

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y
ORGANIZACIÓN ESCOLAR**



TESIS DOCTORAL

**PAPEL Y VALORACIÓN DEL ASESORAMIENTO
EXTERNO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS
PROPIOS ASESORES DE FORMACIÓN: ESTUDIO EN
LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA**

Directores de la tesis: D. Manuel Lorenzo Delgado
D. Fernando Peñafiel Martínez

Autor: Francisco Javier Hernández Martínez

“... Les diría: “no dejéis de involucraros en el desarrollo del currículum”, porque si no a los CEP no les veo mucho futuro. No se puede desconectar el desarrollo del profesor del desarrollo del currículum. Que mantengan ambas cosas juntas.

Otra cosa sería que no llevaran a cabo todas las actividades en el CEP, sino que mediante una estructura colaborativa se asegurasen de que las escuelas son parte de la red del CEP y éste no debería relacionarse sólo con profesores individualmente, sino con grupos y con la Universidad”.

John Elliot

(Cuadernos de Pedagogía nº 172, 1989)

1. Agradecimientos

¡Qué curiosa paradoja!, resulta que uno realiza los agradecimientos cuando termina la tesis, después de un intenso y arduo trabajo, de muchas horas frente al ordenador, al teléfono, frente al material bibliográfico... y de varios años de esfuerzos, tensiones acumuladas y de ausencias de otras obligaciones para las que también uno vino a este mundo. Y resulta que cuando terminas de encuadernar el trabajo, abres las primeras páginas y aparecen los agradecimientos. Parece que lo último es lo primero. Bueno, tendrá que ser así. De todas formas, no me molesta en absoluto.

Hablando con un gran amigo, precisamente, sobre la oportunidad de realizar o no los agradecimientos en los trabajos de investigación; él, me comentaba que le parecían una cursilada. Me hizo pensar que seguramente, como casi siempre, tenía razón. Pero era injusto, que después de haber "pringado" a tanta gente en este trabajo, no tuviese, siquiera, un gesto de agradecimiento a su entrega desinteresada.

Y ¡ahí va eso! No quisiese dejar a nadie en el tintero, pues este trabajo tiene muchos cómplices, que, como dice Eduardo Galeano, es un placer denunciarlos; pero de todos es sabido que alguien importante, aunque importantes

son todos y todas quedará sin nombrar. Para ese, esa, esos, o esas vaya mi agradecimiento, de antemano.

Para mi mujer, Manuela, por su apoyo anímico tan envidiable y su gran aporte de motivación, sobre todo, en esos momentos tan difíciles que hemos pasado juntos. Por entregarme su tiempo y parte de su vida y estar a mi lado siempre soportando momentos de ansiedad, soledad y preocupación. De ella es la culpa de la finalización de esta tesis. A mi hijo Fran, al que privé de atención en momentos en los que quizá, más me necesitaba. A mi hijo César, por su laboriosidad, su atención y su ayuda, privándose de sus horas de ocio para entregarlas a su padre. A mi hija Alba, por prescindir muchas horas de la presencia de su padre y no decir nada. Espero poder compensarlos.

A los que colaboraron sin saberlo, los ausentes. Gracias a mi "Guili" y a mi tita María porque desde donde están, me han ayudado mucho.

A los Doctores D. Manuel Lorenzo Delgado y D. Fernando Peñafiel Martínez, directores de esta tesis, por su extraordinaria ayuda, motivación y orientación permanente; ya que esta investigación surgió gracias a ellos, y gracias a ellos se ha terminado.

También tienen parte de culpa, unos sabiéndolo y otros sin saberlo, unos con mayor intensidad y otros con menor: José Antonio Gutiérrez, Juan José Ayala, (gracias infinitas a los dos y ya sabéis porqué), Julián Luengo, Maribel Pérez, Ana Jerez, Antonio Chacón, Antonio Arenas, (todos miembros del grupo de discusión que ha supuesto el aporte cualitativo de esta tesis), Montserrat García (mis pies y mis manos y que me salvó la "vida" tantas veces y ella sabe porqué), Teresa Serrano, Ángeles Montoya, Manuel Prados, Antonio Hernández, Dominica Mudarra, Juan Serrano, José Miguel Fernández, Francisco Martínez López, Carmen Martínez López, Miguel Francisco Hernández, Antonio Trujillo, Juan José Serrano, Eugenio Hidalgo, Daniel González, Victor Hernández, Jesús Domingo, El doctor José María (Chema) Gómez Pardo, los doctores Manuel Leyes y Pedro Guillén, la doctora y mejor amiga M^a Ángeles García (que me durmió y me devolvió a la vida), el Departamento de Didáctica y Organización

Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, en general, a todos los asesores y asesoras de formación de la Comunidad Autónoma de Andalucía y a los Directores y Directoras de los Centros del Profesorado de dicha Comunidad Autónoma por su colaboración para con el cuestionario. Sin su ayuda no se hubiese podido llevar a cabo esta tesis. A los directores y directoras, asesores y asesoras de formación de las distintas Comunidades Autónomas del territorio español, a los que he consultado bien vía telefónica, bien correo electrónico, por prestarme su ayuda desinteresada, aportando la información y documentación solicitada sobre formación permanente en dichas Comunidades Autónomas. Y finalmente a Santa Rita, patrona de los imposibles, que alguna mano habrá echado.

¡Gracias a todos!

Índice general

1	Agradecimientos	pp.	1 - 4
2	Índice general	pp.	5 - 8
3	Introducción	pp.	9 - 23
4	Capítulo Primero: El asesoramiento externo: origen y significado.	pp.	24 - 64
	4.1 El asesoramiento externo: origen.	pp.	26 - 50
	4.2 El asesoramiento externo: significado.	pp.	51 - 64
5	Capítulo segundo: Concepto, características y modelos de asesoramiento externo.	pp.	65 - 101
	5.1 Concepto.	pp.	69 - 70
	5.2 Características de la actuación y del perfil profesional de los asesores y asesoras de formación.	pp.	71 - 73
	5.3 Modelos de asesoramiento externo.	pp.	73 - 86
	5.4 Nuestro modelo de asesoramiento.	pp.	86 - 101
6	Capítulo tercero: El asesoramiento en las diferentes Comunidades Autónomas.	pp.	102 - 345
	6.1 Comunidades Autónomas de Aragón, Extremadura, La Rioja y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.	pp.	104 - 118

6.2	Comunidad Autónoma del Principado de Asturias.	pp.	119 - 121
6.3	Comunidad Autónoma de las Islas Baleares.	pp.	122 - 123
6.4	Comunidad Autónoma de las Islas Canarias.	pp.	124 - 144
6.5	Comunidad Autónoma de Cantabria.	pp.	145 - 169
6.6	Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.		170 - 190
6.7	Comunidad Autónoma de Castilla-León.	pp.	191 - 204
6.8	Comunidad Autónoma de Cataluña.	pp.	205 - 224
6.9	Comunidad Autónoma de Galicia.	pp.	225 - 233
6.10	Comunidad Autónoma de Madrid.	pp.	234 - 265
6.11	Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.	pp.	266 - 290
6.12	Comunidad Foral de Navarra.	pp.	291 - 305
6.13	Comunidad Autónoma del País Vasco.	pp.	306 - 338
6.14	Comunidad Autónoma de Valencia.	pp.	339 - 345
7	Capítulo cuarto: El asesoramiento en la Comunidad Autónoma de Andalucía.	pp.	346 - 398
	7.1 El asesoramiento externo en la Comunidad Autónoma de Andalucía: evolución histórica.	pp.	348 - 366
	7.1.1 Un repaso histórico de la formación permanente en Andalucía.	pp.	348 - 355
	7.1.2 Los Centros de Profesores (C.E.P.s.) en el Decreto 194/1997.	pp.	355 - 365
	7.1.3 Algunas reflexiones finales sobre el I Plan de Formación.	pp.	365 - 366
	7.2 El actual Sistema Andaluz de Formación del Profesorado en El Decreto 110/2003.	pp.	366 - 398
	7.2.1 Las Comisiones de Formación del Profesorado.	pp.	368 - 373
	7.2.2 Los Centros del Profesorado en el Decreto 110/2003.	pp.	373 - 386
	7.2.3 Evaluación del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.	pp.	386 - 387
	7.2.4 El II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.	pp.	387 - 398
8	Capítulo quinto: Diseño de investigación evaluativa del asesoramiento desde los Centros del Profesorado.	pp.	399 - 428
	8.1 Planteamiento del tema a investigar.	pp.	401 - 407

8.2	Objetivos de la investigación.	pp. 407 - 409
8.3	Determinación del problema.	pp. 409 - 411
8.4	Metodología de la investigación.	pp. 412 – 413
8.5	Muestra representativa: cuestionario y grupo de discusión.	pp. 413 - 415
8.6	Instrumentos para la recogida de datos: cuestionario y grupo de discusión.	pp. 415 - 428
9	Capítulo sexto: Análisis e interpretación de datos cuantitativos (Cuestionario).	pp. 429 - 980
9.1	Análisis e interpretación de los datos administrativos.	pp. 434 - 440
9.2	Análisis e interpretación de los contrastes internos entre las variables descriptivas de la muestra.	pp. 441 - 452
9.3	Análisis e interpretación de la fiabilidad.	pp. 453 - 453
9.4	Análisis descriptivo (tanto univariado como bivariado) e interpretación de los resultados.	pp. 454 - 889
9.5	Análisis e interpretación de conglomerados.	890 - 910
9.6	Análisis e interpretación de los diferentes apartados del cuestionario relacionados con el asesoramiento.	pp. 911 - 928
10	Capítulo séptimo: Análisis e interpretación descriptiva de los datos cualitativos (Grupo de Discusión), relacionados con:	pp. 929 - 1006
10.1	Elaboración de los diferentes árboles con sus nodos y categorías – variables – así como su codificación.....	pp. 935 - 959
10.2	Listado alfabético de los códigos de todas las variables incluidas en los diferentes nodos.	pp. 959 - 980
10.3	Análisis e interpretación cualitativa de todos los nodos y sus árboles correspondientes.	pp. 980 - 1006
11	Capítulo octavo: Conclusiones de la investigación.	pp. 1007 - 1037
11.1	Contraste entre las conclusiones generales del análisis cuantitativo y cualitativo.	pp. 1009 - 1021
11.2	Conclusiones finales de la investigación.	pp. 1021 - 1035
11.3	Posibles vías para nuevas investigaciones.	pp. 1035 - 1037
12	Bibliografía.	pp. 1038 - 1059

13	Anexos:	pp.	1060 - 1126
13.1	Anexo I: Cuestionario de la investigación.	pp.	1062 - 1073
13.2	Anexo II: Temática para el Grupo de Discusión.	pp.	1074 - 1076
13.3	Anexo III: Transcripción del Grupo de Discusión.	pp.	1076 - 1126

Capítulo Primero

El asesoramiento externo: origen y significado

4. El asesoramiento externo: origen y significado

Decíamos en la introducción, que paralelamente a los cambios que afectan a la escuela, y que con frecuencia desbordan al profesorado, se ha producido una progresiva ampliación de las funciones explícita o implícitamente atribuidas a las instancias de asesoramiento, supervisión y formación, que pueden verse abrumadas por la cantidad y complejidad de las demandas que deben afrontar, sin contar siempre con las competencias adecuadas, ni con la formación necesaria ni con una delimitación clara de sus responsabilidades.

En este capítulo vamos a incidir en una de las instancias que más tiene que ver con el asesoramiento externo y que son los Centros del Profesorado. Vamos a contemplar cuál es el origen y el significado de los mismos y, por supuesto, de las personas que los integran, que son los asesores y asesoras de formación.

4.1 El asesoramiento externo: origen

El origen de los asesores y asesoras de formación como agentes implicados en procesos de cambio y mejora, tendríamos que buscarlo en dos ambientes distintos. Uno, fuera de la enseñanza, tiene que ver con los procesos interpersonales que distintas disciplinas y profesiones habitualmente han promovido; así, la medicina, la asistencia laboral y social, entre otras materias, cuentan con una dilatada tradición en este campo que, de alguna manera, ha servido de base para su desarrollo en el ámbito docente. Otro, ya dentro de la educación, lo descubrimos en la dificultad encontrada para divulgar ciertas ideas y reformas proyectadas en instancias externas a la práctica educativa. Para subsanar este obstáculo, aparecen los primeros agentes mediadores (primeros asesores), cuya labor consistía, básicamente, en transmitir las nuevas propuestas al profesorado con el fin de que se pusiesen en funcionamiento en las aulas. Pero pronto se percibe el fracaso de este modelo prescriptivo.

Así pues, podemos decir que el origen del asesoramiento externo viene de cuando, en la década de los cincuenta, aparecen unos agentes que tenían como cometido el apoyar al servicio de programas de cambio centro-periferia, como medida del cambio educativo que se quería imponer en esta época. Pero este tipo de asesoramiento, no tenía nada que ver con los propósitos más relevantes del mismo, es decir, un asesoramiento ligado a perspectivas de cambio interpretativas y críticas, coherentes con el apoyo entendido como capacitación, que es la característica más significativa que presenta el asesoramiento en educación.

Desgraciadamente, esto no sucedió en sus orígenes, ya que, en los mismos, el asesoramiento era utilizado como instrumento de políticas de cambio gerencialistas. Esto originó una perversión del mismo e hizo que se produjesen contradicciones internas que dieron lugar a aberraciones muy diversas. Por ejemplo, la colegialidad se transformó en una relación jerárquica entre el asesor experto (es difícil, por no decir imposible, que hubiese asesoras) y el profesorado; o la capacitación del profesorado que quedaba bastante debilitada, porque de antemano se fijaban los cauces por los que tenía que desplegarse. (Rodríguez Romero, M. 2001. *Cuadernos de pedagogía* n° 302, p. 46).

En 1984, con la creación de los centros de profesores, empezó una nueva etapa en la formación permanente del profesorado (Cataluña optó por continuar con los Institutos de Ciencias de la Educación y desestimó los CEP). A partir de ese punto de inflexión, los procesos de formación asumieron un nuevo rumbo: se descentralizó la formación acercándola a los territorios; se creó la figura del asesor/a, a quien se dotó de una formación específica; surgieron las formaciones en centros como formación de cambio institucional, los planes territoriales de formación y otros aspectos que posibilitaban una formación más cercana al usuario y a las instituciones educativas. Así, poco a poco, fueron modificándose las prácticas formativas, nuestro conocimiento sobre la formación permanente y hasta el mismo lenguaje.

La formación permanente del profesorado asumía un papel protagonista en el sistema educativo, y más tarde la LOGSE lo reafirmaría en el título IV estableciendo que la formación permanente del profesorado es un derecho y una obligación, y que la calidad del sistema educativo depende, en buena medida, de ella.

El articulado de dicha ley es muy claro:

- Artículo 56.2: “La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional”.
- Artículo 56.3: dice que la planificación de actividades de formación ha de ser diversificada y gratuita, y que corresponde a la Administración educativa.
- Artículo 56.4: establece la creación de centros o institutos para la formación permanente del profesorado.

Por otra parte, la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos determina, en su artículo 1, que los poderes públicos, para garantizar la calidad de la enseñanza, impulsarán y estimularán la formación continua y el perfeccionamiento del profesorado, así como la innovación y la investigación educativas.

Casi veinte años después, la Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE) avanza muy poco sobre la formación permanente, como más adelante analizaremos.

Durante estos veinte años hemos ido analizando, viviendo, participando y practicando muchos aciertos, otros tantos errores y algún que otro equívoco a causa de la ignorancia, o si se prefiere a causa de la precipitación por el entusiasmo generado por ese fenómeno llamado “cambio”, que hizo que muchos de los aspectos que se habían ido reivindicando en jornadas, congresos y movimientos de base se fueran implantando, aunque algunos, es cierto, con un exceso de timidez e incluso con intenciones diferentes a las que, en un principio se pensaron. El exceso de ilusión, el paso de las ideas a las acciones políticas y prácticas, etc. pudieron provocar, a menudo, una cierta precipitación en las propuestas. Y por supuesto esta actitud también ha afectado a algunos

componentes de la política de formación permanente del profesorado de los últimos tiempos.

Pero el tiempo y la experiencia, han permitido que hayan ido apareciendo temas nuevos, propuestas innovadoras, reflexiones más aposentadas, ..., potenciados, además, por la cantidad ingente de traducciones y publicaciones autóctonas, por los congresos, jornadas, publicaciones periódicas sobre el tema, por las asignaturas y cátedras de universidad, etc.; todo ello dedicado al profesorado y a su formación. Ahora hablamos y debatimos sobre desarrollo profesional (término aparecido en Estados Unidos en la década de los ochenta), desarrollo personal docente, desarrollo emocional, desarrollo institucional unido a proyectos de formación, colaboración entre enseñantes, procesos de formación-acción, cultura profesional, balcanización, intensificación, etc., más que sobre conceptos como asesoramiento, profesores noveles, modalidades formativas, planificación de la formación, centros de profesores, etc., que han dominado el campo de conocimiento en los últimos años. (Imbernón, F. 2003. *Cuadernos de Pedagogía* n° 321, p. 83-86).

De un modo u otro, lo trabajado en el pasado y en el presente ha ido configurando un campo de conocimiento más experto o con mayor conocimiento de causa en el campo de la formación permanente del profesorado. Y eso tiene una virtud: analizar con mayor profundidad tanto aspectos teóricos como prácticos del asesoramiento; y también un peligro, el de las modas, el de la copia indiscriminada de contextos lejanos, de ciertas aventuras formativas, de la pesadez por la apabullante cantidad de repetición de ideas, conceptos y análisis.

En definitiva, el perfeccionamiento del profesorado ha sido uno de los principales retos formulados por la legislación educativa de los últimos veinte años, aunque ello se ha materializado en muchos aciertos y también en algunos errores.

Hoy, la LOCE irrumpe en escena con el papel de ley salvadora pero, si analizamos con detalle sus artículos, podemos interpretar que revelan una

importante vaguedad conceptual plena de una retórica vacía. (Imbernón, F. 2003. *Cuadernos de Pedagogía n° 321*, p. 83-86).

Últimamente parece que ha habido un estancamiento en cuanto al papel que desarrolla el asesoramiento externo - *aparte de balbuceos y tratamientos incipientes sobre el tema emocional y personal del docente, y todo lo referido a la subjetividad docente y al análisis del pensamiento de la complejidad en el docente*, (Imbernón, 2003) -, no únicamente por el desencanto y el abandono de muchos profesionales que se dedicaban al tema, sino sobre todo por las políticas aplicadas y la desorientación provocada ,sobre todo en las Comunidades que, hasta hace poco, gestionaba el M.E.C. Los motivos pueden ser numerosos: el apoltronamiento intelectual de algunos académicos; la huida de buenos asesores y asesoras, que han decidido su vuelta al aula; la falta de debate, y las políticas de formación permanente de los últimos años.

Aunque es cierto que la red de formación se aprovechó para introducir las ideas de la reforma educativa tal y como la pensó el Gobierno socialista; la llegada al poder del Partido Popular, no únicamente abortó ese proceso con sus defectos y sus virtudes (siempre pensaron que los centros de profesores eran una especie de brazo armado para diseminar ideas de “progresista trasnochado”, como las califica el mismo Aznar), sino que significó una desilusión y un desmantelamiento progresivo de la red de formación (aceptando excepciones en algunas personas y en ciertas zonas del Estado, entre ellas Andalucía), actuando sobre: disminución progresiva de asesores y asesoras; eliminación de la necesaria formación de éstos y éstas y de los directores y directoras de centros de profesores y recursos; desarrollo de políticas menos participativas en dichos centros; vuelta a la búsqueda de un conocimiento experto radicado en la universidad, y, en la última época, cesión de traspasos a las comunidades (con una amalgama de nombres y funciones diferentes para los centros de profesores y recursos), que aún se han de situar en el territorio, y a los que hay que dar un margen de tiempo antes de analizar su organización y su impacto. (Imbernón, F. 2003. *Cuadernos de Pedagogía n° 321*, p. 83-86).

Una pequeña muestra de todo ello se puede comprobar analizando la página web donde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte expone su política y sus datos (<http://www.mec.es/cesces/7.4B.e.htm>). Una simple ojeada nos indica que lo importante y destacable son las ayudas económicas individuales para asistencia a cursos, las licencias por estudio y los convenios de colaboración con universidades.

Esa política, que da importancia al desarrollo individual del profesorado, tan discutida por su poca eficacia en la innovación institucional (no en la cultura del profesorado), y la reducción de los proyectos de formación en centros responden a una determinada política de vuelta a una racionalidad formativa basada más en la técnica que en la reflexión, la colaboración, la participación comunitaria y el cambio colectivo. Eso sí, la modalidad formativa mayoritaria son las ofertas sobre “Nuevas tecnologías de la información y la comunicación”, seguramente, y sin restarle importancia, podríamos decir que esta temática no es representativa de las necesidades reales que se tienen en los centros educativos.

Hay muchos que piensan y entre otros nuestros gobernantes, que modernizar la educación en España, consiste solamente, en estar al día en la sociedad de la información y la comunicación, aunque en las escuelas cunda el desánimo y la desorientación sobre cómo educar en este presente. Y no es que no sea necesario formarse en las tecnologías, pero ya es más dudoso una formación generalista o, más bien, generalizable en la modalidad curso, no como proyecto de investigación, formación o innovación, o como formación en centros para introducir las tecnologías de la información y la comunicación en prácticas educativas innovadoras, sino como cursos informativos sobre de qué va en general, sin tener en cuenta los diversos contextos escolares, al margen de los procesos específicos de enseñanza-aprendizaje y de los organizativos.

Y para dar respuesta y salvar los errores cometidos durante estos últimos años aparece la Ley Orgánica de Calidad Educativa (L.O.C.E.), que sobre la formación permanente del profesorado, en su título IV, también (igual que en la LOGSE) nos dice, únicamente, lo siguiente: la formación continua “*articula una*

carrera profesional en la que la evaluación, formación y progresión tengan cabida de un modo integrado”; o en el artículo 57, cuando trata de los principios, nos dice en el número 2: *“Los programas de formación permanente del profesorado deberán contemplar las necesidades específicas relacionadas con la organización y dirección de centros, la coordinación didáctica, la orientación y tutoría, con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros”*.

Esta es una ley, que como todas, presenta un alto índice de vaguedad conceptual, perdiendo en concreción y en el análisis sobre la participación del profesorado en su formación.

Con posterioridad, el artículo 59, que desarrolla la formación permanente (llamada “continua” en el preámbulo), establece en cuatro artículos las siguientes consideraciones (obviamos repetir el articulado): el establecimiento de planes generales con las comunidades autónomas (previo convenio) para los centros sostenidos con fondos públicos (el profesorado de la escuela privada no concertada no necesita formarse o los gobiernos autonómicos no tienen acceso a su formación); las actividades formativas servirán para los concursos de traslados nacionales (la carrera docente unificada a escala estatal y la evaluación del profesorado son una obsesión en el articulado, que aunque necesarias en una política de formación deberían plantearse de manera mucho más profunda que los concursos de traslados y la movilidad entre los cuerpos docentes); y la regulación de la participación del profesorado en los planes de formación y en los programas de innovación e investigación (también únicamente en los centros públicos).

En el borrador anterior a la propuesta aprobada por el Congreso el 31 de octubre de 2002 aparecía la formación en horario lectivo, ahora desaparecida. La formación permanente ya no es un derecho ni una obligación del profesorado y menos de los centros, ya no es diversificada (como hemos comentado anteriormente, hay una cierta propensión obsesiva a la unificación, ¿estatalización?, para la carrera profesional nacional) ni gratuita, ya no habla de institutos o centros de formación permanente del profesorado, sino de

comunidades autónomas (en colaboración o en convenio con el MECD y bajo su supervisión, por supuesto). Y tampoco habla de convenios con universidades, donde hemos podido comprobar la eficacia, en algunas experiencias durante las últimas décadas, no tanto de la formación a los maestros y maestras, profesores y profesoras por parte de los “expertos” universitarios en un modelo normativo, sino la realización de proyectos conjuntos entre universidades y escuelas para fomentar investigaciones, proyectos de innovación y prácticas educativas alternativas. (Imberón, F. 2003. *Cuadernos de Pedagogía n° 321*, p. 83-86).

Pero volvamos al origen de los asesores y las asesoras de formación y dejemos estas consideraciones para posteriores capítulos.

Como decíamos al principio del capítulo, el origen de los asesores y asesoras de formación como agentes implicados en procesos de cambio y mejora, tendríamos que centrarlos en el papel prescriptivo que representaban. Papel que hacía que el asesoramiento fuese utilizado, por el poder, como instrumento de políticas de cambio gerencialistas.

Como reacción a esta interpretación técnica del cambio educativo de la década de los cincuenta, surgen alrededor de los años setenta, y primero entre los Movimientos de Renovación Pedagógica, en adelante (MRP), y varios colectivos docentes, la colaboración entre iguales, es decir, grupos que intercambian experiencias y recursos con objeto de mejorar la práctica cotidiana, y lo que comienza como encuentros ocasionales termina por generar equipos estables. Sin embargo, estas relaciones que en un principio dinamizan la situación y promueven una evolución notable terminan por agotarse, entre otras cosas, por falta de nuevas entradas e incorporaciones que amplíen el nivel conseguido. Conflicto que aparece, poco más tarde, en distintas experiencias de reforma y de innovación educativa de la década de los ochenta.

En los años ochenta, cuando el profesorado se ve implicado en las tareas de diseño, desarrollo y evaluación del currículo y se encuentra con infinidad de problemas e incertidumbres que aconsejan la presencia de agentes que le faciliten

instrumentos con los que intervenir en un proceso para el que no se encuentra suficientemente preparado. De estas inquietudes y necesidades procede la figura institucional del asesor/a, inicialmente pensada como un personal externo capaz de dinamizar un cambio en el que el profesorado debe cobrar un protagonismo hasta entonces ignorado.

No obstante, recientemente hemos sido testigos de una progresiva burocratización de la función asesora; el abultado volumen de tareas de gestión que llevan a cabo los que la ejercen, su intervención en la diseminación de planes oficiales, la participación en tareas administrativas y la implicación en actividades de transmisión, les han devuelto hacia una función más de burocracia y de gerencia contraria a los principios de los que se partió.

Como podemos observar, el carácter dinámico del asesoramiento no es independiente del marco socioeducativo y laboral en el que se inserta; al contrario, observamos una apreciable coherencia entre ambas esferas.

No obstante, hay opiniones contrarias a la funcionalidad y validez del asesoramiento externo llevado a cabo por los Centros del Profesorado ya que consideran a los asesores y asesoras de formación como unos meros agentes y portavoces de la Administración y sugieren que en una etapa de clara recuperación eficientista, la perspectiva técnica del asesoramiento significa únicamente un eslabón más de una cadena hábilmente dispuesta. Cadena que es percibida de la siguiente forma: evaluación de centro (rendimiento de cuentas), nuevas decisiones curriculares (academicismo disciplinar), desregulación (libertad de elección de centros), materiales curriculares (libros de texto), formación permanente (acreditaciones), descentralización (competencia y lógica de mercado), Consejos Escolares (participación formalista y rutinaria), etc.

Si bien no es nuestra intención desarrollar este apartado, creemos que en él se encuentran claves para la comprensión de muchos fenómenos que sería interesante analizar.

Centrándonos en la dinámica generada por las Administraciones, se puede afirmar que su primer gran paso, en la línea del fomento de la formación continua, fue el Real Decreto 2112/84 (BOE de 24-XI-1984), por el que se crean los Centros de Profesores, en adelante (CEPs), en el territorio MEC, como estructuras de participación y planificación de la formación continua del profesorado.

Inmediatamente se crearon estructuras análogas en las restantes Comunidades Autónomas con competencias en materia de educación, a veces con una simple medida de reconversión de estructuras anteriores, como los Centros de Recursos. Esta estructura administrativa, en principio de carácter provincial, fue creciendo a lo largo de los años, alcanzado ámbitos mucho más reducidos (comarcal o incluso subcomarcal – aulas de extensión, en Andalucía), que le han llevado a una fase de estancamiento en la actualidad.

Con ello se dice que se ha conseguido, no sólo la estructura apropiada para esta misión (denominada red de formación), sino que se ha alcanzado ese viejo objetivo de acercar al máximo las instituciones de formación a los centros de trabajo de los profesores y profesoras. Esta tendencia fue algo diferente, como ya dijimos al principio del capítulo, en Cataluña, donde se optó por proseguir con las instituciones universitarias (ICEs) que tradicionalmente venían protagonizando la formación del profesorado, además de dar un nuevo cometido a los Centros de Recursos Pedagógicos (CRPs).

En todas las Comunidades se formularon mecanismos de apoyo a otras instituciones no vinculadas a las Administraciones (movimientos de renovación pedagógica, asociaciones de profesorado, sindicatos de enseñanza, ...), para que, contando con su caudal humano y su tradición renovadora, permitieran desplegar acciones paralelas de formación del profesorado. En resumen, un sistema amplio y profuso cuyo destino es la difícil pero necesaria tarea de la formación de la plantilla más numerosa de todas las empresas estatales.

Si nos centramos en las acciones de las Administraciones, que por su envergadura revisten el mayor interés, no cabe duda, y esto lo afirman los más prestigiosos pedagogos de nuestro país, que la medida más importante que se ha

tomado en este aspecto ha sido la creación de los Centros de Profesorado, una idea surgida hace varias décadas en medios ajenos a nuestra realidad social, aunque, en algunos casos, similar en sus planteamientos a otras iniciativas más tradicionales de nuestro contexto. Hasta 1984 la vanguardia de la formación continua se desarrollaba en torno a las Escuelas de Verano, una estructura nacida en 1966 en Cataluña a partir de la I Escola d'Estiu de Barcelona y que posteriormente se generalizó en toda España, apoyadas por estructuras permanentes englobadas en lo que vino a denominarse Movimiento de Renovación Pedagógica (MRP). La apuesta ministerial del Gabinete de Maravall por la formación del profesorado condujo a un solapamiento de iniciativas que ya venían desarrollándose de forma autónoma, pero sin duda en clara desventaja, que no todas las Comunidades Autónomas supieron resolver. Así, mientras que en el territorio MEC la creación de los CEPs se realizó fundamentalmente de forma vertical, con o sin el apoyo de colectivos de profesores renovadores, en otras Comunidades, como la Valenciana y la Andaluza, la creación de los CEPs se realizó inicialmente, tras una fase de gestión, a partir de la iniciativa de grupos de profesores (MRPs, Seminarios Permanentes, etc.), lo que facilitó la rápida aceptación y sintonía por parte del profesorado que los utilizaba. A pesar de ello, amplios sectores de los MRPs reconsideraron posteriormente su posición ante la pérdida de identidad que suponía una vinculación excesiva de sus efectivos en el aparato administrativo, máxime cuando, más adelante, la política de formación del Gobierno se ligó a las exigencias del desarrollo de una determinada política educativa, finalmente muy criticada por parte de estos colectivos. Este proceso ha sido cuestionado desde diversas instancias. Así, Angulo Rasco (1992) plantea que tal proceso de descentralización ha sido finalmente frenado con disposiciones que de hecho vienen a controlar la diversidad inherente a estos procesos y aseguran el desarrollo de una determinada política concebida centralizadamente. Por otra parte, Martínez Bonafé (1993) plantea la existencia de una incoherencia entre el nuevo perfil profesional y la proletarización del docente que, por otro lado, se potencia, especialmente a partir del papel meramente ejecutivo que se concede a este profesional de la enseñanza, y en el que los Diseños Curriculares aparecen como elementos claves para el control tecnocrático de la enseñanza. Finalmente, Sánchez Martín y otros (1992) ponen de manifiesto la enorme contradicción entre el perfil objetivo del nuevo profesorado, y las estrategias desplegadas por las

Administraciones en materia de formación permanente del mismo, incluso desde los CEPs, a pesar de estar al frente de éstos el propio profesorado.

4.1.1 Claves para el desarrollo de una política de perfeccionamiento

Asegurada una estructura, también llamada “red de formación” de casi setecientos centros por todo el Estado español, dando respuesta a ese reto que es la formación permanente del profesorado, las Administraciones supieron dinamizar y destacar oportunamente a figuras y colectivos conocedores del panorama de la renovación pedagógica, de los que se obtuvo elementos que posteriormente van a ir marcando la política de formación del profesorado.

De estas figuras y colectivos y de unas consideraciones que Sánchez Martín y otros (1992) realizan, hemos elaborado una especie de grandes fines sobre las pretensiones que desde su origen, debería pretender la formación permanente, a las que hemos denominado claves y que son las que comentamos a continuación:

4.1.1.1 Primera clave: Descentralizar la gestión

Cuando al principio de esta década la Administración dio un primer impulso a la creación de los Centros de Profesores (CEPs), no hizo más que recoger una vieja reivindicación de los MRPs de descentralizar la gestión de la formación permanente del profesorado, siguiendo principios de acercamiento a la realidad singular de cada centro, la democratización de la gestión y el impulso de la profesionalidad. Durante todo este periodo se produjo un crecimiento importante de tales estructuras, con matices diferenciadores en cada Comunidad Autónoma, aunque siguiendo principios similares, y se fue alcanzando una “red de formación” estimada en unos seiscientos veintisiete centros.

Sin embargo, las posiciones de la Administración, inicialmente cercanas a estas connotaciones renovadoras, han ido evolucionando conforme se acercaba la implantación de la Reforma Educativa. De este modo, de una primera etapa de descentralización casi total, se ha llegado a la situación actual en la que se ha creado un dispositivo para conseguir que estas estructuras de gestión no se apartaran excesivamente de los grandes fines de la política de formación del profesorado y las exigencias derivadas de la implantación curricular. Este dispositivo consta fundamentalmente de tres medidas:

- a. Creación de estructuras de control en el ámbito provincial (por ejemplo, Comisión Técnica Provincial, en Andalucía).
- b. Delimitación y pormenorización de programas de formación por iniciativa institucional.
- c. Reformulación de la composición de los órganos de gobierno de los CEPs, con mayor presencia de la Administración.

De este modo, se pasó de la existencia de tan sólo los Planes de los CEPs, elaborados totalmente por el profesorado a través de estructuras de participación amplias y abiertas, a la creación de Planes Provinciales y Regionales, con una primera fase de simple suma de planes comarcales, a otra en la que a tales planes, rebajados por el control presupuestario, se les añadían iniciativas de carácter institucional, tuvieran o no respaldo en la demanda del profesorado. La menor presencia de profesorado participante en los Consejos de Dirección de los CEPs, la presencia de elementos natos, frecuentemente no vinculados directamente con la realidad de los centros, ha provocado un giro en el sentimiento de pertenencia que inicialmente se había logrado en el profesorado, en relación con estas estructuras de participación.

Al parecer, éste es un problema general del desarrollo de nuestro sistema democrático y de forma específica en nuestro sistema educativo, según el cual las Administraciones tratan de controlar las estructuras de participación que ellas mismas despliegan. Esta situación se opone radicalmente a las tesis de contextualización de la Escuela, la pretendida estructura de participación, y hasta el perfil de profesor/a investigador/a y reflexivo que preconiza la misma

Reforma educativa, cuyo poder de creación se ha visto sensiblemente recortado con la creación de los llamados “niveles de concreción curricular”.

En el caso de las Administraciones educativas, lo que es lógico en una estructura administrativa general no encaja en estructuras que han de ser flexibles y dialécticas, y en la que los participantes han de tener un papel activo, creativo y profesional, como son los Centros de Profesorado y estructuras de participación similares.

4.1.1.2 Segunda clave: Generalizar el perfeccionamiento

La creación de una red de formación, geográficamente y participativamente más cercana a los usuarios, debería garantizar una progresiva adscripción y participación del profesorado de los centros no universitarios en actividades de formación que, o bien proponían ellos mismos o bien la propia Administración, según la marcha de su política educativa.

