

El asesoramiento en la Formación Permanente del profesorado.

Análisis del Centro de Profesores y Recursos de Cáceres.

Francisca Dios Montes, Fernando del Villar Álvarez

*Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.
Universidad de Extremadura.*

(Fecha de recepción 14-01-2003)

(Fecha de aceptación Julio 2003)

Resumen

El texto recoge un estudio etnográfico realizado sobre la labor de asesoramiento que llevan a cabo los Centros de Profesores y Recursos.

La investigación se ha centrado en el C.P.R. de Cáceres, como ejemplo representativo de las instituciones responsables de la formación permanente gestionadas por el Ministerio de Educación.

El estudio se ha realizado siguiendo una metodología etnográfica, combinando instrumentos cualitativos y cuantitativos, teniendo como objetivo analizar el período 1986-96, etapa caracterizada por ser la de implantación de la Reforma Educativa.

En el texto se expone el análisis del C.P.R. a lo largo de cuatro etapas, que van desde su creación como institución responsable de la formación permanente, hasta su transformación en Centro de Profesores y Recursos.

Palabras clave: Asesoramiento – Formación permanente – Centro de Profesores.

Introducción

El trabajo que presentamos es el resultado de un estudio etnográfico que tiene como objetivo conocer la labor de asesoramiento que se ha desarrollado en los Centros de Profesores y Recursos, desde su creación hasta la implantación de la L.O.G.S.E.

La investigación analiza el caso del

C.P.R. de Cáceres, como ejemplo representativo de la situación que se ha vivido en los diferentes territorios gestionados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El análisis se ha realizado a lo largo de un período muy representativo (1986-1996), permitiéndonos conocer cual ha sido el modelo de asesoramiento previo

y durante la implantación de la Reforma, y de qué manera ha sido abordada la misma.

Consideramos que el estudio, producto de la observación y reflexión que presentamos a continuación, ha supuesto un avance en el proceso de consolidación y configuración del Centro de Profesores y Recursos. En la actual coyuntura que atraviesa el sistema educativo en Extremadura es necesario una revisión y una propuesta de adecuación que permita implementar las acciones conducentes a mejorar los servicios de asesoramiento

Para ello hemos estructurado el análisis del C.P.R. de Cáceres en cuatro etapas, las cuales vienen dadas como consecuencia de los siguientes criterios: tipos de estrategias desarrolladas, líneas y objetivos formativos marcados por la Administración, programas desarrollados, perfiles de asesoramiento, etc., todos en-

marcados en la preparación, implantación y desarrollo de la L.O.G.S.E.

En la investigación hemos utilizado el método etnográfico como método de investigación social que nos ha permitido un conocimiento, descripción y reconstrucción analítica de los escenarios y grupos desde donde se ha planificado la formación, realizado a través del análisis de las opiniones, creencias, interpretaciones y significados de los distintos participantes en el proceso formativo.

Hemos utilizado variados instrumentos cualitativos y cuantitativos, entre las que destacamos: entrevistas en profundidad, análisis de documentos, observación participante, cuestionarios, etc.

Con el fin de especificar y concretar el esquema general de nuestra investigación, presentamos a continuación el siguiente cuadro.

Cuadro 1. Esquema general de la investigación

<p>TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Notas de campo de observación participante. - Análisis de documentos oficiales: - Entrevistas en profundidad. - Cuestionario.. 	<p>SUJETOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Red de formación. - Colaboradores y expertos. - Profesores de Educación Primaria (232). 	<p>VARIABLES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dimensión institucional: Análisis de la actuación institucional del C.P.R. - Dimensión de planificación: Análisis de los programas de Formación Permanente del C.P.R. - Dimensión de desarrollo profesional: Incidencia de la Formación Permanente en la práctica profesional.
FASES DEL DISEÑO		
FASE A	FASE B	
<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de las fuentes documentales. - Acceso al escenario. Análisis interno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudio del escenario educativo. Análisis externo. 	
<p>Análisis de documentos, diarios, observaciones. Entrevista en profundidad.</p>	<p>Cuestionario.</p>	
<p>↓ ↑</p>	<p>↓</p>	
<p>Interpretación desde la perspectiva etnográfica.</p>	<p>Análisis estadístico descriptivo.</p>	

El estudio de la figura del asesor en España, a lo largo de las diferentes etapas nos ha llevado a profundizar en el análisis de la situación en nuestro entorno europeo. La figura del Asesor/a español de Formación Permanente puede considerarse homóloga a figuras como la del *moderador* alemán, que desarrollaba su actividad en Renania Norte-Westfalia-, la del *formador de adultos* francés, la del *formador-asesor* danés, la de *leaders* de los *Teacher's Centres* ingleses, etc., todos ellos desarrollando un papel o modelo que se movía en un abanico de funciones, que van desde la gestión de la Formación Permanente, a la participación directa como facilitadores de la formación de otros grupos de profesores/as, con los que actúa en relación no jerárquica, y con los que recibe, además una autoformación.

Esta figura ha ido evolucionando y sufrido un progresivo proceso de intensificación en sus funciones laborales y en nuestro país, desde 1986, se han ido realizando cursos para formar a profesores que van a desempeñar estas tareas de asesoramiento.

Autores como Rodríguez Romero (1991), Havelock (1969), Stillman y Grant (1989), Aubrey (1990), Lippit & Lippit (1986) identifican una serie de roles a desarrollar por el asesor, situándolos como: el especialista en información, el educador/formador, el solucionador de problemas, el identificador de alternativas y enlace con recursos y el asesor de procesos. Para Little (1985), el rol puede ser examinado desde tres pers-

pectivas en relación con el status que posee:

1. Asesor como un igual que modera relaciones profesionales productivas cuando se le pide.

2. Asesor como profesional que contribuye al desarrollo del profesorado o un especialista del *curriculum* que ofrece formación y asesoramiento en tópicos específicos.

3. Asesor como un colega cuyos conocimientos, destrezas y energía le dan derecho para iniciar el trabajo como asesor.

En nuestra opinión, creemos que el asesor, hasta ahora, ha realizado unas funciones en los centros de formación que se pueden concretar en las siguientes:

- El asesoramiento técnico-pedagógico, consistente en la actualización científica y didáctica del profesorado, derivadas de la implantación de la L.O.G.S.E.

- La orientación en el proceso de reforma educativa.

- La elaboración y difusión de materiales didácticos.

- La dinamización de proyectos de innovación, seminarios permanentes y grupos de trabajo.

En definitiva el asesor ha de aportar la supervisión, la orientación psicopedagógica y la formación curricular, y más específicamente realizar el diagnóstico de necesidades formativas, el diseño de Planes de Formación, la identificación de niveles de intervención en los centros, así como la evaluación de procesos, etc.

