6-7. Sección de ciencias de la educación, Universidad de Sevilla.
- CALLEJO, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- DOMINGO, J. y HERNÁNDEZ, V. (2008a). Revisión de la práctica asesora desde la voz del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (1). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART6bres.pdf>.
- (2008b). Una mirada crítica a la función asesora desde los Servicios de apoyo externo. Recorrido y prospectiva. *Olhar de Professor (Ponta Grossa, Brazil)*, 11(1), pp. 63-80.
- MARCELO, C. (2005). Que veinte años no es nada. Preocupaciones actuales de los asesores ante la sociedad del conocimiento. En C. MONEREO y J.I. POZO (coords.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó, pp. 167-182.
- GARCÍA, R. y AMEZCUA, C. (1993). Técnicas cualitativas de investigación. *Documentación social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada*, 92, 257-274.
- GIL FLORES, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 10-11, 213-231.
- HERNÁNDEZ, V. (2002). El asesoramiento a los centros educativos desde los sistemas de apoyo externo. *Curriculum*, 15, 117-140.
- (2004). *Sistemas de apoyo a los centros educativos*. Tesis doctorales curso 2001/02 en Humanidades y Ciencias Sociales. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.



- HERNÁNDEZ, V. y CARRETERO, R. (2008). Editorial. Repensar el asesoramiento en educación ¿Qué prácticas para los nuevos retos? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12-1. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ed.pdf>.
- HERNÁNDEZ, V., SANTANA, L., y CRUZ, A. (2007). El asesoramiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) en el contexto de los centros educativos: un estudio cualitativo, *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), pp. 287-304.
- IBÁÑEZ, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI Ed.
- (1989). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión, en M. GARCÍA, J. IBÁÑEZ y F. ALVIRA (eds.): *El análisis de la realidad social*. Madrid: Alianza editorial, 489-501.
- KRUEGER, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- STOLL, L. y FINK, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- SUÁREZ, M. (2005). *El grupo de discusión: Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- VV.AA. (2008). Monográfico. Repensar el asesoramiento en educación. ¿Qué prácticas para los nuevos retos? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (1). <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev121.html>

Fecha de envío: 26/06/2011. Fecha de aceptación: 14/10/2011