Si nos atenemos a las cifras, muy al uso por parte de las Administraciones en sus memorias, es evidente que la red de formación ha conseguido un nivel de participación en actividades de formación de una envergadura jamás conocida en la historia de la educación en España, y se observa que este nivel ha ido aumentando progresivamente en los últimos años. Para conseguir este nivel de participación, la Administración puso en marcha varios dispositivos:

- a. *Crear una red de formación permanente*: ya comentada anteriormente y que conlleva dotación económica, recursos y una plantilla de profesionales adecuados (equipo directivo, asesores de formación permanente, asesores de nuevas tecnologías, etc.), y una serie de programas institucionales a desarrollar por ésta.
- b. *Creación de un sistema de incentivación*: dirigidos a compensar o a motivar extrínsecamente a amplios sectores del profesorado. Entre estas medidas se encuentran las ayudas económicas individuales, las bolsas de asistencia previstas en cada actividad convocada, y la recalificación de las

actividades de formación como valor de mercado para concursos de méritos, en traslados, acceso a determinados puestos y, últimamente, incluso para el cobro de determinados complementos (sexenios). Por otra parte, y aunque en proporción ínfima, y lógicamente para ciertas actividades institucionales, algunas administraciones previeron la sustitución total o parcial del profesorado, permitiéndole participar en horario lectivo. Se une a esto, aunque presumiblemente en menor importancia, la propia necesidad (motivación intrínseca) de recibir información y/o formación ante la desazón que crea entre determinados sectores del profesorado, la implantación curricular.

- c. *Crear sistemas de colaboración con otras instituciones:* como sistema complementario a la iniciativa gubernamental, se arbitraron medidas consistentes en aprovechar estructuras dinamizadoras ya creadas, y frecuentemente ya implantadas entre los profesores, firmando convenios de colaboración con entidades tales como la Universidad, asociaciones de profesores, sindicatos de Enseñanza, MRPs, así como destinar fondos de ayuda para la organización de actividades coyunturales y determinadas (Debates de la Reforma, Sexismo, Educación Ambiental, Prensa y Radio, etc.) o abiertas (Escuelas de Verano, Escuelas de Invierno, Congresos, Jornadas, etc.).

A pesar de estas cifras y estas medidas, muchas de ellas demandadas por los MRPs, sindicatos, etc., cualquier encuesta que se haga entre el profesorado mostrará que existen insatisfacciones. El estudio de Sánchez Martín y otros (1992) así lo pone de manifiesto. Esta insatisfacción ha ido creciendo en los últimos años, cuando los recursos de la red de formación se pusieron en crisis ante la inusitada demanda de participación del profesorado, que ha puesto de manifiesto la insuficiencia de los recursos materiales y humanos destinados a la red de formación, para hacer frente a una demanda generalizada, provocando tensiones entre los deseos del profesorado y los principios de procedimiento de la red de formación, que exigía una selección cuidadosa de los asistentes según criterios ajustados a dichos principios.

Por otra parte, ha influido el hecho de que a esta demanda se incorporaran sectores que tradicionalmente habían mostrado menos interés y que se veían en cierta medida obligados a justificar cierto número de horas de asistencia para lograr determinados fines. La asistencia a actividades de formación con una motivación de fuerte componente extrínseca provoca un lógico malestar por actividades que se desarrollan en horario no lectivo, y en ocasiones exigen del profesor algo más que mera asistencia.

Con frecuencia esta tensión ha provocado distorsiones en la dinámica de las actividades, y ha favorecido el mencionado divorcio entre el profesorado y la red de formación. Por otra parte, y tal como se pone de manifiesto en el estudio de Sánchez Martín y otros (1992), en su afán de cumplir con todos, de dejar satisfechos tanto a usuarios como a Administración, esta red de formación suele hacer una propuesta mas o menos alejada de los intereses o deseos que motivaron la adscripción inicial del profesorado. Este aspecto no se manifiesta tanto en las evaluaciones internas previstas por los Centros de Profesorado, como en el proceso de abandono que se suele producir en el inicio de una determinada actividad, especialmente si ésta se plantea con un grado de compromiso que no se esta dispuesto a aceptar.

4.1.1.3 Tercera clave: Coordinar y unificar las actuaciones

Al principio de esta década, los MRPs debatían su papel en la iniciativa de la Administración en una dinámica que hasta ahora, y con muchos menos recursos, habían protagonizado ellos. En este debate se enfrentaban tesis opuestas al colaboracionismo con otras que preconizaban una coordinación en los esfuerzos, ante el hecho indiscutible de que todos estamos en el mismo barco. Esta última posición fue inicialmente llevada a la práctica en forma de Planes Unitarios por ciertas Comunidades Autónomas, como Madrid y Murcia.

Una vez mas, las Administraciones recogieron esta exigencia y les dieron forma adecuada a sus intereses, dando lugar a medidas legislativas que se apartan

notablemente de la idea original, pero que sirven bien a los intereses de control del sistema educativo. En efecto: tras una etapa de relajación legislativa, en la que los CEPs utilizaron su potencialidad creadora, sobrevino una avalancha de medidas legislativas que acabaron por homogeneizar el panorama del perfeccionamiento. El interés político de homogeneizar la formación del profesorado, que se opone claramente a otros discursos aperturistas de la LOGSE, se debe, a nuestro parecer, a dos motivaciones:

- a. *El control del contenido de la formación*, para que se ajuste a las exigencias del desarrollo de una determinada política educativa. Se sigue el esquema de que controlando la formación del profesorado, se controla el tipo de educación que exige la ideología dominante.
- b. *El control del poder de creación*, en tanto que se advierte que los CEPs son lugares apetecidos para el ejercicio de una determinada forma de poder, frecuentemente protagonizada por elementos de la oposición y centrales sindicales, que pueden llegar a obstaculizar seriamente el desarrollo de una determinada política educativa. Entre las medidas desplegadas por la Administración para contrarrestar esto todas ellas de talante homogeneizador figuran las siguientes:
 - Consideración de la *provincia como unidad de formación*, en lugar de la comarca de cada CEP, como hasta el momento se venía admitiendo. Mientras que antes había tantos planes de formación como comarcas, ahora sólo hay un Plan Provincial en el que, además de los planes de los Centros de Profesorado (que pueden ser cuestionados aunque sean aprobados por sus respectivos Consejos de Dirección), se añaden planes institucionales, que para nada cuentan con las estructuras de participación que están previstas en los Centros de Profesorado. Podríamos considerar que en una política de descentralización coherente, la unidad de formación sería mucho más reducida según las últimas tendencias de formación permanente, la unidad de formación sería el mismo centro educativo (reconocido en el desarrollo de la LOGSE).

- Este hecho provoca la creación de una *Comisión Técnica Provincial* presidida por el Delegado/a Provincial de Educación que, como hemos mostrado anteriormente, se convierte así en un órgano de control que asegura que se desarrolle una determinada política de formación. La autoridad de esta Comisión reside en el hecho de que los planes de los Centros de Profesorado dependen de la autorización de esta Comisión y esto procederá si se atiene a la legislación vigente.

- Impulso de *Programas de Formación*, con una dotación económica notablemente superior a la asignada a los planes de cada CEP, en la que se llega a legislar tanto el contenido como la metodología, dejando a los Centros de Profesorado un papel meramente ejecutivo. Se persiste en la idea de que el profesorado (en este caso los que trabajan en los estos centros son elementos técnicos a los que se les priva del poder de creación). El abanico de temas que abarcan estos programas es tan amplio que apenas deja espacio propio para los Centros de Profesorado. No obstante, con frecuencia los Centros de Profesorado no tienen más remedio que refrendar estas decisiones, cerrando contradictoriamente un círculo de vinculación institucional.

- Reformulación del *sistema de gestión en los Centros de Profesorado*. Énfasis en la autoridad y presidencialismo del Director del centro, recortes en la representación del profesorado en el Consejo de Dirección, aumento de representación de la Administración educativa, y creación de una unidad técnica (el Equipo Pedagógico) con autoridad para realizar planes institucionales por encima de los Consejos de Dirección.

- Creación de *estructuras paralelas* con fines homogeneizadores (y por tanto controladores) con la creación de espacios de *coordinación* de asesores técnicos en ámbitos superiores al de la

demarcación de los centros de destino. En la práctica, bajo una pretendida idea de coordinación aparejada al, sin duda, interesante intercambio de ideas y experiencias, se esconde una intencionalidad de conformar un perfil de asesor técnico acorde con las intenciones de desarrollo de una determinada política educativa. De este modo, la vieja reivindicación de los Planes Unitarios se ha convertido en un valioso instrumento de control de la política educativa en materia de formación del profesorado. Por una parte se controla al estamento funcionarial, como corresponde a la filosofía de la Administración, y por otra se ejerce una política mercantil con MRPs y asociaciones de profesores, sindicatos, ... a los cuales oferta dinero, liberaciones y demás facilidades, a cambio de colaborar en una determinada política educativa. Así, el capítulo de Ayudas para la organización de actividades de formación reviste gran importancia en todas las Comunidades. Con frecuencia, estas ayudas tienen algún que otro condicionante, como es la consideración prioritaria de proyectos que versen sobre temáticas que interesen coyunturalmente a la Administración (por ejemplo, Debates sobre la Reforma, sobre el Sexismo, los Decretos Curriculares Base, los ejes transversales, etc.). Pese a su talante crítico, la mayor parte de los colectivos participan con mayor o menor picaresca en este mercado. De este modo, tanto funcionarios como ciertos colectivos de renovación pedagógica se encuentran atrapados por el coyunturalismo de la Reforma educativa, perdiendo el pulso y la orientación de toda formación permanente.

La actividad desplegada por la red de formación y por los colectivos y asociaciones de profesorado es mantenida por una doble actuación: por una parte, el apoyo institucional, que destina grandes sumas para este fin, y por otra, la incentivación del profesorado. Centrándonos en este último aspecto, es evidente que esta movida no sería posible sin el abanico de incentivos que ha desplegado la Administración educativa, con el beneplácito de algunos sindicatos de enseñanza.

Que la incentivación es necesaria se desprende del hecho de que el perfeccionamiento no puede hacerse en horario lectivo, por causas presupuestarias, y por tanto no puede ser obligatorio. Al tan criticado *voluntarismo* se le compensa con un sistema de incentivos que abarca desde los méritos para concursos de diverso tipo, a la justificación para el cobro de nuevos complementos (sexenios).

Otras medidas consisten en las ayudas por la asistencia a actividades, es decir, se ha encontrado un sistema económico para realizar algo que a cualquier empresa le costaría mucho más. Como consecuencia, se ha llegado a configurar un sistema en el que las actividades de formación tienen un “valor de cambio”, tanto por su vertiente económica como por su vertiente competitiva en los concursos de méritos. En esta situación, la Administración adquiere la responsabilidad del control y registro, las actividades entran a formar parte de un sistema burocrático más, sujeto a derecho. De aquí se desprende la necesidad de las Administraciones de homologar las actividades, para evitar la malversación de los méritos ante una red de formación sumamente diversificada (y por tanto incontrolable), no sólo por la descentralización administrativa, sino por la colaboración de muchas otras instancias particulares. Atrapados por esta situación, las actividades han de reunir los mismos requisitos mínimos para ostentar ese “valor de cambio” que comentamos, por lo que este panorama favorece a la homogeneización y a la aceptación de la autoridad de la Administración como árbitro en todo este complejo sistema de oferta / demanda que se ha edificado en pocos años.

4.1.1.4 Cuarta clave: Centrar la formación en la escuela

La más reciente de las medidas importantes que las Administraciones han presentado proviene de la tesis de que la unidad de formación debe ser el centro educativo. Dicha tesis sale al paso de la iniciativa individualista que ha caracterizado siempre al ejercicio de la profesión docente, poniendo especial énfasis en la colegialidad y en los problemas singulares de cada centro como

motivación principal de la formación permanente. Esta tesis ha cristalizado en diversos países de nuestro entorno en las últimas décadas, y ha llegado a nuestro país, en momentos de expansión del perfeccionamiento, como una opción de calidad que se opone radicalmente a las inercias consumistas que caracterizan el panorama español.

Esta tesis, conocida como Formación Permanente Centrada en la Escuela (en la Comunidad Autónoma de Andalucía se llama Formación en Centros), fue inicialmente puesta en práctica en nuestro país por determinados colectivos de profesoras y profesores renovadores, cristalizando en experiencias emblemáticas. Todas las valoraciones que se han hecho sobre estas experiencias muestran el enorme potencial que representan, si bien también muestran las dificultades y limitaciones inherentes del propio modelo, algunas de las cuales ya hemos comentado con ocasión del llamado *modelo de equipo docente*, y que demuestran que, lejos de ser un paradigma de formación del profesorado, constituye un elemento más, ciertamente importante, dentro de la oferta, necesariamente diversificada en cuanto a modelos, que puede darse al colectivo de enseñantes.

Asumidas institucionalmente, todas estas experiencias vinieron a desembocar administrativamente en sucesivas convocatorias de *Proyectos de Formación en Centros*.

Es pronto todavía, para hacer una valoración de la incidencia real de este modelo en las aulas, pues faltan indicadores. De la evaluación, aún pobre, de estas actividades, se observa que, con ser evidentes los aspectos positivos de este modelo de formación y que remarcan la oportunidad de ser potenciado institucionalmente, hay aspectos críticos que conviene apuntar:

- a. Los proyectos de formación han de gestarse con grandes dosis de flexibilidad, con vistas a conseguir el máximo consenso en el equipo docente. Precisamente esta flexibilidad provoca indefinición en un tiempo muy prolongado y a menudo desemboca en una reflexión poco profunda.

- b. La formación que se consigue por este modelo apunta más hacia la mejora de la comunicación en el centro, por el énfasis en lo deliberativo, que en un auténtico replanteamiento de la rutina del quehacer diario del aula.
- c. Está por ver la permanencia de los logros conseguidos, generalmente con mucho esfuerzo, en las relaciones de comunicación, una vez desaparecido el apoyo externo, en tanto que no sólo es necesario como experto sino como moderador o catalizador de las tensiones corrientes en los equipos docentes.
- d. Los procesos de formación son extremadamente lentos, sin duda por necesidad, especialmente al principio, cuando se busca el consenso y la delimitación del problema. Esto puede provocar cansancio, desánimo y finalmente deserción.
- e. La existencia de diferentes niveles de formación y/o compromiso con la profesión, entre los componentes del equipo docente, constituye un serio obstáculo para la sintonización de ritmos y compromisos de acción, así como para la creación de equipos basados en la corresponsabilidad (sólo una parte del equipo es el que finalmente introduce la innovación en su aula, con lo que no hemos avanzado nada en relación a los objetivos de este modelo).
- f. Un énfasis excesivo hacia el centro educativo como eje de la formación y de la innovación educativa puede generar el peligro de incomunicar al centro respecto de otras experiencias en otros centros.
- g. De la misma manera, un énfasis excesivo sobre lo colegiado, por encima de lo individual, pudiera llevar a soluciones inviables, aunque, eso sí, globales y contextualizadas. Es decir, no se ha de perder de vista que el último agente (y no por ser el último es el menos importante) responsable de la introducción de la innovación en el aula es el profesorado, considerado como persona individual, con sus creencias y su experiencia,

sin cuyo cuestionamiento es imposible alcanzar grandes fines, por muy colegiadamente que se asuman.

- h. La atención prestada a los aspectos globales del centro hace que las temáticas suelen girar en torno al PCC y todo lo relativo al proceso coyuntural de la implantación curricular, lo que puede hacer primar lo informativo sobre lo reflexivo, y convertir el proyecto de formación en una plataforma de instrucción en torno a unas determinadas consignas pedagógicas procedentes de elementos externos del centro educativo.
- i. La formación en el centro aspira a la suplantación de la cultura del individualismo característico de los centros, en una nueva cultura más orientada hacia el trabajo compartido. Sin embargo, este esquema es precisamente el contrario del que se auspicia con medidas administrativas tales como la creación de niveles de concreción curricular anteriores al momento de la toma de decisiones de los profesores, una organización escolar concebida como elemento didáctico rígido e incuestionable, así como todo un sistema de incentivos aparejado a la carrera docente y administrativa.
- j. La formación en el centro ha de provenir del deseo de la mayor parte del equipo docente. De nada sirve que este sentimiento lo comparta sólo el equipo directivo y/o algunos más. Por otra parte, es importante que, antes de embarcarse en un proyecto de formación, se delimite el *para qué*, un sentido que la oriente, pero un sentido que provenga de necesidades reales, no necesidades que se presentan precipitadamente, con prisa y sin reflexión, para poder justificar una formación a domicilio, con vistas a cubrir trámites para la percepción de complementos o puntos para trasladarse.

La evaluación interna realizada por las mismas Administraciones educativas apunta a algunos de estos problemas. Así, se reconoce que la falta de familiaridad de muchos profesores y profesoras con la metodología de trabajo que se aplica en buena parte de los proyectos, la escasez de tiempo para alcanzar los

objetivos fijados (en proyectos de un curso académico de duración). Por otra parte, los implicados consideran que el tiempo para su realización y los medios dispuestos son elementos no resueltos satisfactoriamente, considerándose la exigencia de que la formación se realice en horario lectivo. Por parte de la Administración, ésta advierte de la conveniencia de clarificar los criterios para establecer un orden de prioridades y una orientación previa para los equipos que van a realizar el proyecto.

Por otra parte, se trata ahora de evitar la dispersión y posibilitar la aplicación en el aula de los resultados de cada uno de los proyectos. Esto justifica el que se de preferencia a los proyectos curriculares de centro y las propuestas curriculares concretas.

Finalmente, debemos señalar, que al ser una actividad nueva en el panorama educativo, requiere una gran coordinación por parte de las instituciones y profesionales que se implican en el proceso de trabajo. Conseguir una nueva interacción entre equipos externos y docentes sería lo deseable, y hacia donde dirigir todos los esfuerzos.

Como hemos podido constatar, una vez más, la oferta que se produce desde las Administraciones, aporta una oferta adecuada tanto para las expectativas de consumo como para las exigencias de la implantación curricular. De hecho, este modelo, que ha sido aceptado por casi todas las Comunidades Autónomas, se está revelando como el principal mecanismo para la entrada de los nuevos aires de la Reforma en los centros. Para asegurarlo, las Administraciones ponen en marcha un dispositivo que busca lo siguiente:

- a. Recabar para sí el protagonismo de la convocatoria.
- b. Poner condiciones ajustadas a los intereses coyunturales de la implantación curricular.
- c. Ordenar a las estructuras de apoyo que asesoren (con independencia de las obligaciones contraídas en sus propios planes de actuación).

De esta manera, se reconoce implícitamente que los centros educativos seleccionados constituyen un elemento más, fielmente adiestrado, de esa red de formación prevista en el Plan Marco, dando amplios márgenes de autonomía para la gestión, desarrollo y evaluación de planes de formación alejados del control administrativo de estructuras creadas al efecto (Centros de Profesorado), si bien se concede a éstas un papel de apoyo y asesoramiento externo.

Se arbitra así un modelo que, de consolidarse, puede llegar a poner en entredicho el sentido de la propia existencia de los Centros de Profesorado, ya que, a diferencia de éstos, los planes de actuación pueden ser controlados desde ciertas estructuras de las Administraciones centrales a través de las exigencias de la propia convocatoria y la intervención de la inspección educativa.

Por otra parte, se evita la conflictividad que supone tener estructuras periféricas de participación que, pese a las posibilidades de frenarlo, puedan ocasionar tensiones entre los objetivos institucionales, y el idealismo y criterio profesional de los docentes. Además, se abaratarían considerablemente los costes (actualmente con tan sólo entre mil doscientos y tres mil euros), tenemos a todo un claustro perfeccionándose) o en cualquier caso se obtendría mayor rendimiento.

Otra ventaja es que desde la convocatoria se puede obligar (por la prioridad que establece para su selección) al profesorado a perfeccionarse en áreas temáticas que son importantes para el desarrollo de una política educativa más o menos coyuntural. Así, por ejemplo, actualmente los centros se hayan inmersos en la conformación de pautas de actuación alrededor de la elaboración del Proyecto Curricular de Centro, evaluación del profesorado y alumnado, formación en tecnologías de la información y la comunicación... herramientas de concepción tecnológica para el cambio, que asegura la incorporación, siempre desde una perspectiva tecnológica, de los ingredientes principales de la Reforma.

4.2 El asesoramiento externo: significado

“Desde intervenciones externas o a través de la formación en centros, el asesoramiento debe evitar los procesos de maquillaje y apostar por verdaderos proyectos de innovación educativa colaborativos, responsables y rigurosos. Sin embargo, en estos procesos quedan algunas sombras por disipar, como la dependencia, el clientelismo o la inducción encubierta.

Francisco José Pozuelos Estrada

Cuando oímos hablar de asesoramiento, lo primero que se nos viene a la cabeza es la ambigüedad que tal expresión encierra. Es frecuente encontrar el término asesor/a ligado a las más variadas tareas y profesiones. Parece como si cualquier actividad que implique una mínima relación entre personas, tuviese que merecer esa consideración.

En nuestro caso, el educativo, cuando nos referimos a los asesores y las asesoras nos estamos refiriendo a unos y unas agentes capaces de participar, a través del diálogo, junto a un colectivo docente, con la intención de mejorar la práctica escolar a partir de un proceso de indagación compartida sobre los problemas y necesidades que afectan a la realidad educativa de los involucrados en el proyecto. (Pozuelos, 1996, p. 183).

Esta es nuestra idea de asesoramiento, asesores y asesoras capaces de participar junto a un colectivo, es decir, participación para colaborar y realizar una tarea colaborativa que tiene como meta, básicamente, la profundización en la autonomía profesional del profesorado, pero esto, sin embargo, no quiere decir

que se opte por un modelo que se apoye exclusivamente en el equipo de docentes que están en el proceso de formación, que dé la espalda a quienes quieran y puedan colaborar con la escuela.

La formación compartida, para su correcto desarrollo necesita precisamente de agentes externos que, dentro de un marco colaborativo, posibiliten diversas ayudas que de no darse resultarían un obstáculo para el proceso seguido. Pero en este modelo la intervención externa habrá que situarla dentro de un marco colegiado y simétrico, es decir, que apoye y facilite, pero que ni lidere procesos, ni transmita soluciones. La responsabilidad deberá estar en manos de los y las asesorado/as, y aunque esto no siempre resulte fácil, sí deberá ser una consigna deseable, pues de otra forma, el modelo colaborativo puede llegar a generar más dependencia que autonomía a causa de una sobrestimación de la figura del agente externo (ya sea como líder, y no como experto) (Pozuelos, 1996, p. 183-184).

Desde esta consideración, los asesores y asesoras e formación, representan una influencia positiva cuando su actuación tiene como meta el impulso de la reflexión crítica, cooperativa y comprometida con una mejora progresiva de la realidad docente; es decir, cuando asisten a los profesores en el desarrollo de habilidades y hábitos de representar, analizar y comunicar sus experiencias y comprensión ,en contexto, esto es, sobre necesidades y problemas prácticos identificados por ellos mismos (Nieto, 1992, p. 80).

Su implicación, tendrá especial relevancia cuando los asesores cumplan los siguientes requisitos que marcan el significado real del papel de los asesores y asesoras de formación:

4.2.1 Requisitos del asesor/a de formación

- Deben ayudar a seleccionar y delimitar los problemas que son realmente importantes y merecedores de ser investigados. Pero, en todo caso, no se valdrán de la imposición o, como expone Rodríguez Romero (1996, p. 76),

hay que evitar que la opción del asesor/a se convierta en una pauta aceptada ciegamente por el profesorado.

- Una vez conocido, acotado y sentido el problema que se va a investigar, deben facilitar diversos recursos y la información necesaria para un mayor conocimiento y profundización en el objeto de trabajo concreto, y así evitar con su intervención interminables disgregaciones y rodeos.
- Su presencia será cada vez más necesaria en cuanto a la autoformación, para evitar en lo posible la expresión de que “*ya todo está dicho*”, que en tantas ocasiones es la causa del desánimo y el aburrimiento que conducen finalmente, a la desaparición de muchas experiencias de formación interesantes.
- Deben promover procesos de regulación y revisión y participar en ellos. Ésta es otra de las aportaciones que los colectivos y las experiencias colaborativas demandan con más insistencia, porque necesitan de otras perspectivas e interpretaciones que ayuden a evaluar y mejorar el proyecto (amigos críticos).
- Su presencia ha de tener un papel significativo a la hora de establecer redes de contactos; es decir, canales de comunicación entre los distintos equipos o centros, de manera que se puedan optimizar y expandir ideas y recursos. Y en todo caso, como expone Nieto (1992), la participación colaborativa de agentes externos tiene sentido en tanto que su acción contribuye a que los procesos de mejora y cambio no se traduzcan siempre en esfuerzos heroicos realizados por un profesorado ya de por sí saturado de tareas y responsabilidades.

4.2.2 Actuación del asesor/a de formación

De la simbiosis de los diferentes papeles que debe desarrollar el asesor y/o asesora de formación, se desprende que estamos ante una forma de entender el asesoramiento que implica una actuación reflexiva, crítica y contextual, que surge como alternativa a la corriente técnica, abstracta y clínica (expertos que identifican y resuelven los problemas, presentando las soluciones a los profesores, que se limitan a adoptarlas y llevarlas a la práctica).

Los asesores y asesoras de formación deben estar dispuestos a plantear un cambio, promover una actividad innovadora o iniciar cualquier proceso dirigido a la mejora y transformación de la práctica educativa. No deben permanecer ajenos al contexto singular en el que se quiere iniciar la acción formativa. Si no se tiene en cuenta este aspecto, se corre el riesgo de promover sólo sencillos cambios coyunturales que tienden a desaparecer en un corto período de tiempo, o bien a fijarse en dimensiones exclusivamente formales y administrativas con la intención de contentar básicamente a la autoridad que lo proyectó. Es lo que Pozuelos (2001) llama efecto maquillaje.

En coherencia con esa perspectiva contextual de la mejora de la enseñanza, el centro escolar, el profesorado y las necesidades, intereses e interrogantes que genera la práctica cotidiana serán los que se conviertan en el auténtico germen de la innovación y el cambio educativo.

Y si partimos del hecho de que no existen problemas genéricos para todos los contextos, ni soluciones mágicas para cada uno de los problemas, habrá que reconocer que cualquier cambio, mejora o conocimiento por desarrollar tendrá que llevarse a cabo de la forma más interactiva posible y reflexionando sobre situaciones prácticas reales. Y, en ese sentido, la Formación en Centros se perfila como la estrategia idónea para un desarrollo progresivo, sin saltos en el vacío, pues de acuerdo con el principio de aprendizaje significativo, aplicado a los procesos de formación del profesorado, se parte de las ideas y posibilidades que el equipo posee para plantearse, sólo aquellos saltos cualitativos que puedan ser entendidos y asumidos dentro del bagaje de experiencias anteriores de que se dispone.

Esta consideración que se ocupa de la formación centrada en los centros educativos, pone de relieve que cualquier cambio que se pretenda realizar será producto de aproximaciones paulatinas y progresivas, que, poco a poco, van conformando una propuesta cada vez más elaborada, y no el resultado de cambios radicales de un día para otro.

La propuesta de asesoramiento a la que nos estamos refiriendo, que es el resultado de un proceso de experimentación y análisis reflexivo de la práctica concreta, es la que nos lleva a considerar el cambio y la mejora educativa desde una perspectiva básicamente formativa, en tanto que los nuevos conocimientos, es decir, los sucesivos avances o etapas son consecuencia del contraste entre idea y acción (teoría y práctica) y las reconstrucciones que con ello se producen, y no el resultado de una mera aplicación mecánica de ciertos recursos, fruto de la rutina, transmitidos por la tradición institucional.

Centrar la formación en el centro educativo aporta otro matiz muy importante en relación con el profesorado. Éste deja de ser objeto de la formación para pasar a ser agente protagonista del proceso. Tomar decisiones, negociar y regular la experiencia, y sus consecuencias, serán acciones que estarán estrechamente relacionadas con los y las docentes. Desde esta perspectiva de cambio y mejora de la práctica, de formación y acción crítica, se llega a la calidad de la vida escolar.

Pero hablar de un asesoramiento colaborativo, que dicho sea de paso, se está convirtiendo en una realidad cada vez más extendida. no está exento de contradicciones, sobre todo cuando, a veces, por parte de la Administración se utiliza de forma propagandística mediante el lanzamiento de proyectos, decretos... basados en esta concepción, aunque luego no se adopten las medidas necesarias (recursos materiales, humanos y presupuestarios) para su puesta en práctica. Ello ocasiona en el profesorado una actitud de incredulidad hacia los nuevos modelos de formación, y a su vez fomenta la utilización de procesos de maquillaje con objeto de adquirir ciertas mejoras, sin buscar la puesta en marcha de verdaderos proyectos colaborativos, responsables y rigurosos.

4.2.3 Consideraciones para un asesoramiento colaborativo

Por lo tanto, el significado de un asesoramiento de este tipo debe tener, entre otras, las siguientes consideraciones que hemos readaptado de las propuestas por Pozuelos (2001) y que sirven para aclararnos cuando hablamos de propuestas colaborativas:

- El enfoque colaborativo no puede caer, en un sencillo traslado físico de la actividad formativa; es decir, llevar las diferentes acciones formativas al centro educativo (cursillos o formación en centros).
- La formación colaborativa no es una estrategia que tenga como objetivo el tratamiento y resolución de necesidades urgentes (perspectiva clínica).
- La implicación de asesores y asesoras en un trabajo colaborativo en procesos de formación en centros no puede fomentar la desunión del colectivo docente, ni pretender que los centros se encierren en sí mismos con motivo de demostrar a los demás las cosas que son capaces de hacer, como si de cobrar una productividad se tratara o para conseguir mayor y mejor clientela. Estas son actitudes que deben combatirse por asesores y asesoras y centros y que se han de evitar; y para ello nada mejor que constituir redes de centros que funcionen con una lógica cooperativa y de apoyo mutuo.
- La contribución de los asesores y las asesoras de formación no puede ni debe ser una estrategia para que los docentes trabajen juntos con el fin de facilitar la divulgación y puesta en funcionamiento de ideas externas u oficiales.
- El modelo de asesoramiento que estamos considerando fomenta el desarrollo y la mejora de las prácticas, tanto en el sistema de apoyo

externo como en el escolar. Se plantea desde el prisma de mutua influencia y enriquecimiento, y no sólo en la dirección asesor-centro. La implicación de los asesores y asesoras y/o de colaboradores externos desde el enfoque que proponemos se distingue de cualquier otra modalidad porque, como decíamos anteriormente, es el propio colectivo docente el que, a partir de las necesidades e intereses, realiza análisis colaborativos con el fin de abordar aproximaciones tanto de carácter teórico como práctico para aprender a través de la reflexión colectiva. Esta característica obliga a que el proceso en sí sea voluntario y demandado, y no el resultado de una imposición. En este sentido, el asesoramiento se define como algo querido y requerido.

4.2.4 La otra cara del asesoramiento: otros significados

No debemos olvidar que el asesoramiento no es un proceso transparente y libre de toda sospecha. Son muchas las sombras y dudas que aún quedan por disipar. Si realizamos un esfuerzo y reflexionamos, podemos revisar que, en alguna medida, el asesoramiento profundiza en una tendencia cada vez más arraigada en nuestra sociedad: la evitación del riesgo. Detrás de la intervención asesora puede ocultarse la necesidad de una suerte de consentimiento o licencia que proporcione un éxito seguro, lo cual conlleva una cierta dosis de conformismo disfrazado de precaución.

Asociado a lo anterior, la dependencia es otra de las críticas más notables que se le imputan al asesoramiento. El liderazgo inevitable, en cualquiera de sus versiones, del asesor o asesora de formación puede terminar anulando al resto del equipo. Además, este efecto, parece ser que funciona con mayor intensidad cuanto más desapercibido/a pasa. Se ha llegado a apuntar que la presencia de los asesores y las asesoras, más que para promover las iniciativas de los docentes, ha servido para reorientarlas interesadamente hacia las directrices marcadas por la Administración y sus proyectos oficiales.

Otra de las objeciones que se suele atribuir al asesoramiento es el clientelismo. Es decir, se llega sólo a algunos grupos afines y próximos y se esquivan, de esta forma, ciertos sectores menos allegados o incluso reacios, con lo cual siempre se trabaja con los ya convencidos y, por tanto, poco problemáticos y críticos. Unido a esto aparece la gestión del consentimiento como estrategia útil para eludir cualquier atisbo de disparidad. Una negligencia que, presentada como comprensión, encierra más indulgencia paternalista que apoyo crítico y formativo.

Asimismo, se les acusa de inducir, de forma encubierta, a la oficialidad de la Administración, es decir, de que la Administración proporciona la presencia oficial en el interior del equipo docente al incorporar a un asesor o asesora de formación o agente experto externo, para de esa manera asegurar la presencia oficial, hasta el extremo de provocar la confusión entre las ideas ajenas y las propias.

De cualquier modo, el asesoramiento colaborativo, el apoyo de agentes externos y la formación que de esto se deriva no pueden ser sinónimos de homogeneidad y consenso absoluto. Colaborar significa poner en común, participar de otras ideas y manifestar las nuestras, con lo cual se descarta la aplicación uniforme de un repertorio por muy compartido que éste sea. La colaboración desde esta perspectiva conlleva dimensionar desde la creatividad e idiosincrasia el debate colectivo; es decir, se reconoce la diversidad y la diferencia como una realidad con la que es preciso contar para construir un espacio más plural e inclusivo. Nieto (1992, 69-83).

Podemos comprobar, también, como las cuestiones de formación permanente del profesorado se desarrollan de una forma totalmente voluntaria. Esto supone, en la práctica, que la Administración no se hace cargo de esta importante necesidad, constatada por todos. Desde esta postura cómoda y silenciosa de la Administración, cuantas actividades de perfeccionamiento se organicen han de contar con las necesidades, el voluntarismo, el tiempo y el costo económico del profesorado, siendo éste, al parecer, el único responsable de su capacitación profesional.

Esta concepción del perfeccionamiento determina al Centro del Profesorado, pues le obliga a desarrollar la labor de animación de cursos, cursillos y otras actividades, más o menos adecuadas a las necesidades inmediatas del profesorado, y por consiguiente, le ofrece pocas posibilidades de organizar programas de formación con mayor entidad y profundidad, que cristalicen en cambios cualitativos en la práctica docente.

Otro inconveniente es el capítulo de dotación de personal y económico. Aún valorando lo obtenido hasta la fecha, es a todas luces insuficiente para abordar un plan de trabajo que responda a las necesidades solicitadas por el profesorado. A este respecto, la imagen que puedan dar los Centros del Profesorado, tal vez no corresponda con la consideración y apoyo que la Administración les concede. Valga como ejemplo el que durante el presente curso se ha reducido la dotación económica destinada a la formación continua, que otros años venía aparte y este año se incluye en la asignación otorgada al Centro de Profesorado. Esto produce un cierto desencanto en asesores y asesoras y en los directores y directoras de los Centros del Profesorado que cuentan con unos ingresos menores cada año, para elaborar acciones formativas, que por otro lado, cada año son más costosas.

Otro de los peligros que acechan a los Centros del Profesorado es la posible tentación, por parte de la Administración, de convertir a los Centros del Profesorado en ejecutores de programas impulsados por la misma, convirtiéndose así, y como dice Yus Ramos (1998), en “*delegaciones comarcales*”. Dicha situación puede bloquear y de hecho lo hace, iniciativas que el Centro de Profesorado tiene y que, por el contrario, no puede llevar a la práctica ya que gasta los pocos medios de que se dispone en esas actividades de coordinación de programas.

Así vistas las cosas, parece como si fuese poco lo que se puede hacer y, sin embargo, el espacio que se pretende cubrir es lo suficientemente grande como para que las actividades realizadas y el apoyo desplegado hacia el profesorado desborden las previsiones. Se ha contado desde el principio con la buena

disposición de los grupos de trabajo, y se ha intentado responder a sus necesidades e iniciativas con un plan de apoyo y seguimiento, que ha cristalizado en la organización y desarrollo de actividades de diverso tipo que han favorecido la creación de un clima positivo hacia el perfeccionamiento.

Lo que se desprende de las experiencias realizadas y de los planes de futuro, es la necesidad de profundizar, de forma más decidida, en este modelo. También, por parte de la Administración educativa, una mayor consideración de la necesidad del perfeccionamiento real del profesorado, posibilitando planes de formación dentro de la jornada laboral y dotando a los Centros del Profesorado de personal y asignación económica suficientes, para así abordar esta urgente y necesaria tarea.