Por ello el asesor debe ser un experto en el desarrollo curricular; conocedor de técnicas de investigación aplicada; orientador de profesores, alumnos y padres; diagnosticador de necesidades formativas del profesorado y conocedor y difusor de experiencias innovadoras. Tareas que requieren, por supuesto, conocimientos, destrezas, actitudes y una personalidad específica.

Podemos concluir afirmando que:

- La actuación de asesoramiento implica una interacción entre profesionales.

- El objeto del mismo lo constituyen temas circunscritos a la práctica.

- Asesor y profesor deciden sobre la base de acuerdos negociados.

A partir de estas ideas, sería necesario reflexionar con el fin de poder obtener una línea clara sobre el asesoramiento que nos permita comprender y configurar la identidad de esta práctica que necesita ser contrastada de forma compartida mediante procesos transparentes. Haciéndonos eco de las propuestas que realiza Biott (1992), concebimos dos modalidades de asesoramiento a los profesores, en función de que esté orientado al desarrollo de la propia escuela o a la aplicación de innovaciones diseñadas exteriormente. El primero se concibe como más informal y evolutivo, el segundo más impuesto, formal, sobre temas concretos.

Trasladando estas aportaciones a nuestro contexto, el asesoramiento que

desde el C.E.P. de Cáceres se ha realizado en los centros educativos para la elaboración de los Proyectos Educativos y Curriculares, podemos entenderlo como un asesoramiento orientado a la aplicación de innovaciones diseñadas. Esto incide en que los asesores al realizar esta función de "*asesoramiento orientado a la implantación*" sean percibidos, algunas veces, como cómplices de la política de la administración, no como profesionales neutrales que desean prestarle ayuda.

Los Asesores de este C.E.P. se situaban en una posición intermedia condicionada por las características del modelo de Formación Permanente, en el que coexistían líneas de actuación centralizadas con descentralizadas; prioridades establecidas por la Administración Central, con prioridades detectadas por el C.E.P.; estrategias diversificadas... Todo ello directamente relacionado con el hecho de que los Centros de Profesores se constituyeran en instituciones autónomas en cuanto a la planificación, gestión y evaluación de actividades, siendo, al mismo tiempo, organismos creados, subvencionados y apoyados por la Administración Educativa.

A continuación, y como paso previo a exponer el recorrido que el asesor ha desarrollado a lo largo del período (1986-1996), describimos cuáles han sido las funciones de los asesores en el C.E.P. de Cáceres, según los roles asumidos, (cuadro 1).

CUADRO 1. Funciones mantenidas por el asesor de Formación Permanente del C.E.P. de Cáceres

COMO MIEMBRO DEL EQUIPO	EN RELACIÓN CON EL PLAN DEL C.E.P.	RESPONSABLE DE LA PLANIFICACIÓN DE FORMACIÓN	EN RELACIÓN CON EL PLAN PROVINCIAL
<ul style="list-style-type: none"> • Formar parte real del Equipo. • Dar coherencia al Plan del C.E.P. • Acercar la formación al profesorado. • Proyectar la imagen del C.E.P. al exterior. • Promover un progresivo acercamiento al modelo de Formación en Centros. • Gestionar el Plan del C.E.P. • Revisar la planificación del C.E.P. y su ajuste a la realidad. • Fomentar las relaciones con otras instituciones. • Mantener el C.E.P. como Centro de Recursos actualizado. • Planificar la formación interna del Equipo Pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participar en la elaboración del Plan del C.E.P. • Establecer contacto permanente con el profesorado de la zona. • Realizar un diagnóstico de la situación de los Centros y del profesorado. • Analizar los recursos disponibles. • Tomar decisiones sobre estrategias preferentes de formación. • Proponer actuaciones para el profesorado. • Priorizar las actuaciones. • Organizar la distribución de espacio. • Gestionar los recursos económicos. • Realizar las previsiones pertinentes para el diseño del seguimiento y evaluación del Plan. • Diseñar la difusión del Plan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concretar las directrices generales del Plan del C.E.P. (zonal), para el profesorado específico. • Seleccionar los temas de actualización y/o metodologías didácticas preferentes. • Elaborar y proponer actividades. • Proponer las estrategias de formación adecuadas. • Justificar teóricamente la propuesta. • Explicitar el tipo de profesorado al que van dirigidas las actividades. • Organizar y gestionar los recursos. • Implicarse, a distintos niveles, en las actividades. • Diseñar y llevar a cabo el seguimiento y evaluación de las actividades. • Promover la innovación en el área o etapa. • Seleccionar y difundir experiencias. • Proponer planteamientos interdisciplinares o transdisciplinares. • Hacer propuestas de integración de los Temas Transversales en el área o etapa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover y participar en la coordinación provincial del área o etapa para la unificación de criterios y el intercambio de experiencias. • Conducir coyunturalmente las actividades provinciales: diseño, dirección o coordinación, organización y evaluación de cursos de Actualización Científica y Didáctica. • Formar parte de la Comisión Provincial que elabore el Plan Provincial de Formación, en su área o etapa; y como experto en Formación Permanente.

1. Etapa 1ª (1986-89). Creación del equipo pedagógico del C.P.R. de Cáceres.

Esta etapa se caracterizó por la creación del Centro de Profesores, como institución orientada a la formación del profesorado bajo la filosofía de acercar la formación al docente, a su zona de trabajo.

Este período tuvo lugar en un contexto educativo caracterizado por una serie de cambios que se pusieron en marcha en diversos ámbitos del sistema educativo. Fueron los primeros pasos dirigidos a la reforma global de la enseñanza que se iba a implantar.

El inicio fue heróico y voluntarioso, siendo una etapa que podemos caracterizar por su heterogeneidad de propuestas, de múltiples iniciativas en las estrategias de intervención. Al no existir figuras de asesoramiento, dio lugar a multitud de modelos, en muchos casos divergentes, no encontrando en ocasiones un camino eficaz de acercamiento al profesorado.

La dotación de recursos humanos se fue realizando con la puesta en marcha de diferentes programas. En esta etapa conviven los *coordinadores* de diferentes programas, que residían en la Dirección Provincial, fueron nombrados entre los profesores de distintas áreas, que ejercían generalmente como jefes de departamento, con el objetivo de coordinar la reforma de las enseñanzas medias que se estaba desarrollando, y cuyo nombramiento duró 3 años.

Estos coordinadores asistían al C.E.P. de forma esporádica para organizar al-

gún seminario entre sus compañeros o dirigir un curso, asignado por el M.E.C. Se formaban en Madrid, mediante jornadas y cursos. Dicha formación la transmitían después al resto de los profesores que se reunían con ellos.

Mientras, el C.E.P. comenzó a funcionar con la documentación que le enviaban de la Subdirección General de Formación del Profesorado, pues en el primer documento de creación del C.E.P. no existía una figura jurídica que asignara a la plantilla existente las funciones a realizar, asumiendo esta función directiva el Consejo del C.E.P.