Finalmente, podríamos analizar el significado que tiene para la nueva Ley de Calidad (L.O.C.E.), el asesoramiento externo. Y parece ser que volvemos hacia atrás. En lugar de partir de lo construido con anterioridad para avanzar y crear posibilidades de mejora, se parte de lo que siempre ha sido una visión técnica y conservadora de la formación permanente. Surge la desconfianza en los maestros, maestras, profesores y profesoras como colectivo. El conocimiento pedagógico experto está única y exclusivamente en la universidad y en ella se ha de depositar el peso de la transmisión normativa de la formación, no en los colegas. Ignora el beneficio mutuo de la escuela y de la universidad, imposibilita ese acercamiento que es necesario para saber de qué se habla y trabaja, y que debe ser una consecuencia de buenas relaciones mutuas. Qué pena, que en lugar de mirar hacia delante, se vuelva a un modelo de escuela y de formación un tanto conservador y no menos retrógrado.

Por otro lado, la ley, parte de la consideración de que los contextos educativos han de ser similares si no idénticos, y los currículos de formación, cerrados y uniformes. Este modelo parte de la premisa, ya conocida históricamente, de que el profesorado y las instituciones educativas son entes ignorantes que tienen todos los mismos problemas, por tanto, la formación ha de ser igual para todos.

Es un modelo coherente con una política de formación permanente del profesorado que más que basarse en el conocimiento creado por tantos profesionales, en las experiencias pasadas (también con sus errores), en la madurez y profesionalidad del magisterio para generar innovaciones, se basa en la prescripción, la orientación guiada y la presunción de la incompetencia (y todo ello no es otra cosa que desconfianza...).

Quedaba mucho por hacer con la LOGSE: ahora queda mucho más.

Aunque en las últimas décadas se ha avanzado considerablemente, aún quedan muchos temas por analizar, experimentar y conceptualizar en la formación permanente y en el desarrollo profesional del profesorado. Es cierto que el retroceso de estos últimos años en las políticas de formación para el profesorado ha comportado una falta de reflexión institucional y de nuevas propuestas. Nos hemos ido conformando contemplando con una actitud un poco de *“me dá lo mismo”*, cómo muchos centros de profesores y recursos se han convertido en instituciones más cercanas a un centro asistencial y a un almacenamiento de materiales. Hemos asumido que la formación en centros era la única alternativa válida despreciando, tal vez, y de forma un tanto radical y sin mucha consistencia, otras modalidades formativas que son necesarias para la información y el análisis de la formación del profesorado.

Podemos y debemos, cuestionarnos si tanta formación en centros en lugar de ser proyectos de cambio institucional de la escuela, no son sino cursos escondidos, asesoramiento de expertos en un espacio de la escuela, excusas para sumar horas y sexenios o cualquier otra cosa. Hemos visto cómo unos asesores y asesoras se convertían, con las excepciones oportunas, en funcionarios de la formación y de su engranaje administrativo, en lugar de constituir un equipo pedagógico en una zona concreta, con un conocimiento sobre la formación del profesorado y desempeñando un papel de práctico reflexivo con sus colegas. Y deberíamos recordar, en definitiva, que una formación en centros, como modalidad de cambio institucional, debe realizarse teniendo en cuenta que debe de partir de las necesidades del profesorado, debe realizarse en el centro o entre

centros de un mismo contexto, que el profesorado asista a la formación como miembro de un colectivo y que éste participe en la planificación, la ejecución y la evaluación de la formación. (Imbernón, 2003).

Es curioso observar, las pocas experiencias relacionadas con la investigación-acción que se realizan en España, o por lo menos no se divulgan en medios que cualquiera pueda consultar. Curiosamente, es en Latinoamérica donde más aparecen. Ahora si, hablar sobre el tema, se habla (y, por supuesto, se escribe), pero la posibilidad de practicarlo y profundizarlo se ha ido diluyendo y quedando en el olvido de las diferentes Administraciones. Y es una lástima, porque, en nuestra opinión, nos encontramos con un profesorado más maduro en su pensamiento educativo, más formado en sus prácticas y con un mayor conocimiento de lo que funciona en su contexto y de lo que no.

Estamos perdiendo impulso y tiempo. Y lo estamos perdiendo al no reflexionar y proponer nuevas prácticas sobre el desarrollo personal del docente unido al desarrollo profesional e institucional; o sobre la formación en diversos contextos, desde el más inmediato con los problemas de la sociedad actual hasta el más lejano, como la integración europea; o no introduciéndonos en el estudio de la complejidad del pensamiento docente y de cómo repercute en la formación y en la profesionalización actuales, entre otros aspectos. (Imbernón, 2003).

Se continúa valorando la formación más como una actualización (que también ha de servir para ello) que como la posibilidad de crear espacios de trabajo colaborativo con el profesorado para que aprenda en su contexto. Este último enfoque implica aplicar nuevas metodologías en la formación, pero el que acompaña el proceso las desconoce.

Los asesores, asesoras, directoras y directores de CEP se forman muy poco o no se forman. No intercambian sus experiencias o las intercambian muy de cuando en cuando, podría ser porque *algunos listillos* pensaron que eso de formar era fácil y se estaba convirtiendo en algo muy complejo y costoso.

La universidad hace tiempo que se ha ido alejando de esa experiencia: una interrelación necesaria para ganar en conocimiento sobre la teoría y las prácticas formativas.

Pero el discurso oficial, aparte de inundarnos de cifras y páginas web, nos dirá que la formación va bien, que no sé cuántos profesores y profesoras se han formado en los últimos años y que los trasposos en educación a las diferentes Comunidades Autónomas han generado nuevas iniciativas. Son excusas.

No debemos quitar la mirada sobre aspectos pendientes o inacabados. Estos nos muestran un panorama inquietante. Cuestiones como el papel del asesor o asesora y su posicionamiento en el sistema educativo; la consolidación de la formación en centros como núcleo de formación predominante (hoy en día, en muchas comunidades, aparece con un cambio de nombre: proyectos de formación y asesoramiento, donde el asesoramiento se convierte en un curso en la institución educativa); la potenciación de la investigación en las instituciones educativas; el papel y la participación más activa de la universidad en las prácticas formativas, en la innovación o en la investigación-acción, no como transmisora sino como acompañante del proceso; la discusión sobre qué modalidades formativas son las más adecuadas y para qué sirven, sobre qué tipos de innovación provocan un verdadero cambio en las prácticas educativas; el análisis del proceso de cambio en los centros más que su implantación rápida; el trabajo de la formación en el territorio en relación con la comunidad; y, seguramente, la discusión de cómo mediante la formación se puede provocar un cambio en la experiencia del aula son dignas de analizar y estudiar con detenimiento.

Las Administraciones educativas deberían poner cartas en el asunto y arbitrar medidas para ir avanzando. Pero esto no ha ocurrido todavía. Ni siquiera con la LOCE. Con ella, un servidor y algunos más han vivido una etapa de desencanto, pesimismo, desconcierto, y desprecio hacia el conocimiento formativo acumulado durante muchos años de práctica y de investigación.

La falta de discusiones relevantes y de políticas claras en la formación permanente del profesorado genera desencanto. Se está perdiendo un hito

importante: la formación ha de ser un revulsivo para generar cambios e inquietudes, esperanzas y angustias, ideas y provocaciones. Y eso ya sabemos que ciertas políticas lo consideran imprudente e incluso nocivo para la salud del magisterio. (Imbernón, F. 2003. *Cuadernos de Pedagogía n° 321*, p.83-86).

La formación es una herramienta importante y necesaria para la innovación. Y una buena formación (entendemos como tal aquella que ofrece cauces para solucionar los problemas de los y las enseñantes partiendo de sus necesidades en el contexto) ha de provocar una reivindicación de mejoras educativas. Y ahí es donde más les duele. Para esa política es preferible actualizar en el conocimiento de la ciencia (volvemos a la concepción de que el conocimiento es poder y saber hacer), de la técnica y de la tecnología, antes que actualizar en los saberes fundamentales que pueden provocar el peligro de un exceso de reflexión sobre lo que pasa y lo que me (nos) pasa. En definitiva, es preferible hacer simple lo complejo para así, aportar soluciones simples, por no decir simplistas.

Podríamos acabar este capítulo con unas palabras de Sábato (1999), Citado en (Francisco Imbernón, 2003. *Cuadernos de Pedagogía n° 321*, p. 83-86) que dice así: *“La educación es lo menos material que existe, pero lo más decisivo en el porvenir de un pueblo, ya que es su fortaleza espiritual; y por eso es avasallada por quienes pretenden vender al país como oficinas de los grandes consorcios extranjeros. Sí, queridos maestros, continúen resistiendo, porque no podemos permitir que la educación se convierta en un privilegio”*.

La formación permanente del profesorado necesita una reconceptualización más allá de las simplezas y las vaguedades de turno. Y también necesita que todos los que trabajamos desde la teoría y desde la práctica resistamos el envite, ayudemos a reconstruir el pensamiento político formativo predominante del actual poder y continuemos buscando alternativas a la formación permanente del profesorado. (Imbernón, F. 2003. *Cuadernos de Pedagogía n° 321*, p. 83-86).

Capítulo Segundo

**Concepto, características y modelos de
asesoramiento externo.**

5. Concepto, características de la actuación y del perfil profesional de los asesores y asesoras de formación y modelos de asesoramiento externo.

En el pasado y en el presente reciente de una sociedad se producen diferentes circunstancias educativas de especial significación en las que los protagonistas de las mismas deben proponer, tomar y asumir decisiones y responsabilidades relevantes. Las diferentes autoridades educativas así como todos los profesionales y demás personas y organismos que se preocupen por la educación han de asumir el reto de una demanda social que reclama un sistema educativo que de respuesta a la necesidad de formar a unas generaciones capaces de progresar y construir un futuro digno para todos.

Para los profesionales de la educación y especialmente para los asesores/as, el reto reviste especiales características ya que la necesidad del asesoramiento se presenta como una cuestión obvia. Una adecuada formación permanente está en la base de una mayor calidad de la enseñanza y del profesorado; ya que todos sabemos que asesoramiento y educación están íntimamente ligadas.

La calidad de la educación no puede identificarse solamente con una mejor preparación intelectual y técnica del alumnado, y del profesorado, un sistema educativo tenderá a la calidad en la medida en que sea capaz de:

- a) Propugnar una educación comprensiva (que posea un programa común para todos, pero que respete profundamente las diferencias individuales) y de calidad.
- b) Para que esta calidad sea posible debemos tener en cuenta:
 - I. Que la administración educativa elabore las leyes y normas más adecuadas y dote de los recursos necesarios para que la educación pueda ofrecer calidad.
 - II. Que los centros educativos elaboren un Proyecto de Centro basado en los valores democráticos y las aportaciones de la investigación psicopedagógica.
 - III. Que el profesorado ofrezca su calidad humana y su organización para trabajar en común el proyecto educativo.

Cuando la acción de estas variables es coherente podemos conseguir una educación de calidad.

Para esta coherencia, la L.O.G.S.E., con anterioridad y ahora la L.O.C.E., en menor medida, hacen referencia a la importancia de la orientación educativa, la programación docente, la innovación y la investigación educativa, los recursos educativos y a la cualificación y formación permanente del profesorado.

Como respuesta a esto último, es decir, a la formación permanente del profesorado; y a las temáticas que rodean a ésta, tales como: el concepto de descentralización, participación curricular, asesoramiento entre iguales, gestión y cogestión compartida, investigación del aula, institución social, etc. surgen en las diferentes Comunidades Autónomas los Centros de Profesorado y Recursos, que en Andalucía se denominan *Centros del Profesorado*, que tienen como objetivos, entre otros, ser cauces para la participación, la interacción, la investigación y las necesidades del profesorado, posibilitando la existencia de programas de formación elaborados por los propios docentes. En resumen, y

como dice (Pereyra,1984) *que el profesorado sea sujeto activo de su propia formación.*

El Centro del Profesorado se convierte así en un instrumento mediador entre el profesorado y puede realizar una importante tarea como agente dinamizador entre la investigación educativa y el desarrollo curricular. Como institución de formación gestionada por el propio profesorado puede convertirse también en un potente medio formativo. Esto repercutirá en su equipo pedagógico (asesores/as, etc.) y en su relación con el resto del personal docente de la zona.

No se puede perder de vista que la función del Centro del Profesorado es potenciar una formación entre iguales mediante compañeros asesores y /o asesoras, que ya no son expertos portadores de la verdad suprema, sino colegas que perteneciendo al mismo origen formativo, ayudan y colaboran con sus compañeros/as en los procesos de formación permanente. Esta nueva figura de asesor/a no está exenta de críticas en el momento de que abandonando el aula se incorpora al proceso formativo con sus compañeros/as, pero dentro de otra institución y también, porque al abandonar el trabajo directo en el aula, se puede crear una imagen falsa de “poder”, como ocurría antes, que puede desvirtuarlo y acabar convirtiéndolo en un tecnócrata educativo. El asesor/a debe salir de ese papel y pretender acercar la formación a la realidad de los centros educativos; conectando con los proyectos educativos desarrollados en el aula, haciendo un seguimiento de los mismos y propiciando la reflexión. El/la profesional dedicado al asesoramiento debe formar parte importante de la labor educativa e integrarse de lleno en la institución escolar.

5.1 Concepto

La figura del asesor/a se crea dando paso a profesionales que proceden del ámbito de la práctica escolar de cualquier nivel no universitario. La administración educativa empieza ya a normativizar su figura, la cual permite un aprovechamiento y optimización de los recursos disponibles en formación.

El papel de asesor o asesora nos marca, a la vez, las características que deben presentar. Y es que deben ser considerados como guías y mediadores entre iguales, que en lugar de dar soluciones, ayuden a encontrarlas. Consiste, en ser el catalizador/a que ayuda a generar un conocimiento compartido mediante una reflexión crítica, y no, como ocurriera en un pasado, no muy lejano, que el asesor/a era considerado como un experto infalible, que esperaba que el profesorado confiase ciegamente en su conocimiento y sabiduría superior para identificar, clarificar y resolver, que abordaba la comunicación en una sola dirección, acorde con la categoría del conocimiento que él dominaba, sin preocuparle el desarrollo de una visión global, y que prescribía recetas, obviando cualquier tipo de reflexión.

En definitiva, el trabajo del asesor o asesora de formación en la actualidad, debe consistir en ayudar a analizar necesidades de formación, colaborar en proyectos de formación en centros, aconsejar la implantación de innovaciones, ayudar a diagnosticar obstáculos, etc., como mediador del proceso formativo y en las confrontaciones. Para ello, la confidencialidad, la negociación, la facilitación de la comunicación y de la toma de decisiones y la accesibilidad a la información que sea necesaria para el profesorado son tareas y temas claves. El asesor/a debe

tener capacidad de práctica innovadora, compañerismo y de amistad crítica (Eisner, 1995).

Para Holly (1.991), la figura del asesor/a debe destacar por: *“Establecer un objetivo claramente definido del trabajo que se está llevando a cabo. Que implique a todos los participantes. Que les capacite para formar un grupo para la indagación colaborativa. Que se integre en una cultura de desarrollo. Que actúe como un amigo crítico y que se sitúe en un contexto general congruente”*.

Todo asesor o asesora debe de implicarse en un proceso de autorrevisión e innovación de las prácticas educativas en las que también puede experimentar y compartir con los demás. Por lo tanto aparece como prioritario el trabajo en el centro docente donde el asesor o asesora de formación aparece como compañero crítico que ayude a establecer, entre otras cosas, objetivos claros, que implique a todos y todas las participantes, establezca y dinamice los grupos de trabajo y enmarque todos los procesos.

Podemos decir, finalmente, que los asesores y asesoras de formación son unos agentes capaces de participar a través del diálogo junto a un colectivo docente, con la intención de mejorar la práctica escolar a partir de un proceso de indagación compartida sobre los problemas y necesidades que afectan a la realidad educativa de los involucrados en el proyecto. cuando aludimos a los asesores y las asesoras nos estamos refiriendo a unos agentes capaces de participar a través del diálogo junto a un colectivo docente, con la intención de mejorar la práctica escolar a partir de un proceso de indagación compartida sobre los problemas y necesidades que afectan a la realidad educativa de los involucrados en el proyecto.

5.2. Características de la actuación y del perfil profesional de los asesores y asesoras de formación

En definitiva, esta concepción de asesor y/o asesora implica que a la hora de intervenir con el profesorado de los diferentes centros educativos, lo hagan de forma que sean capaces de establecer relaciones de colaboración con el profesorado dejando claros los compromisos que se adquieren en los procesos que se quieren iniciar, teniendo en cuenta, y de forma prioritaria, las necesidades del profesorado, su experiencia profesional y su conocimiento del contexto educativo; sin intentar establecer otras intenciones subjetivas, con la idea de generar una actitud de conocimiento compartido. Esta sería la característica más destacable de la actuación de los asesores y asesoras de formación.

No obstante, y teniendo en cuenta que el asesoramiento debe favorecer la reflexión crítica entre el profesorado, y colaborar, a la hora de fundamentar y desarrollar la innovación o el cambio que cualquier proceso formativo lleva implícito, los asesores y asesoras de formación deben caracterizar sus actuaciones con el profesorado en los centros educativos teniendo conocimiento de que deben saber hacer, al menos, lo siguiente:

5.2.1 Características de la actuación del asesoramiento externo

- Diseñar la planificación de la intervención con el profesorado a través del diseño de planes y de actividades de formación.

- Actuar como expertos en didácticas específicas asumiendo, cuando proceda, la enseñanza de las distintas actividades de formación.
- Actuar con una visión estratégica de forma que se puedan reconducir las demandas formuladas por el profesorado hacia fórmulas que contribuyan a mejorar la calidad del sistema.
- Gestionar recursos humanos y materiales lo que implica conocer los recursos disponibles en la zona, organizar y difundir los recursos materiales del propio Centro del Profesorado y asesorar en lo relativo a su utilización.
- Asesorar y apoyar a los centros educativos en los diferentes procesos de desarrollo curricular que lleven a cabo en los mismos.

5.2.2. Perfil profesional de los asesores y asesoras e formación

Según hemos apreciado en las características del asesoramiento, y para que este se pueda llevar a cabo, necesitamos profesionales del mismo que sean capaces de ponerlas en acción. Para ello, los asesores y las asesoras de formación deberán disponer de un perfil adecuado que debería contemplar, al menos, los siguientes aspectos:

- La capacidad para interactuar con los Equipos educativos y docentes, para detectar sus necesidades y expectativas, negociar la intervención y orientar itinerarios de desarrollo profesional.
- La capacidad para planificar las intervenciones con posibilidad de realizar un diagnóstico del ámbito de actuación, de priorizar actuaciones, de organizar las actividades y de llevar a cabo su seguimiento y evaluación.

- La capacidad para interactuar como facilitadores o mediadores de la comunicación entre iguales, siendo conocedores de las dinámicas de colaboración entre grupos de profesores y profesoras y actuando como promotores de acciones relacionadas con las formaciones en centros, grupos de trabajo, proyectos de innovación e investigación...
- La capacidad para actuar como expertos didácticos, cuando las situaciones lo requieran, en las diferentes etapas educativas, en sus áreas y/o materias para las que disponga de formación suficiente, bien sea como formación inicial, bien por haberla adquirido a través de una especialización posterior.
- La capacidad para actuar sobre el contexto en el que se desarrollan los procesos educativos, potenciando la participación de las familias y el alumnado, la investigación sobre los recursos culturales y su difusión, el establecimiento de contratos con las instituciones, empresas,...

Lógicamente, para la adquisición y desarrollo de estas capacidades que, en nuestra opinión, perfilan a los asesores y asesoras de formación, será necesaria una formación inicial y permanente de larga duración y una permanencia en el puesto de trabajo que permitan rentabilizar la misma. Para ello se deberán de aplicar procesos evaluativos de las actuaciones de los asesores y asesoras, tanto desde un punto de vista individual, como de un punto de vista institucional, que nos informen y afirmen sobre el desarrollo de los proyectos marcados. Esta evaluación favorecerá la mejora y el equilibrio en la composición de los equipos de asesoramiento y en la mejor configuración de la red de formación.

5.3 Modelos de asesoramiento externo

Hasta hace poco tiempo era relativamente sencillo distinguir las formas de asesoramiento vigentes de las novedosas. Esto estaba motivado porque los planteamientos generados con los cambios educativos nos advertían sobre las perspectivas a desarrollar por los asesores y las asesoras y, por lo tanto, no éramos imprecisos cuando queríamos establecer cómo se comportaría el asesoramiento en cada uno de ellos.

Pero, ahora, ni es tan sencillo distinguir la tendencia de las iniciativas de cambio, ni está tan claro cómo responderá el asesoramiento. La responsabilidad de este estado de las cosas es compartida, a partes iguales, en nuestra opinión, por las nuevas condiciones sociales, culturales, económicas y políticas de nuestras sociedades.

El concepto de comunidad de aprendizaje (discursiva según Rodríguez, M, 2001) permite captar las nuevas configuraciones del cambio educativo y sus relaciones con el asesoramiento. *Por comunidad discursiva se entiende una asociación de identidades y discursos que se construye entre personas que se ven a sí mismas como miembros y creadores de sus discursos* (Rodríguez, M, 2003). Está ligada a los nuevos movimientos sociales que emergen en las sociedades del capitalismo avanzado y que se caracterizan más por estilos de vida y valores que por su adscripción política.

5.3.1. Modelos basados en una concepción teórica

Tomando como referencia las comunidades discursivas, y basándonos y adaptando de María del Mar Rodríguez (1998), vamos a establecer tres posibles escenarios para el asesoramiento: el que posiciona al asesor o asesora desde una posición de superioridad, para reparar y/o enderezar los entuertos realizados por el profesorado; un asesoramiento basado en la ambigüedad, que lo mismo atiende a posicionamientos progresistas que a los más conservadores; y una propuesta en la

que resultan claves los esfuerzos por lograr lo que María del Mar Rodríguez (2001) llama: *una justicia social*.

5.3.1.1. Asesoramiento impartido desde una posición de superioridad

En esta comunidad discursiva, el asesoramiento debería transformarse en una suerte de expertismo gerencialista. Quedaría descartada la posibilidad de trabajo entre iguales; sólo desde una posición de superioridad, en cuanto a conocimiento y destreza, podría justificarse el asesoramiento. De hecho, podría prescindirse del asesoramiento como tal, y reemplazarse por maneras tradicionales, como la formación permanente más conservadora: como estrategia reparadora de los déficit del profesorado.

En el punto de mira están los profesionales de los centros públicos, que son los que están necesitados de ayuda, porque se sobreentiende y se declara que, por sistema, la privada funciona y la pública no. Adquirirían protagonismo grupos de expertos con presencia en organizaciones privadas y fuerte saber técnico; por ejemplo, en tácticas estandarizadoras (evaluación por medio de test). El acento se pondría en el rendimiento y en la calidad, y en aras de la consecución de ambos, se neutralizaría la voz del profesorado, acallada por el juicio de los técnicos y/o el sentido común de las familias. El apoyo a los centros se pondría al servicio del control, con la excusa de la medición del rendimiento y la ayuda de diversos dispositivos de evaluación estandarizada.

5.3.1.2. Asesoramiento basado en la ambigüedad

Este tipo de asesoramiento se daría en comunidades de aprendizaje que presentarían un corte gerencialista, porque estaría formada por asesores burócratas, especialistas en buscar expertos que dogmatizan, formarían la base del sistema de apoyo, que se asemejaría a una estructura centralizada y burocratizada.

La nota distintiva de esta comunidad discursiva sería la ambigüedad. Su propio nombre tiene resonancias de gran alcance, pero sin sustancia, y el tipo de prácticas de cambio que apadrinaría podría servir a propósitos progresistas o conservadores. Cuando se trata con la versión más regresiva de la reestructuración, es decir, aquella más cercana a la excelencia, el asesoramiento seguiría pautas similares a las ya mencionadas, con una connotación bastante sibilina; sería presentado con unas maneras y unos propósitos de talante supuestamente progresista, porque ya no se trataría de reivindicar el pasado glorioso, sino de promover el futuro con tácticas aparentemente renovadoras. Los expertos lo serían en nuevas formas de gestión empresarial aplicadas a la educación, se ensayarían modalidades de devolución de poder que estarían pensadas no para aumentar la responsabilidad del profesorado y las escuelas, sino para eludir la responsabilidad de las unidades centrales en la toma de decisiones problemáticas. Gestión basada en la escuela sí, pero con los céntimos contados y con la responsabilidad para los centros de tener que dar cuenta del gasto de la última peseta. Mientras, con tácticas indirectas se inducirían determinadas tendencias, sin perjuicio de limitar la supuesta gestión autónoma. Así, los sistemas de apoyo jugarían a estimular la autonomía de la escuela, pero con la vista puesta en ciertos indicadores de calidad, lo que inevitablemente conduciría a la uniformidad. La autonomía de los centros serviría para legitimar una visión consumista de la educación, buscando la diversificación de la oferta. Las estructuras de apoyo incluso podrían plantearse el mediar, a modo de servicios de marketing, entre las familias y la gama de opciones educativas a elegir, incluyendo las privadas. La capacitación sería una potenciación cooptada: fijada previamente. El juicio del profesorado, aunque declarado valioso, quedaría supeditado al de los expertos en gestión flexible. Procesos de aprendizaje de alto nivel, como paquetes enlatados de sofisticadas destrezas, se presentarían al profesorado con vistas a ser trasladados a las aulas. El asesoramiento se plantearía como una especie de simulación segura: con posibilidades supuestamente abiertas, pero con objetivos prefijados.

En la vertiente más progresista la reestructuración genuina, el asesoramiento se usaría para aumentar la democracia en las escuelas a través del

trabajo cooperativo con el profesorado y la atención específica a cada centro educativo. Los asesores trabajarían con estrategias de proceso, especialmente enfocadas hacia la toma de decisiones democrática, la comunicación entre grupos y sectores, y la expresión de puntos de vista divergentes.

El asesoramiento se involucraría en procesos de negociación para redefinir la devolución de responsabilidad al profesorado. Éste tendría un papel relevante en las acciones de asesoramiento, que se desplegarían en el contexto de los centros, incluso involucrando a las familias. Los procesos de asesoramiento se desenvolverían de forma no previsible, sin rehuir los problemas e interpretando los obstáculos como oportunidades para el cambio cualitativo. El asesoramiento mostraría una predilección especial por los compromisos sociales y pedagógicos de las escuelas y llevaría su impulso democratizador hasta el punto de poner en comunicación grupos de profesores y coaliciones de escuela. Se estimularía la creación de redes de apoyo profesionales a partir de las redes de apoyo informal previamente existentes, con lo que se pondrían en marcha formas próximas al asesoramiento comunitario (Rodríguez Romero, 1996).

5.3.1.3. Asesoramiento basado en el logro de una justicia social.

Esta comunidad discursiva se distinguiría por la convergencia de multiplicidad de tendencias y grupos. En ella convivirían, más o menos amigablemente, tendencias críticas procedentes del neomarxismo posracional, las teorías feministas, el pensamiento ecológico y las teorías postestructuralistas.

En cuanto a los grupos, hay diversos movimientos semiautónomos de la izquierda democrática, alejados de las posturas políticas unificadas, que persiguen múltiples programas políticos cuyo rasgo distintivo es la promoción de políticas de la diferencia. (Laclau y Mouffe, 1985, en Carlson, 1997).

El reconocimiento de la diferencia sería su principio organizativo básico. La diferencia no se entendería como una divergencia excluyente, sino como

variedad, especificidad, heterogeneidad, que se construye de manera ambigua, cambiante y relacional (Young, 2000). La diferencia estaría asociada a cualquiera de las variadas circunstancias que establecen distinciones entre los grupos sociales: clase social, etnia, preferencia sexual, religión, capacidad, edad, estilo de vida, ocupación, etc. Las prácticas de innovación propias de esta comunidad discursiva, denominadas de reconocimiento de la diferencia, se caracterizarían por promover cambios contrahegemónicos que buscarían la disolución del imperialismo cultural y que perseguirían la emancipación. Ésta, gracias a la reformulación promovida por la crítica cultural de la modernidad, se diversificaría para responder a múltiples sistemas de opresión y promover maneras contextualizadas de liberación según los grupos sociales y las diferencias que reivindican.

Estos cambios educativos pretenderían formas alternativas de escolarización comprometidas con la incorporación en el currículo de los grupos y culturas excluidos de la tradición selectiva. También obstaculizarían las prácticas de exclusión de la escuela tradicional, cuestionando los discursos de los grupos cuya identidad es la dominante (como varones blancos, de clase media, cristianos, heterosexuales y sujetos capacitados) y que, sin embargo, se presentan como universales y neutrales.

El asesoramiento estaría dedicado al aumento de las posibilidades de desarrollo educativo de aquellos grupos sociales que por razón de su diferencia se encuentran limitados en el despliegue de sus opciones vitales. Serían claves para el asesoramiento las relaciones sociales de desigualdad y las luchas para transformar éstas en pos de la justicia social. La justicia social no se entendería como un asunto de distribución de bienes educativos, sino que afectarían directamente al contenido y la forma de la propia educación (Connell, 1997). Se prestaría especial atención a las prácticas culturales e históricas de los grupos silenciados en el proceso de producción cultural y al modo en que la diferencia es expresada por estos grupos con respecto a la educación. Las diferencias de clase social, etnia, género, nacionalidad, religión, orientación sexual o destrezas, y las posibilidades humanas de participación social a través de la educación que están relacionadas con

éstas, serían el principal foco de atención del asesoramiento. Las acciones de apoyo adoptarían la forma de un asesoramiento comprometido, que trabaja con compromisos sólidos, locales, arraigados en comunidades docentes de carácter participativo y colaborativo. Es decir, tendría presente que la lucha por la emancipación se realiza en un contexto contingente y que cualquier acción de apoyo corre el riesgo de promover consecuencias no deseadas que produzcan efectos contrarios a la liberación pretendida. El asesoramiento buscaría la promoción de cambios institucionales, cambios de conciencia y también en la vida cotidiana de las escuelas. Y, en pos de la consecución de un espacio público heterogéneo, velaría por que los derechos y las políticas educativas de grupo se integraran en los derechos y políticas generales de participación e inclusión. Las acciones de apoyo desarrollarían prácticas situadas, cuya nota distintiva es la versatilidad para acoplarse a las peculiaridades de los contextos educativos y, específicamente, a los grupos sociales y sus diferencias (Rodríguez Romero, 1998b).

El contenido del asesoramiento se ampliaría, dando cabida a temas más vitales, en estrecha relación con lo que se conoce como la política de vida y que se refiere a asuntos morales y existenciales reprimidos por las instituciones modernistas (Giddens, 1995). La identidad del yo, el desarrollo de la existencia en el sistema de la naturaleza, la condición de finitud humana y el desenvolvimiento de una vida individual y comunitaria formarían parte de estos temas. Los profesionales del asesoramiento y las estructuras de apoyo se diversificarían y adoptarían estrategias y formas inusuales para tratar de desplegar acciones afirmativas, que no son otra cosa que la resistencia continuada y humilde a las prácticas cotidianas de exclusión, y que, sin embargo, crearían los recursos necesarios para cambios radicales. El ejercicio del asesoramiento encerraría un dilema, porque trataría de encontrar un equilibrio entre la atención a la heterogeneidad y la búsqueda de afinidades entre los grupos sociales, y entre la atención a las opresiones particulares y la consecución de una justicia social para todos ellos.

Así, la diversidad debe implantarse en el principio de igualdad. Como puede observarse, las posibilidades de despliegue del asesoramiento son variadas.

Las opciones menos alentadoras cuentan con más soportes y presionan para que el asesoramiento se pliegue a intentos muy sutiles de instrumentación, que instauren formas de supervisión del trabajo de los docentes más sofisticadas y procedimientos de exclusión social más refinados, pero las posibilidades más progresistas ofrecen oportunidades insospechadas y un horizonte esperanzador de renovación para el cambio educativo.

5.3.2. Modelos basados en la realidad del Centro del Profesorado

Por otro lado, queremos proponer como se realiza el asesoramiento desde los Centros del profesorado y para ello, contamos con una buena reseña de Rafael Yus Ramos y Juan B. López Blanco (1997) que presentan otros tres modelos de asesoramiento para el perfeccionamiento del profesorado surgidos de su experiencia en el Centro del Profesorado de la Axarquía (Málaga) y que se podrían generalizar al resto de Centros del Profesorado de la Comunidad Autónoma e incluso, a nivel nacional, y que adaptando los de Yus y López vamos a denominar: de relación entre experto (asesor/a de formación u otro experto externo) e inexperto (profesorado), de relación entre colegas (asesores y asesoras y el profesorado van juntos) y favorecedor de la autonomía formativa o autoformación.

Tenemos claro que un Centro del Profesorado es una institución destinada al perfeccionamiento del profesorado para que éste mejore su práctica docente. Por lo tanto, nunca puede caer en el error de incidir en una determinada tipología de profesor. Y ello, no sólo porque supondría una clara e injustificada discriminación, sino porque se debe tener presente el carácter evolutivo del proceso de perfeccionamiento de un profesor. En efecto: en la vida profesional de una persona dedicada a la enseñanza, se dan circunstancias que obligan a incorporar ciertos cambios en la práctica docente. A nuestro juicio, es labor primordial del Centro del Profesorado incidir o formar parte de esas circunstancias, y favorecer así su evolución.

Del análisis de la dinámica del perfeccionamiento que actualmente se contempla en los Centros del profesorado, en función de las tipologías del profesorado existentes, podemos destacar tres modelos de perfeccionamiento:

5.3.2.1 Modelo de relación de experto a inexperto

Es el modelo más frecuente y es totalmente transmisivo. Se caracteriza por lo siguiente:

- Lo podemos identificar con las clásicas modalidades formativas como son: cursillos, jornadas y conferencias. Es el modelo que tradicionalmente venía realizándose en los ICEs y otras instituciones.
- Este modelo obedece a un planteamiento vertical, en el que la figura de un experto, sea asesor/a o cualquier agente externo, despliega sus conocimientos, más o menos actualizados, sobre un profesorado receptivo (aunque caben situaciones de mayor participación, según las estrategias).
- Se lleva a cabo en función de demandas provenientes bien de grupos o equipos (Centro del Profesorado, Departamentos, Equipos Docentes, E.O.E., Inspección, etc.), o bien a través de la detección de necesidades motivadas por una encuesta o entrevista con el profesorado en la que éste puede que haya realizado una elección relacionada con unas necesidades observadas en la propia práctica docente.
- Suelen ser acciones formativas intensivas, a veces, cansinas, a lo largo de un período de tiempo más bien corto, que oscila entre una, dos y seis semanas.

- Se realizan en días y horas en los que no hay actividad académica docente.
- Suelen repetirse en casi todos los Centros del Profesorado de la zona, provincia y Comunidad Autónoma. lo que implica multiplicar el costo de una determinada materia.
- No suelen generar una dinámica permanente de perfeccionamiento del profesorado y son difíciles de concebirse articulados a un sistema de seguimiento.
- Normalmente es difícil que de ellos se extraigan grupos de trabajo en los que el profesorado quiera investigar.
- No se aprecia que de su resultado se produzcan cambios significativos que mejoren la práctica docente.
- Paradójicamente es la modalidad formativa más demandada por el profesorado quizás porque presente pocos problemas organizativos, tanto para el profesorado como para el centro educativo..

5.3.2.2 Modelo de relación entre colegas

Este modelo era utilizado por grupos de profesionales que gustaban de investigar y renovar. Tiene por características las siguientes:

- Son acciones formativas denominadas formaciones en centros y cursos con seguimiento. También tienen cabida algunas formas de grupos de trabajo.

- El planteamiento de la formación es más bien horizontal, en el que los profesores y profesoras, organizados, realizan la actividad de perfeccionamiento, animados por la figura de un asesor-animador, profesor que en determinados momentos tendría que aportar una información vertical o que traería expertos para que la diesen.
- Se realiza en función de una demanda originada sobre la base de unas deficiencias o de un bloqueo en el desarrollo curricular, por grupos de trabajo ordinarios (ciclos, áreas, grupos de trabajo, claustros, etc.) que están interesados en salvar estas dificultades relacionadas con el currículo.
- Son acciones formativas a más largo plazo, a lo largo de un período más o menos dilatado (un día a la semana durante dos trimestres, por ejemplo), entre los cuales se plantea la puesta en práctica de los métodos aprendidos.
- Se realiza en horario no lectivo, aunque algunas (en Secundaria) se pueden realizar en horarios lectivos de obligada permanencia (cuando se reúne el Departamento, el Equipo Docente,...) lo que supone una organización en el centro para poder llevarlo a la práctica.
- Va destinado sólo a los centros que hayan resuelto el problema organizativo; desde este punto de vista al tratarse de casos restringidos a un sector del profesorado de la zona de actuación del Centro del Profesorado, se contempla como actividad de apoyo a los grupos de trabajo, dentro del ámbito del perfeccionamiento.
- Son acciones formativas a las que se les puede realizar un asesoramiento puntual en la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos; ya que poseen una dinámica más o menos estable de trabajo.
- Pueden fomentar la creación de grupos de trabajo estables, en torno a temas relacionados con los cursos que realizan o con la problemática existente en sus centros o en centros cercanos y afines.

- Puesto que se puede hacer un seguimiento de la implicación en la mejora de las acciones docentes, son acciones formativas que se prestan a que surjan cambios provechosos en la práctica escolar; aunque esto es difícil.

5.3.2.3 Modelo favorecedor de la autonomía formativa o autoformación.

Este es el modelo que realizan, fundamentalmente, los grupos de trabajo y el profesorado participante en los diferentes proyectos de innovación e investigación educativas. Entre sus características podemos señalar las siguientes:

- Poseen un planteamiento del perfeccionamiento, en el que se da, indistintamente, la comunicación horizontal y vertical, según los casos, siendo elemento esencial la figura del coordinador/a-animador/a, que cohesionan al grupo.
- Surgen a propuestas de la Administración Educativa que es la que realiza las convocatorias para estas modalidades de formación. No obstante, también poseen identidad propia.
- A lo largo del desarrollo de estas actividades se producen situaciones de conflicto: bloqueos, agotamientos, exceso de trabajo con respecto a las expectativas iniciales,... Todo esto resta entusiasmo y, a veces, solo terminan la actividad la mitad o menos del profesorado que la inició.
- Teniendo presente la circunstancia anterior, es misión del Centro del Profesorado atender, la demanda de perfeccionamiento de estos grupos, a través de un plan de apoyo y seguimiento.

A nuestro juicio, los dos últimos modelos son los que se deben de potenciar el Centro del Profesorado y hacia donde se deben dirigir todos los esfuerzos.

El perfeccionamiento estable exige una dinámica grupal lo suficientemente autónoma como para no perder su singularidad, pero también lo bastante permeable como para acoger los cambios asumidos por el grupo y potenciados, dentro del respeto a su autonomía, por el Centro del Profesorado.

Del este conjunto de modelos de perfeccionamiento que se despliegan en un Centro del Profesorado, habría que hacer notar este modelo de autonomía formativa por su carácter sistémico y evolutivo, generador de elementos responsables de la flexibilidad y adaptabilidad de los procesos.

De esta suerte, dicho modelo constituiría el mecanismo idóneo para el perfeccionamiento del profesorado, dentro del paradigma del profesor-investigador. Para ello, y con el objeto de poder alcanzar cotas más significativas de actuación habría que dotar a los Centros del Profesorado de una plantilla más acorde y adecuada y una dotación económica que supere las asignaciones actuales.

Por otra parte, y esto ya viene solicitándose desde hace algún tiempo, creemos que la Administración debería afrontar con profundidad el tema del asesoramiento al profesorado, e introducir medidas que faciliten cambios cualitativos.

Hay quien piensa que en el caso de los grupos de trabajo, que constituyen una forma de autoperfeccionamiento, habrían de contemplarse medidas tales como:

- La inclusión del tiempo dedicado a las reuniones, cursos y demás actividades de perfeccionamiento, en el horario laboral.
- El apoyo institucional, sobre todo en planes innovadores.

- La oportunidad de potenciar sin límites al profesorado más innovador, y aprovechar su preparación como elemento de asesoramiento.

Dentro del panorama actual, es fundamental que los Centros del Profesorado, no sólo como institución, sino por coherencia con sus principios y sus orígenes, presten la máxima atención y ayuda a los grupos de trabajo, de hecho, en la mayoría de los mismos esto ocurre, y realicen un plan de apoyo y seguimiento en el que se tengan en cuenta la dinámica de los mismos; así como se arbitren técnicas y fórmulas que se ajusten a las necesidades de la etapa o nivel evolutivo de cada grupo de trabajo. Dicho plan debería contener: una información inicial del grupo (estudiando la memoria del año anterior y el proyecto de renovación del grupo, y estableciendo los primeros contactos con su coordinador/a,...); información grupal (visitando a cada grupo en sus sesiones ordinarias y anotando en una ficha todas las incidencias y las medidas de apoyo que se llevarán a cabo); información final (estando presente en las últimas reuniones de los grupos, asistiendo a la valoración que precede a la memoria de final de curso, animando al profesorado con objeto de crear circunstancias favorables a una adecuada continuidad para el próximo curso...).

No realizar esto supone terminar burocratizando y simplificando algo tan complejo como las relaciones humanas entre el profesorado como forma de mejora de la calidad educativa..

5.4 Nuestro modelo de asesoramiento

Como hemos comentado anteriormente, existen varios modelos de asesoramiento. Nosotros nos inclinamos, en este marco teórico, por el que consideramos más adecuado para los tiempos que

corren y es el de asesoramiento colaborativo. Es un modelo basado en algunos de los ya mencionados anteriormente. Así pues, tiene referencias del modelo basado en el logro de una justicia social, del modelo basado en la relación entre colegas y, sobre todo, en el modelo favorecedor de la autonomía formativa o autoformación.

El asesoramiento colaborativo tiene como meta, básicamente, la profundización en la autonomía profesional del profesorado, pero esto, sin embargo, no quiere decir que se opte por un modelo que se apoye exclusivamente en el equipo de docentes que están en el proceso de formación, que dé la espalda a quienes quieran y puedan colaborar con la escuela.

La formación compartida, para su correcto desarrollo necesita precisamente de agentes externos que, dentro de un marco colaborativo, posibiliten diversas ayudas que de no darse resultarían un obstáculo para el proceso seguido. Pero en este modelo la intervención externa habrá que situarla dentro de un marco colegiado y simétrico, es decir, que apoye y facilite, pero que ni lidere procesos, ni transmita soluciones. La responsabilidad deberá estar en manos de los asesorados, y aunque esto no siempre resulte fácil, sí deberá ser una consigna deseable, pues de otra forma el modelo colaborativo puede llegar a generar más dependencia que autonomía a causa de una sobrestimación de la figura del agente externo ya sea como líder, y no como experto (Pozuelos, 1996, p. 183).

Desde esta consideración, los colaboradores externos, los asesores, representan una influencia positiva cuando su actuación tiene como meta el impulso de la reflexión crítica, cooperativa y comprometida con una mejora progresiva de la realidad docente; es decir, cuando asisten a los profesores y las profesoras en el desarrollo de habilidades y hábitos de representar, analizar y comunicar sus experiencias y comprensión, en contexto, esto es, sobre necesidades y problemas prácticos identificados por ellos mismos (Nieto, 1992, p. 80).

Su implicación, según ponen de manifiesto distintas experiencias, tendrá especial relevancia cuando los asesores y las asesoras cumplan los siguientes requisitos:

- a) Deben ayudar a seleccionar y delimitar los problemas que son realmente importantes y merecedores de ser investigados. Pero, en todo caso, no se valdrán de la imposición o, como expone Rodríguez Romero (1996, p. 76), hay que evitar que la opción del asesor/a se convierta en una pauta aceptada ciegamente por el profesorado.
- b) Una vez conocido, acotado y sentido el problema que se va a investigar, deben facilitar diversos recursos y la información necesaria para un mayor conocimiento y profundización en el objeto de trabajo concreto, y así evitar con su intervención interminables disgregaciones y rodeos.
- c) Su presencia será cada vez más necesaria en cuanto a la autoformación, para evitar lo que se ha dado en llamar el aprendizaje plano (cuando ya todo está dicho), que en tantas ocasiones es la causa del desánimo y el aburrimiento que conducen finalmente, conducen a la desaparición de muchas e interesantes experiencias de formación.
- d) Deben promover procesos de regulación y revisión y participar en ellos. Ésta es otra de las aportaciones que los colectivos y las experiencias colaborativas demandan con más insistencia, porque necesitan de otras perspectivas e interpretaciones que ayuden a evaluar y mejorar el proyecto (amigos críticos).
- e) Su presencia ha de tener un papel significativo a la hora de establecer redes de contactos; es decir, canales de comunicación entre los distintos equipos o centros, de manera que se puedan optimizar y expandir ideas y recursos. Y en todo caso, como expone Nieto (1992), la participación colaborativa de agentes externos tiene sentido en tanto que su acción contribuye a que los procesos de mejora y cambio no se traduzcan siempre en esfuerzos heroicos

realizados por un profesorado ya de por sí saturado de tareas y responsabilidades.

El modelo de asesoramiento que se propone, acorde con el tipo de formación que se está planteando, estará dentro de la corriente reflexiva, crítica y contextual, que surge como alternativa a la corriente técnica, abstracta y clínica (expertos que identifican y resuelven los problemas, presentando las soluciones a los profesores, que se limitan a adoptarlas y llevarlas a la práctica).

Plantear un cambio, promover una actividad innovadora o iniciar cualquier proceso dirigido a la mejora y transformación de la práctica educativa son hechos que conducen necesariamente a la consideración de una formación del profesorado que rompa con la creencia racionalista, tecnológica y simplificadora. Ésta reduce todo a una elemental aplicación lineal de técnicas, procedimientos o ideas elaboradas por instancias (expertos, normativas...) ajenas al contexto singular en el que se quiere iniciar la experiencia. Si no se tiene en cuenta este aspecto, se corre el riesgo de promover sólo sencillos cambios coyunturales que tienden a desaparecer en un corto período de tiempo, o bien a fijarse en dimensiones exclusivamente formales y administrativas con la intención de contentar básicamente a la autoridad que lo proyectó.

En coherencia con esa perspectiva contextual de la mejora de la enseñanza, el centro escolar, el profesorado y las necesidades, intereses e interrogantes que genera la práctica cotidiana serán los que se conviertan en el auténtico germen de la innovación y el cambio educativo. Y si partimos del hecho de que no existen problemas genéricos para todos los contextos, ni soluciones mágicas para cada uno de los problemas, habrá que reconocer que cualquier cambio, mejora o conocimiento por desarrollar tendrá que llevarse a cabo de la forma más interactiva posible y reflexionando sobre situaciones prácticas reales.

En ese sentido, la Formación Centrada en la Escuela se perfila como la estrategia idónea para un desarrollo progresivo, sin saltos en el vacío, pues de acuerdo con el principio de aprendizaje significativo, aplicado a los procesos de formación del profesorado, se parte de las ideas y posibilidades que el equipo

posee para plantearse, sólo aquellos saltos cualitativos que puedan ser entendidos y asumidos dentro del bagaje de experiencias anteriores de que se dispone. Esta consideración procesual, inherente a la Formación Centrada en la Escuela, pone de relieve que cualquier cambio que se pretenda será producto de aproximaciones progresivas, de avances y transformaciones paulatinas que, poco a poco, van conformando una propuesta cada vez más elaborada, y no el resultado de cambios radicales de un día para otro.

La evolución a la que nos estamos refiriendo, que es el resultado de un proceso de experimentación y análisis reflexivo de la práctica concreta, es la que nos lleva a considerar el cambio y la mejora educativa desde una perspectiva básicamente formativa, en tanto que los nuevos conocimientos es decir, los sucesivos avances o etapas son consecuencia del contraste entre idea y acción (teoría y práctica) y las reconstrucciones que con ello se producen, y no el resultado de una mera aplicación mecánica de ciertos recursos, fruto de la rutina, transmitidos por la tradición institucional. Centrar la formación en la escuela aporta otro matiz muy importante en relación con el profesorado. Éste deja de ser objeto de la formación para pasar a ser el protagonista del proceso. Tomar decisiones, negociar y regular la experiencia, y sus consecuencias, acciones que estarán estrechamente relacionadas con los docentes.

Desde esta óptica, cambio y mejora de la práctica, formación y acción crítica, conducen inevitablemente a la emancipación y calidad de la vida escolar.

Ubicar los procesos de formación en los centros educativos se está convirtiendo en una realidad cada vez más extendida. Y si bien esto, en general, parece una idea fértil de cara a propiciar cambios y mejoras reales en la práctica, no por ello está exento de contradicciones, sobre todo cuando, a veces, por parte de la Administración se utiliza de forma propagandística mediante el lanzamiento de proyectos, decretos... basados en esta concepción, aunque luego no se adopten las medidas necesarias (recursos materiales, humanos y presupuestarios) para su puesta en práctica. Ello ocasiona en el profesorado una actitud de incredulidad hacia los nuevos modelos de formación, y a su vez fomenta la utilización de procesos de maquillaje con objeto de adquirir ciertas mejoras, sin buscar la puesta

en marcha de verdaderos proyectos colaborativos, responsables y rigurosos. En nuestro caso, y sin pretender ser exhaustivos, queremos poner de manifiesto distintas consideraciones significativas con el fin de aclararnos en lo que sigue. Veamos, pues, algunos aspectos importantes a tener en cuenta cuando hablamos de propuestas colaborativas:

- I. El enfoque colaborativo no puede caer, a causa de una simplificación absurda, en un sencillo traslado físico de la actividad formativa; es decir, llevar las experiencias externas al lugar de trabajo (cursillos o formación a domicilio).
- II. La formación colaborativa no es una estrategia que tenga como objetivo el tratamiento y resolución de necesidades urgentes (perspectiva clínica). La incidencia episódica tiene poco que ver con esta modalidad formativa.
- III. La implicación de asesores y asesoras colaborativos en procesos de formación en centros no puede fomentar la desunión del colectivo docente. La reclusión en el centro y la mejora de la productividad para, de esta forma, acomodarse al mercado y conseguir una mayor cota de clientela, son actitudes que deben combatirse y que se han de evitar; y para ello nada mejor que constituir redes de centros que funcionen con una lógica cooperativa y de apoyo mutuo.
- IV. La contribución de los asesores y las asesoras no puede ser una estrategia para que los docentes trabajen juntos con el fin de facilitar la divulgación y puesta en funcionamiento de ideas externas u oficiales.
- V. El modelo de asesoramiento que estamos considerando fomenta el desarrollo y la mejora de las prácticas, tanto en el sistema de apoyo externo como en el escolar. Se plantea desde el prisma de

mutua influencia y enriquecimiento, y no sólo en la dirección asesor-centro.

La implicación de agentes externos desde el enfoque que proponemos se distingue de cualquier otra modalidad porque, como decíamos anteriormente, es el propio colectivo docente el que, a partir de las necesidades e intereses, realiza análisis colaborativos con el fin de abordar aproximaciones tanto de carácter teórico como práctico para aprender a través de la reflexión colectiva. Esta característica obliga a que el proceso en sí sea voluntario y demandado, y no el resultado de una imposición. En este sentido, el asesoramiento se define como algo querido y requerido.

Por lo tanto, la idea de modelo de formación que proponemos surge de la confluencia de dos estrategias centradas en el desarrollo de la escuela como organización. La primera es el desarrollo organizativo, en adelante (DO), basado fundamentalmente en las ciencias de la conducta y realizado únicamente por expertos externos al Centro.

La segunda es la revisión basada en la escuela, en adelante (RBE), basada principalmente, en la autoevaluación o autorrevisión institucional como un proceso iniciado en el centro escolar, llevado a cabo por el profesorado del Centro, normalmente con apoyo externo (asesores/as), con el propósito de encontrar respuestas a problemas del centro y no a cuestiones planteadas por agentes o instancias externas.

El matrimonio de estas dos estrategias organizativas nos lleva a proponer como modelo de formación una forma de trabajo que es cooperativa, por una parte, ya que todos los aspectos han de ser negociados en el interior del grupo y con él, los agentes de apoyo o colaboradores externos (asesor/a). Por otra, el proceso de trabajo es evolutivo, sin un desarrollo prefijado.

El marco de trabajo comenzaría con la revisión y diagnóstico (en un proceso de discusión, deliberación y decisión conjunta) del estado actual del funcionamiento del centro escolar (por parte del grupo de profesores y profesoras y con el apoyo de algún asesor/a), para emprender acciones de mejora en aquellos aspectos que se consideren prioritarios. Partimos consensuando un “mapa” de logros y necesidades, fruto del autodiagnóstico / evaluación de la situación del centro, en un compromiso por revisar, concretar y sistematizar nuestras ideas educativas, de modo continuo y en espiral, en un plan de acción en el que aparecen cuatro aspectos contextuales precisos, en mayor o menor medida, para que el proyecto pueda funcionar:

- a) Colaboración y trabajo en equipo.
- b) Proceso evolutivo y cíclico.
- c) Un cierto grado de autonomía.
- d) Un compromiso ético por mejorar lo que se hace.

El asesor/a colaborará con el profesorado del centro en la mejora interna de la escuela y favoreciendo la colaboración con distintos estamentos externos (otros centros, universidad, ...) apuntando “ *la construcción de una dinámica de trabajo cooperativo en los centros, que permita la propia autoevaluación, la formación desde la práctica de los profesores, y, de este modo, la mejora de*

aquellas facetas organizativas y pedagógicas de su trabajo que fueran definidas como susceptibles de mejora por los centros y los profesores” (Escudero y Bolívar, 1.994.144).

La autorrevisión escolar se puede convertir así en proceso y plataforma para el desarrollo y mejora interna de la escuela, mediante el desarrollo de proyectos integrados de innovación y formación.

5.4.1 Nuestro modelo de asesoramiento: fases

Las fases de que consta este modelo de formación son flexibles en tanto que cada centro escolar las puede adaptar en función de sus tiempos y circunstancias.

El modelo desarrolla seis fases que a continuación detallamos y que esquematizaremos, al final del capítulo:

5.4.1.1. Fase primera: *Construcción conjunta de condiciones previas para iniciar un proceso de mejora.*

En primer lugar hay que crear un clima inicial de compromiso para iniciar un proceso de mejora. Es el momento en que los miembros del centro (por determinadas cuestiones internas o propuestas surgidas por el asesor/a) deciden implicarse en un proceso de mejora interna de su realidad escolar, iniciando algún proyecto de formación / innovación.

Las actividades a realizar serían:

- a) Reuniones de debate por grupos para esclarecer y concretar los compromisos, tiempos, organización y responsabilidades.
- b) Lograr la implicación de la mayoría del profesorado en la línea en la que va el proyecto de trabajo/innovación.
- c) Concretar tipos de apoyos, compromisos mutuos, quiénes (profesorado, asesor/a,...) van a coordinar el proceso.
- d) Superación de posibles reticencias sobre la viabilidad.

5.4.1.2. Fase segunda: *Autorrevisión de la práctica.*

Una vez implicados y comprometidos, el asesor/a incita, colabora, para poner sobre la mesa en qué situación se está y a dónde se quiere ir de cara a mejorar. Para la recogida de datos se pueden utilizar desde instrumentos formalizados (escalas, cuestionarios, etc.) a, simplemente, procedimientos de discusión o diálogo (reuniones por grupos, debates, etc.) como medios para explorar colegiadamente los aspectos de la escuela. El grupo decidirá que instrumento es el más interesante.

Normalmente los problemas que salen a la luz son múltiples y diversos y por ello deben de categorizarse en grandes grupos.

Las actividades de autorrevisión que se pueden emplear son:

- a) Técnicas e instrumentos de recogida de información que dinamicen el análisis en torno a lo que está ocurriendo.
- b) Cuales son los factores implicados y como se relacionan: ¿Qué se tendría que hacer, manteniendo algunas cosas como están y mejorando otras?, ¿En qué dimensiones o aspectos se podría mejorar?

5.4.1.3 Fase tercera: *Identificar problemas/necesidades, priorizar y clarificar ámbitos preferentes de mejora.*

Una vez que se comparte el mapa de la situación, se avanza poniéndose de acuerdo en los logros y necesidades que pueden afectar al currículum o a la organización del centro. Después, el centro se pone de acuerdo (el asesor/a puede o no estar implicado ahí) para seleccionar que ámbitos de la vida escolar van a constituirse en prioritarios de acción. Esta es una fase que implica la identificación y definición del problema, clarificando las necesidades.

Las actividades a realizar podrían ser:

- a) ¿Qué se considera que hay que mejorar preferentemente este curso?
- b) ¿Es posible acotar algunos aspectos que deberían constituir el objeto preferente de mejora?
- c) ¿Se podría determinar específicamente qué habría que cambiar?
- d) ¿Está bien definido lo que se quiere hacer?
- e) ¿Qué prioridades, dentro de nuestras posibilidades, se pueden tomar?, etc.

En estas actividades el asesor/a interviene si es necesario, para canalizar, ayudar, colaborar a la funcionalidad del grupo.

5.4.1.4. Fase cuarta: *Elaboración progresiva de planes para la acción.*

Se basaría en los recursos humanos y materiales que necesitamos para desarrollar la acción. Estos recursos pueden ser internos y externos. Podrán tener lugar acciones formativas específicas, coordinadas por el asesor/a que contribuyan a la reconstrucción, por el profesorado, de sus concepciones, métodos pedagógicos, relaciones escolares, o compromisos con valores educativos. El asesor/a podrá intervenir, si fuese necesario, de forma que el profesorado entienda esta planificación como un proceso que se sitúa en la reconstrucción de la acción desde su pasado (qué se ha hecho hasta ahora), presente (qué se hace actualmente) y futuro (qué se va a hacer) por parte del profesorado.

Las actividades a realizar serían:

- a) Discutir y deliberar, a la luz de los criterios, principios y valores acordados. ¿Cómo llevar a cabo un plan de acción?

b) ¿Con qué conocimientos y recursos se cuenta o son precisos tener para llevarlo a cabo?, etc.

Esta es la acción del asesor/a; canalizar las posibles respuestas a estas preguntas y otras más si es necesario.

5.4.1.5 Fase quinta: *Desarrollo y puesta en práctica del proyecto.*

Analizar, coordinada y reflexivamente, que va sucediendo en la práctica con el proyecto y con los acuerdos tomados, qué impactos está teniendo, en qué aspectos conviene corregir, etc. El desarrollo práctico es formativo por el aprendizaje compartido de la enseñanza, al modificar las líneas de trabajo planteadas y por la reflexión sobre ellas.

Las actividades que el asesor/a debiera proponer si fuese necesario en esta fase serían, además de la práctica docente, reuniones sobre:

- a) ¿Qué problemas se están presentando.
- b) ¿De qué aspectos se está razonablemente contento?
- c) ¿Qué está haciendo cada uno?
- d) ¿Por qué se ha hecho de otro modo?, etc.

También se van recurriendo a los recursos y los apoyos pertinentes.

5.4.1.6 Fase sexta: *Evaluación y seguimiento del plan y del proceso de trabajo.*

El seguimiento y evaluación se refiere conjuntamente a como está funcionando el proceso de trabajo conjunto. Como tal, es un acto de vigilancia y revisión de lo que se está haciendo. En este sentido es una forma de promover el desarrollo organizativo del centro y profesional del profesorado, al tiempo que del desarrollo curricular en las experiencias educativas ofrecidas al alumnado. Se va autorrevisando

colegiadamente lo conseguido para generar, si los hubiese, nuevos problemas o prioridades y líneas de acción, convirtiéndose el proceso en cíclico o en espiral. La evaluación no es pues, una fase final, como modelo en espiral de mejora, es una evaluación del desarrollo, inmersa en el proceso de puesta en práctica, para ver en que aspectos los planes específicos deben ser mejorados o corregidos, así como el seguimiento del propio proyecto de trabajo.

Las actividades de evaluación se orientan a preguntas como:

- a) ¿Qué necesidades no se habían previsto y se están planteando actualmente?
- b) ¿De qué cosas se está satisfecho?
- c) ¿Cuáles deben ser los cambios que se deberían producir?
- d) ¿Qué métodos y materiales están siendo útiles?, etc.

Los asesores/as deben de estar presentes en este proceso de cambio como negociadores/ dinamizadores guiados por un conjunto de valores, preferentemente, educativos y no instrumentales, partiendo de las demandas que el profesorado entiende que constituyen sus problemas, sin imponer a priori, sus puntos de vista, y en un proceso de colaboración sugiriendo posibilidades de acción. Unos y otros (asesores/as, centro, profesorado, ...) quedan comprometidos en el proceso de mejora. No es por lo tanto, un trabajo *sobre* los centros; sino *con* los centros escolares. El objetivo último de esta forma de trabajo es lograr una institucionalización de la nueva cultura “desde dentro” que a la larga, por la capacitación del centro para resolver por sí mismo sus propios problemas en colaboración, si fuese necesaria de los asesores/as externos.

5.4.2 Nuestro modelo de asesoramiento: condiciones

Este modelo colaborativo, para que su aprovechamiento sea óptimo requiere de una serie de condiciones adicionales que se podrían concretar de la siguiente forma:

- a) Los procesos de este tipo se realizarán mejor si se dispone de un tiempo y espacios dedicados a esta tarea, a parte de una cierta estabilidad de los miembros del centro educativo.
- b) No se debe olvidar que el objetivo último de este modelo o de cualquier otro relacionados con la mejora escolar es el aprendizaje de los alumnos y el trabajo cotidiano en el aula.
- c) No tomar el modelo de forma rígida, como conjunto de pasos fijos en el tiempo. Se debe tender a que cada centro construya su propio proceso de trabajo.
- d) Cada escuela es única, con su propia cultura, contextos e “incidencias”, lo que impide trabajar con fórmulas o contenidos similares. Esto no quiere decir que no se proponga un modelo guía de trabajo.
- e) El asesor/a en estos procesos de mejora ha servido de *potenciador* apoyando la formación, revisión o innovación en la escuela. Es un *facilitador* de los procesos de desarrollo, de la misma, estando llamado a ser el/la *dinamizador/a* de la acción didáctica.
- f) El asesor/a debe de intentar la reconstrucción de los lugares y formas de trabajo individualistas de los centros escolares, por un trabajo en colaboración.

Esto no es tarea fácil, requiere de un compromiso por parte del profesorado y de la comunidad educativa por una regeneración educativa y cambio social. Es en el seno de estos grupos renovadores, apoyados coyunturalmente por los asesores/as del Centro de Profesorado donde cabe ir intentando un cambio educativo institucionalizado.

Por último, después de leer estas páginas pudiera parecer que el asesoramiento consiste en un proceso transparente y libre de toda sospecha. Nuestra, sin embargo, demuestra que esto no siempre es así. Son muchas las sombras y dudas que aún quedan por disipar.

Un esfuerzo mínimamente crítico nos avisa de ciertas amenazas. En alguna medida, el asesoramiento profundiza en una tendencia cada vez más arraigada en nuestra sociedad: la evitación del riesgo. Detrás de la intervención asesora puede ocultarse la necesidad de una suerte de consentimiento o licencia que proporcione un éxito seguro, lo cual conlleva una cierta dosis de conformismo maquillado de precaución.

Asociado a lo anterior, la dependencia es otra de las críticas más notables que se le imputan al asesoramiento. El liderazgo inevitable, en cualquiera de sus versiones, del asesor puede terminar eclipsando al resto del equipo. Además, este efecto funciona con mayor intensidad cuanto más desapercibido pasa. Se llega a apuntar que la presencia de los asesores, más que para promover las iniciativas de los docentes, ha servido para reorientarlas interesadamente hacia las directrices marcadas por la Administración y sus proyectos oficiales.

Otra de las objeciones que se suele atribuir al asesoramiento es el clientelismo. Es decir, se llega sólo a algunos grupos afines y próximos y se esquivan, de esta forma, ciertos sectores menos allegados o incluso reacios, con lo cual siempre se trabaja con los ya convencidos y, por tanto, poco problemáticos y críticos. Unido a esto aparece la gestión del consentimiento como estrategia útil para eludir cualquier atisbo de disparidad.

Una negligencia que, presentada como comprensión, encierra más indulgencia paternalista que apoyo crítico y formativo.

La experiencia nos dice que una idea es más fácil de asumir cuanto más la incardinemos en el contexto cotidiano. De esta forma, incorporar a un asesor en un grupo es una buena manera de asegurar la presencia oficial en el interior del equipo, hasta el extremo de provocar la confusión entre las ideas ajenas y las propias.

De cualquier modo, la colaboración, el apoyo de agentes externos y la formación que de esto se deriva no pueden ser sinónimos de homogeneidad y consenso absoluto.

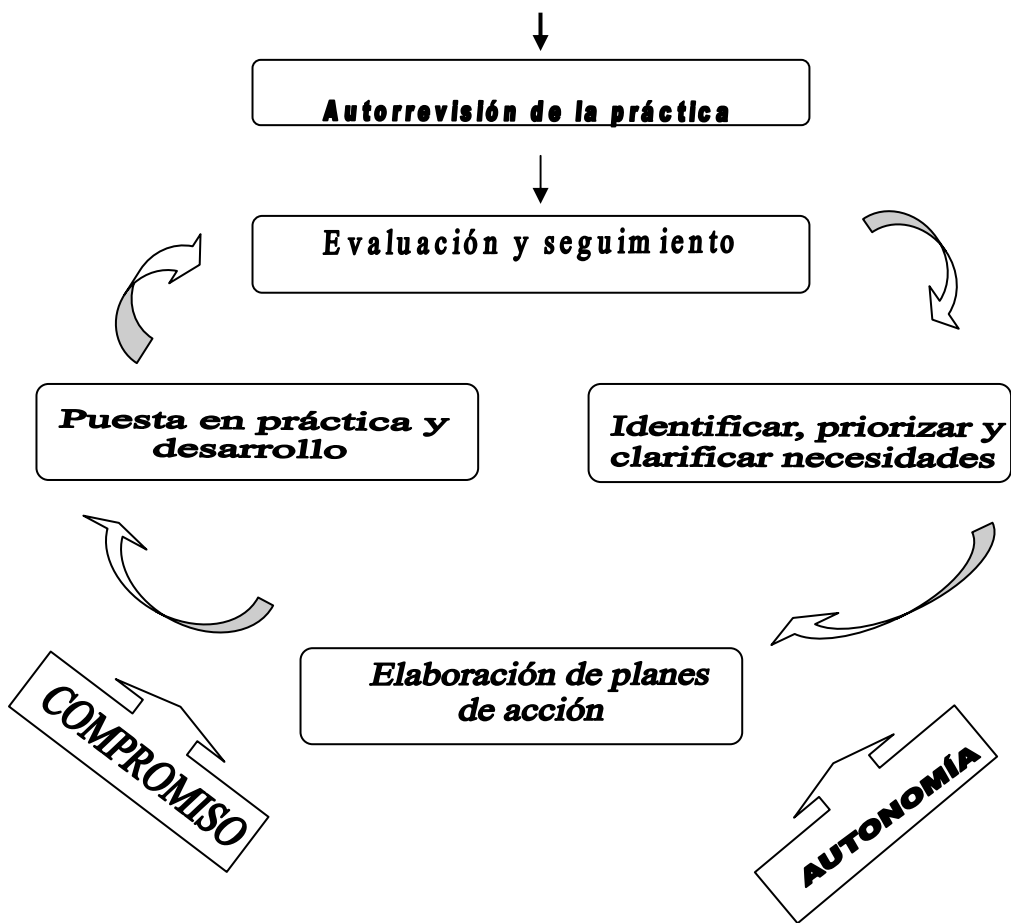
Colaborar significa poner en común, participar de otras ideas y manifestar las nuestras, con lo cual se descarta la aplicación uniforme de un repertorio por muy compartido que éste sea. La colaboración desde esta perspectiva conlleva dimensionar desde la creatividad e idiosincrasia el debate colectivo; es decir, se reconoce la diversidad y la diferencia como una realidad con la que es preciso contar para construir un espacio más plural e inclusivo.

A continuación presentamos un esquema ilustrativo del modelo colaborativo que proponemos.

ESQUEMA DEL MODELO DE ASESORAMIENTO



A



Capítulo Tercero:

**El asesoramiento en las diferentes
Comunidades Autónomas**

6. El asesoramiento en las diferentes Comunidades Autónomas

Este capítulo desarrolla como se encuentra el asesoramiento al profesorado de la enseñanza pública y privada concertada de niveles educativos no universitarios en las diecisiete Comunidades Autónomas que existen en el territorio español además de la ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.. Todas tienen, ya , transferidas las competencias educativas y, por lo tanto, poseen equipos de profesorado que trabajan en el asesoramiento tanto para los centros educativos, como para el profesorado individualmente.

Las Comunidades autónomas elegidas son: Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla-León, Cataluña, Extremadura, Galicia, La Rioja, Madrid, Murcia, Navarra, País Vasco y Comunidad Valenciana. Además las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. La Comunidad Autónoma de Andalucía, que es obviamente, en la que se desarrolla la investigación, se tratará en un capítulo aparte (capítulo siguiente).

Se sabe que son muchos y con variada nomenclatura los equipos que intervienen en el asesoramiento al profesorado en las diferentes Comunidades

Autónomas. Nuestra idea, en este trabajo, es hablar solo de los Centros de Profesores y Recursos y de algunos otros que presenten como responsables de sus actuaciones a asesores y asesoras de formación que tengan solamente la misión de intervenir en la formación permanente del profesorado. Es por ello que no vamos a mencionar a la Inspección Educativa, ni a los Equipos de Orientación Externa (E.O.E.s en Andalucía) ni a los Orientadores de los Centros Educativos, ni a ningún otro equipo que tenga entre sus funciones algunas más que la de asesorar al profesorado para su formación permanente.

6.1 Aragón, Extremadura, La Rioja, Ceuta y Melilla

Las Comunidades Autónomas de Aragón, Extremadura, La Rioja y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, a las que les han sido recientemente transferidas las competencias en materia educativa, no poseen normativa propia y por lo tanto, la función asesora se desarrolla con la misma normativa que tenían cuando pertenecían al territorio del Ministerio de Educación Cultura y Deportes (en adelante MEC). Normativa que a continuación pasamos a referenciar y que consideramos importante como sustento teórico para esta investigación.

Aclarar que la Comunidad Autónoma de La Rioja, solamente ha legislado una orden (Orden 44/2001 de 7 de mayo de 2001- BOR nº 57 de 12-5-2001) relacionada con la normativa de certificaciones de las acciones formativas; pero que no consideramos relevante para el tema que nos acontece.

La Comunidad de Extremadura, en la orden de 26 de abril de 2001 (DOE del 10 de mayo de 2001) copia literalmente de la anterior del MEC todo lo relacionado con la creación, organización y funcionamiento de los Centros de Profesores y Recursos. A partir de ahí, no ha legislado nada a la fecha de conclusión de esta tesis; pero está en borrador todo lo relacionado con la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores y Recursos. Igual Ocurre con Aragón.

Las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, no tienen nada en este momento. Ni siquiera bajo borrador y se rigen por la normativa del territorio MEC.

En estas ciudades autónomas, los Centros de Profesores y de Recursos, son las instituciones preferentes de formación permanente del profesorado de la enseñanza no universitaria de centros públicos, así como del personal que realiza tareas educativas en servicios técnicos de apoyo a los mismos. La unificación en una sola red de lo que antes eran dos tipos de centros, así como su coincidencia geográfica con la de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, permite la adecuada ordenación de los apoyos externos a los centros.

Los “Centros de Profesores y de Recursos” dependen de la Dirección Provincial del M.E.C.D. Su promoción, creación, coordinación y supervisión están bajo el control de la Subdirección General de Formación del Profesorado del MECD.

Para concretar las funciones y tareas que el asesoramiento externo desarrolla en estas comunidades autónomas, y puesto que todas se rigen por la normativa MEC en esta temática, vamos a basarnos en ella para reflejar cómo se desarrolla la formación permanente del profesorado y, especialmente, como se reflejan las funciones y obligaciones de los asesores y asesoras de formación en estas comunidades.

6.1.1 Los Centros de Profesores y Recursos (C.P.R.s)

Como hemos dicho antes, el desarrollo de este punto se corresponde con la normativa del territorio MEC, que es la misma que sostienen las Comunidades Autónomas mencionadas en el párrafo anterior y que a continuación se comentan.

Para desarrollar este apartado nos hemos documentado con dos Reales Decretos y una orden, que hacen referencia a los Centros de Profesores y Recursos del ámbito del Ministerio de Educación y Cultura y que son los siguientes:

- a) Real Decreto 2112/84 (BOE de 24-XI-1984), por el que se crean los Centros de Profesores (CEPs) en el territorio MEC.
- b) Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, por el que se regulan la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores y Recursos (B.O.E. 9.11.95).
- c) Orden de 18 de marzo de 1996, por la que se desarrolla y aplica el Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, por el que se regulan la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores y Recursos Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, por el que se regulan la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores y Recursos(B.O.E. 26.3.6).