Al finalizar el curso 85-86 existía un equipo de profesores constituido por tres profesores de EGB. y dos de Enseñanzas Medias; un administrativo, 2 conserjes y el Director; dos de ellos eran profesores de apoyo (uno procedía del C.E.I.R.E.)

Posteriormente, en el curso 1987-88 apareció otra figura para organizar la formación: la de Responsable de Área y Ciclo (R.A.C.) Desde la Dirección Provincial propusieron a personas que tuvieran un perfil que se ajustara a los criterios que la Subdirección General de Formación del Profesorado (S.G.F.P.) recomendaba, con el fin de abordar un Plan de Formación que fuera capaz de dar respuesta a las demandas derivadas del Proyecto para la Reforma de la enseñanza sometido a debate. Este Plan tenía carácter experimental y se consideraba sujeto a las modificaciones necesarias, hasta que su diseño permitiera alcanzar los objetivos propuestos a largo plazo. Para ello era necesaria una red de Forma-

dores (profesores, coordinadores y dinamizadores de la Formación Permanente del Profesorado) a dos niveles:

- Responsables de área o ciclo en los Centros de Profesores.

- Formadores de áreas o ciclo a nivel provincial.

"Formar responsables de ciclo inicial y medio en los C.E.P., que permitan disponer a estas instituciones de personas preparadas para atender y coordinar las distintas necesidades e iniciativas del profesorado y que realicen funciones de programación, organización y actividades de su ciclo", (Circular enviada por el Director General de Renovación Pedagógica. Madrid, 5 de mayo de 1988).

Una vez seleccionados los profesores que deberían participar en los programas de Responsables o Formadores, se marcharon a realizar un curso-selección a diferentes provincias. De Cáceres, fueron ocho responsables y cinco formadores. Se pretendía cualificarlos en una determinada área o etapa.

Los Responsable de Área y Ciclo debían realizar su función sin dejar el puesto en la escuela de destino, si bien gozaban de una liberación parcial (una tarde semanal) para organizar la formación en el área o ciclo correspondiente, destinada únicamente al profesorado de la demarcación del C.E.P.

Los R.A.C. y profesores de apoyo de Cáceres se presentaban en función de esa convocatoria nacional para cubrir vacantes para E.G.B.: una de Educación Físi-

ca, otra del ciclo medio y otra de Educación Especial. Estos asesores seleccionados fueron los primeros responsables de ciclo y área en Primaria, que permanecieron en el C.E.P. desde su creación, continuando dos de ellos como asesores.

"Conozco toda la evolución que ha tenido este C.E.P. que no ha sido poca; quizás esta primera etapa haya sido la más cambiante, hasta su conformación... Tuvimos que realizar un curriculum y un proyecto de trabajo a desarrollar durante los dos años de trabajo como asesor", (E. Af.2).

En el curso siguiente, 1988-89, se conforma el primer grupo de asesores estable que tuvo el C.E.P., que comenzó planificando su ciclo o área poniendo en práctica y dinamizando actividades previamente diseñadas.

El régimen de dedicación era en jornada de trabajo, de acuerdo con el horario establecido en el C.E.P. y aprobado por la Dirección Provincial, desempeñando funciones dentro de la zona de actuación asignada.

El día 30 de octubre de 1987 se envía por primera vez una encuesta al profesorado de Primaria, con el objetivo de comunicarles la existencia de esta figura y conocer las experiencias que hasta ahora se venían realizando en los centros. Con esta comunicación se iniciaba un itinerario que daría lugar más tarde a la figura del Asesor de formación que actualmente permanece.

Al incorporarse los responsables de área/ciclo, aparece otra figura nueva de

la red de formación que se estaba consolidando: el formador de formadores desarrollado por la S.G.F.P. para atender la formación, pero con ámbito provincial. Su permanencia fue sólo de dos años, con implicación y funciones muy amplias; tenían que coordinar y apoyar las actuaciones InterC.E.P. o provinciales, trabajando en estrecha colaboración con los R.A.

De forma paralela se venía realizando el asesoramiento a cargo de tres profesores de apoyo que habían reemplazado a los coordinadores anteriores, mediante convocatoria pública, con la función de integrarse plenamente en el desarrollo del proyecto de las actividades de formación del profesorado, desempeñando sus funciones dentro de la zona de actuación del C.E.P. de Cáceres. Se encargaban de gestionar y coordinar todas las actividades, independientemente de la etapa educativa y el área a la que fuera dirigida. Tuvieron que desempeñar funciones administrativas, de ordenanzas, de coordinación, de administración... Las funciones no se especificaban en la convocatoria, ni se asignaba a ninguna área, sólo venía descrito el nivel EGB. o EE.MM.

“Éramos “chicos para todo”, pero había que sacar la formación como fuese”, (E. Pa.1).

En el año 1989 se publica la primera convocatoria de asesores (Orden 24 de abril de 1989, B.O.E. de 2 de mayo) en régimen de comisión de servicios, por dos años. El C.E.P., llevaba cuatro años de funcionamiento, y habían visto la difi-

cultad que tenían para acometer su labor de planificación y gestión, por la escasez de personal cualificado para desempeñar una función, que de modo institucional, tenía una corta tradición en nuestro país. Por ello el M.E.C. toma una serie de medidas, entre otras fue concretar la redefinición de la plantilla del personal docente del C.E.P.; adaptándose lo más posible a las necesidades que había en ese momento.

En este período, seis responsables (tres de EGB. y tres de EE.MM.), concursaron y se convirtieron en asesores de formación, de los cuales dos de ellos permanecen aún en la plantilla del Equipo Pedagógico y otro ha permanecido hasta 1999.

Esta etapa se caracterizó por los permanentes cambios organizativos, tanto de personas, como de cargos y funciones. Sirvió para poder desarrollar una infraestructura nueva y desconocida para todos. Gracias a ella se abrieron horizontes en el campo de la formación, que permitieron consolidar nuevas actuaciones del Equipo Pedagógico, que al principio actuaban de forma poco coordinada

La difusión de las actividades se realizaba mediante cartas a los centros y tablones informativos existentes en el propio centro. Las relaciones con los centros educativos y el conocimiento de sus necesidades era bastante incompleto. No obstante intentaron cuidar más ese contacto y potenciar la figura nueva del profesor responsable de formación en cada centro educativo, para relacionar al Claustro de docentes con el C.E.P., me-

dian te comunicaciones escritas, telefónicas o reuniones periódicas. Tenían como función prioritaria informarse de los Planes de Formación y difundirlos entre sus compañeros del centro educativo, función que nunca se ha coordinado de forma positiva con el C.E.P. de Cáceres.