Así pues, en el ámbito territorial de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia y Cultura, y que en la actualidad mantienen las Comunidades Autónomas anteriormente mencionadas, los programas de formación permanente del profesorado se han venido desarrollando a través de instituciones especializadas entre las que ocupan un lugar preferente los Centros de Profesores (C.E.Ps.), creados en 1984, así como los Centros de Recursos y Servicios de Apoyo, creados en 1983.

La nueva ordenación del sistema educativo y la implantación de las enseñanzas establecidas por la L.O.G.S.E. exigían una actualización de la normativa reguladora de los Centros de Profesores y los Centros de Recursos, para dar una respuesta más eficaz a la formación permanente del profesorado, hecho que constituye un derecho y una obligación de todos los profesores. Por ello, en 1995 el M.E.C. promulga el Real Decreto 1693, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos (C.P R.s.).

Los Centros de Profesores y de Recursos son las instituciones preferentes para la formación permanente del profesorado de las enseñanzas de régimen general y especial que ejerce en niveles educativos previos a la enseñanza universitaria. El carácter preferencial de estos centros se entiende sin perjuicio de la participación, en las condiciones que se determine, de las Universidades y otras instituciones, empresas o centros especializados en actividades de formación permanente.

Los Centros de Profesores y de Recursos se crean para promover el encuentro profesional de los docentes en un marco de participación y colaboración y tendrán como finalidad la mejora de la calidad de la enseñanza.

A tal fin, competen a los Centros de Profesores y de Recursos, planificar y desarrollar la formación permanente del profesorado; apoyar el desarrollo del currículo en los centros educativos; promover la innovación y la investigación educativa y la difusión y el intercambio de experiencias pedagógicas y didácticas; informar y asesorar a los centros docentes y al profesorado sobre la utilización de materiales y recursos didácticos y curriculares; y participar en actividades de dinamización social y cultural en colaboración con los centros docentes.

Estos Centros son regulados por el Real Decreto 1693/1995, en el ámbito territorial de gestión del M.E.C.

6.1.1.1 Creación y ámbito de actuación

En cada provincia (del ámbito de gestión del M.E.C.) existirá un número de Centros de Profesores y de Recursos que permita el adecuado cumplimiento de las funciones que tienen asignadas.

Los Centros de Profesores y de Recursos ejercerán sus funciones en el ámbito geográfico que les sea asignado por el M.E.C., atendiendo al número de centros docentes, su dispersión geográfica, las enseñanzas que en ellos se imparten,

así como al profesorado y al personal de otros servicios de apoyo existentes en la zona.

La reestructuración y modificación de los ámbitos geográficos de actuación de los Centros de Profesores y de Recursos se realizarán a propuesta de la Dirección Provincial correspondiente y previo estudio en las instancias de negociación con las Organizaciones Sindicales.

Los Centros de Profesores y de Recursos se clasificarán según la extensión y características de su ámbito geográfico de actuación y su plantilla de personal docente, fijada por el M.E.C., teniendo en cuenta las necesidades específicas de cada uno de ellos.

Será considerado personal docente adscrito a un Centro de Profesores y de Recursos, con derecho preferente a participar en sus actividades, el profesorado de centros docentes públicos y privados concertados, que ejerza sus funciones dentro del ámbito territorial del Centro de Profesores y de Recursos, así como el personal que realice tareas educativas en servicios de apoyo a los mismos.

6.1.1.2 Constitución de la plantilla

La plantilla de personal docente de los Centros de Profesores y de Recursos estará integrada por el Director y los Asesores de formación permanente, todos ellos funcionarios docentes nombrados, previa convocatoria pública de méritos, por el M.E.C., quien determinará los criterios de selección, forma de acceso, cese y condiciones de permanencia. Los Centros de Profesores y de Recursos estarán también dotados de personal de administración y servicios.

6.1.1.3 Dependencia administrativa

Los Centros de Profesores y de Recursos dependerán de la Dirección Provincial de Educación y Ciencia en cuyo ámbito estén localizados, en los casos de Ceuta y Melilla y de las Consejerías de Educación de las diferentes Comunidades Autónomas, para el resto de Comunidades que forman parte del Estado Español.

Corresponde a las Direcciones Provinciales y a las Consejerías de Educación el desarrollo y coordinación de las actuaciones relativas a las actividades y programas que se realicen en los Centros de Profesores y de Recursos, sin perjuicio de aquellas otras funciones de dirección, planificación y seguimiento, control, asesoramiento y homologación que puedan ser competencia exclusiva de los órganos centrales del M.E.C.

6.1.1.4 Planes provinciales de formación

Cada Comunidad Autónoma, elaborará un Plan Provincial/Regional de Formación que será aprobado por las Consejerías de Educación respectivas. Las ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, no obstante, como dependen del Territorio MEC, su Plan se elevará a la Dirección General de Renovación Pedagógica del M.E.C. para su aprobación, de acuerdo con las normas que se establezcan. En el Plan Provincial/Regional de Formación irán incluidos los planes de actuación de los Centros de Profesores y de Recursos de las Diferentes Comunidades Autónomas.

6.1.1.5 Plan de actuación

Los Centros de Profesores y de Recursos deben de elaborar y ejecutar un plan de actuación anual que deberá responder a las prioridades e instrucciones establecidas por las Diferentes Consejerías de educación de las comunidades autónomas y por el M.E.C., a través de la Dirección General de Renovación Pedagógica, Subdirección General de Formación del Profesorado, así como a las

demandas específicas del profesorado de la zona para las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

Las actividades incluidas en el plan de actuación deben estar presididas por los principios y orientadas al cumplimiento de las funciones que a continuación se detallan:

- a) Estimular la participación del profesorado y los centros docentes en las actividades que desarrollen, estableciendo con ellos los vínculos necesarios y recogiendo sus iniciativas en relación con la formación permanente y los procesos de innovación educativa.
- b) Promover la adecuación de los contenidos de los planes y programas generales y provinciales a las particularidades de su entorno, así como canalizar y elevar las propuestas del profesorado relativas a su formación y perfeccionamiento.
- c) Proporcionar asesoramiento a los centros docentes para el desarrollo curricular, promoviendo acciones que favorezcan la reflexión sobre la práctica docente, den lugar a una mayor participación en las actividades, motiven la innovación en el aula, posibiliten la interrelación del profesorado y contribuyan a estimular la autonomía profesional y el trabajo en equipo.
- d) Promover el desarrollo, la difusión y el intercambio de experiencias e investigaciones educativas aplicadas.
- e) Ofrecer a los centros docentes información y asesoramiento sobre materiales y recursos didácticos y curriculares.
- f) Potenciar la realización y el intercambio de experiencias comunes a varios centros en el campo de la organización

escolar e investigación educativa, así como promover la coordinación de dichos centros.

- g) Contribuir a la dinamización social y cultural, especialmente en las zonas rurales, con el fin de enriquecer los proyectos educativos de la zona.

En los Centros de Profesores y de Recursos deben de existir los libros y registros que los órganos competentes determinen a efectos de su funcionamiento. En todo caso, existirá una delegación del Registro General de Formación Permanente del Profesorado en cada comunidad y en las ciudades autónomas, en donde se procederá a inscribir las certificaciones expedidas a los participantes en las actividades de formación que organizaban dichos centros.

6.1.1.6 Los órganos de gobierno

Los Centros de Profesores y de Recursos tendrán los siguientes órganos de gobierno:

- a) *Unipersonales*: El Director/a y el Secretario/a.
- b) *Colegiados*: El Consejo del Centro y el Equipo Pedagógico.

a) Unipersonales

Director/a

El Director/a: era nombrado por el M.E.C., a propuesta del Consejo, ahora lo nombra el Consejero o Consejera de la comunidad autónoma, por un período de tres años, previa selección por concurso público de méritos en el que pueden participar funcionarios docentes de carrera que pertenezcan a los Cuerpos de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional y a los correspondientes de Enseñanzas de Régimen

Especial. Durante este período de tiempo, permanecerá en situación de comisión de servicios. En los centros de nueva creación o cuando se produjese una vacante en la dirección del centro, se podrá nombrar un Director/a provisional hasta la cobertura del puesto mediante concurso.

Son funciones del Director/a:

- a) Ostentar oficialmente la representación del centro.
- b) Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones en materia educativa.
- c) Dirigir y coordinar el plan de actuación del Centro de Profesores y de Recursos, de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de las competencias del Consejo y del Equipo Pedagógico.
- d) Representar al Equipo Pedagógico en cuantas instancias sea requerida su participación, y muy especialmente en el proceso provincial de detección de necesidades y planificación de actividades de formación.
- e) Articular mecanismos estables de relación con los centros docentes del ámbito geográfico de actuación del Centro de Profesores y de Recursos, de modo que se vea favorecida la participación plena del profesorado en sus actividades.
- f) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al Centro.
- g) Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del Centro.
- h) Autorizar los gastos y efectuar los pagos de acuerdo con el presupuesto del Centro.
- i) Visar los certificados y documentos oficiales del centro.
- j) Proponer el nombramiento del Secretario.
- k) Ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados en el ámbito de su competencia.
- l) Una memoria anual a los servicios correspondientes del M.E.C. sobre las actividades y situación general del Centro.
- m) Facilitar la adecuada coordinación con el resto de Centros de Profesores y de Recursos y otros Servicios Educativos de su

demarcación y suministrar la información que le sea requerida por las instancias educativas competentes.

- n) Realizar funciones de asesor de formación permanente, en los Centros de Profesores y de Recursos que se determinen mediante Orden del Ministro de Educación y Cultura.

Secretario/a

El Secretario/a será nombrado por la Dirección Provincial de entre los asesores de formación permanente, a propuesta del Director/a del Centro y previo informe del Consejo, por un período de tres años. No obstante, podrá cesar antes de dicho plazo si, con motivo del nombramiento de un nuevo Director/a, éste/a propusiera su sustitución.

Son funciones del Secretario/a:

- a) Las del Director/a, en caso de ausencia o enfermedad del mismo, excepto presidir los órganos colegiados del Centro.
- b) La organización administrativa del centro de conformidad con las directrices del Director/a.
- c) Actuar como Secretario/a de los órganos colegiados del centro, con voz y voto, levantar actas de las sesiones y dar fe de los acuerdos con el visto bueno del Director/a.
- d) Custodiar los libros y archivos del Centro.
- e) Expedir certificaciones.
- f) Confeccionar el inventario general del Centro y mantenerlo actualizado.
- g) Ejercer, por delegación del Director/a y bajo su autoridad, la jefatura del personal de administración y servicios del Centro.

b) Colegiados

El Consejo del Centro

Estará integrado por los siguientes miembros:

- a) El Director/a del Centro, que será su Presidente.
- b) El Secretario/a del Centro.
- c) Entre dos y ocho Consejeros/as, según la clasificación del Centro de Profesores y de Recursos. Serán electores y elegibles los representantes de los claustros de profesores de los centros públicos y privados concertados adscritos al mismo, de acuerdo con las normas que se establezcan.
- d) Uno o dos asesores/as de formación permanente, según la clasificación del centro, elegidos por los miembros del Equipo Pedagógico.
- e) Uno o dos representantes de la Administración Educativa, según la clasificación del centro, designados por el Director Provincial.
- f) Un/a representante de las Administraciones Autonómicas o locales, si existiera convenio de creación o funcionamiento del Centro de Profesores y de Recursos, designado por las autoridades competentes.
- g) Un/a representante de la Universidad designado por el Rector, cuando así se establezca mediante convenio suscrito con la misma.

Los miembros electivos del Consejo se renovarán cada tres años. La duración en el cargo de los restantes miembros se establecerá en las normas de desarrollo del Real Decreto 1693/1995.

En el seno del Consejo existirá una comisión económica presidida por el Director/a y de la que formarán parte, al menos, el Secretario/a y un Consejero/a electivo. Además, podrán constituirse las comisiones técnicas que el propio Consejo determine.

Son funciones del Consejo de Centro, las siguientes:

- a) Proponer el nombramiento del Director/a previa selección por concurso público de méritos.
- b) Aprobar el proyecto de presupuesto del centro, tramitarlo para su autorización por la Dirección Provincial y controlar su ejecución.
- c) Elaborar y aprobar el proyecto del Reglamento de Régimen Interior del centro y elevarlo para su autorización a la Dirección General de Renovación Pedagógica.
- d) Contribuir a la detección de las necesidades del profesorado de la zona.
- e) Aprobar el proyecto del plan de actuación anual del centro teniendo en cuenta las directrices del M.E.C.
- f) Aprobar la memoria anual de actividades del Centro.
- g) Informar sobre la propuesta de nombramiento del Secretario del Centro de Profesores y de Recursos.
- h) Supervisar la actividad general del Centro en los aspectos administrativos y académicos.

El Equipo Pedagógico

Estará compuesto por los siguientes miembros:

- a) El Director/a del Centro que será su Presidente/a.
- b) Los asesores y las asesoras de formación permanente del Centro de Profesores y de Recursos.

En caso de ausencia o enfermedad del Director/a del Centro, la presidencia de los órganos colegiados recaerá en el Asesor/a de formación permanente que cuente con mayor antigüedad como funcionario/a docente de los miembros del Consejo elegidos en representación del Equipo Pedagógico.

El régimen de funcionamiento de los órganos colegiados se atenderá, para lo no dispuesto en el Real Decreto 1693/1995 o en sus normas de desarrollo, a lo establecido con carácter general en la Ley 30/1992, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común.

Son funciones del Equipo Pedagógico:

- a) Elegir de entre sus miembros a quienes le representen en el Consejo.
- b) Detectar necesidades e intereses del profesorado de la zona en el marco del plan provincial de detección de necesidades y planificación de actividades de formación.
- c) Elaborar el proyecto del plan de actuación anual del centro, así como, una vez aprobado, ejecutarlo, llevar a cabo la evaluación correspondiente y realizar la memoria de actividades.
- d) Impulsar la participación del profesorado y los centros docentes de la zona en todas las actividades del Centro.
- e) Elaborar el proyecto de presupuesto del Centro.

6.1.1.7 Los asesores y asesoras de formación

Los asesores y asesoras de Formación serían nombrados en comisión de servicios por el M.E.C., ahora por las respectivas Consejerías de Educación, previo concurso público de méritos en el que podrán participar funcionarios docentes de carrera que pertenezcan a los Cuerpos de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional y a los correspondientes de Enseñanzas de Régimen Especial. Los criterios de selección, forma de acceso, cese y condiciones de permanencia se determinarán por Orden de las Diferentes Consejerías de Educación. Según lo estipulado por el Ministro de Educación y Cultura.

Son funciones de los Asesores/as de Formación de los Centros de Profesores y de Recursos:

- a) Participar en la elaboración, desarrollo, gestión y evaluación del plan de actuación anual del centro.
- b) Apoyar y asesorar a los centros docentes según se determine en los planes de actuación provincial y del propio Centro.
- c) Participar en todos aquellos programas que establezca la Dirección General de Renovación Pedagógica, Subdirección General de Formación

del Profesorado, especialmente en aquellos que guarden relación con su propia formación como asesor.

- d) Asumir la Secretaría del Centro cuando fueran propuestos para ello.
- e) Formar parte del Consejo cuando fueran elegidos para representar al Equipo Pedagógico.
- f) Colaborar en la gestión administrativa y en la organización del Centro.

6.1.2 Convenios

El M.E.C. y, en este caso, las Comunidades Autónomas, pueden establecer convenios con entidades públicas o privadas para la creación y funcionamiento de Centros de Profesores y de Recursos.

Asimismo, para el desarrollo de planes de formación del profesorado o para la realización de programas a través de uno o varios Centros de Profesores y de Recursos, el M.E.C y las Comunidades Autónomas mencionadas con anterioridad, podrá suscribir convenios específicos de colaboración con otras Comunidades Autónomas, las Universidades, las empresas y otros centros especializados.

6.2 Asturias

La Red Institucional de Formación Permanente del Profesorado del Principado de Asturias está compuesta por el Área de formación del Profesorado e Innovación del Servicio de Innovación y Apoyo a la Acción Educativa de la Dirección General de

Ordenación Académica e Innovación y por los Centros del Profesorado y de Recursos.

Como en este marco teórico, nos proponemos hablar del asesoramiento externo, trataremos de desarrollar el marco en el que el mismo se desenvuelve y que es en el de los Centros del Profesorado y de Recursos del Principado de Asturias.

Según esto, se establece una oferta diversificada de actuaciones formativas para responder a las condiciones, intereses y necesidades de formación permanente del profesorado y de los centros educativos. Esta oferta de actividades se programa en dos semestres (octubre-marzo y abril-septiembre) y se organiza, en función del ámbito geográfico de los destinatarios, en:

- Actividades de carácter regional, dirigidas al profesorado de los centros sostenidos con fondos públicos de niveles educativos no universitarios del ámbito del Principado de Asturias.
- Actividades de carácter comarcal, que responden a la programación y a la oferta semestral de cada Centro del Profesorado y de Recursos para el profesorado de su ámbito territorial, de acuerdo con las líneas prioritarias establecidas en el Plan Regional de Formación Permanente de Profesorado.

Estas acciones formativas se recogen en El Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado que es el instrumento específico y preferente de planificación, desarrollo y evaluación de aquellas actividades que contribuyan a mejorar la preparación científica, didáctica y profesional del profesorado. Se trata de un programa marco para la formación continua del profesorado basado en la proximidad de los recursos, la fundamentación de la práctica profesional, la consideración del centro educativo como eje de la formación y la utilización de estrategias diversificadas.

El Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado se sustenta en una determinada consideración de la sociedad, de la educación y del tipo de profesorado necesario para dar término al proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de una educación de calidad. A través de él se definen, entre otras cuestiones:

- Los objetivos y las líneas prioritarias la formación permanente del profesorado en función de las necesidades detectadas.
- Las actuaciones y los programas específicos de formación continua para los distintos ámbitos docentes.

Sobre el perfil profesional de los asesores y asesoras de formación, los órganos de gobierno y sus funciones, etc., como coincide con el desarrollado anteriormente para las Comunidades de Aragón, Extremadura, La Rioja y Ceuta y Melilla.

6.3 Islas Baleares

La Consejería de educación y Cultura del gobierno balear ha diseñado un Plan de formación permanente del profesorado que tiene una duración de cuatro años y que comenzaba en el año dos mil y durará hasta el año actual, es decir, el año dos mil cuatro.

Este plan pretende, como algo fundamental y entre otras cosas, hacer realidad la elaboración del currículo propio de la Comunidad Autónoma y el bilingüismo.

La función asesora, representada en los Centros de Profesores y Recursos (C.P.R.), por tanto, adquiere una serie de funciones prioritarias que consisten en participar en la detección de las necesidades más acuciantes en cuanto a la formación del profesorado, asumir tareas de organización, gestión, ejecución, seguimiento y evaluación de las actividades formativas y asesorar a los centros y al profesorado en todo aquello que esté relacionado con la formación permanente.

Sobre el perfil profesional de los asesores y asesoras de formación, los órganos de gobierno y sus funciones, etc., como coincide con el desarrollado anteriormente para las Comunidades de Asturias, Aragón, Extremadura, La Rioja y Ceuta y Melilla, es preferible no repetirlo al objeto de no extenderse y así, no ser reiterativo en demasía.

6.4 Islas Canarias

Los Centros de Profesorado de Canarias cuentan con una estructura organizativa muy parecida a la de Andalucía y demás comunidades autónomas. No obstante existen algunas diferencias relacionadas con los cargos directivos. Así el director o directora es elegido por el Consejo General del Centro de Profesorado. Lo mismo ocurre con el vicedirector o vicedirectora.

Por otro lado, el Consejo de Dirección está formado por representantes del profesorado de la zona en la que esté ubicado el CEP y varios miembros que representan a los movimientos de renovación pedagógica y diferentes asociaciones de profesorado.

Respecto a los asesores y las asesoras, los aspirantes a este trabajo deben de reunir una serie de requisitos que están relacionados con la formación, con la antigüedad, con los méritos, y con la presentación de un proyecto en el que deben de expresar las intenciones que se pretenden con el desempeño del cargo.

Las funciones que deben desempeñar los asesores y las asesoras de la Comunidad Autónoma de Canarias, son bastante parecidas a las del resto de las demás comunidades; no obstante llama la atención el énfasis que se hace en la función de dinamizar la formación en centros, asesorar al profesorado, apoyar el desarrollo de los temas transversales y detectar necesidades y recursos de formación.

Los asesores y asesoras de formación de Canarias, son evaluados con una periodicidad de dos años y en su proceso intervienen el Consejo de Dirección del CEP, el Consejo General, los centros educativos y las agrupaciones del profesorado (grupos de trabajo, formaciones en centros, etc.). Las cuestiones claves de la evaluación se desarrollan en torno a las capacidades de comunicación y de organización de los asesores y asesoras, de sus actitudes, de su formación científica y de su capacidad de promover el interés del profesorado hacia la formación permanente.

La base legislativa en la que nos hemos basado para llevar a cabo esta reflexión sobre el asesoramiento y la formación permanente del profesorado; así como los centros y/o equipos que intervienen en la misma es la siguiente:

- a) Decreto 821/1994, de 13 de mayo, por el que se regula la creación, organización y funcionamiento de los Centros del Profesorado (B.O.Can. 27.5.94). Modificado parcialmente por el Decreto 80/1998, de 28 de mayo (B.O.Can. 5.6.98).
- b) Orden de 1 de agosto de 1994, por la que se regula la estructura y funcionamiento de los Centros del Profesorado (B.O.Can. 2.9.94).
- c) Resolución de 28 de julio de 1997, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se dictan instrucciones

sobre el funcionamiento de los Centros del Profesorado (B.O.Can. 18.8.97).

- d) Resolución de 12 de abril de 2004, por la que se convocan elecciones a la Dirección de Centros del Profesorado (CEP) de Canarias. (B.O.C. N° 80 de 27.4.04).
- e) Resolución de 24 de marzo de 2004, por la que se hace pública la convocatoria para cubrir, en régimen de comisión de servicios, plazas de asesoría de Centros del Profesorado. (B.O.C. n° 71 de 24.4.04).
- f) Resolución de 27 de enero de 2004, por la que se constituyen las Comisiones de Evaluación de los miembros de los Equipos Pedagógicos de los Centros del Profesorado. (B.O.C. n° 30 de 13.2.04).
- g) Resolución de 24 de septiembre de 2001, por la que se convocan la constitución de los Consejos Generales y la elección de representantes en los Consejos de Dirección de los Centros del Profesorado (CEP). (B.O.C. n° 131 de 8.10.01).
- h) Decreto 80/1998, de 28 de mayo, por el que se modifican determinados preceptos del Decreto 82/1994, de 13 de mayo, que regula la creación, organización y funcionamiento de los Centros del Profesorado (B.O.C. n° 65, de 27.5.94). (B.O.C. n° 69, de 5.6.98).

6.4.1 Los Centros de Profesorado (C.E.P s.).

Los Centros de Profesorado de la Comunidad Autónoma de Canarias, en adelante (C.E.P.s), tienen como objetivos primordiales la formación permanente del profesorado de niveles educativos no universitarios, el intercambio de experiencias y reflexiones sobre el hecho educativo, la dinamización pedagógica de los centros de enseñanza y, en general, la renovación pedagógica de todo el sistema educativo.

Los Centros de Profesorado realizarán sus funciones dentro del ámbito geográfico que, para cada uno, determine la Administración educativa, pudiéndose configurar con carácter insular, comarcal o de zona.

La tipología de los Centros de Profesorado será:

- a) Tipo A: Centros con más de 1.800 profesores en su ámbito geográfico de actuación. Son éstos: La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, Las Palmas de Gran Canaria I y Las Palmas de Gran Canaria II.
- b) Tipo B: Centros que tengan en su ámbito geográfico de actuación entre 500 y hasta 1.800 profesores. Son éstos: Gáldar, Granadilla, Icod de los Vinos, Santa Cruz de La Palma, Santa Lucía de Tirajana y Telde.
- c) Tipo C: Centros de menos de 500 profesores. Son éstos: Fuerteventura, Gran Tarajal, Guía de Isora y Los Llanos de Aridane.
- d) Insulares: Lanzarote (Tipo B), La Gomera y El Hierro (Tipo C).

Corresponde a la Administración educativa la planificación, creación y supresión de los Centros del Profesorado, así como garantizar su coordinación en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma de Canarias.

Las funciones de los Centros de Profesorado son las siguientes:

- a) Desarrollar los planes e iniciativas de perfeccionamiento del profesorado aprobados por la Administración educativa.
- b) Recoger, elaborar y desarrollar iniciativas de perfeccionamiento del profesorado.
- c) Canalizar y ejecutar las iniciativas de formación e innovación educativa propuestas por el profesorado y centros docentes de su ámbito de influencia.
- d) Establecer y propiciar cauces de coordinación con los Servicios Educativos de la Administración Educativa.
- e) Favorecer la creación de equipos, seminarios y grupos de trabajo.
- f) Proporcionar infraestructura, servicios técnicos de apoyo y recursos pedagógicos al profesorado y centros docentes de la zona.

- g) Elaborar, custodiar, disponer y difundir fondos de documentación y materiales escritos, audiovisuales e informáticos que sean de interés para el perfeccionamiento del profesorado.
- h) Fomentar entre el profesorado la concreción curricular que posibilite la adecuación del proyecto curricular del centro a las peculiaridades del entorno.
- i) Relacionarse con los departamentos, escuelas e institutos universitarios, corporaciones locales e instituciones públicas o privadas y organizaciones con fines educativos para fomentar la cooperación en la formación del profesorado y la innovación educativa.
- j) Servir de lugar de encuentro al profesorado de su ámbito de influencia, con objeto de facilitarles un foro en el que puedan intercambiar y discutir los diferentes puntos de vista, experiencias y proyectos de las respectivas prácticas docentes.

El uso de las dependencias para las finalidades previstas en este último epígrafe estará subordinado al resto de las funciones, precisará autorización del Consejo de Dirección del Centro del Profesorado y será incluido en su programación anual.

En los Centros del Profesorado existirán, además del Director/a, el personal de Administración y Servicios y el Equipo Pedagógico que reglamentariamente será fijado por la Administración Educativa.

6.4.1.1 Órganos de gobierno

Los Centros del Profesorado tendrán los siguientes órganos de gobierno:

- a) Unipersonales:** Director/a y, en su caso, Vicedirector/a y Administrador/a; estos dos últimos sólo en los Centros de tipo A y B.
- b) Colegiados:** el Consejo General del Centro del Profesorado, el Consejo de Dirección del Centro y el Equipo Pedagógico.

a) Unipersonales

Director/a

Las funciones del Director/a serán:

- a) Ostentar oficialmente la representación del centro y la presidencia del Consejo General y del Consejo de Dirección.
- b) Dirigir el trabajo del Equipo Pedagógico y participar en las tareas de asesoramiento.
- c) Dirigir, dinamizar y coordinar todas las actividades del centro encaminadas a promover el perfeccionamiento del profesorado.
- d) Cumplir y hacer cumplir los planes e iniciativas de perfeccionamiento y formación del profesorado aprobados por la Administración Educativa.
- e) Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de los órganos colegiados y cumplir y hacer cumplir los acuerdos de los órganos colegiados.
- f) Ejercer la jefatura de todo el personal del Centro.
- g) Autorizar los gastos y ordenar los pagos del Centro.
- h) Elaborar, con los demás miembros del Equipo Pedagógico, la programación anual de actividades del Centro.
- i) Elevar una memoria anual a la Administración Educativa.
- j) Facilitar la adecuada coordinación con el resto de los Centros del Profesorado, servicios concurrentes de la zona y centros educativos.
- k) Proponer el nombramiento del Vicedirector/a del centro.
- l) Visar las certificaciones y demás documentos oficiales.
- m) Formar parte de la Comisión de evaluación de los miembros del Equipo Pedagógico.

Serán requisitos para desempeñar el cargo de Director/a de un Centro del Profesorado los siguientes:

- I. Ser funcionario/a docente de carrera en servicio activo.
- II. Poseer experiencia docente directa de, al menos, ocho años.
- III. Tener destino definitivo en un centro de la zona de influencia del C.E.P a cuya dirección se aspire en el momento de la convocatoria.

El Director/a será elegido por el Consejo General del Centro y nombrado por la Administración educativa entre el personal docente no universitario que tenga los requisitos antes enumerados, conforme al siguiente procedimiento de elección:

- a) La Administración Educativa determinará la fecha en que deba efectuarse la elección por el Consejo General.
- b) Los candidatos habrán de presentar un escrito ante el Consejo General, con una antelación mínima de diez días a la fecha de elección, un programa de trabajo sobre la planificación, organización y gestión de las actividades del C.E.P, así como una relación de las actividades de formación y perfeccionamiento y demás méritos.
- c) Con una antelación no inferior a cuarenta y ocho horas a la fecha fijada para la elección, los candidatos habrán de exponer ante el Consejo General su proyecto de trabajo.
- d) La elección se producirá por mayoría absoluta de los miembros del Consejo General. La votación será nominal, directa y secreta. Si en la primera votación ningún candidato obtuviera la mayoría absoluta, se procederá a una nueva convocatoria en el plazo de cuarenta y ocho horas dirimiéndose la votación por mayoría absoluta. Si ningún candidato obtuviera la mayoría absoluta, la Administración Educativa nombrará Director con carácter provisional por el período de un año a un profesor que reúna los requisitos indicados al principio de este punto.

- e) La mesa electoral se constituirá en el seno del Consejo General y estará integrada por el miembro de más edad que actuará como presidente, el miembro de menor edad que actuará como secretario y un vocal elegido mediante sorteo entre el resto de los miembros.
- f) La candidatura que obtenga la mayoría absoluta será remitida por el secretario/a de la mesa electoral, con el visto bueno del presidente, a la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- g) En ausencia de candidatos, la Administración nombrará un Director/a con carácter provisional por el período de un año, oído el Consejo General.

El mandato del Director/a será de cuatro años. Cesará en sus funciones al término de su mandato o al producirse alguna de estas causas:

- I. Traslado voluntario o forzoso a un centro docente ubicado fuera de la zona de influencia del Centro del Profesorado, o pase a otra situación distinta del servicio activo.
- II. Renuncia motivada, informada por el Consejo General y aceptada por la Administración.
- III. Revocación por la autoridad que lo nombró a propuesta razonada del Consejo General, previo acuerdo de sus miembros adoptado por mayoría absoluta.
- IV. Pérdida de la condición de funcionario público.

El Vicedirector/a

En aquellos centros en que exista Vicedirector/a (los de tipo A y B), sus funciones serán las siguientes:

- a) Sustituir al Director/a en caso de ausencia, enfermedad o vacante. En este último supuesto la sustitución se prorrogará hasta la nueva elección del Director/a.
- b) Las que expresamente le delegue el Director/a.

- c) Cuantas otras le atribuya el Reglamento de Régimen Interior.

El/la Vicedirector/a será nombrado por la Administración Educativa y elegido por el Consejo de Dirección a propuesta del Director/a, de entre los miembros del Equipo Pedagógico. La elección se realizará por sufragio nominal, secreto y directo, siendo precisa la mayoría absoluta de los miembros del Consejo de Dirección. En segunda votación bastará la mayoría simple.

En los Centros donde no exista Vicedirector/a y en ausencia, enfermedad o vacante del Director/a, la Administración designará a un miembro del Equipo Pedagógico para desempeñar tales funciones.

El Vicedirector/a cesará en sus funciones por las mismas causas que el Director/a.

El Administrador /a

En aquellos Centros en que exista Administrador/a (los de tipo A y B), sus funciones serán:

- a) La organización y gestión administrativa del Centro.
- b) Actuar como secretario/a del Centro, del Consejo de Dirección y del Consejo General.
- c) Custodiar los libros, archivos y documentación oficial del centro.
- d) Expedir las certificaciones que se soliciten.
- e) Confeccionar el inventario general del Centro.
- f) Elaborar el anteproyecto de presupuesto del Centro.
- g) Gestionar y administrar los recursos del C.E.P.
- h) Cualquier otra que le encomiende el Director/a o establezca el Reglamento de Régimen Interior.

El/la Administrador/a será nombrado/a por la Administración Educativa entre el funcionariado de carrera docente no universitario en servicio activo, en las condiciones y por el procedimiento que reglamentariamente se establezcan.

b) Colegiados

Los órganos colegiados se constituirán dentro del plazo de veinte días naturales siguientes a la finalización del proceso de elección de los miembros de los mismos. Si alguno de los sectores representados en el Consejo de Dirección no eligiera a sus representantes por causas no imputables a los mismos (hecho que no invalidará la constitución de dicho órgano), estos representantes se incorporarán en el momento en que sean elegidos.

El Consejo General

El Consejo General estará constituido por:

- I. Los Coordinadores/as de Formación de los centros públicos y privados concertados de Enseñanza Secundaria y los de Infantil-Primaria de más de dieciséis unidades, elegidos por sus respectivos claustros.
- II. Los/las representantes de los Coordinadores/as de Formación de los centros públicos y privados de Educación Infantil-Primaria de menos de dieciséis unidades e incompletos.
- III. Los/las representantes de los Centros de Apoyo y Recursos y agrupaciones de escuelas unitarias, todos ellos de la zona de adscripción del C.E.P.

Ostentará la presidencia del Consejo General el Director/a del centro y su secretaria el Administrador/a.

La duración del cargo de los miembros del Consejo General será de dos años, salvo revocación de los mismos por sus respectivos órganos de dirección.

En el seno del Consejo General podrán constituirse comisiones técnicas que realicen trabajos específicos propios de las funciones asignadas al Consejo, las cuales serán las siguientes:

- a) Elegir al Director/a del Centro y, en su caso, proponer su revocación.
- b) Fijar criterios para la elaboración de la programación anual de actividades y ratificarla, una vez aprobada por el Consejo de Dirección.
- c) Constituir comisiones de trabajo con capacidad de ejercer el enlace entre el profesorado y el Equipo Pedagógico del Centro.
- d) Ratificar el Reglamento de Régimen Interior propuesto por el Consejo de Dirección, que deberá ser aprobado por la Administración.
- e) Detectar y concretar necesidades formativas del profesorado de la zona y trasladarlas al Consejo de Dirección.
- f) Ratificar la memoria final de la programación anual de actividades.
- g) Cuantas otras le atribuya el Reglamento de Régimen Interior.

El Consejo de Dirección

El Consejo de Dirección del Centro del Profesorado estará integrado por los siguientes miembros:

- a) El Director/a del centro que ostentará la presidencia.
- b) El Administrador/a que actuará como secretario/a, con voz y sin voto.
- c) Uno (Centros tipo C) o dos profesores/as (Centros tipos A y B), miembros del Equipo Pedagógico elegidos por dicho órgano.
- d) Un miembro elegido en representación de los Movimientos de Renovación Pedagógica y las Asociaciones de Profesorado.
- e) Entre tres y ocho (8, tipo A; 6, tipo B; 3, tipo C) profesores/as miembros del Consejo General, elegidos por el profesorado en activo

de centros públicos y privados concertados del ámbito de influencia del C.E.P.

- f) Uno o dos (tipos A y B) representantes de agrupaciones, elegidos por los miembros de Grupos Estables, Seminarios Permanentes y Grupos de Trabajo de la zona de influencia.
- g) Un miembro representante de los Equipos Psicopedagógicos de la zona.
- h) Un miembro representante de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

En aquellos centros en los que no exista Administrador/a el Director/a designará para desempeñar tales funciones a un miembro del Equipo Pedagógico. El profesorado de los centros educativos del ámbito de cada C.E.P. procederá a elegir a sus representantes en el Consejo de Dirección, mediante sufragio universal, directo y secreto. Serán requisitos para optar a la representación del profesorado en el Consejo de Dirección:

- I. Ostentar la condición de miembro del Consejo General del C.E.P.
- II. Pertenecer al cuerpo o nivel docente al que corresponda representar.
- III. Presentar la correspondiente candidatura.

La duración del cargo de los miembros del Consejo de Dirección será de dos años, excepto en el supuesto del Director/a. En el seno del Consejo se constituirá una comisión económica, además podrán constituirse comisiones técnicas que realicen trabajos específicos. Las funciones del Consejo de Dirección serán las siguientes:

- a) Aprobar, dirigir, supervisar y evaluar la ejecución y desarrollo de la programación anual de actividades del centro.
- b) Facilitar la coordinación de las actividades propuestas en los planes de formación de la Administración Educativa.
- c) Aprobar y ejecutar el presupuesto del Centro y la memoria económica anual.

- d) Ratificar la propuesta de nombramiento del Vicedirector/a.
- e) Elaborar y elevar al Consejo General el Reglamento de Régimen Interior.
- f) Establecer acuerdos y relaciones de colaboración, que tengan por finalidad la formación del profesorado, con departamentos universitarios, corporaciones locales y otras instituciones públicas y privadas.
- g) Aprobar la memoria final de la programación anual de actividades y su evaluación.
- h) Supervisar la actividad general del Centro en los aspectos administrativos y académicos.
- i) Elegir representante del Consejo de Dirección en la Comisión de evaluación de los miembros del Equipo Pedagógico.
- j) Participar en las comisiones de selección de los miembros del Equipo Pedagógico.
- k) Participar en las comisiones de selección de proyectos y actividades de innovación.
- l) Cuantas otras le atribuya el Reglamento de Régimen Interior.

El Equipo Pedagógico

El Equipo Pedagógico, presidido por el Director/a del Centro, estará integrado por los siguientes miembros:

- I. El Director/a del Centro.
- II. El personal docente de asesoramiento pedagógico destinado en el Centro.

Los miembros del Equipo Pedagógico serán seleccionados por concurso de méritos, en régimen de comisión de servicios, mediante convocatoria pública, excepto el Director/a. El período de permanencia de los miembros del Equipo Pedagógico será inicialmente de dos años, tras el cual una Comisión de evaluación evaluará el trabajo realizado por cada uno de los miembros. A aquéllos

que superen dicha evaluación, les será prorrogada la permanencia en la forma y plazos que se determinen en las respectivas convocatorias de selección. Los miembros del Equipo Pedagógico, incluido el Director/a, una vez cumplido el período de permanencia o de mandato, podrán participar en nuevas convocatorias tras haber ejercido la docencia directa en un centro educativo al menos durante dos años.

Las funciones del Equipo Pedagógico serán:

- a) Participar en la elaboración del proyecto de la programación anual de actividades del Centro.
- b) Desarrollar los planes e iniciativas de perfeccionamiento y formación del profesorado elaborados por la Administración.
- c) Establecer y ejecutar una plan de actividades de asesoramiento a los centros educativos.
- d) Cumplir y desarrollar la programación anual de actividades.
- e) Dinamizar y asesorar procesos de formación en los centros.
- f) Asesorar en el área, especialidad o ámbito en los centros educativos, así como propiciar el intercambio de experiencias.
- g) Realizar el seguimiento de las agrupaciones de profesorado.
- h) Coordinarse con los Servicios Educativos de la zona.
- i) Realizar la evaluación de la programación anual de actividades y elaborar la memoria final del curso.
- j) Detectar recursos y necesidades de formación en los centros educativos de la zona.
- k) Cuantas otras le atribuya el Reglamento de Régimen interior

6.4.1.2 Juntas Electorales de los Centros del Profesorado

Con el objeto de ordenar los distintos procesos electorales que en su seno han de realizarse, en los Centros del Profesorado se constituirá una Junta Electoral integrada por los/las siguientes miembros:

- I. Un/a representante de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa que actuará como Presidente/a.
- II. Cuatro vocales elegidos por sorteo, con sus correspondientes suplentes, entre el profesorado con destino en la zona de influencia del C.E.P.
- III. Actuará como secretario/a el/la más joven de los cuatro vocales.

Serán funciones de esta Junta Electoral:

- a) Supervisar el proceso electoral en el ámbito del C.E.P
- b) Aceptar las candidaturas y proclamar a los candidatos/as electos.
- c) Resolver las reclamaciones que en primera instancia se presentaran durante el proceso electoral en el C.E.P Las Juntas resolverán estas reclamaciones en un plazo no superior a 48 horas.

6.4.1.3 Coordinadores/as de Formación de los centros docentes

Los centros públicos y privados concertados de educación secundaria y los de primaria (excepto las agrupaciones de escuelas unitarias) procederán a la elección de los Coordinadores/as de Formación en sesión de Claustro extraordinario.

En el caso de que algún centro docente no haya elegido Coordinador/a de formación, las funciones atribuidas al mismo serán desempeñadas por el miembro que la Junta Directiva designe de entre el Director/a, Jefe/a de Estudios o Vicedirector/a, si existiese.

Será requisito para desempeñar el cargo de Coordinador/a de Formación prestar docencia efectiva en el centro docente al que se pretenda representar.

Los Coordinadores/as de Formación serán elegidos entre quienes presenten su candidatura en la forma y plazo que determine la convocatoria.

La Administración Educativa convocará a los Coordinadores de Formación de los centros públicos y privados concertados de educación infantil-primaria de menos de dieciséis unidades e incompletos, al objeto de que elijan, de entre ellos, un representante por cada 20 profesores o fracción que correspondan al conjunto de los centros afectados, para que los represente en el Consejo General del Centro del Profesorado.

6.4.1.4 Participación

Tendrán derecho a asistir y participar en las actividades de un Centro del Profesorado el personal docente que ejerza sus funciones en centros escolares, públicos o privados concertados o en servicios técnicos de apoyo a los mismos, que pertenezcan al ámbito geográfico de actuación del Centro del Profesorado.

El profesorado no incluido en el párrafo anterior podrá participar en las actividades del mismo siempre que exista oferta suficiente.

6.4.1.5 Programación anual del Centro de Profesorado

El Plan de Actuación de cada Centro del Profesorado vendrá reflejado en la Programación Anual. Este documento, a efectos de su divulgación entre los centros educativos y agrupaciones del profesorado del ámbito de influencia, ha de caracterizarse por su objetividad, concreción y agilidad informativa.

La Programación Anual deberá contener los siguientes aspectos de organización:

- a) Organigrama.
- b) Horario de apertura.
- c) Horario del personal (asesorías y P.A.S.).
- d) Horario de los diferentes servicios (biblioteca, recursos, etc.); Equipo Pedagógico; Consejo General; Consejo de Dirección; Profesorado y Centros del ámbito del C.E.P, con expresión del tipo de centro y profesorado, en cuanto a enseñanza y etapas que se imparten, adscrito a cada uno.

En la programación se incluirán, al menos, las siguientes cuestiones:

- a) Asesoramiento a los centros educativos y agrupaciones.
- b) Otras actividades de formación.
- c) Plan de trabajo individualizado de los miembros del Equipo Pedagógico.
- d) La coordinación con los otros servicios de apoyo.
- e) Asimismo, se deberá recoger información sobre cauces de comunicación con los centros y agrupaciones, difusión de materiales, calendario de asesoramiento, coordinación con otros C.E.P.s., coordinación con Programas Educativos y con entidades e instituciones en virtud de acuerdos previamente establecidos.
- f) Y por último, la memoria final. Esta memoria debe ser un instrumento para evaluar el C.E.P. desde la práctica partiendo de la Programación Anual y para ello han de tenerse en cuenta: los objetivos planteados en la Programación Anual, las acciones realizadas y una valoración con expresión del análisis de logros y dificultades y abarcará, al menos, los siguientes niveles: evaluación general, evaluación del Plan de Actividades, valoración de las actuaciones de asesoramiento, evaluación de las acciones realizadas por los/as directores/as y

asesores/as y evaluación de otros aspectos incluidos en la Programación Anual.

Cada C.E.P debe recoger en la Programación Anual los objetivos generales del Plan de formación permanente del profesorado, el intercambio de experiencias pedagógicas y la dinamización de la formación en los centros de su zona.

Los objetivos generales de cada C.E.P se comunicarán a los respectivos representantes de los Centros de Profesorado en la Comisión Canaria de Coordinación de la Formación del Profesorado.

Las directrices que han de ser tenidas en cuenta a la hora de la elaboración y fijación de los objetivos generales de la Programación Anual son:

- a) Continuar difundiendo todos los elementos del nuevo sistema educativo.
- b) Profundizar en el nuevo modelo educativo.
- c) Propiciar dinámicas de trabajo en los centros educativos.
- d) Apoyar acciones de formación permanente del profesorado.
- e) Dinamizar proyectos de formación en centros y agrupaciones del profesorado.

Estas directrices deberán concretarse, con preferencia, en las siguientes actuaciones:

- 1. Asesoramiento y seguimiento a los centros y distritos educativos para el desarrollo de los respectivos proyectos curriculares.
- 2. Apoyo para el desarrollo del Plan de Calidad de Primaria.
- 3. Atención a la Educación Secundaria Obligatoria y a los centros del Programa de Calidad Educativa.
- 4. Participación, en su caso, en el asesoramiento a Proyectos de Formación en centros y grupos de trabajo.

5. Asesoramiento y coordinación de las Pruebas de Aptitud para el Acceso a la Universidad.
6. Coordinación con los Programas de Innovación Educativa.
7. Propuesta y desarrollo de acciones de formación destinadas a centros educativos y al profesorado.
8. Asesoramiento a la Formación Profesional de Base y Específica.

6.4.1.6 Organización del plan de actividades

Las actividades de cada C.E.P se articularán en un Plan de Actividades que ha de formar parte de la Programación Anual.

La planificación de las actividades de formación que se determinen se realizará en coordinación del C.E.P con los Servicios de Perfeccionamiento e Innovación.

6.4.1.7 Calendario de trabajo y horario

El calendario de trabajo del personal destinado en el C.E.P es del 1 de septiembre al 31 de julio.

Cada C.E.P hará público un horario de actividades donde figurarán las horas del personal del C.E.P que están relacionadas con los distintos aspectos de atención al profesorado.

El horario del profesorado con destino en el C.E.P se establece en 37,5 horas semanales, de las que se detraen 7,5 horas para el desarrollo de actividades no periódicas.

6.4.2 Asistencia externa del personal docente del Centro de Profesorado y control de asistencia

Los miembros del equipo pedagógico, en el ejercicio de las funciones que requieran desplazamiento, tendrán derecho al cobro por indemnizaciones por razón de servicio. Asimismo, podrán participar en actividades de asesoramiento y de formación del profesorado a solicitud expresa de otros Centros del Profesorado y fuera de su ámbito o zona de actuación.

La asistencia del personal del C.E.P será controlada por el sistema que cada Centro crea oportuno, con la debida aprobación del Consejo de Dirección, siempre que haya constancia de la hora de entrada y salida, y del lugar donde se encuentra cada miembro del personal del Centro cuando realice actividades fuera del mismo.

El Director/a remitirá antes del día 20 de cada mes un parte de incidencias al Servicio de Innovación.

6.4.3 Recursos didácticos del Centro de Profesorado y dotación económica

La dirección del C.E.P. establecerá los medios adecuados para informar a los centros educativos y al profesorado de su ámbito sobre los recursos disponibles, horario de los diversos servicios (asesoramiento, recursos, información general, espacios y horario para reuniones, etc.).

La dotación económica anual para gastos de funcionamiento y mantenimiento ordinarios de cada uno de los Centros del Profesorado se establecerá según los siguientes criterios:

- a) Característica del CEP según tipología (A, B y C).
- b) Número de profesorado del ámbito del CEP
- c) Número de agrupaciones adscritas al ámbito.
- d) Gastos fijos estructurales previamente determinados.

6.5 Cantabria

El Estatuto de Autonomía de Cantabria, en su artículo 28, asigna a esta Comunidad Autónoma la competencia del desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y leyes orgánicas que, conforme al apartado 1 del artículo 81 de la misma, lo desarrollan, y sin perjuicio de las facultades que atribuye al Estado el número 30 del apartado 1 del artículo 149 de la Constitución Española y de la Alta Inspección para su cumplimiento y garantía.

Pero ha sido con el Real Decreto 2671/1998, de 11 de diciembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Cantabria en materia de enseñanza no universitaria con el que se le confiere a Cantabria la dependencia, la titularidad administrativa y demás derechos reales que el Estado ostentaba sobre los edificios e instalaciones de todos los centros públicos dependientes del Ministerio de Educación y Cultura ubicados en esta Comunidad Autónoma, entre otros, los Centros de Profesores y Recursos. Así mismo, atribuye a la Comunidad Autónoma de Cantabria las funciones relativas a la creación, puesta en funcionamiento, modificación, transformación,

clasificación, traslado, clausura, supresión, régimen jurídico, económico y administrativo de las unidades, secciones y centros referidos.

Finalmente con el Decreto 7/1999, de 28 de enero, de asunción de funciones y servicios transferidos y su atribución a órganos de la Administración Autónoma en su artículo primero acepta y asume las competencias de desarrollo legislativo y ejecución en materia de enseñanza no universitaria, las cuales se atribuyen a la Consejería de Educación y Juventud en su artículo segundo.

6.5.1. Los Centros de Innovación Educativa y Formación del profesorado

Teniendo transferidas las competencias en materia educativa, la Administración Educativa de la Comunidad Autónoma de Cantabria percibe las necesidades que el momento histórico y la aparición de nuevas funciones profesionales suscitan, todo lo cual exige una formación continua y flexible que ayude al profesorado a dar respuesta a los desafíos tecnológicos, científicos, pedagógicos, profesionales y culturales que se le plantean. En este sentido, en el ámbito de la planificación de la enseñanza y de los servicios complementarios de apoyo a la acción educativa en la Comunidad Autónoma, se ha regulado por Decreto (Decreto 51/2002, y 52/ 2002 de 16 de mayo) la creación de los Centros de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de Cantabria, así como la estructura, organización y funcionamiento de los mismos. Estos centros sustituyen a los anteriores Centros de Profesores y Recursos.

Se inicia así una nueva etapa en la que, para los responsables educativos, el centro educativo es el eje de la formación permanente basada en el fundamento de la práctica profesional.

Se hace igualmente necesaria una revisión, actualización y ordenación de los contenidos fundamentales de la formación del profesorado, incluyendo nuevas áreas de interés, encaminadas fundamentalmente a atender las demandas que la

evolución de la sociedad actual exige al sistema educativo en general y por tanto al profesorado como fundamental agente profesional del mismo. El desarrollo del Decreto expone y concreta los contenidos básicos considerados como imprescindibles para conseguir una formación permanente del profesorado, que se caracterice por su calidad, innovación y adaptación a la sociedad actual. Dichos contenidos, deberán ordenarse y distribuirse de forma coherente, siguiendo los principios de eficacia y máximo aprovechamiento de los recursos, tanto humanos como materiales. Para ello, y con la redacción de los decretos 51/2002 y 52/2002 se propone una nueva estructuración de los Equipos de Formación, mediante la constitución de nuevas asesorías, que atiendan a los contenidos propuestos en el presente Decreto. El diseño de esta nueva estructuración pretende, además de facilitar la consecución de los objetivos de formación permanente ya planteados, fomentar el trabajo en equipo en el seno de los Equipos de Formación, de forma que cada actividad de formación planificada, se vea reforzada por la atención aportada desde varias asesorías diferentes simultáneamente. Este nuevo enfoque precisa además cierta reestructuración geográfica de los Centros de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, en adelante CEIFP, encaminada fundamentalmente a constituirlos como centros de trabajo en los que sus Equipos de Formación se vean claramente potenciados, sirviendo de referencia y apoyo a todos los centros educativos de su ámbito geográfico asignado. Igualmente se pretende favorecer una doble vía de comunicación entre los Centros de Innovación Educativa y Formación del Profesorado y los centros escolares, para lo cual ha de promoverse el acercamiento de los asesores y asesoras a dichos centros.

La nueva reestructuración geográfica de los CEIFP queda de la siguiente forma:

- I. Laredo (Zona oriental de Cantabria).
- II. Santander (Zona central de Cantabria).
- III. Viérnoles (Zona occidental de Cantabria).

Estos tres CEIFP sustituyen a los anteriores seis Centros de Profesores y Recursos que eran los siguientes:

- Centro de Profesores y Recursos de Santander,
- Centro de Profesores y Recursos de Camargo-Alceda,
- Centro de Profesores y Recursos de Torrelavega-Reinosa,
- Centro de Profesores y Recursos de San Vicente de la Barquera,
- Centro de Profesores y Recursos de Laredo.
- Centro de Profesores y Recursos de Castro Urdiales.

6.5.1.1 Estructura, organización y funcionamiento de los Centros de Innovación y Educativa y Formación del Profesorado.

La estructura, organización y funcionamiento de los Centros de Innovación y Educativa y Formación del Profesorado viene regulada en el decreto 52/2002 de 16 de mayo y parte de la consideración de la innovación educativa como un objetivo fundamental, que debe estar presente en todos aquellos aspectos relevantes para asegurar una educación de calidad. Entre los cuales es imprescindible considerar la preparación de los formadores de formadores, la atención y asesoramiento del profesorado, la aplicación de la mencionada innovación en acciones directas con el alumnado, y la aplicación de medidas de actuación en el funcionamiento cotidiano de los centros escolares. Se trata, en suma, de iniciar una nueva etapa que, partiendo de la práctica profesional y de la consideración del centro educativo como eje de la educación, ordene y actualice la formación permanente del profesorado. Se tiene en cuenta para ello y se valora la experiencia acumulada, utilizando toda la información y conocimiento generado tras años de reconocido trabajo y esfuerzo por parte de toda la estructura de formación continua vigente, se hace necesario que el inicio de esta nueva etapa suponga un cambio importante en la mencionada estructura para la formación.

Los Centros de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, están adscritos a la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, son centros en los que se realizarán funciones de planificación, desarrollo y ejecución de actividades de formación permanente del profesorado, así como todas aquellas actuaciones dirigidas a fomentar la dinamización pedagógica en los centros

educativos, garantizar la realización de los planes de formación del profesorado y promover la innovación educativa.

Los Centros de Innovación Educativa y Formación del Profesorado tienen como finalidad la formación permanente del profesorado, la colaboración en la elaboración y difusión de materiales curriculares, la promoción de la innovación educativa, la dinamización pedagógica de los centros y el apoyo a la acción educativa en los niveles no universitarios.

Corresponde al Consejo de Gobierno, a propuesta de la Consejería de Educación y Juventud, la creación, modificación y supresión de los CIEFP de la Comunidad Autónoma de Cantabria.

La planificación, coordinación, determinación y reestructuración del ámbito territorial de actuación de los Centros de Innovación Educativa y Formación del Profesorado se realizará por la Consejería de Educación y Juventud, a propuesta de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

La plantilla del Centro de Innovación Educativa y Formación del Profesorado estará integrada por el Director y los Asesores de Formación, todos ellos funcionarios de carrera en servicio activo en la Comunidad Autónoma de Cantabria, que reúnan los requisitos establecidos en los Artículos 12 y 16 del Decreto 52/2002. Así mismo, el Centro estará dotado de personal de administración y servicios que se regirá por su propia normativa.

La Consejería de Educación y Juventud asignará anualmente la dotación económica que permita la realización de las funciones atribuidas a los Centros de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.

6.5.1.2 Funciones de los CIEFP:

Son funciones de los Centros de Innovación Educativa y Formación del Profesorado:

- a) Detectar y recoger las necesidades de formación en los centros de su ámbito de actuación y proponer iniciativas y acciones formativas que satisfagan esas necesidades o demandas.
- b) Informar al profesorado de las líneas de actuación del Plan de Formación aprobado por la Consejería de Educación y Juventud.
- c) Organizar y desarrollar la formación permanente del profesorado de acuerdo con el Plan de Formación y otros programas que establezca la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- d) Asumir las tareas de coordinación, gestión y organización de la programación anual de actividades y también realizar la ejecución, seguimiento y evaluación de las actividades programadas.
- e) Colaborar, apoyar y participar en las iniciativas de formación que surgen del análisis de la práctica docente desde los propios centros educativos, posibilitando tanto el desarrollo curricular y profesional de los docentes, como los procesos de innovación educativa.
- f) Asesorar a los centros escolares en aquellos proyectos concebidos como una actuación colectiva.
- g) Asesorar al profesorado en todo lo relativo a la mejora de su práctica docente.
- h) Promover la innovación, el intercambio y la difusión de experiencias pedagógicas y didácticas
- i) Impulsar y apoyar la participación del profesorado en las diferentes modalidades de formación.
- j) Fomentar la elaboración de materiales pedagógicos y de apoyo a la acción educativa.
- k) Apoyar el desarrollo y la aplicación de los proyectos pedagógicos de los centros.
- l) Favorecer el desarrollo de proyectos de uso y aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito de la educación.

- m) Colaborar en el desarrollo de proyectos interinstitucionales con fines educativos, promovidos por la Consejería de Educación y Juventud.
- n) Participar en actividades de dinamización social y cultural en colaboración con los centros de su ámbito de actuación.
- o) Colaborar con otras instituciones, en acciones relativas a la formación permanente e innovación educativa, previstas en el Programa de Actuación Anual o, en su defecto, autorizadas por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- p) Aquellas otras que le sean encomendadas por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

6.5.1.3 Ámbitos de actuación de los CIEFP

Cada Centro de Innovación Educativa y Formación del Profesorado ejercerá sus funciones en el ámbito geográfico que establezca la Consejería de Educación y Juventud, atendiendo al número de centros docentes, su dispersión geográfica, las enseñanzas que en ellos se imparten, y al profesorado existente en la zona.

Las acciones formadoras que se desarrollen podrán exigir que el personal adscrito a un determinado Centro de Innovación Educativa y Formación del Profesorado realice actividades en el ámbito geográfico correspondiente a otros Centros de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, atendiendo a los principios de corresponsabilidad, complementariedad y eficiencia.

Los Centros de Innovación Educativa y Formación del Profesorado se estructurarán y organizarán según la extensión y características de su ámbito geográfico de actuación y teniendo en cuenta las necesidades de formación del profesorado.

Para ello, los CEIFP elaborarán y ejecutarán un Programa de Actuación Anual que deberá responder a lo establecido en el Plan de Formación y demás líneas prioritarias e instrucciones emanadas de la Administración Educativa.

Los Centros de Innovación Educativa y Formación del Profesorado elaborarán una Memoria Anual de Actividades que contendrá la evaluación de las actividades desarrolladas a lo largo del curso.

La Consejería de Educación y Juventud aprobará, a través de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, con carácter previo, el Programa de Actuación Anual de cada Centro y evaluará su realización.

Se podrán establecer convenios de colaboración en materia de formación del profesorado para el desarrollo de programas de formación del profesorado, a través de uno o varios Centros de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, la Consejería de Educación y Juventud podrá suscribir convenios específicos de colaboración interinstitucional con la Administración del Estado, las universidades, las empresas y otras instituciones.

Las actividades de formación permanente llevadas a cabo y dirigidas al profesorado de los centros docentes radicados en la Comunidad Autónoma de Cantabria estarán recogidas en un Registro de actividades permanentes, que se centralizará en la Consejería de Educación y Juventud.

En cada Centro de Innovación Educativa y Formación del Profesorado existirá un registro de carácter auxiliar.

6.5.1.4 Órganos de gobierno de los CIEFP

Los Centros de Innovación Educativa y Formación del Profesorado tendrán la siguiente estructura orgánica:

Órganos unipersonales: Director y Secretario.

Órganos colegiados: Consejo del Centro y Equipo de Formación.

a) Órganos Unipersonales: Director/a y Secretario/a

Director/a

Al frente de cada Centro de Innovación Educativa y Formación del Profesorado habrá un Director o Directora nombrado por el/la titular de la Consejería de Educación y Juventud, en régimen de comisión de servicios con reserva del puesto de trabajo, previa convocatoria pública, a propuesta de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa que determinará los criterios de selección, forma de acceso, cese y condiciones de permanencia.

Podrá ser Director/a cualquier funcionario/a de carrera en servicio activo en la Comunidad Autónoma de Cantabria, que pertenezca a los cuerpos docentes que impartan enseñanzas no universitarias, con un mínimo de cinco años de antigüedad como funcionario de carrera en alguno de los cuerpos de la función pública docente.

En el caso de centros en los que haya ausencia de candidatos que reúnan los requisitos exigidos, y hasta se proceda a la cobertura del puesto mediante convocatoria pública, el titular de la Consejería de Educación y Juventud, a propuesta de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, nombrará un Director provisional.

Son funciones del o de la titular de la Dirección del CIEFP, las siguientes:

- Representar oficialmente al centro.
- Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al mismo.

- Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes, así como las normas de funcionamiento interno del centro y los acuerdos de los órganos colegiados en el ámbito de sus competencias.
- Dirigir y coordinar el Programa de Actuación Anual y las actividades del Centro de acuerdo con las directrices del Plan de Formación y las pautas de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, así como el funcionamiento general del Centro.
- Coordinar y dirigir la actuación de los asesores/as.
- Articular procedimientos y medios estables de relación con los centros docentes de su ámbito para favorecer la participación del profesorado del mismo en las actividades formativas.
- Coordinar la evaluación de los programas que se realicen en el ámbito del Centro de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.
- Convocar y presidir las reuniones de todos los órganos colegiados del Centro de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.
- Aplicar, en el ámbito del Centro, las instrucciones y actuaciones encomendadas por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- Facilitar y potenciar la coordinación con el resto de los Centros de Innovación Educativa y Formación del Profesorado
- Dinamizar el trabajo en equipo de los asesores/as como herramienta de formación permanente.
- Dinamizar la formación permanente de todo el personal que trabaja en el Centro de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.
- Elevar el Programa de Actuación Anual y la Memoria Anual sobre las actividades y situación general del Centro para su aprobación por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- Elaborar y facilitar la documentación que le sea requerida por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- Visar los certificados y la documentación oficial del Centro.

- Confeccionar y ejecutar el presupuesto anual del Centro en función de la asignación presupuestaria consignada por la Consejería de Educación y Juventud.
- Proponer el nombramiento del Secretario/a.
- Otras funciones que, en su caso, le sean encomendadas por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, en el ámbito de sus competencias.

La permanencia en el cargo de Director o Directora tendrá una duración de tres cursos académicos. Podrá ser renovado su nombramiento potestativamente por el titular de la BOC - Número 98 Jueves, 23 de mayo de 2002 Página 4759 Consejería de Educación y Juventud, por otro período improrrogable de otros tres cursos, previa evaluación positiva realizada en las condiciones que se determinen en la normativa de desarrollo del presente Decreto. Al finalizar el período de desempeño de la función directiva, para poder optar de nuevo a ella, el Director deberá incorporarse al ejercicio de la docencia en su centro de destino durante al menos tres cursos académicos.

El Director/a cesará en sus funciones al finalizar su mandato o por alguna de las siguientes causas:

- I. Paso a situación de servicios especiales, excedencia voluntaria o forzosa y suspensión de funciones, provisional firme.
- II. Por resolución del titular de la Consejería de Educación y Juventud, mediante expediente administrativo con audiencia del interesado, cuando incumpla gravemente sus funciones.
- III. Por renuncia motivada aceptada por el/la titular de la Consejería de Educación y Juventud.

En caso de ausencia provisional del Director/a del Centro de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, sus funciones recaerán en el Secretario/a.

En caso de cese, ausencia o enfermedad prolongada del Director/a, será sustituido/a provisionalmente, y hasta que se resuelva la convocatoria de un nuevo

concurso público de provisión de plazas, o tenga lugar su reincorporación, por un asesor/a de formación nombrado por el titular de la Consejería de Educación y Juventud, a propuesta de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

El Secretario/a

El Secretario/a del Centro de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, será nombrado de entre los Asesores/as de formación, por el titular de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, a propuesta del Director del Centro de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.

Las funciones del Secretario/a son las siguientes:

- a) La organización administrativa del Centro de acuerdo con las directrices del Director.
- b) Actuar como secretario de los órganos colegiados del Centro, con voz y voto, levantar actas de las sesiones y dar fe de los acuerdos con el visto bueno de la dirección.
- c) Custodiar los libros y archivos del Centro.
- d) Expedir certificaciones.
- e) Confeccionar el inventario del Centro y mantenerlo actualizado.
- f) Actualizar el Registro auxiliar de actividades de formación.
- g) Ejercer, por delegación de la dirección y bajo su autoridad, el control del personal de administración y servicios del Centro.
- h) Llevar la gestión del presupuesto del Centro.
- i) Sustituir al Director/a en los casos de ausencia provisional.
- j) Cualquier otra función que le encomiende la dirección dentro del ámbito de su competencia.

La permanencia en el cargo de Secretario/a tendrá la misma duración que la del Director/a. Puede cesar antes de este plazo, por renuncia voluntaria o si el Director/a propone su sustitución a la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

b) Órganos colegiados: Consejo del Centro y Equipo de Formación

El régimen de funcionamiento de los órganos colegiados se atenderá, para lo no dispuesto en este Decreto o en sus normas de desarrollo, a lo establecido con carácter general en la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, modificada por Ley 4/1999, de 13 de enero.

Consejo del Centro

El Consejo estará constituido por:

- El/la Titular de la dirección del Centro de Innovación Educativa y Formación del Profesorado que será su presidente/a.
- El Secretario del Centro.
- Hasta un máximo de 4 Consejeros/as, elegidos entre los
- Coordinadores/as de Formación del profesorado.
- Hasta un máximo de 4 Asesores/as de Formación, elegidos de entre los miembros del Equipo de Formación.
- Dos representantes de la Administración Educativa, designados por el titular de la Consejería de Educación y Juventud, a propuesta de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

Los centros educativos participarán en los Centros de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, a través de sus Coordinadores/as de Formación. Serán electores y elegibles para formar parte del Consejo del Centro,

los Coordinadores/as de los centros educativos de su ámbito geográfico, nombrados a tal efecto, de acuerdo con las disposiciones que establezca la Administración Educativa.

Los/las miembros electos del Consejo se renovarán cada tres cursos académicos, salvo que dejaran de reunir las condiciones que dieron lugar a su nombramiento en cuyo caso se procedería a cubrir, hasta dicho término, las vacantes que se produzcan.

Son funciones del Consejo del Centro de Innovación Educativa y Formación del Profesorado:

- Contribuir a la detección de las necesidades formativas del profesorado de la zona y a la elaboración y difusión de su programa de actuación.
- Aprobar la propuesta del Programa de Actuación Anual del Centro, teniendo en cuenta las directrices de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- Aprobar la propuesta de Memoria Anual de actividades del Centro y los informes de evaluación pertinentes.
- Aprobar el presupuesto, la ejecución de los gastos y la liquidación de los mismos.
- Efectuar el seguimiento de la actividad general del Centro, tanto en los aspectos administrativos como en el desarrollo del Programa de Actuación Anual.
- Cualquier otra que le atribuya la Administración Educativa.

La Consejería de Educación y Juventud dispondrá las medidas para la elección y nombramiento de los Consejeros/as y para la constitución de los Consejos de los Centros de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.

Equipo de Formación

De conformidad con lo establecido en el artículo 15 del Decreto (52/2002) que regula la estructura, organización y funcionamiento de los Centros de Innovación Educativa y Formación del profesorado de Cantabria, en cada Centro de Innovación Educativa y Formación del Profesorado se constituirá un Equipo de Formación, que estará compuesto por el titular de la dirección del centro, que será su presidente, y por los Asesores de Formación.

Sus funciones son:

- Elegir, de entre los miembros del equipo, a sus representantes en el Consejo del Centro de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.
- Detectar las necesidades de formación en los centros de su ámbito de actuación y las demandas formativas del profesorado.
- Elaborar la propuesta del Programa de Actuación Anual del Centro de Innovación Educativa y Formación del Profesorado y cualquier otra documentación solicitada por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- Ejecutar y evaluar el Programa de Actuación Anual del Centro de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, una vez aprobado por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, así como realizar la Memoria Anual.
- Impulsar la participación del profesorado y los centros de la zona en las actividades de formación.
- Proponer, desde la reflexión sobre su tarea asesora, actividades de formación permanente para Directores y Asesores de Formación.
- Aquellas otras funciones referidas a la formación que le asigne la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

6.5.2. Asesores y Asesoras de Formación

Podrán ser Asesores y Asesoras de Formación cualquier funcionario/a de carrera en servicio activo en la Comunidad Autónoma de Cantabria que pertenezca a los cuerpos docentes que impartan enseñanzas no universitarias, con un mínimo de tres años de antigüedad como funcionario/a de carrera en alguno de los cuerpos de la función pública docente.

Los funcionarios/as docentes que soliciten desempeñar un puesto de Asesor/a de los Centros de Innovación Educativa y Formación del Profesorado accederán, mediante convocatoria pública, de conformidad con el baremo que se establezca en el que podrán incluirse, entre otros, los siguientes apartados: la adecuación del perfil profesional al puesto de trabajo, curriculum profesional, proyecto y entrevista personal y otros méritos relacionados con la Asesoría correspondiente.

Los Asesores y/o Asesoras serán nombrados por el/la titular de la Consejería de Educación y Juventud, a propuesta de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, en comisión de servicios, con reserva del puesto de trabajo de origen, por un período de tres cursos académicos, pudiendo ser prorrogado potestativamente por la Administración Educativa, previa evaluación positiva, por un máximo de otros tres cursos. Al finalizar el período de desempeño de la función asesora, para poder optar de nuevo a ella, los Asesores deberán incorporarse al ejercicio de la docencia en su centro de destino durante al menos tres cursos.

Las funciones de los Asesores/as de Formación son:

- Formar parte del Consejo del Centro de Innovación Educativa y Formación del Profesorado cuando fueran elegidos/as para representar al Equipo de Formación.

- Realizar el proceso de detección de necesidades formativas.
- Participar, bajo la coordinación del Director, en la elaboración, gestión, desarrollo, aplicación y evaluación del Programa de Actuación Anual y las actividades del centro, así como en la elaboración de la Memoria final y de cualquier otra documentación requerida por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- Apoyar y asesorar a los centros docentes, según se determine tanto en el Plan de Formación como en el Programa de Actuación Anual del Centro.
- Realizar tareas de asesoramiento al profesorado en los centros educativos.
- Coordinar y gestionar la formación del profesorado prevista en el Plan de Formación y en el Programa de Actuación Anual.
- Participar en todos aquellos programas que establezca la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, especialmente en aquellos que guarden relación con su perfil profesional.
- Asumir la Secretaría del Centro de Innovación Educativa y Formación del Profesorado cuando fueran propuestos para ello.
- Formar parte de las comisiones establecidas por la Consejería de Educación y Juventud.
- Colaborar en la gestión administrativa y en la organización del Centro.
- Desarrollar funciones de formadores en las actividades correspondientes al Programa de Actuación Anual de su Centro y al Plan de Formación.
- Trabajar en equipo con el resto de los Asesores de su Centro de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, así como con los Asesores de los demás Centros de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.
- Aquellas otras funciones referidas a la formación que les atribuya la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

La Consejería de Educación y Juventud determinará el número de Asesores/as de Formación que formarán parte de cada Centro de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, causas del cese y condiciones de permanencia, mediante las Disposiciones que se dicten en el desarrollo del Decreto 52/2002.

La Consejería de Educación y Juventud, en el marco del Plan de Formación del profesorado, organizará un programa específico de formación para los Directores/as y los Asesores/as de Formación nombrados/as tras el proceso de selección.

El Equipo de Formación de los Centros de Innovación Educativa y Formación del Profesorado se estructurará en las siguientes Asesorías:

- Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Transversalidad.
- Ámbito Científico y Tecnológico.
- Ámbito Lingüístico y Social.
- Lenguas Extranjeras y Asuntos Europeos.
- Orientación, Tutoría y Atención a la Diversidad.
- Educación Infantil.
- Educación Primaria.
- Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato.
- Formación Profesional.
- Educación de personas adultas.
- Ámbito artístico y psicomotriz.
- Renovación Pedagógica.
- Desarrollo Profesional.
- Organización Escolar y Acción Comunitaria.

Los contenidos correspondientes a las Asesorías de Formación serán los siguientes:

Tecnologías de la Información y la Comunicación.

- a) Informática: programas, redes, conexiones, periféricos,
- b) programación...
- b) Telecomunicaciones: correo electrónico, internet, móviles, vídeo conferencia...
- c) Imagen y sonido: vídeo, DVD, CD, fotografía, grabación montaje y mezcla, proyección...
- d) Didáctica de la utilización de las TIC. Tecnología aplicada: interfaces, aparatos de medición y captura de datos, GPS... Herramientas docentes para la educación a distancia. Actualización permanente según los avances tecnológicos.

Transversalidad.

Contenidos de formación relativos a temas cuyo tratamiento educativo es responsabilidad de todas las áreas y niveles: Educación para la salud. Educación ambiental. Educación para la convivencia. Coeducación. Educación en valores. Atención escolar a nuevos temas emergentes en la sociedad. Didáctica y metodología para el tratamiento de la transversalidad en el entorno educativo.

Ámbito Científico y Tecnológico.