Como síntesis este período podemos identificarlo como etapa de constitución del C.E.P. en la cual se crearon las bases sobre las que elaborar un diseño más organizado de la formación del profesorado. Con la integración del asesor de formación y la consolidación del Equipo Pedagógico, se empezaban a plantear cuestiones e interrogantes educativas, centrando el debate en lo que sería el Diseño Curricular Base. Ello permitiría un cambio renovador en la organización escolar y en el currículo, respetando las características de cada grupo o centro educativo.

2. Etapa 2ª (1989-92). Preparación para la Reforma.

Esta etapa podemos considerarla como *"preparación para la reforma"*, por la gran importancia que adquirieron los procesos preparatorios de implantación e la Reforma Educativa.

Durante este período se publica la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, la L.O.G.S.E que en su artículo 56.2 establece *"que la Formación Permanente del Profesorado constituye un derecho y un deber."*, cuestión que hasta ahora no se había concretado.

Con el objeto de preparar la implan-

tación de la nueva Ley fueron apareciendo un conjunto de documentos que servirían de base doctrinal para los asesores y que sirvieron de referencia para poder realizar el desarrollo de las nuevas estructuras de formación que iban aplicar: el Libro Blanco, el Diseño Curricular Base, el Plan de Investigación Educativa, el Plan de Formación del Profesorado.

En el contexto del C.E.P. de Cáceres, la aparición de un Plan Provincial constituyó en esta etapa un elemento de capital importancia para ordenación equilibrada de la formación del profesorado.

"Hasta ahora se había realizado un diagnóstico incompleto de las necesidades...el equipo pedagógico funcionaba de forma independiente", (E.Af1).

Con la implantación del Plan Provincial de Formación se favoreció una mejor coherencia, interrelación y eficacia entre los servicios dedicados a la formación, que con el tiempo fue consolidándose.

"El proceso de elaboración comenzó en el mes de enero, con la participación en Jarandilla de una Jornadas en las que participaron todos los asesores y personal de la U.P.E. Se realizó un seguimiento del Plan 91-92 y se señalaron acuerdos para la elaboración del Plan 91-92", (P.P.F. 91-92, Pág. 7).

Las intenciones del M.E.C. eran redefinir la plantilla de personal docente para adaptarlo lo más posible a las necesidades reales. Había diversidad de perfiles en cuanto a los profesores encargados de la formación. Para evitarlo se rea-

lizó una convocatoria mediante la O.M. de 24 de abril de 1989 (B.O.E. 2 de mayo) para cubrir plazas de asesores en régimen de comisión de servicios por el periodo de dos años.

La dotación personal del Equipo Pedagógico sin ser la ideal en cuanto su número, se mejoró en los últimos cursos, con la incorporación de Asesores, mediante dos convocatorias, favoreciendo la unificación y consolidación del grupo, aunque no tanto con los de Enseñanzas Medias que en estos tres años se produjeron muchos cambios al no tener definidas cuáles iban a ser las funciones.

Resulta muy interesante comprobar cómo vivieron los asesores del C.E.P. de Cáceres, su integración para conformar el Equipo Pedagógico. Se cambió el perfil del profesional enseñante aislado en su aula, para pasar a formar parte de un equipo polivalente. Las reuniones empezaron a ser muy frecuentes y de larga duración.

"... Yo llevo quince años... y cuando llegué creí que lo teníamos más fácil, porque éramos menos... Pasábamos de una etapa de menor coordinación... Cada vez fue más difícil en cuanto se aumentó el número de asesores. El proceso, al menos el mío, ha sido llegar con mi proyecto de Etapa y cambiar a una idea de equipo. El trabajo siempre ha estado repartido. Luego hay muchos aspectos que tenemos que atender y no corresponden a la asesoría en concreto", (E. Af.2).

Así, poco a poco iba conformándose

la plantilla. No obstante, existía poca aclaración de las competencias y funciones de las diferentes figuras que delimitaban los campos de actuación y las responsabilidades. Funciones que se entremezclaban y responsabilidades que no se asumían por su indefinición.

"Formábamos el equipo el Director y once asesores, de los cuales éramos siete maestros y cuatro de E.M., una asesora era de Educación Primaria Generalista y otra de Infantil; los demás atendíamos las áreas dentro de la Etapa... La contratación de asesores fue por concurso de méritos. Se publicaron en el VEO. las vacantes, con un perfil que recogían actividades relacionadas con la formación del profesorado, con su propia formación científica. En algunos casos decidió el Ministerio, en otros se realizó un curso con Proyecto, Prácticas, Evaluación. Fueron dos años con prórroga en años sucesivos...", (E. Af.2).

Cada uno tenía las funciones propias de su área, referente a la organización, realización y control de actividades que se realizaban, sin que ello impidiera la realización de otras conjuntas o tareas complementarias como el caso de la Asesora de Educación Primaria, que debía atender a la escuela rural, el Asesor de Tecnología llevar un curso de Equipos Directivos, etc. Funciones más bien pedagógicas, didácticas y de gestión, que al principio eran muy inconcretas. Además, debían ser expertos en el desarrollo curricular de área, ciclo o etapa; orientadores de los profesores, alumnos y padres; diagnosticador de las necesida-

des formativas del profesorado de la zona; y conocedor y difusor de las experiencias innovadoras que se tuvieran que realizar.

Con la publicación de los tres documentos, Diseño Curricular Base, Libro Blanco y Plan de Investigación Educativo, el Equipo Pedagógico tuvo que estudiarlos realizando reuniones y elaborando esquemas y resúmenes para su estudio y comprensión.

“El Director Provincial nos recomendaba aquel año que debíamos de leer y prepararnos. Hacíamos reuniones y con el Macintosh recién comprado; algunos profesores realizaron resúmenes y esquemas para que pudiéramos comprender más fácilmente aquellos documentos, fue mucho trabajo, vino de golpe...”, (E. Af.2).

Ante la necesidad de implantar la Reforma, los asesores diseñaron, en colaboración con otras instituciones, un Plan para la Difusión y Debate del Diseño Curricular que tuvo más difusión que debate y trataron en estas reuniones temas más relacionados con la situación personal de los participantes que sobre aspectos curriculares. Se viajó mucho y se estableció un calendario de reuniones y salidas. Para algún asesor fue una función muy grata, un trabajo ímprobo por parte de los equipos difusores por la extensa geografía de nuestra demarcación. La estrategia fue por zonas con equipos organizados, haciendo reuniones previas.

Con la difusión del Diseño Curricular Base el asesor empezó a tener menos

autonomía, a ser utilizado por el C.E.P. como medio para difundir la Reforma. Toda la formación, desde entonces hasta hoy, ha estado ligada a esa filosofía, aunque hubiese entre sus miembros una pluralidad ideológica.

Se acordó como acción prioritaria durante el curso 89-90 la difusión de los materiales de la reforma, aunque en el tiempo libre se hicieron actividades de formación. No hubo profundidad en la temática a desarrollar por falta de tiempo. El análisis de la Reforma fue poco profundo, por la ambigüedad con que se inició. Creemos que la L.O.G.S.E. no se ha llegado a conocer.

“El C.E.P. ha sido un instrumento de implantación y difusión de la Reforma. Desde cuando empezó a haber una política de utilización de los C.E.P. empezamos a perder la autonomía que tentamos, había exigencias para desarrollar el P.P.F. y las líneas que le marcaban”, (E. Af.6).

“Recuerdo cuando se iba a implantar la Reforma o sobre la elaboración del Proyecto Curricular, todos los asesores nos implicamos de igual forma, ‘predicándola’ por todos los pueblos y ciudades de la provincia”, (E. Af.2).

Ante la inminente implantación del primer ciclo de Primaria, todo el equipo decidió atender de forma prioritaria a Infantil y Primaria, sin abandonar las actividades más prioritarias de su área. Se realizaron tres cursos en diferentes zonas con la implicación de todos los asesores. Desde la Administración se le

asignó un curso de Actualización Científico Didáctica de gran duración que nunca se han vuelto a realizar.

En junio de 1991 se recibió una circular aclarando los objetivos y campos de actuación en la Formación Permanente de los asesores, abordándose la regulación de esta figura, que hasta entonces no estaba clara, por lo que cada asesor tenía autonomía para realizar la formación como quisiera. También hubo un poco de controversia por la procedencia y selección de algunos asesores, así como por las motivaciones personales que les llevaron a solicitar dichas plazas, existiendo diferencia entre el perfil real y el perfil ideal. Siempre ocurre en todas las profesiones, pero al ser una figura nueva, se produjo más distancia entre lo que se esperaba y lo que finalmente fue, además, las tareas de gestión y burocracia le restaron tiempo a sus funciones.

“El perfil de asesor es excesivamente utópico, lo cual genera falsas expectativas, son irrealizables todas las funciones que le son asignadas”, (E. Pc.2).

3. Etapa 3ª (1992-94).

Consolidación del programa de formación permanente.

Esta etapa igual que las otras tiene una característica netamente diferenciadora. Después de finalizar la difusión y el debate de la LOGSE entramos en un periodo de implantación de los nuevos principios organizativos y metodológicos de la Reforma Educativa, algunos de los cuales se derivaron de la etapa anterior.

La llegada a los centros de los materiales elaborados por el MEC (Cajas Rojas), las acciones encaminadas a facilitar su estudio, y la elaboración de los Proyectos Curriculares puso en evidencia una cierta inquietud del profesorado respecto a la necesidad de apoyo, principalmente formativo, para adaptar su práctica docente y organizativa a los nuevos planteamientos de la Reforma. Los docentes comienzan a tomar conciencia de la importancia del asesoramiento.

Esta etapa también se caracterizó por el aumento de la calidad del programa formativo del profesorado. La adecuada planificación de actividades exigía cada vez un mayor rigor, un paso más en el proceso de lograr un modelo más definido y estable, una consolidación de las estructuras y los procedimientos formativos y un perfeccionamiento de los objetivos (ya en parte superados), determinando definitivamente las actividades de formación, la mejora de la calidad de las actividades, el aumento de los proyectos de formación en centros, la mejora de la definición e incidencia en el asesoramiento, y el incremento de los programas de autoformación. En definitiva supuso un nuevo avance en el grado de *racionalización de la oferta* de formación permanente, así como una intensificación profundización y mejor seguimiento de la misma.

Este periodo tan denso en cuanto a reorganización permitió la consolidación del equipo pedagógico. Por la orden del 28 de abril de 1992 (B.O.E. 2 de mayo)

se reguló el procedimiento de selección, designación y renovación de los órganos de gobiernos entre los que se encuentra el Equipo Pedagógico. Con el fin de ir cubriendo las vacantes, la S.G.F.P. envió unas instrucciones sobre la provisión de plazas.

“En 1992 se reguló las funciones del Equipo Pedagógico, del Consejo, e incluso aparece la figura del Secretario y Subdirector que nunca había tenido validez, entonces es cuando se le da importancia”, (E. Dc.2).

Comienza el curso 92-93 con la incorporación de tres nuevos asesores, dos de ellos por libre designación en régimen de comisión de servicios. En ellos, junto a los compañeros que permanecían en el equipo, se recogía de forma directa la tarea de formar. Se pretendía que quién ocupase las plazas se aproximaran lo más posible al perfil idóneo requerido para el desempeño de tareas. Pero los objetivos de cada uno eran muy diversos. La figura del asesor quedó concretada en este curso, definiendo con claridad su perfil y funciones, cuestión que hasta ahora no se había producido.

Los asesores tenían que realizar unas tareas para las que no habían recibido una formación específica en su carrera. Por ello, la preocupación por su formación fue una constante desde el inicio, modificándose el perfil hasta quedar definido en el programa de formación de 1990. Durante este tiempo recibieron una formación inicial antes de incorporarse a sus funciones.

Los asesores reconocen las discrepancias existentes entre la selección de los mismos por razones de su experiencia en áreas específicas y la realidad de su trabajo concreto, más relacionado con las exigencias de la Formación Permanente que con los conocimientos de la etapa o área.

“Mi perfil básico es Lengua Castellana y Literatura y el complementario es también Lengua Castellana y Literatura; tiene un cierto sentido de ámbito Provincial para ayudar a otros C.E.P. Esto se traduce en una acumulación de trabajo que es difícil de afrontar en determinados momentos”, (E. Af.5).

“Mi perfil es Educación Primaria; tengo que cubrir un ámbito muy grande, por tener el mayor número de profesores, en todos los centros hay como mínimo seis u ocho profesores”, (E. Af.7).

Algunos tenían una formación mucho más disciplinar, alejada de la pedagogía y la didáctica de cualquier materia y otros tuvieron que asesorar a otros compañeros de otro C.E.P. por tener perfil con ámbito más amplio.

En esta etapa se intentó funcionar como un auténtico equipo, como un grupo de individuos con objetivos comunes, que necesitaban cooperación para tomar decisiones, unas veces sobre criterios pedagógicos, otras sobre el funcionamiento y otras para diseñar, poner en práctica y hacer el seguimiento de estas decisiones. Parece que participaron en mayor medida que en los años anteriores, pero quizás faltara el que asumieran su responsa-

bilidad como asesores de formación para todo el Plan del C.E.P., no sólo en lo que hacía referencia a área o etapa..

Este objetivo fue muy difícil de conseguir. Hubo mucho cambio y concepciones diversas entre los integrantes. Lo que más unió en aquel momento fueron los cursos de formación interna de la red, siempre atados a las necesidades y concebidos de forma preferentemente centralizada y con un objetivo importante a alcanzar. Se pretendía obtener un nivel mayor de profesionalización que les permitiera planificar autónomamente las necesidades formativas derivadas de su tarea y que estaban siempre incluidas en el Plan Provincial de Formación. Todas las tareas a realizar por los asesores del Equipo Pedagógico trataron de abordarse mediante un trabajo en equipo.