Actualización permanente en aspectos curriculares, didácticos y metodológicos para las áreas que comprenden este ámbito: matemáticas, física, química, biología, geología, ciencias de la naturaleza, ciencias de la tierra y medio ambientales, conocimiento del medio natural, social y cultural, economía, y tecnología. Coordinación para la atención específica de cada área del currículo desde la óptica de las demás asesorías.

Ámbito Lingüístico y Social.

Actualización permanente en aspectos curriculares, didácticos y metodológicos para las áreas que comprenden este ámbito: lengua castellana, literatura, ciencias sociales, geografía, historia, historia del arte, filosofía, lenguas clásicas, conocimiento del medio natural, social y cultural. Coordinación para la

atención específica de cada área del currículo desde la óptica de las demás asesorías.

Lenguas Extranjeras y Asuntos Europeos.

Actualización permanente en aspectos curriculares, didácticos y metodológicos para las áreas que comprenden este ámbito: lenguas extranjeras (inglés, francés...). Información y asesoramiento para la dirección de proyectos educativos internacionales. Coordinación para la atención específica de cada área del currículo desde la óptica de las demás asesorías.

Orientación, Tutoría y Atención a la Diversidad.

Formación dirigida al profesorado directamente relacionado con los siguientes aspectos: Departamentos de orientación: acciones, metodología, organización... Planes de acción tutorial. Metodología para la atención al alumnado en tutoría. La acción tutorial en relación con las familias. Acción comunitaria. Recursos para la tutoría. Atención a los alumnos con necesidades educativas especiales. Atención a la diversidad con permanente adaptación a las cambiantes realidades sociales.

Educación Infantil.

- a) Actualización permanente en aspectos curriculares, didácticos y metodológicos para las áreas que comprenden este tramo educativo.
- b) Coordinación para la atención específica de cada área del currículo desde la óptica de las demás asesorías.
- c) Especial coordinación con la asesoría de la siguiente etapa.

Educación Primaria.

- a) Actualización permanente en aspectos curriculares, didácticos y metodológicos para las áreas que comprenden este tramo educativo.
- b) Coordinación para la atención específica de cada área del currículo desde la óptica de las demás asesorías.
- c) Especial coordinación con las asesorías de las etapas anterior y posterior.

Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

- a) Actualización permanente en aspectos curriculares, didácticos y metodológicos para las áreas que comprenden este tramo educativo.
- b) Coordinación para la atención específica de cada área del currículo desde la óptica de las demás asesorías.
- c) Especial coordinación con las asesorías de la etapa anterior y en su caso posterior.
- d) Coordinación con la Universidad.

Formación Profesional

- a) Actualización permanente en aspectos curriculares, didácticos y metodológicos para las áreas que comprenden este tramo educativo.
- b) Coordinación para la atención específica de cada área del currículo desde la óptica de las demás asesorías.
- c) Especial coordinación con las asesorías de la etapa (o etapas) anterior.
- d) Gestión de prácticas de formación en empresas.

Ámbito artístico y psicomotriz

- a) Actualización permanente en aspectos curriculares, didácticos y metodológicos para las áreas que comprenden este ámbito: educación física, educación artística, educación plástica y visual, música, y dibujo.
- b) Coordinación para la atención específica de cada área del currículo desde la óptica de las demás asesorías.

Renovación Pedagógica

- a) Nuevas tendencias en pedagogía, didáctica, metodología y evaluación.

- b) Adaptación al sistema educativo de todas aquellas novedades que la sociedad va demandando al mismo (multiculturalidad, prevención de la violencia juvenil e infantil...).
- c) Atención a la aparición y evolución de nuevas corrientes educativas en otros entornos (CCAA, extranjero...).
- d) Resolución de problemas de aplicación práctica en el entorno escolar, de propuestas de renovación.
- e) Diseño de planes experimentales (experiencias piloto). Asesoramiento para la puesta en práctica de programas de INNOVACION PEDAGÓGICA promovidos por autoridades educativas (CEYJ, MECD...).
- f) Actualización permanente del conocimiento de los recursos educativos que vayan apareciendo sobre este área, para su traslado al “servicio de documentación o recursos”.

Desarrollo profesional

Formación dirigida al profesorado relacionada con:

- a) Asesoramiento sobre oportunidades para rediseñar los puestos de trabajo docentes (funciones, niveles, áreas...).
- b) Régimen jurídico del profesorado. Información sobre concursos, convocatorias, premios, previsión de formación permanente, etc.
- c) Enfermedades profesionales específicas y acción preventiva.
- d) Información sobre recursos, medios, ayudas... disponibles para la labor profesional docente.

Organización Escolar y Acción Comunitaria

Formación dirigida a mejorar las competencias en la gestión de los siguientes aspectos:

- a) Yacimientos y gestión de recursos materiales. Información sobre concursos convocatorias, ayudas, premios... para entidades educativas.

- b) Gestión, dirección y optimización de recursos humanos. Acción comunitaria (apertura del centro escolar al entorno).
- c) Dirección, administración y gestión de centros escolares.
- d) Gestión de parámetros espaciales y temporales (propios y ajenos) del centro escolar.
- e) Desarrollo, promoción y calidad (educativa y de servicio). Atención al personal de nueva incorporación a los centros, departamentos, etc.

Educación de personas adultas

- a) Actualización permanente en aspectos curriculares, didácticos y metodológicos para las áreas que comprenden este tramo educativo.
- b) Coordinación para la atención específica de cada área del currículo desde la óptica de las demás asesorías.
- c) Acción comunitaria.

Estas asesorías pueden ser modificadas según se estime oportuno por la Consejería de Educación y Juventud del Gobierno de Cantabria.

6.5.3. La figura del Coordinador/a de Formación

El Coordinador de Formación del profesorado de un centro educativo será un profesor con destino definitivo en el centro, elegido por el claustro de profesores.

Desempeñará sus funciones durante un período de un curso académico, pudiendo ser prorrogado por períodos sucesivos. Cuando se produzca la renuncia voluntaria o el cese del Coordinador/a de Formación, antes de finalizar el plazo para el que fue elegido/a, el claustro de profesores elegirá un nuevo Coordinador/a.

Corresponde al Coordinador/a de Formación, bajo la dirección de la Jefatura de Estudios, la realización de las siguientes funciones:

- a) Promover la reflexión, el intercambio de experiencias y la resolución de problemas relacionados con la formación entre el profesorado de su centro.
- b) Recoger las necesidades de formación detectadas en el centro y canalizarlas a los Centros de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.
- c) Colaborar con el Centro de Innovación Educativa y Formación del Profesorado en la planificación y realización de las actividades de formación en su centro escolar.
- d) Planificar y organizar las actividades de formación del profesorado realizadas en su centro.
- e) Ser elector y elegible en el Consejo del Centro de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de su ámbito, como representante del profesorado.

6.6 Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha

Los Centros de Profesorado y Recursos (en adelante CPR) de Castilla-La Mancha se regulan por el Decreto 1693/1995 de 12 de octubre, por la Orden de 18 de marzo de 1996 que desarrolla el Decreto anterior y por la Orden de 3 de abril de 2003 por la que se definen las funciones y se regula la organización de los Centros de Profesores y de Recursos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.. También, por las Resoluciones de 12 y 28 de julio de 2004 de la Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación por la que se establecen las prioridades de actuación y se regulan el funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos en el curso 2004-2005.

El nuevo funcionamiento de los CPRs está relacionado con un Plan de Innovación y Mejora en los Centros Públicos de Infantil y Primaria en la Comunidad de Castilla-La Mancha. Antes de hablar de los CPR, veamos como quedan y cuales son sus funciones en este nuevo Plan.

6.6.1 Plan de Innovación y Mejora de los Centros Públicos de Infantil y Primaria en la Comunidad de Castilla-La Mancha

Según el Plan, a los Centros de Profesores y de Recursos les corresponde desarrollar, en el marco de las orientaciones y prioridades establecidas por la Consejería de Educación y Cultura, y dentro de su ámbito geográfico de actuación, las siguientes actividades:

a) La formación permanente del Profesorado y la Inspección Educativa en relación con los ejes de contenido establecidos en el Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado:

1. El desarrollo de planes estratégicos de la Administración educativa: Plan de Lectura; Plan de Atención a la Diversidad y Plan de Acción Tutorial (Eje I).
2. La actualización y perfeccionamiento científico y didáctico en las distintas áreas y materias, con especial relevancia para la competencia en idiomas, atendiendo a los siguientes aspectos (Eje II):

- Estrategias de programación.
- Incorporación de nuevos contenidos científicos y profundización en los que se manejan de forma habitual.
- Reflexión sobre el uso de estrategias metodológicas que den respuesta la diversidad, permitan el crecimiento individual y el trabajo cooperativo.
- Enseñanza de valores de calidad de vida personal y ambiental y al desarrollo de modelos de convivencia positivos.

- Uso en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Competencia profesional en técnicas de evaluación.
- Planificación de innovaciones e investigaciones en el aula.

3. La formación para el desarrollo de la competencia personal: seguridad y salud en el trabajo y habilidades personales (Eje III).

4. La formación para la mejora de la organización y la participación (Eje IV):

- La formación inicial y permanente de los equipos directivos.
- La formación en los procesos de evaluación de centros.
- La participación de la Comunidad Educativa.

b) El asesoramiento a los centros en relación con:

1. La elaboración, desarrollo y revisión del proyecto educativo.
2. La elaboración, desarrollo y revisión de las programaciones didácticas.
3. La planificación, desarrollo y revisión de los planes estratégicos.
4. Los procesos de evaluación interna y externa.
5. La planificación y desarrollo de proyectos de innovación, investigación educativa y programas de formación en centros.
6. La colaboración con las AMPAS y otras instituciones, para desarrollar actividades de dinamización social y cultural en los centros docentes.

c) La colaboración en las políticas promovidas por la Administración educativa:

1. La colaboración en el seguimiento de los proyectos de innovación e investigación promovidos por las convocatorias de la Consejería.
2. El análisis, para su difusión en los centros, de materiales científicos y curriculares.
3. La elaboración de materiales adecuados a las necesidades, objetivos y

directrices de los programas estratégicos de la Consejería. Para el desarrollo de este contenido, el Director o Directora nombrará un asesor o asesora responsable de coordinar las acciones relacionadas con el Plan de Lectura con el fin de canalizar las iniciativas de los Centros en este aspecto y de colaborar en las acciones que la Consejería emprenda para desarrollar dicho programa.

4. La organización de intercambios de experiencias docentes.

5. Cualquier otra que la Administración educativa le encomiende dentro de los ámbitos de actuación propios de los Centros de Profesores y Recursos.

d) Prioridades que se deben incorporar en la Programación de los Centros de Profesores y de Recursos que participan en el Plan de Innovación y Mejora de la Orientación en los Centros Públicos de Infantil y Primaria de la zona rural.

1. Los Centros de Profesores y de Recursos participantes en el Plan de Innovación y Mejora de la Orientación en los Centros públicos de educación infantil y primaria, incorporarán, además como contenidos prioritarios: la evaluación psicopedagógica, el dictamen de escolarización, el asesoramiento en el Plan de Acción Tutorial, en el Plan de Atención a la Diversidad y la orientación a familias. Estos contenidos serán desarrollados de forma específica por los orientadores y orientadoras.

2. Asimismo, el Equipo pedagógico del Centro de Profesores y de Recursos, en su actuación dará prioridad a:

a. El apoyo activo, participando con alumnos, profesorado y padres, en el

desarrollo de los planes institucionales estratégicos establecidos periódicamente por la Administración Educativa.

b. El desarrollo de un servicio de documentación y recursos didácticos, que informe de forma periódica y actualizada de la normativa y de las publicaciones científicas y pedagógicas.

- c. La elaboración o adaptación de materiales curriculares, especialmente aquellos que permitan un mejor conocimiento de la zona y de los recursos específicos que ésta ofrece.
- d. La organización de espacios para el intercambio de experiencias, la coordinación entre los centros educativos y la convivencia entre el alumnado y profesorado de la zona.
- e. La colaboración con las Administraciones locales y con las asociaciones existentes, especialmente con las de padres y madres, en la planificación, desarrollo y evaluación de actividades extracurriculares y planes de apertura para la dinamización sociocultural y educativa de la zona.

3. La concreción y desarrollo de estas prioridades quedará reflejada en la Programación General Anual y las conclusiones se recogerán en la Memoria Anual del centro.

6.6.2 Los Centros de Profesores y de Recursos de Castilla-La Mancha

El Decreto 1693/1995 de 20 de octubre en su ámbito territorial de competencia legal desarrolla la creación de los Centros de Profesores y de Recursos. Por otra parte, el Decreto 24/2001 de 27 de febrero (de DOCM de 1 de marzo) establece para la Conserjería de Educación y Cultura competencias para la planificación estratégica y de ejecución de la política educativa para la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha. Pero es con la Orden de 3 de abril de 2003 con la que se definen las funciones y se regula la organización de los Centros de Profesores y Recursos en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha.

La Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha es a quien corresponde la creación, planificación, modificación, supresión y coordinación de los CPR. Estos centros tienen como finalidad desarrollar los planes de formación permanente del profesorado aprobados por la administración educativa, prestando especial relevancia a los programas de formación en los centros como vía de mejora de su práctica y el desarrollo de la competencia profesional, científica y didáctica del profesorado.

También deben asesorar a los centros docentes y al profesorado en el desarrollo de la práctica docente asociada a la relación de procesos y proyectos de innovación e investigación, en la elaboración y difusión de materiales curriculares y en la dinámica de actuación de la comunidad educativa.

Así pues, los Centros de Profesores y Recursos tienen las siguientes funciones:

- a) Planificar, coordinar, gestionar, evaluar y certificar el Plan de Formación Permanente del Profesorado, estimulando la participación del profesorado y de los centros docentes en todos los procesos.
- b) Asesorar a los centros docentes y al profesorado, en colaboración con otros servicios de su zona educativa, en el desarrollo del proyecto educativo y las programaciones didácticas, con especial relevancia para los procesos de uso y aplicación de las tecnologías de la información y la combinación en el ámbito de la educación.
- c) Impulsar iniciativas y colaborar en el desarrollo de proyectos de innovación investigación educativa y formación.
- d) Favorecer actividades de intercambio, debate y difusión de experiencias educativas y didácticas y contribuir, en

colaboración con las campañas y otras instituciones, a desarrollar actividades de dinamización social y cultural en los centros docentes.

- e) Promover la elaboración y la publicación, en su caso, de materiales pedagógicos, informar, asesorar y facilitar al profesorado de los centros educativos un servicio de documentación y recursos didácticos.
- f) Cualquier otra que la administración educativa le encomiende dentro de los ámbitos de actuación propios de los Centros de Profesores y Recursos.

Los CPR de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha pueden ser de tres tipos:

- Tipo I: son centros para ámbitos de carácter rural cuya población está distribuida en pequeñas localidades y que cuenten con un máximo de 200 unidades escolares de educación primaria y secundaria.
- Tipo II: son los centros designados para ámbitos geográficos organizados en torno a núcleos urbanos que tienen uno o más centros de educación primaria y de secundaria y que sirven de referencia a otros núcleos rurales hasta alcanzar un número de centros escolares de entre 17 a 45, y un número de unidades que supere las 200 unidades de educación primaria y secundaria.
- Tipo III: centros para capitales de provincia y ámbitos geográficos con un número de centros superior a 45.

Los CPR de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha tendrán una plantilla que dependerá del tipo de centro que sea pero que estará constituida por personal docente y personal de administración y servicios. El personal docente estará formado por la dirección y las diferentes asesorías de formación. El personal de

administración y servicios será fijado en función de las necesidades del Centro de Profesorado y de Recursos.

- Si el centro es de tipo I, estará formado por un director o directora y tres asesores o asesoras de formación .
- Si el centro es de tipo II estará formado por un director o directora y entre cuatro y seis asesores o asesoras de formación.
- Si el centro es de tipo III estará formado por un director o directora y entre 8 y 14 asesores o asesoras de formación .

Las plantillas docentes se cubrirá mediante concurso público que incluirá una fase de méritos y la presentación y defensa de un proyecto.

6.6.2.1 Estructura, organización y funcionamiento de los Centros de Profesores y Recursos

El director o directora del Centro de Profesores y de Recursos, oídos todos los miembros del Equipo Pedagógico, asignará al comienzo de cada curso los centros docentes a cada uno de los asesores o asesoras, y los responsables de orientación, para garantizar de forma continuada el desarrollo de las funciones de asesoría de referencia.

A la hora de la distribución tendrá en cuenta los criterios establecidos por el propio equipo, que en todo caso habrán de contemplar:

- Las necesidades específicas de los centros docentes de la zona en función de las prioridades establecidas por la Consejería de Educación y Ciencia.
- El reparto operativo y equilibrado.
- La continuidad de los asesores y responsables de orientación.

Respecto al funcionamiento del CPR, su actividad se iniciará el 1 de septiembre y concluirán el 30 de junio de cada curso escolar. El director o directora garantizará, en todo caso, la apertura del Centro de Profesores y de Recursos, desde el 1 de septiembre al 15 de julio. El horario será de mañana (de 9 a 14 horas) y de tarde (de 16 a 20 horas) salvo en los meses de septiembre, junio y julio en los que el horario de tarde se podrá flexibilizar.

La jornada de trabajo de los componentes será la correspondiente a su categoría profesional. El horario de trabajo se ajustará a lo establecido en la legislación vigente y, sobre todo, debe asegurar el desarrollo de las funciones establecidas, adaptándolas a la jornada de trabajo de los centros docentes y a la disponibilidad del profesorado. El horario de trabajo será remitido a la Delegación Provincial para su aprobación antes del 15 de septiembre. Esta jornada de trabajo se distribuirá de forma flexible, no obstante, se deberán de completar veintinueve horas de obligado cumplimiento para todos los miembros del Equipo Pedagógico.

Las Delegaciones Provinciales de Educación y Ciencia podrán autorizar zona educativa o de las particulares exigencias de un plan concreto de trabajo.

En lo referente a faltas, permisos y su justificación se seguirá lo dispuesto con carácter general por la normativa. En cada centro el Director o la Directora elaborará un parte mensual (Artículo 15. 6º de la Orden de 3 de abril de 2003) de incidencias donde se recojan las modificaciones del horario previsto.

Respecto de los aspectos organizativos, los Centros de Profesores y de Recursos contarán con un día a la semana, los viernes, para el desarrollo de tareas de coordinación interna, formación y evaluación. Las reuniones de coordinación interna tendrán una frecuencia, al menos, quincenal.

La Delegación Provincial de Educación y Ciencia, en el marco del plan provincial de formación organizará sesiones mensuales de trabajo para la planificación, seguimiento y desarrollo de los planes provinciales de formación.

Los directores de los Centros de profesores y Recursos y los de los Equipos de Orientación, mantendrán reuniones periódicas con el Inspector coordinador de la zona al objeto de establecer pautas de actuación conjunta en los centros de su demarcación.

Para el buen funcionamiento y la organización de los CPRs se elaboran una serie de documentos como son la Programación Anual, Memoria, ... que concretan las actuaciones y revisan los resultados de las mismas para su mejora. A continuación hablamos de los más relevantes:

Los Centros de Profesores y de Recursos elaborarán la Programación Anual, bajo la coordinación del Director o Directora, en las que desarrollarán los distintos apartados recogidos en la Orden de 3 de abril de 2003.

Para la elaboración del mismo y con carácter previo, el director/a, en coordinación con la Inspección Educativa y los responsables de orientación, analizará las líneas prioritarias y las necesidades de los centros docentes, y concretará las actuaciones preferentes de zona, estableciendo un calendario de trabajo para definir junto a los equipos directivos el plan de actuación.

En sesiones de trabajo con los centros docentes se determinarán las acciones, los objetivos específicos, el contenido de las actuaciones, los responsables y el calendario de intervención y de revisión del Plan de Actuación en los centros.

El citado Plan se incorporará a la Programación General Anual del Centro y del Centro de Profesores y de Recursos.

La Programación Anual será remitida para su aprobación a la Delegación Provincial de Educación y Ciencia y a la Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación antes del 15 de octubre.

Asimismo elaborarán, al finalizar el curso, la Memoria Anual en el cumplimiento de las citadas Órdenes y será remitida a la Delegación Provincial de Educación y Ciencia y a la Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación antes del 30 de junio de cada curso escolar.

Junto a los documentos anteriores contarán con un libro de actas de las reuniones, el libro–registro de inventario, los libros de contabilidad, los expedientes de las actividades o del alumnado y un expediente por cada uno de los centro docentes donde se recoja información relevante sobre el mismo: datos generales de plantilla y alumnado, antecedentes de programas de orientación, formación e innovación.

Para una mejor calidad en la formación permanente, los CPRs elaboraran sus planes de evaluación y formación. orientándolos a la mejora del desarrollo de sus funciones, según establece el apartado decimonoveno de la citada Orden de 3 de abril de 2003. La Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación elaborará las instrucciones y calendario para el desarrollo de los mismos.

Respecto al plan de formación, y dentro del marco de lo previsto en el Plan Regional de Formación de Castilla-La Mancha y de las prioridades establecidas, los componentes de los equipos pedagógicos de los Centros de Profesores y de Recursos, se constituirán en Seminarios y Grupos de trabajo de ámbito regional y provincial.

6.6.2.2 Órganos de participación y gobierno de los Centros de profesores y Recursos

Los centros de profesores de recursos cuentan con los siguientes órganos de gobierno:

- a) unipersonales:* en la Dirección y la Secretaría .
- b) colegiados:* el Consejo y el Equipo Pedagógico.

a) Unipersonales

Dirección

Son funciones de la dirección las siguientes:

- a) Representar oficialmente al centro en el que desempeña sus funciones.
- b) Dirigir y coordinar la planificación, desarrollo y evaluación de la programación anual y todas las actividades del centro de acuerdo con las directrices establecidas por la dirección general de coordinación y política educativa, y elevar la memoria anual a los servicios correspondientes .
- c) Convocar y presidir las reuniones del Equipo Pedagógico y del Consejo, y ejecutar los acuerdos adoptados.
- d) Realizar las funciones correspondientes a la asesoría de formación.
- e) Articular mecanismos estables de relación con los centros docentes, favoreciendo la participación plena del profesorado en sus actividades.
- f) Facilitar la coordinación con el resto de los Centros de Profesores y Recursos, con los demás servicios educativos que intervienen en la

misma zona educativa, así como con otras instituciones que puedan favorecer el desarrollo del plan de actuación.

- g) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro, cumpliendo y haciendo cumplir las leyes y demás disposiciones en materia educativa, y suministrar información que pueda ser requerida por la Administración Educativa.
- h) Autorizar los gastos y efectuar los pagos de acuerdo con el presupuesto del centro.
- i) Proponer el nombramiento de la persona que ha de desempeñar las funciones de la secretaría.
- j) Cuantas otras le atribuya el reglamento de régimen interno del centro o sean establecidas por la Consejería de Educación y Cultura.

Los directores y las directoras de los CPR para optar a estas plazas deben de reunir los siguientes requisitos: tener una antigüedad como funcionario de carrera como mínimo de cinco años y estar destinado o en comisión de servicio en centros no universitarios de la Comunidad de Castilla La Mancha.

Para presentarse a las plazas de Director o Directora de CPR convocadas por la Administración, los candidatos y candidatas deberán presentar los méritos correspondientes y elaborar y defender un proyecto ante una comisión de selección.

La secretaria

El Secretario/a del Centro de Profesores y Recursos tiene las siguientes funciones:

- a) Desarrollar la tarea de la dirección, en el caso de ausencia o enfermedad, excepto la función de presidir los órganos colegiados del centro. .

- b) Organizar administrativamente el centro.
- c) Actuar como secretario/a de los órganos colegiados con voz y voto. Levantar actas de las sesiones y dar fe de los acuerdos con el visto bueno del director o directora.
- d) Custodiar los libros y archivos del centro.
- e) Expedir las certificaciones.
- f) Confeccionar el inventario general del centro y mantenerlo actualizado.
- g) Ejercer, por delegación, y bajo la autoridad de la dirección, la jefatura del personal de administración servicios.
- h) Cuantas otras le atribuya el director o directora, el reglamento de régimen interno del centro o sean establecidas por la Conserjería de Educación y Cultura.

La persona responsable de la secretaría será nombrada por la Delegación Provincial de Educación y Cultura de entre los componentes del Equipo Pedagógico, a propuesta de la Dirección, previo informe del Consejo, y ejercerá las funciones que anteriormente hemos enumerado.

b) Colegiados

El consejo.

Es un órgano colegiado de asesoramiento y participación que cada Centro de Profesores de Recursos debe de tener. Sus funciones son las siguientes:

- a) Analizar, aprobar y supervisar la programación, memoria anual y el presupuesto del centro.
- b) Aprobar el proyecto pedagógico y elaborar y aprobar el reglamento de régimen interior.

- c) Proponer el nombramiento de la dirección, previa selección por concurso público de méritos, e informar sobre la propuesta de nombramiento de la Secretaría.
- d) Cuantas otras se le atribuyan reglamentariamente.

El consejo estará formado por los/las siguientes miembros:

- a) El titular o la titular de la dirección, que será presidenta del consejo.
- b) EL/La titular de la secretaría del centro.
- c) Un número consejeros/as, según el tipo de centro, en representación de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, de los asesores y asesoras de formación y de la administración educativa. Podrá incorporarse, en su caso, también, un/a representante de otras administraciones o instituciones con las que exista convenio de colaboración si así es establecido.

Los consejeros/as electivos se renovarán cada tres años a través de elecciones que convocará la Consejería de Educación y Cultura en el último trimestre correspondiente a la finalización del periodo de tres años para el que fueron elegidos. El resto de consejeros/as quedará en su cargo mientras dure su situación en el CPR

El Consejo debe de reunirse al principio y al final de curso y una vez, al menos, en cada trimestre .

El Equipo Pedagógico.

Esta integrado por la dirección y las asesorías es de formación.

Las funciones del Equipo Pedagógico son las siguientes :

- a) Colaborar en la elaboración, desarrollo y evaluación de los documentos relacionados con la programación anual, la memoria anual y del plan de formación permanente del profesorado.
- b) Participar en la toma de decisiones sobre planificación, presupuesto y estrategias de formación y asesoramiento, a impulsar la participación del profesorado.
- c) Elegir de entre sus miembros a los/las representantes en el Consejo.
- d) Cuantas otras le atribuya el reglamento de régimen interior y la Conserjería de Educación y Cultura.

Para desarrollar estas funciones el equipo pedagógico deberá reunirse de manera periódica. Asimismo este equipo podrá incorporar como colaboradores/as, en las circunstancias que la normativa determine, a otros/as profesionales que cumplan las condiciones fijadas para el desempeño de la asesoría de formación.

6.6.3 Los Asesores y Asesoras de Formación

Como hemos dicho antes, el Equipo Pedagógico está formado por los asesores y asesoras de formación de los CPRs.

Las funciones que deben desempeñar los asesores y las asesoras de formación son las siguientes:

- a) Participar en la elaboración, gestión, desarrollo y evaluación del plan de formación permanente del profesorado.
- b) Asesorar y apoyar en el ámbito de sus competencias, a los centros docentes y al profesorado según se determinen los pertinentes

programas de actuación establecidas en el ámbito regional y del propio centro, estimulando las iniciativas de innovación e investigación educativa.

- c) Participar en la planificación, desarrollo y evaluación de actividades de intercambio, debate y difusión de experiencias educativas y didácticas y contribuir, en colaboración con otras instituciones, a desarrollar actividades de dinámica acción social y cultural en los centros docentes.
- d) Participar en la elaboración de materiales pedagógicos que sirvan para informar, asesorar y facilitar al profesorado de los centros docentes un servicio de documentación y recurso didáctico.
- e) Participar de forma activa en la gestión del centro, en el Equipo Pedagógico, en el Consejo, si fuera nombrado, y en su caso, a ejercer la Secretaría.
- f) Cualquier otra que la Administración Educativa de encomienda de dentro de los ámbitos de la formación permanente del profesorado y del asesoramiento.

Los asesores y asesores de formación de los CPRs de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha dedicarán una jornada laboral de 29 horas de obligado cumplimiento distribuidas de la siguiente forma:

- 20 horas semanales, de las cuales, al menos die, se dedicarán al desarrollo de tareas de asesoramiento a centros.
- 5 horas semanales en la sede para el desarrollo de las tareas de coordinación interna y externa, de evaluación, de formación y de trabajo individual o en equipo de programación.
- 4 horas que comprenderán los desplazamientos a los centros de intervención y la asistencia, en su caso, al Consejo de Centro..

La Consejería de Educación y Cultura de Castilla La Mancha con objeto de favorecer la calidad en el desarrollo de las funciones de asesor y/o asesora de formación apoyará a los mismos/as realizando las siguientes actuaciones:

- Desarrollar procesos de formación inicial y de actualización y perfeccionamiento para el desarrollo de las funciones.
- Establecer una serie de complementos en indemnizaciones de acuerdo con los procedimientos legalmente establecidos.
- Estimular las actuaciones como formador en el ámbito de actuación propio, y el reconocimiento económico y de méritos cuando se desarrollen en acciones formativas de colaboración en otros ámbitos de actuación de carácter provincial o regional.
- Evaluar la práctica asesora y directora e incluirla como mérito en el desarrollo de la función docente.
- Aplicar, junto con el Comité de Seguridad y Salud la normativa de la Ley de Riesgos Laborales.
- Considerar el desarrollo de las tareas de la asesoría de formación (y e la Dirección, también) a todos los efectos como servicios docentes.

Para ser asesor o asesora de formación en la Comunidad Autónoma de Castilla Mancha se deben de reunir los siguientes requisitos:

- a) Ser funcionario/a de carrera docente en servicio activo y tener un mínimo de dos años de antigüedad como funcionario/a de carrera docente a la finalización del plazo de la presentación de solicitudes.
- b) Tener destino un centro o docente de Castilla La Mancha o haber estado desempeñando funciones de asesoría de formación o dirección en comisión de servicio en el mismo Centro de Profesores y de Recurso durante el curso anterior.
- c) Justificar, en el caso de las asesorías de Educación Infantil, la especialización o la habilitación para impartir dicha etapa. De manera

- excepcional en los CPRs de tipo I, y en ausencia de vacantes, esta plaza puede ser cubierta por un maestro o maestra no especialista.
- d) Estar impartiendo docencia en un IES o en un IESO, si se solicita acceder a las asesorías de formación de Educación Secundaria..
 - e) Estar impartiendo las tareas a materias de matemáticas, ciencias naturales, física y química, biología, geología, tecnología y cualquier materia de formación profesional para acceder al ámbito científico-tecnológico de las asesorías de educación secundaria.
 - f) Estar impartiendo áreas socio lingüísticas o artísticas para acceder al ámbito sucio-lingüístico de las asesorías de educación secundaria.
 - g) Justificar, en el caso de las asesorías con perfil de idiomas, la licenciatura en cualquiera de las filologías en lengua extranjera o la especialización o habitación del idioma extranjero en caso de educación primaria. Cuando existan dos plazas, una será cubierta necesariamente por especialistas en idiomas del cuerpo de maestros.
 - h) Justificar, en el caso de las asesorías de tecnologías de la información y la comunicación, la competencia del dominio de las herramientas informáticas. Dicha justificación podrá hacerse a través de la titulación oficial, la certificación de tareas como responsable competente de puestos institucionales relacionados con las TIC, o el ejercicio de la citada asesoría en un Centro de Profesores y Recursos.

En ausencia de candidatos y ceses, las plazas vacantes que se produjeran, una vez iniciado el curso escolar, podrán ser cubiertas en régimen de comisión de servicio de carácter anual por la Dirección General de Recursos Humanos, a propuesta de la Delegación Provincial de Educación y Cultura y previo informe de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa.

6.6.4 Los responsables de orientación en los Centros de Profesores y Recursos

La resolución del 12 de julio de 2004 de la Consejería de educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de castilla-La Mancha, establece un Plan de Innovación y Mejora de la Orientación en los Centros Públicos de Infantil y Primaria en la Comunidad de Castilla-La Mancha que se concreta en la incorporación de orientadores y orientadoras y profesores/as técnicos de servicios a la comunidad, a un número determinado de centros y, en la zona rural, a algunos Centros de Profesores y de Recursos.

Los responsables de orientación y, en su caso, los profesores técnicos de servicios a la comunidad dependerán de la dirección del Centro de Profesores y de Recursos, formarán parte del Equipo Pedagógico y desarrollarán, como miembros del mismo y con carácter general, las funciones de asesoramiento y de colaboración en el desarrollo de los planes estratégicos.

Los responsables de Orientación en los Centros de Profesores y de Recursos tienen como funciones comunes y específicas las siguientes:

A. El asesoramiento en la programación, desarrollo y evaluación de todas las acciones relacionadas con el Plan de Acción Tutorial, en especial aquellas que conllevan:

- Las actuaciones con el alumnado en los programas de aprender a aprender, aprender a convivir y ser persona, aprender a emprender y aprender a tomar decisiones.
- La evaluación del alumnado y las decisiones relativas promoción.
- La orientación a familias.

B. El asesoramiento y la colaboración en la programación, desarrollo y evaluación de todas las acciones relacionadas con el Plan de Atención a la Diversidad en especial aquellas que exigen:

- La identificación y evaluación psicopedagógica de las necesidades educativas específicas del alumnado.
- Las decisiones de escolarización asociadas a la elaboración de los dictámenes de escolarización para su remisión a la Delegación Provincial de Educación y Ciencia antes del 28 de febrero de cada curso escolar.
- Las medidas de anticipación y prevención de los problemas de aprendizaje.
- Las decisiones sobre la individualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la adopción de medidas ordinarias o extraordinarias de apoyo y refuerzo.
- La elaboración y adaptación de materiales y recursos técnicos.
- La continuidad de los programas con las familias.

C. La organización de la intervención en los centros.

La Consejería de Educación y Ciencia pondrá en marcha, a través de las Delegaciones provinciales, un conjunto de medidas para los orientadores y orientadoras dirigidas a facilitar el desarrollo de un Plan de Intervención en los centros y especialmente en los de ámbito rural. Estas medidas serán las siguientes:

1. La organización de un proceso inicial de intercambio de información con los componentes de los Equipos de Orientación que venían realizando la intervención en los centros.

2. La presentación del Plan y sus prioridades a todos los centros en la primera quincena del mes de septiembre.
3. La organización de dos sesiones para el intercambio de información sobre la escolarización del alumnado con necesidades educativas específicas con los Departamentos de Orientación y los Equipos de Orientación. Estas sesiones se realizarán durante los meses de diciembre y marzo.
4. La planificación de un Seminario de trabajo, de frecuencia mensual, para el estudio de casos, el intercambio de materiales y experiencias, y el asesoramiento sobre los distintos Planes estratégicos de la Administración Educativa, incluido el propio Plan.
5. La participación, en su caso, en las actividades de formación de orientadores noveles y de perfeccionamiento sobre contenidos específicos que se programen dentro del Plan de Formación permanente del profesorado.
6. La organización de unas jornadas anuales de buenas prácticas e intercambio de experiencias sobre orientación a celebrar en el ámbito regional.
7. La evaluación del propio Plan para recoger información relevante de la comunidad educativa y de los profesionales implicados, de cara a tomar decisiones sobre el futuro del mismo.

6.7 Castilla – León

A lo largo de los años 1999, 2000 y 2001 se han producido cambios y ajustes en los Centros de Profesorado y Recursos de la Comunidad Autónoma de Castilla - León. Estos hechos han venido motivados por la concesión de competencias, en materia educativa, que el Estado ha traspasado a la Consejería de Educación y Cultura de esta Comunidad Autónoma a través del Real Decreto 1340/1999, de 31 de julio.

Fue en septiembre del año 2001 cuando empiezan a desaparecer los entonces C.P.R. de varias localidades para integrarse en los de las capitales de provincia. Pero fue en el año 2002 cuando se reestructuran los centros de profesorado, en particular y la formación permanente, en general con el decreto 35/2002 de 28 de febrero. A partir de la entrada en vigor del mismo, los Centros de profesorado y de Recursos pasan a denominarse Centros de Formación e Innovación Educativa (en adelante CFIE). Desde este momento ha sido labor de estos centros la de dar respuesta a las necesidades de formación del profesorado castellano-leonés.