El Equipo Pedagógico también se reunía en sesiones internas coordinadas por el Director del C.E.P. para hacer el seguimiento del Plan de Formación, levantándose acta de todas las reuniones realizadas.

“Fue difícil; al principio, sin embargo, el Equipo Pedagógico me ayudó mucho, yo era la cuarta en mi asesoría, así que me ayudaron en cuanto al enfoque de las actividades que había que hacer y a poner en marcha todos los Proyectos Educativos y Curriculares”, (E. Af.7).

Cuando un asesor se integraba en el equipo, el asesor saliente le explicaba todo la planificación de actividades que había diseñado para ese curso, el criterio con el que las había diseñado y cuál

había sido su dinámica de trabajo. Partían de la realidad.

“Siempre cuando se entra en un puesto de trabajo el periodo de adaptación hay que pasarlo, pues desde fuera como receptor se tiene otra visión muy distinta”, (E. Af.3).

Las reuniones del equipo, al principio, eran muy frecuentes, poco ágiles y de mucha duración. Realmente, aunque se venían realizando casi todas las semanas, hasta septiembre de 1992, no se redactaban las actas. Comenzaron elaborándose de forma rotativa, al principio y en años posteriores fueron redactadas por un solo asesor, para terminar siendo el Director el responsable de su elaboración, función que continúa realizando.

“Primero las actas eran rotatorias, de cada reunión. Después hubo otra etapa en la que se encargaban un solo asesor, precisamente el asesor... y luego por una decisión personal y por motivos que desconozco, decidió el Director que él mismo las redactaría, y en esas etapas”, (E. Af.5).

“Las reuniones eran muy largas y pesadas, había veces que desenganchábamos, o hacíamos otras cosas”, (E. Af.1).

Las líneas más tratadas por el equipo en sus reuniones (según consta en las actas) fueron sobre la detección de necesidades, las convocatorias de grupos de trabajo y seminarios, la implantación de la L.O.G.S.E., los proyectos de formación en centro, criterios para elaborar las memorias, aspectos económicos, asigna-

ción de tareas, publicaciones, seguimiento y certificación de actividades y formación de asesores.

En el curso 92-93, a raíz de unas Jornadas de formación interna celebradas en septiembre de 1991, sobre evaluación, el C.E.P. propuso para el curso siguiente evaluar en primer lugar el funcionamiento del Equipo Pedagógico y después las actividades de formación. Lo escrito entonces con respecto a la evaluación interna del Equipo Pedagógico distinguía dos aspectos fundamentales: evaluación crítica de la situación y plan de evaluación "ad hoc". La primera revisión de los acuerdos anteriores se llevó a cabo en noviembre de 1991 y se elaboraron unas conclusiones, entre las que se encuentra un recorte de las actividades, pues tantas actividades impedían poder relacionarse.

Finalmente queremos expresar que otra característica importante de esta etapa fue la consolidación de las relaciones institucionales con otras entidades. Las relaciones establecidas por el C.E.P. con los restantes C.E.P.s de la provincia les permitieron realizar jornadas, cursos, ponencias, etc. Ello favoreció el intercambio de opiniones y experiencias

Las relaciones que el C.E.P. con otras instituciones externa, en virtud de convenios existentes, fueron cada vez más amplias, se organizaron cursos y jornadas conjuntas con los C.E.P. de la provincia de Cáceres y Badajoz, con la Universidad de Extremadura., con la Junta de Extremadura, en sus dos Consejerías de Educación y de Acción Social.

4. Etapa 4ª (1994-1996). Transformación en Centro de Profesores y Recursos.

Esta última etapa de nuestro estudio es en la que de forma definitiva, y regulada por la O.M. de 5 de mayo 1994 (BOE de 10 de mayo), se conforma el Centro de Profesores y Recursos, institución que como tal sigue hasta hoy.

En el ámbito territorial de gestión del M.E.C. los programas de formación permanente del profesorado se venían desarrollando, por un lado a través del C.E.P y por otro, por el Centro de Recursos y Servicio de Apoyo, de creación anterior que habían desempeñado un papel esencial en la escuela rural.

Los Mapas Provinciales del C.E.P y del C.R. equipararon las plantillas y funciones de ambos tipos de servicios y configuraron en la práctica una sola red unificada: los Centros de Profesores y Recursos. (C.P.R). Se unificó la normativa que había regulado hasta entonces la creación y el funcionamiento de ambas instituciones, que venían cumpliendo de forma paralela idénticas funciones en materia de formación permanente, cuyas actuaciones de asesoramiento y apoyo a los centros docentes se desarrollaban en el ámbito de la planificación provincial. El 20 de octubre de 1995 mediante Real Decreto 1693/1995 se reguló la creación y funcionamiento del C.P.R

Con todos los informes y datos obtenidos se pudo elaborar, por primera vez y única hasta ahora, un Proyecto Pedagógico. La elaboración del Proyecto del

C.P.R. fue una buena oportunidad, pero el individualismo había calado demasiado en las personas encargadas de la formación, para pararse a realizar "en equipo" un documento tan importante y decisivo que hubiese permitido cambiar el rumbo de la planificación y como consecuencia el estilo de la formación. No se le dio la importancia que tenía y no fue tomado en serio, nunca más se comentó ni revisó, quedándose en un mero trámite administrativo.

Si se hubiera utilizado tal como se tenía previsto cuando se elaboró, había facilitado la actuación del asesor y el trabajo del Equipo Pedagógico como tal equipo.

"El Proyecto del C.P.R. fue un documento muy valioso que elaboró el C.P.R. de Cáceres gracias al curso de asesores y que precisamente una de las tareas que trajeron encargada por parte de la Subdirección fue realizar este Proyecto, muy bueno y rico. Gracias a él se conoció geográficamente, social, cultural y económicamente esa zona, con mucha exactitud. Es un documento que no se ha vuelto a repetir ni a revisar... El asesor no ha entrado en la filosofía del propio perfil del asesor, bien condicionado por la formación recibida o por las exigencias que le marcaban: la formación recibida era sobre la etapa o área y el Proyecto de Actuación también. La línea prioritaria para las actividades estaba marcada por la Subdirección y venían referidas a la implantación de la L.O.G.S.E", (E. Dc.2).

El C.P.R de Cáceres comienza a de-

sarrollarse. Se establece un modelo de asesoramiento que abría un camino de reflexión-evaluación más cercano a los centros. En consecuencia, la complejidad con la que se encontró el Equipo Pedagógico al incorporarse nuevos asesores (de los doce, siete eran nuevos) hizo evidente la necesidad de disponer de un sistema de formación e información que los mantuviera en contacto y comunicación con personas que estaban realizando la misma labor. Además, la variedad de niveles educativos de cada asesor y la formación inicial que tenían dio lugar a un colectivo muy plural, que necesitó poner en común todo el trabajo.

Las relaciones personales fueron buenas, aunque el trabajo en equipo se vio entorpecido por el exceso de actividades que cada asesor realizaba de forma individual; lo que unido a la formación que debían de realizar en diferentes puntos de España, impidió que el grupo se cohesionara con la fuerza y sistematización necesaria.

Las relaciones del equipo con otras Instituciones han sido buenas y fluidas, aunque con la Inspección, siguiendo la estrategia hasta ahora empleada, no ha sido lo coordinada que se hubiera deseado. Igualmente los asesores han echado en falta una mayor relación con la Universidad para poder realizar Proyectos de Innovación conjuntos, entre profesorado universitario y el profesorado de secundaria, como se viene realizando en otras comunidades. La participación de los docentes universitarios únicamente ha sido como ponente en los diferentes

cursos, aunque a veces se han realizado algunas actividades de Convenio.

“Hay una cosa pendiente con la Inspección, creo que algún día lo harán; ya lo hemos reflejado por escrito. Ahora es mucho más fácil hacerlo: el Proyecto Experimental que con tantos bríos empezó y se quedó, por el cambio de Gobierno sin realizarse. Cuando empezó a funcionar se paralizó porque hubo un cambio total en la U.P.E. y se abandonó. No sé si ahora la Junta lo retomará”, (E. Af.7).

Algunos asesores miran con nostalgia sobre aspectos que han quedado en el

camino. Ellos creen que la estructura del C.P.R. no se ha desarrollado definitivamente como se creía que iba a ser, teniendo en cuenta todas las expectativas que había creado en 1986 su aparición. Ahora con esta nueva estructura organizativa ha pasado igual, nada ha cambiado, se siguen haciendo las mismas cosas.

Como síntesis final, y para poder tener una visión de conjunto sobre la evolución del modelo de asesoramiento que ha existido en el C.P.R. de Cáceres, exponemos un cuadro resumen de su funcionamiento (cuadro 3) y de la evolución del equipo pedagógico (cuadro 2).

Cuadro 2. Evolución del Equipo Pedagógico del C.P.R. de Cáceres

CALENDARIO	EQUIPO PEDAGÓGICO PERFIL/NÚMERO	ÁMBITO DE ACTUACIÓN
85-86	Profesor apoyo/coordinador programas (2) Coordinador programas (2) Director curso especialización (4)	C.E.P. Provincial. Interprovincial.
86-87	Profesor apoyo (3) Coordinador programas (7) Director curso específico (2)	C.E.P. Provincial. Interprovincial.
87-88	Profesor apoyo (4) Responsable área/ciclo (8) Coordinador programas (6)	C.E.P. C.E.P. Provincial.
88-89	Profesor apoyo (4) Responsable área/ciclo (8) Formador de formadores (4) Coordinador programas (6)	C.E.P. C.E.P. Provincial Provincial
89-90	Asesor de formación (6) Responsable área/ciclo (10) Formador de formadores (5) Coordinador programas (3)	C.E.P. C.E.P. Provincial. Provincial.
90-96	Asesores	C.E.P.

Cuadro 3: Evolución del modelo de asesoramiento del C.P.R. de Cáceres desde su creación (1985-1996)

CALENDARIO DE ACTUACIÓN	PERFIL ASESORAMIENTO	NOMBRAMIENTO Y FORMACIÓN RECIBIDA	PROCEDENCIA	FUNCIONES	ÁMBITOS
1984-90	Coordinadores de áreas.	<ul style="list-style-type: none"> Dirección Provincial, designación libre. 	<ul style="list-style-type: none"> Centros experimentales. Jefe de departamento. 	<ul style="list-style-type: none"> Coordinación técnica. Intercambio de experiencias. Información. 	Provincial.
1987-90	Profesor de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> Convocatoria. Concurso de méritos. 	<ul style="list-style-type: none"> Coordinador de área. 	<ul style="list-style-type: none"> Organizar. Actividad de formación. Burocracia. 	C.E.P.
	Responsables de área y ciclo	<ul style="list-style-type: none"> Concurso de méritos. Curso/formación. Realizar un Proyecto de actuación. 	<ul style="list-style-type: none"> Coordinador de área. Mov. Renovación. Libre. 	<ul style="list-style-type: none"> Asesorar. Organizar. Ciclo / área. Seminario. GG.TY. 	C.E.P.
1988-90	Formador de formadores.	<ul style="list-style-type: none"> Convocatoria. Concurso de méritos. Curso anual/selección. Realizar un Proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> Centros experimentales. Libre. 	<ul style="list-style-type: none"> Asesorar. Áreas ciclo. 	Provincial.
1989-96	Asesor*.	<ul style="list-style-type: none"> Convocatoria. Concurso de méritos. Curso anual/selección. 	<ul style="list-style-type: none"> R.A.C. Profesores. 	<ul style="list-style-type: none"> Asesorar. 	C.E.P.

* Funciones sin concretar hasta 1994.

5. Conclusiones.

Propuestas de Mejora.

En este apartado nos proponemos presentar las principales conclusiones extraídas de la investigación realizada, con el objetivo de conocer y comprender el proceso de asesoramiento de la formación permanente del profesorado, realizada en el Centro de Profesores y Recursos de Cáceres.

- La "red de formación" ha sufrido importantes cambios durante el período estudiado. La indefinición profesional, la ausencia de concreción de funciones, la carencia de un marco teórico de referencia, la proliferación de actividades, la inestabilidad de la plantilla de asesores, no ha favorecido la definición de un modelo de asesoramiento compartido. Con la unificación del Centro de Recursos y el Centro de Profesores aparecieron nuevos perfiles, concretándose las funciones y responsabilidades dentro del Equipo Pedagógico.

- La función del asesor, en un principio, estuvo marcada por una formación poco planificada. Durante este tiempo se informaban, estudiaban, leían y elaboraban documentos internos que le servían de reflexión y referencia, pero todo ello de forma poco coordinada. El Plan Marco y el Libro Blanco fueron los primeros documentos de referencia. Cada asesor diseñó su programa de actuación en función de las necesidades que detectaba del análisis que realizó de los profesores de su especialidad o etapa, y en función del presupuesto que se le asignó, por reparto

equitativo. El exceso de actividades desbordó el trabajo de los asesores, impidiendo un mayor control y calidad de las mismas.

- El programa de formación desarrollado por el C.P.R. inicialmente careció de un marco teórico, elemento esencial para poder percibir la unidad y diversidad de la compleja realidad e incidir científicamente en ella. En los primeros años no se realizó una planificación de la formación. Cada coordinador de programas convocaba sus actividades de forma individual y enviaba información a los centros, su planificación era cerrada. En años posteriores comenzó a realizarse por asesorías, y con la aparición del Plan Provincial el programa comenzó a tener mayor coherencia.

- La oferta de actividades ha estado orientada a lo que hemos venido llamando itinerarios formativos que respondían al desarrollo profesional de los profesores y los centros; por entender que el desarrollo es un proceso que no implica individuos sino, fundamentalmente, grupos.

- Sobre la influencia del asesoramiento en el desarrollo profesional encontramos diferencias significativas, siendo los interinos los que valoran la actuación del asesor más positivamente. En general, la mayoría afirman que el asesor intenta solucionar problemas y facilitar recursos. Los docentes de mediana edad son los más satisfechos por la atención prestada. El asesor, según los sujetos estudiados, mantiene una actitud cercana a los asistentes; aporta experiencias, toma iniciativas para ayudarles, facilita la

reflexión. Opinan que la ayuda recibida por el asesor ha sido especialmente efectiva en los Proyectos de Formación en Centro, potenciando la capacitación y autoestima del profesorado, proporcionando conocimientos y técnicas para ser autónomos en la resolución de sus necesidades, facilitándoles diversos recursos y la información necesaria para un mayor conocimiento y profundización en los temas.

Finalmente exponemos, como continuación de las conclusiones obtenidas del estudio, una relación de propuestas de mejora para la formación permanente:

- En nuestra opinión, las acciones de formación del C.P.R., prioritariamente podrían estar dirigidas a ofrecer al profesorado un itinerario de formación de acuerdo a los problemas reales que se plantean en los centros; los recursos deberían dirigirse a acciones de formación concretas e institucionales, no contemplando tanto los deseos individuales, sino las necesidades de los centros y de la práctica educativa. El C.P.R. debe apoyar los procesos de mejora que demanden los centros educativos, así como la "innovación" (difundiendo propuestas, creando condiciones internas, etc.) para que se impliquen en procesos colectivos. Los asesores indicarían cuáles son las necesidades de formación que el profesorado demanda, para llevarla a cabo y de esta forma establecer relaciones horizontales entre asesoría y profesorado.

- Pensamos que la innovación educativa debe de potenciarse desde el C.P.R. motivando al profesorado a iniciarse en

esta vía, por ser una actividad que va a servir a los profesores para profundizar en sus planteamientos pedagógicos y elaborar estrategias para abordar situaciones concretas a los problemas derivados de la práctica docente. Se constata que la formación cercana a los problemas prácticos, y demandada como una necesidad básicamente colectiva, es más fácil que tenga influencia clara y directa sobre la mejora de las prácticas educativas que se desarrollan en los centros.

- Nos parece que el Equipo Pedagógico debe de tener en cuenta la presencia de otros servicios de apoyo a la escuela, orientando a los profesores en el campo de la innovación e investigación, contribuyendo a la difusión de los materiales.

- Para poder apoyar eficazmente a los planes de mejora que acabamos de definir, deberían de existir unos asesores generalistas de etapa para Infantil y Primaria, y crear la asesoría generalista de etapa para Secundaria. Los asesores generalistas, en colaboración con los servicios de apoyo, serían los responsables de la planificación, dejando a los asesores especialistas en contenidos concretos (que el C.P.R. podría cubrir puntualmente con profesionales, preferentemente de la propia zona y de la Universidad). la responsabilidad en la mejora de los centros. Las asesorías específicas tendrían su razón en cuanto a su implicación en la formación, en la medida en que la Unidad de Programas demandara un apoyo muy puntual a determinadas actuaciones.

- Como novedad proponemos la asesoría a tiempo parcial que podría ser

desempeñada por profesores con destino en un centro educativo de ámbito C.P.R., en función de su carácter innovador y específico, con el fin de asesorar en tareas concretas.

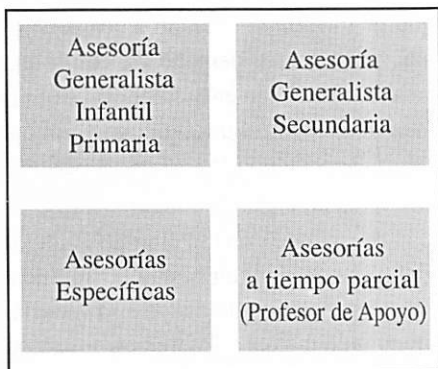


FIG. 1. Tipos de asesoramiento

- La organización y planificación del

C.P.R. debe favorecer, fundamentalmente, la colaboración entre asesorías, buscando con ello que su actuación como servicio sea resultado de dicha colaboración, y no tanto la suma de las actuaciones individuales de cada asesoría.

Como resultado de las reflexiones anteriores, exponemos tres vías de posibles actuaciones complementarias, donde el centro educativo debe ser el eje de cambio:

- a) Un modelo concéntrico con una planificación de estrategias por niveles.
- b) Un modelo zonal con planificación de estrategias por zonas y centros.
- c) Un modelo de programas con una planificación de estrategias individuales y/o centros.

Referencias bibliográficas

- Aubrey, C. (1990): "An overview of consultation". En C. Aubrey (Ed.): *Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change*. London: Falmer Press.
- Biott, C. (1992): "Imposed support for teachers' learning: implementation of development partnership?". En C. Biott and J. Nias (Eds.): *Working together for change*. London: Open University (pp. 3-18).
- Havelock R. G. (1969): *Planning for innovation*. Center for Research on Utilisation Scientific Knowledge. University of Michigan: Ann Arbor.
- Lippit, G. & Lippit, R. (1986): *The consulting process in action*. San Diego: University associates, Inc.
- Little, J. W. (1985): "Teacher as teacher advisors: The delicacy of collegial leadership". En *Educational Leadership*. November (pp.36-36).
- Ministerio de Educación y Ciencia: *Planes Anuales de Formación Permanente*. Subdirección General de Formación del Profesorado, Madrid. (1989-1993).
- Ministerio de Educación y Ciencia (1995): *Proyecto del Centro de Profesores y de Recursos de Cáceres*. Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Profesores y Recursos de Cáceres. Curso 1995-96.

- Ministerio de Educación y Ciencia: *Memorias del Centro de Profesores*. 1986-1996.
- Ministerio de Educación y Ciencia: (1989): *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Popkewitz, T. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Popkewitz, T. (1990): "Profesionalización y formación del profesorado". En *Cuadernos de Pedagogía*, Nº184 (pp.105-111)
- Prats J. (1991): *Los centros de profesores y los asesores de Formación Permanente del Profesorado: elementos para la construcción de un modelo*. Bordón, Vol. 43, nº2 (pp. 163-168)
- Rodríguez Romero, M. M. (1991): "La labor del asesoramiento en la enseñanza". En M.E.C. (1996): *Documentos de apoyo a la formación: nº5*, (pp. 449-474).
- Stillman Grant, M. (1989): *The LEA adviser a changing role*. Windsor, Nfernelson.