Como hemos comentado en el párrafo anterior, es con el Decreto 35/2002, de 28 de febrero, por el que se regula la organización y funcionamiento de los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa como centros preferentes para la formación de los docentes de enseñanza no universitaria de Castilla y León. Los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, se crean como núcleos de dinamización pedagógica cuya misión es facilitar a los y las docentes la renovación y la actualización en métodos, estrategias y dinámicas de trabajo, con el objetivo de conformar un perfil del profesorado en la línea de la filosofía educativa que la LOGSE ha diseñado.

Son a estos Centros a los que corresponde promover el encuentro profesional de los docentes en un marco de colaboración, de tal modo que éstos participen en el diseño y desarrollo de actividades que garanticen la integración de todos los agentes educativos en el centro y el conocimiento de la realidad en la que se desarrolla la labor docente.

La base legislativa en la que nos hemos basado para llevar a cabo esta reflexión sobre el asesoramiento y la formación permanente del profesorado; así como los centros y/o equipos que intervienen en la misma es la siguiente:

- DECRETO 35/2002, de 28 de febrero, por el que se regula la organización y funcionamiento de los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa para docentes de enseñanza no universitaria de Castilla y León.
- ORDEN de 8 de abril de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura por la que se aprueba el ámbito geográfico de actuación de los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, y se delega la competencia para su modificación.
- ORDEN de 12 de abril de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula el procedimiento para el nombramiento de los Directores, Secretarios y Asesores de Formación de los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa.

6.7.1 Los Centros de Formación del profesorado e Innovación Educativa (CFIEs)

A los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa les corresponde desarrollar, en el marco de las orientaciones y prioridades establecidas por la Consejería de Educación y Cultura, y dentro de su ámbito geográfico de actuación, las siguientes funciones y actividades:

- a) Certificar actividades formativas.

- b) Desarrollar la formación permanente del profesorado, organizando y desarrollando los Programas de Formación del Profesorado de su Plan de Actuación Anual que den respuesta a las necesidades detectadas.
- c) Apoyar el desarrollo del currículo en los centros educativos.
- d) Promover la innovación, la investigación educativa, la difusión y el intercambio de experiencias pedagógicas y didácticas.
- e) Asesorar e informar a los centros docentes y al profesorado de enseñanza no universitaria sobre la utilización de materiales y recursos didácticos y curriculares.
- f) Fomentar actividades de dinamización social y cultural en los centros docentes.
- g) Mantener reuniones con los profesores responsables de formación de los centros que posibiliten un mejor desarrollo de los programas de formación.
- h) Participar en acciones formativas con otras instituciones en el marco de los convenios que la Consejería de Educación y Cultura establezca con ellas.
- i) Cualquier otra actuación que le sea encomendada por la normativa vigente.

Los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa tendrán autonomía de gestión conforme a lo dispuesto en la normativa vigente, contarán con los recursos necesarios para el ejercicio de sus funciones y estarán dotados de personal de administración y servicios.

El ámbito geográfico de actuación del Centro se define en función del número de profesores, las peculiaridades de los centros y las características del entorno. Este ámbito de actuación viene regulado en la ORDEN de 8 de abril de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura por la que se aprueba el ámbito geográfico de actuación de los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, y se delega la competencia para su modificación. Dependerán administrativamente de la Dirección Provincial de Educación en cuyo ámbito estén localizados.

Los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de la Comunidad Autónoma de Castilla–León se encuentran ubicados en las localidades que a continuación se relacionan y son los siguientes:

- ARENAS DE SAN PEDRO
- ARÉVALO ÁVILA
- ÁVILA
- ARANDA DE DUERO
- BURGOS
- MIRANDA DE EBRO
- BURGOS
- VILLARCAYO
- ASTORGA
- LEÓN
- PONFERRADA
- LEÓN
- VILLABLINO
- AGUILAR DE CAMPOO
- GUARDO PALENCIA
- PALENCIA
- BÉJAR
- CIUDAD RODRIGO
- SALAMANCA
- SALAMANCA I
- VITIGUDINO
- CANTALEJO
- CUÉLLAR SEGOVIA
- SEGOVIA
- ALMAZÁN
- EL BURGO DE OSMA SORIA

- SORIA
- MEDINA DE RIOSECO
- MEDINA DEL CAMPO
- VALLADOLID I
- VALLADOLID
- VALLADOLID II
- BENAVENTE
- PUEBLA DE SANABRIA
- TORO
- ZAMORA
- ZAMORA I

Las actividades de formación permanente realizadas y certificadas por los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa radicados en la Comunidad de Castilla y León deben de inscribirse en el Registro de Actividades de Formación Permanente adscrito a la Consejería de Educación y Cultura.

La Consejería de Educación y Cultura puede establecer las vías de colaboración necesarias con otras entidades con incidencia en la formación del profesorado y cuya participación sea considerada de interés.

6.7.2. Órganos de gobierno

Los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa tienen los siguientes órganos de gobierno:

- a) Órganos de gobierno unipersonales: el Director/a y el Secretario/a.

b) Órganos de gobierno colegiados: el Consejo de Centro y el Equipo Asesor de Formación.

a) Órganos de gobierno unipersonales:

El Director/a.

El Director/a del Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, perteneciente a la función pública docente, dirige el funcionamiento del mismo, correspondiéndole las siguientes funciones:

- a) Coordinar el Plan de Actuación anual.
- b) Promover el desarrollo de acciones formativas y fomentar cauces de intercambio, comunicación y difusión de experiencias entre el profesorado de su ámbito.
- c) Autorizar los gastos y ordenar los pagos de acuerdo con el presupuesto del centro.
- d) Convocar y presidir las reuniones de los órganos colegiados, así como ejecutar los acuerdos que éstos adopten.
- e) Visar las certificaciones expedidas en el centro.
- f) Proponer el nombramiento y el cese del Secretario/a.
- g) Elevar a la Dirección Provincial de Educación la memoria anual del centro.
- h) Cualesquiera otras que le sean encomendadas por el Reglamento de Régimen Interno del Centro o se le atribuya normativamente.

Su nombramiento se realizará según la ORDEN de 12 de abril de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula el procedimiento para el nombramiento de los Directores, Secretarios y Asesores de Formación de los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa.

Este nombramiento requiere los siguientes requisitos:

- a) Ser funcionario/a de carrera en servicio activo, perteneciente a alguno de los Cuerpos docentes no universitarios.
- b) Tener destino en un centro docente público no universitario ubicado en el ámbito territorial de la Comunidad de Castilla y León.
- c) Acreditar un mínimo de cinco años completos de servicios como funcionario docente de carrera, siendo dos de ellos de docencia directa.
- d) En caso de haber ocupado previamente alguna plaza de dirección en Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa obtenida mediante convocatoria pública durante cuatro años consecutivos, haber transcurrido un período de otros cuatro años en los que no se haya ejercido función directiva en estos Centros.
- e) Si se estuviera desempeñado previamente a la convocatoria alguna plaza de Director/a de Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, haber superado la correspondiente evaluación, de acuerdo con lo establecido en la convocatoria respectiva.

El acceso a los puestos de dirección de los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa se realizará mediante convocatoria pública, en base a la Resolución que publique la Dirección General de Recursos Humanos, que contemplará la presentación por parte de los candidatos de los méritos que estimen procedentes, entre los que podrán recogerse méritos académicos, experiencia docente y directiva, formación y experiencia en la formación, publicaciones, ponencias y proyectos.

Sobre la base de los méritos presentados y acreditados por los candidatos, el Director Provincial de Educación del ámbito geográfico al que pertenezca el Centro a cuya dirección se aspire, una vez analizada y examinada la documentación,

elevará propuesta motivada de nombramiento al Director General de Recursos Humanos.

El nombramiento de los Directores/as de los Centros será efectuado por el Director General de Recursos Humanos. Dicho nombramiento será por períodos renovables de un año hasta un máximo de cuatro, con reserva del puesto de trabajo de origen, estableciéndose un proceso de evaluación anual del ejercicio de esta función, cuya valoración positiva determinará la continuidad en el puesto.

Si se estuviera desempeñando un puesto de Director de Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, el nombramiento será por períodos renovables de un año hasta lo que reste para cuatro, vinculado a la evaluación positiva anual del ejercicio de esta función.

La evaluación anual del ejercicio de la función desarrollada, será realizada por la Dirección Provincial de Educación del ámbito geográfico al que pertenezca el Centro.

Cuando la plaza de Director fuera declarada desierta o vacante, se nombrará Director/a del Centro con carácter provisional, a propuesta del Director Provincial de Educación y por un año, a un funcionario de carrera en servicio activo que reúna los requisitos establecidos

Cese y sustitución del Director/a.

El Director/a del Centro cesará en sus funciones por alguna de las siguientes causas:

- a) No superación del proceso de evaluación anual.
- b) Finalización del período por el que fue nombrado.

- c) Renuncia informada por el Consejo del Centro y el Director Provincial de Educación, aceptada por el Director General de Recursos Humanos.
- d) Revocación por el Director General de Recursos Humanos, a propuesta motivada del Director Provincial de Educación de la provincia correspondiente.
- e) Pérdida de la condición de funcionario/a por alguna de las causas previstas en la legislación vigente.

En los supuestos de vacante, ausencia o enfermedad del Director/a del Centro, será sustituido por el Secretario/a. En el supuesto de vacante por las causas contempladas en el artículo tercero de la orden de 12 de abril de 2002, la sustitución se prolongará hasta la nueva elección del Director/a.

El Secretario/a.

En los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa existirá un Secretario/a, nombrado de entre los miembros de la plantilla de asesores/as de formación del mismo, que ejercerá las siguientes funciones:

- a) Ordenar el régimen administrativo del centro.
- b) Colaborar con el Director/a en el desempeño de sus funciones.
- c) Expedir las certificaciones del centro.
- d) Elaborar el proyecto de presupuesto del Centro bajo la supervisión del Director/a.
- e) Custodia de libros y archivos.
- f) Confeccionar el inventario general del centro y mantenerlo actualizado.
- g) Sustituir al Director/a en caso de vacante, ausencia o enfermedad.
- h) Ejercer la secretaría de todos los órganos colegiados del Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa

- i) Cualesquiera otras que le sean encomendadas por el Reglamento de Régimen Interno del Centro o se le atribuya normativamente

En aquellos casos en que el secretario ejerza por sustitución, las funciones del Director/a, las funciones de aquel en el Consejo de Centro serán realizadas por el miembro del Consejo que éste acuerde.

Su nombramiento se realizará según la ORDEN de 12 de abril de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula el procedimiento para el nombramiento de los Directores, Secretarios y Asesores de Formación de los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa.

La citada orden establece que en los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa existirá un/a Secretario/a nombrado/a por el Director Provincial de Educación a propuesta del Director/a del Centro, elegido de entre los miembros de la plantilla de Asesores/as de Formación.

El/a Secretario/a cesará en sus funciones al producirse alguna de las causas siguientes:

- a) Cuando se realice la toma de posesión de un nuevo Director/a.
- b) Renuncia informada por el Consejo del Centro, aceptada por el Director Provincial de Educación de la provincia correspondiente.
- c) Revocación por el Director Provincial de Educación a propuesta del Director/a del Centro.
- d) Pérdida de la condición de miembro del equipo Asesor de Formación o pase a otra situación distinta del servicio activo.
- e) Pérdida de la condición de funcionario por alguna de las causas previstas en la legislación vigente.

En caso de vacante, ausencia o enfermedad del Secretario/a, se hará cargo de sus funciones el/a miembro de la plantilla de Asesores de Formación que designe el Director/a del Centro.

b) Órganos de gobierno colegiados:

El Consejo de Centro.

El Consejo de Centro es el órgano colegiado de asesoramiento y participación de los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa. Estará integrado por los siguientes miembros:

- El Director/a del Centro, que lo presidirá.
- Un/a miembro designado por la Dirección Provincial de Educación.
- Cuatro Profesores/as nombrados por la Dirección Provincial de Educación, de entre los responsables de formación de cada centro, elegidos por los responsables de formación de los centros educativos del ámbito de actuación.
- Un/a Asesor/a del Centro, elegido por el Equipo Asesor de Formación y nombrado por la Dirección Provincial de Educación.
- El/a Secretario/a del Centro.
- Cuando exista convenio con Entidades Públicas Colaboradoras, podrá ser miembro del Consejo un/a representante de éstas, en la forma que reglamentariamente se determine.

Las funciones del Consejo de Centro son las siguientes:

- a) Informar la propuesta de Plan de Actuación Anual de Formación del Centro, de acuerdo con las líneas prioritarias que establezca la Consejería de Educación y Cultura.
- b) Aprobar la memoria anual del centro.
- c) Informar la propuesta de Reglamento de Régimen Interno.

d) Cualesquiera otras que le sean encomendadas por el Reglamento de Régimen Interno del Centro o se le atribuya normativamente.

6.7.3 Asesores y Equipo Asesor de Formación.

El Equipo Asesor de Formación está integrado por el director/a y los asesores y asesoras de formación del Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa. Dichos asesores/as participan en la organización, programación y desarrollo de las actividades de formación.

Las funciones del Equipo Asesor de Formación son las siguientes:

- a) Elaborar la propuesta del Plan de Actuación Anual de Formación del Centro.
- b) Organizar y desarrollar las acciones formativas incluidas en el Plan Provincial de Formación del Profesorado, así como realizar el seguimiento y evaluación de éstas.
- c) Fijar orientaciones y criterios metodológicos para las acciones formativas.
- d) Elaborar la propuesta de memoria final del Plan de Actuación Anual de Formación del Centro.
- e) Elaborar el Reglamento de Régimen Interno.
- f) Elegir a su representante en el Consejo de Centro.
- g) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por la normativa vigente.

El nombramiento de los asesores y asesoras de formación se realizará según la ORDEN de 12 de abril de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula el procedimiento para el nombramiento de los Directores, Secretarios y Asesores de Formación de los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa.

Este nombramiento requiere los siguientes requisitos:

- a) Ser funcionario de carrera en servicio activo, perteneciente a alguno de los Cuerpos docentes no universitarios.
- b) Tener destino en un centro docente público no universitario ubicado en el ámbito territorial de la Comunidad de Castilla y León.
- c) Acreditar un mínimo de cinco años completos de servicios como funcionario docente de carrera, siendo dos de ellos de docencia directa.
- d) En caso de haber ocupado previamente alguna plaza de asesor/a en Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa obtenida mediante convocatoria pública durante cuatro años consecutivos, haber transcurrido un período de otros cuatro años en los que no se haya ejercido función de asesoría en estos Centros.
- e) Si se estuviera desempeñado previamente a la convocatoria alguna plaza de asesor de Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, haber superado la correspondiente evaluación, de acuerdo con lo establecido en la convocatoria respectiva.
- f) Poseer y acreditar los perfiles que se recojan en la correspondiente convocatoria.

El acceso a los puestos de Asesores/as de los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa se realizará mediante convocatoria pública, en base a la Resolución que publique la Dirección General de Recursos Humanos, en la que se recogerá la valoración de méritos entre los que se incluirán al menos méritos

académicos, experiencia docente, formación y experiencia en la formación, publicaciones, ponencias y proyecto.

La valoración de los méritos y requisitos establecidos en la convocatoria, será realizada por Comisiones de Selección que se constituirán al efecto.

El nombramiento de los Asesores y Asesoras de Formación será efectuado por el Director General de Recursos Humanos, en base a la propuesta de candidatos/as realizada por las Comisiones de Selección, por períodos renovables de un año hasta un máximo de cuatro, con reserva del puesto de trabajo de origen, estableciéndose un proceso de evaluación anual del Servicio de Evaluación, Normativa y Procedimiento ejercicio de esta función, cuya valoración positiva determinará la continuidad en el puesto.

Si se estuviera desempeñando un puesto de Asesor de Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, el nombramiento será por períodos renovables de un año hasta lo que reste para cuatro, vinculado a la evaluación positiva anual del ejercicio de esta función.

La evaluación anual del ejercicio de la función desarrollada, será realizada por la Dirección Provincial de Educación del ámbito geográfico al que pertenezca el centro donde el Asesor/a de Formación esté destinado.

Si una vez resuelta la convocatoria existieran plazas vacantes o se produjeran iniciado el curso escolar, se nombrarán Asesores de Formación con carácter provisional, a propuesta del Director Provincial de Educación y por un año, a funcionarios de carrera en servicio activo que reúnan los requisitos establecidos para los asesores y asesoras de formación enumerados en puntos anteriores.

Los Asesores y las Asesoras de Formación cesarán en sus funciones al producirse alguna de las siguientes causas:

- a) No superación del proceso de evaluación anual.
- b) Finalización del período por el que fue nombrado/a.
- c) Renuncia informada por el Director/a del Centro y el Director Provincial de Educación, aceptada por el Director General de Recursos Humanos.
- d) Revocación por el Director General de Recursos Humanos a propuesta motivada del Director Provincial de Educación de la provincia correspondiente.
- e) Pérdida de la condición de funcionario/a por alguna de las causas previstas en la legislación vigente.

6.8 Cataluña

El Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña posee una serie de Servicios Educativos que están relacionados con el asesoramiento del profesorado. Estos Servicios Educativos actúan territorial y sectorialmente prestando atención a todos los centros de un ámbito territorial definido, y ponen al alcance de los profesores y profesoras fondos de documentación pedagógica, recursos y materiales didácticos, y les ofrecen asesoramiento y orientación, además de convertirse en puntos de encuentro, de intercambio de experiencias y de investigación permanente. Algunos de estos Servicios Educativos tienen por objetivo prestar apoyo a aspectos concretos de currículos de los alumnos con necesidades educativas especiales y a la vez facilitar el desarrollo de nuevos programas, metodologías y técnicas didácticas.

Los Servicios Educativos del Departamento de Enseñanza son órganos de apoyo permanente a la tarea docente de los maestros/as, profesores y profesoras de los centros docentes y ejercen las funciones que, respectivamente, se les atribuyen en el Decreto 155/ 1994, en relación con los centros públicos y privados concertados incluidos dentro del ámbito de las competencias del Departamento de Enseñanza y que están relacionadas con el asesoramiento al profesorado.

Son Servicios Educativos del Departamento los siguientes órganos:

- a) Los Centros de Recursos Pedagógicos (C.R.P).
- b) Los ICEs de las diferentes Universidades.
- c) Los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (E.A.P.).
- d) Los Centros de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos (C.R.E.D.A.).
- e) Los Centros de Recursos Educativos para otros tipos de disminuciones.
- f) Los Campos de Aprendizaje (C.d.A.).

En Cataluña el asesoramiento externo, no se lleva a cabo de la misma forma que en el resto de las Comunidades Autónomas del Estado. Son los Institutos de Ciencias de la Educación (en adelante ICEs), de las diferentes Universidades catalanas los que se encargan de gestionar la mayoría de las actividades de perfeccionamiento y de formación del profesorado. Cada ICE, tiene competencia plena para realizar las tareas de asesoramiento al profesorado que estime oportuno. Algunas universidades poseen un equipo estable para desarrollar estas actividades, mientras que otras, van eligiendo al personal que consideren más adecuado para desarrollar actividades o programas específico. Por lo tanto, no hay un perfil claro del profesional que se dedica al asesoramiento aunque, se procura que haya especialistas de diferentes áreas y materias que además sean conocedores de la realidad de la escuela.

Para planificar las acciones formativas más interesantes, los ICEs, elaboran los llamados Planes de Zona, en los que se recogen también, las demandas del profesorado. Estos planes son revisados y evaluados por una comisión mixta en la que intervienen: los propios ICEs, los CPRs, la inspección educativa y una representación de los centros escolares.

Existen también los llamados centros de recursos pedagógicos (CRPs), cuyo papel está bastante más limitado que en las demás Comunidades Autónomas, ya que se encarga de proporcionar apoyo de materiales e infraestructuras para el desarrollo de las actividades que ya han diseñado los institutos de ciencias de la educación.

Por otro lado las actividades de los movimientos de renovación pedagógica y de las asociaciones de profesores y profesoras, son muy tenidas en cuenta por la Administración catalana, como acciones formativas para la formación y el perfeccionamiento del profesorado.

La base legislativa en la que nos hemos basado para llevar a cabo esta reflexión sobre el asesoramiento y la formación permanente del profesorado; así como los Servicios Educativos que intervienen en la misma es la siguiente:

- a) Decreto 155/1994, de 28 de junio de 1994, por el que se regulan los Servicios Educativos del Departamento de Enseñanza (D.O.G.C. 8.7.94).
- b) Orden de 5 de mayo de 1998, por la que se regula el procedimiento de nombramiento de los directores de los servicios educativos del Departamento de Enseñanza (D.O.G.C. 20.5.98).

6.8.1 Los Centros de Recursos Pedagógicos (C.R.P.s)

Los centros de recursos son centros (generalmente creados y soportados por la Administración Educativa) donde se crean, recopilan y analizan materiales didácticos y recursos educativos en general, y se ponen a disposición de los profesores y los centros docentes, proporcionándoles además apoyo a la labor pedagógica y formación.

Este servicio está creado para la dinamización pedagógica y la mejora del trabajo de los profesionales de la enseñanza en el ámbito del sistema educativo no universitario del estado español: educación infantil (0-6 años), educación primaria (6-12 años), educación secundaria (12-18 años) y han tenido una consolidación fundamental a partir de la aplicación de la LOGSE (Ley de reforma educativa española) promulgada en el año 1990.

Pueden considerarse bajo dos perspectivas básicas:

- *Perspectiva técnico-instrumental*: en el que el centro de recursos es parecido a una mediateca, centro de catalogación, producción, consulta y préstamo de recursos educativos.
- *Perspectiva didáctico-curricular*: en la que el centro de recursos resulta un punto de encuentro para el intercambio de experiencias, espacio de enseñanza y aprendizaje.

Algunos centros docentes han organizado su propio centro de recursos, dedicando para ello algunos espacios y, especialmente, recursos humanos.

El ámbito de actuación de los CRP es territorial, en función de un número de escuelas mínimo (20 escuelas) y máximo (100 escuelas) aproximadamente; y de las distancias entre pueblos y ciudades. Según estos criterios existen CRP de ámbito local (1 ciudad), comarcal (zona subregional) o subcomarcal.

En estos momentos existen 80 CRP en toda Cataluña con 210 maestros y profesores que trabajan en ellos.

En la actualidad, se ha creado una asociación profesional de estos docentes que trabaja para mejorar las condiciones laborales, de formación específica y de innovación profesional de los mismos.

En los CRP trabajan profesionales de la enseñanza (maestros y profesores de Enseñanza Secundaria) que ya pertenecen al Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña, y acceden a estos puestos de trabajo por medio de un concurso público, donde hay que presentar un currículum y un proyecto de trabajo sobre el CRP, el cual tienen que defender delante de un tribunal especializado.

El ámbito territorial de actuación de los C.R.P es el comarca. No obstante, pueden tener un ámbito territorial de actuación diferente en función de la existencia de necesidades específicas en una determinada zona.

Con el fin de facilitar las actuaciones de los C.R.P. en una parte del ámbito que tengan asignado, el Departamento de Enseñanza podrá crear extensiones de éstos.

Los C.R.P tienen, pues, asignadas las siguientes funciones:

- a) Oferta de recursos, de infraestructura y de servicios a los centros docentes, a los maestros y a los profesores a fin de que dispongan de materiales específicos de las diferentes áreas curriculares, de medios propios de la tecnología educativo y de publicaciones especializadas, con asesoramiento o instrucciones de utilización.
- b) Catalogación de los recursos educativos del medio local y comarcal y elaboración de pautas e informaciones complementarias para facilitar el uso por parte del profesorado.
- c) Prestar apoyo a las actividades docentes y al intercambio de experiencias educativas, a fin de fomentar la reflexión del profesorado sobre la propia práctica docente.
- d) Coordinación y organización de la ejecución y del seguimiento de las actividades de formación permanente, colaborando en la detección de las necesidades de formación y en la elaboración de propuestas para satisfacerlas.

Estas funciones se desarrollan de la siguiente forma:

Ofrecer recursos, infraestructura y servicios a los centros docentes, a los maestros y profesores para que dispongan de materiales específicos de las diferentes áreas curriculares, de medios propios de tecnología educativa y de publicaciones especializadas, asesorando sobre su utilización.

Esta función se desarrolla por medio de lo que llamamos *mediateca*, que es el conjunto de materiales pedagógicos, libros, revistas, discos, videocasetes, cámaras de vídeo, magnetoscopios, ... que se ponen en préstamo a todos los usuarios del servicio.

Existen catálogos del material de mediateca disponible en soporte tradicional escrito, en CD, en Internet, y en la Página Web del Centro de Recursos: (<http://www.xtec.es/serveis/crp/a8930014>)

Catalogación de los recursos educativos del medio local y comarcal, y elaboración de pautas e informaciones complementarias para facilitar el uso por parte de los profesionales.

Para facilitar el conocimiento del medio local y comarcal donde se desarrolla la actividad de las escuelas se pone a disposición de los docentes el catálogo de recursos del medio que realiza el servicio, como equipamientos culturales (museos, teatros, bibliotecas), equipamientos industriales (industrias que se pueden visitar con alumnos), medio natural y espacios de utilización pública (parques, zonas de excursión, zonas protegidas).

Se ofrecen en los mismos soportes antes anunciados para la mediateca.

Este tipo de recogida de recursos pedagógicos genera colaboraciones específicas con instituciones del ámbito territorial propio, como por ejemplo, la publicación de una colección de materiales pedagógicos comarcales, que se realiza conjuntamente con otros centros de recursos vecinos, con ayuntamientos y con entidades supralocales.

Ayuda a las actividades docentes y al intercambio de experiencias educativas, para fomentar la reflexión de los profesionales docentes sobre la práctica educativa.

Por medio de diversas actividades como las Jornadas de Trabajo conjunto entre centros educativos, o los seminarios sobre temas diversos, se propicia el

intercambio de experiencias y el conocimiento de la práctica educativa de los docentes, para conseguir una mejora de la calidad de la enseñanza.

La estructura de estas actividades tiene las siguientes partes:

- Conferencias de personas provenientes de la universidad y de la investigación, que proponen marcos teóricos sobre el tema a tratar.
- Exposición de experiencias de los docentes realizadas directamente con los/las alumnos/as y que ponen de manifiesto la situación de la práctica docente diaria.
- Mesas redondas donde diversos especialistas dialogan y debaten sobre el tema de la actividad y donde los asistentes también pueden participar.
- Exposición de materiales educativos de editoriales de libros, de instituciones pedagógicas y de escuelas.

Estas actividades tienen también reflejo en la página Web del Centro de recursos, en publicaciones escritas y en otras actividades de intercambio y formación del profesorado posteriores.

Coordinar y organizar las actividades de formación permanente del profesorado, por medio de la detección de necesidades de formación y la elaboración de los Planes de Formación de Zona.

Como línea de actuación fundamental de nuestro servicio el CRP ofrece la organización de las actividades de formación permanente del profesorado en la zona de influencia del Centro de Recursos, esto se realiza en colaboración con los equipos directivos de los centros y las demandas de todos los profesores. Se incluye en los planes educativos de centro como una línea de trabajo específica y se refiere a la planificación general del centro y a la formación individual de los docentes.

La actuación general del servicio educativo sigue también una línea de trabajo coordinada con las diferentes administraciones que actúan en el territorio, Ayuntamientos, Consejos Comarcales, Universidades y organizaciones

profesionales, con el fin de poder unificar criterios de actuación y de coordinar esfuerzos para mejorar las ofertas a los usuarios. Así mismo se organizan también, de forma discontinua actividades donde participan alumnos/as y que se integran en actuaciones paralelas a las del profesorado, como intercambios entre escuelas, exposiciones y talleres didácticos.

Para realizar y desarrollar estas funciones, los CRP suelen disponer de diversas *secciones*; las principales son:

- Sección de diseño y producción de materiales.
- Sección de documentación, evaluación y archivo de los recursos.
- Sección de mantenimiento técnico de los equipos tecnológicos.
- Sección de mediateca y atención al profesorado: asesoramiento, préstamo de los materiales, información sobre los materiales disponibles...
- Sección de investigación educativa.

Las instalaciones y el personal disponible dependerán de los fondos que destine la Administración Educativa y das actividades que se desarrollen. En cualquier caso siempre habrá un director-coordinador general y también es conveniente que cada una de las secciones tenga un coordinador-responsable.

Los CRP, como hemos dicho antes, son pues, centros de referencia para la formación, la dinamización pedagógica y el apoyo a la tarea docente del profesorado de todos los niveles educativos de los centros de enseñanza no universitaria de la ciudad.

Debemos hacer mención especial, por lo que de particularidad tiene, al convenio de 21 de abril de 1995 que regula la colaboración entre el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña y el Instituto Municipal de Educación en lo referente a la organización y el funcionamiento de los Centros de Recursos Pedagógicos de la ciudad de Barcelona. Este es el único CRP que tiene convenio con un Ayuntamiento en toda la Comunidad Autónoma de Cataluña.

En Barcelona, el ámbito de actuación de cada CRP se corresponde con el ámbito territorial de su distrito municipal, en el que establece relación con el consejo municipal de distrito.

Una vez vistas las funciones, los objetivos principales de los CRP son:

- Coordinar y organizar la ejecución y el seguimiento de las actividades de formación permanente.
- Potenciar acciones que impliquen dinamización y apoyo a proyectos en el centro y entre centros educativos.
- Canalizar y coordinar los recursos y la oferta pedagógica de la ciudad que están dirigidos a los centros educativos.
- Ofrecer recursos de infraestructura y de servicios a los centros docentes, al profesorado y a la comunidad educativa.

Para conseguir estos objetivos, los CRP ofrecen:

En el marco del Plan de Formación de Zona, los CRP planifican y programan actividades de formación en el propio centro en la modalidad de asesoramiento y cursos, así como actividades de formación para los docentes mediante la organización de cursos, seminarios, grupos de trabajo y conferencias.

Para dar respuesta a las nuevas necesidades del sistema educativo, las demandas sociales y las posibilidades de organización de la gestión que ofrecen las tecnologías de la información y de la comunicación, los CRP favorecen:

- La promoción de intercambios de experiencias pedagógicas entre centros educativos, con la participación del profesorado y el alumnado.
- El impulso y el apoyo a proyectos innovadores de los centros educativos (recursos humanos, recursos materiales y aspectos organizativos y de asesoramiento).
- La colaboración en proyectos que impliquen la participación de la comunidad educativa.

Los CRP se encargan de la organización de las fuentes de información para ofrecer un servicio de investigación, asesoramiento y préstamo de recursos documentales y tecnológicos.

6.8.2. Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (E.A.P)

Los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica, en adelante (E.A.P), son Servicios Educativos de composición multidisciplinar que en un ámbito territorial definido prestan apoyo psicopedagógico y de asesoramiento al profesorado y a los centros entre otras funciones.

Su intervención, que requiere actuación directa en los centros, va dirigida a los órganos directivos y de coordinación de los centros, al profesorado, al alumnado y a las familias, con el fin de colaborar en ofrecer la respuesta educativa más adecuada, especialmente para los alumnos disminuidos y para los que presenten más dificultades en el proceso de aprendizaje.

El ámbito territorial de actuación de los E.A.P. es el comarcal. No obstante, pueden tener un ámbito territorial de actuación diferente en función de la existencia de necesidades específicas en una determinada zona.

Los E.A.P están integrados por funcionarios del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria que reúnan los requisitos exigibles legalmente para cubrir plazas de la especialidad de psicología y pedagogía.

En función de las necesidades sociales existentes en el ámbito territorial de actuación de cada E.A.R, el Departamento de Enseñanza podrá incorporar

funcionarios del cuerpo de diplomados de la Administración de la Generalidad, especialidad asistentes sociales.

Los E.A.P. tienen asignadas las siguientes funciones:

- a) Identificación y valoración de las necesidades educativas especiales de los alumnos y alumnas, en colaboración con el profesorado especialista y servicios específicos.
- b) Participación en la elaboración y el seguimiento de los diversos tipos de adaptaciones del currículum que puedan necesitar el alumnado, en colaboración el profesorado especialista y servicios específicos.
- c) Asesoramiento a los equipos docentes sobre los proyectos curriculares de los centros educativos en lo que se refiere a aspectos psicopedagógicos y de atención a la diversidad de necesidades del alumnado.
- d) Asesoramiento al alumnado, familias y equipos docentes sobre aspectos de orientación personal, educativa y profesional.
- e) Colaboración con los servicios sociales y sanitarios del ámbito territorial de actuación, con el fin de ofrecer una atención coordinada a los alumnos/as y familias que lo necesiten.
- f) Aportación de apoyo y criterios técnicos psicopedagógicos a otros órganos de la Administración Educativa.

6.8.3 Centros de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos (C. R. E. D.A.)

Los Centros de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos, en adelante, (C.R.E.D.A.) son Servicios Educativos que proporcionan apoyo a la actividad de los profesionales de la enseñanza con el fin de contribuir a la adecuación de su tarea a las necesidades educativas especiales de los alumnos con disminuciones auditivas graves y permanentes y de los alumnos con trastornos del lenguaje.

En determinadas situaciones, cuando la atención a los alumnos lo aconseje un C.R.E.D.A. y un Centro de Educación Especial podrán formar parte de una misma estructura organizativa.

Los C.R.E.D.A. tienen una composición multidisciplinar y están integrados por funcionarios docentes de los cuerpos que se citan a continuación, con las titulaciones o capacidades que se indican:

- a) Funcionarios del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria que reúnan los requisitos exigibles legalmente para cubrir plazas de la especialidad de psicología y pedagogía.
- b) Funcionarios del cuerpo de maestros con titulaciones o diplomas de especialistas en audición y lenguaje, los cuales desarrollarán sus funciones mediante actuaciones directas en los propios centros.

Los C.R.E.D.A. tienen las siguientes funciones:

- a) Elaboración de materiales educativos adaptados a las necesidades de los alumnos con disminuciones auditivas y de los alumnos con trastornos del lenguaje.
- b) Catalogación de recursos educativos dirigidos a alumnado con disminuciones auditivas y con trastornos del lenguaje, y oferta a los Servicios Educativos y a los centros docentes.
- c) Atención logopédica a alumnos/as con disminuciones auditivas y de los alumnos/as con trastornos del lenguaje.

- d) Colaborar con los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica en la identificación y evaluación de las necesidades de los alumnos y alumnas con disminuciones auditivas y de los alumnos y alumnas con trastornos del lenguaje, y en la orientación a sus familias.
- e) Asesoramiento a los equipos docentes y a los Servicios Educativos sobre ayudas técnicas, criterios para adaptar el currículo y estrategias metodológicas, que faciliten la atención a los alumnos y alumnas con disminuciones auditivas y con trastornos del lenguaje.
- f) Aportación de apoyo y de criterios técnicos a otros órganos del Departamento de Enseñanza.

6.8.4 Centros de Recursos Educativos para otros tipos de disminuciones

El Departamento de Enseñanza podrá crear o convenir con otras instituciones Centros de Recursos Educativos para desarrollar funciones similares a las de los C.R.E.D.A., en relación con otros tipos de disminuciones físicas, psíquicas o sensoriales.

En determinadas situaciones, cuando la atención a los alumnos y alumnas lo aconseje, un Centro de Recursos Educativos para disminuciones físicas, psíquicas o sensoriales y un Centro de Educación Especial podrán formar parte de una misma estructura organizativa.

6.8.5 Campos de Aprendizaje (C.d.A.)

Los Campos de Aprendizaje, en adelante, (C.d.A.) son Servicios Educativos que ofrecen al alumnado de los centros docentes no universitarios la posibilidad de desarrollar aspectos del currículo escolar que requieran un trabajo fuera del aula, en un medio singular de Cataluña, natural o cultural, prestando atención a los contenidos de la educación ambiental.

Los Campos de Aprendizaje, en épocas concretas del año, pueden ofrecer estancias a los universitarios, y a los maestros y profesores en activo, con la finalidad de colaborar en la formación inicial y permanente del profesorado en relación con las áreas curriculares que desarrollen contenidos referidos al medio natural y social.

Los Campos de Aprendizaje están integrados por funcionarios docentes de los cuerpos de maestros y de profesores de enseñanza secundaria.

Los Campos de Aprendizaje tienen asignadas las siguientes funciones:

- a) Oferta de estancias: alojamiento, guiones de trabajo y propuestas y monitores para las actividades, con la colaboración del profesorado que acuda con sus alumnos/as.
- b) Elaboración de materiales didácticos y de divulgación relacionados la actividad del campo de aprendizaje y su entorno que sean útiles al propio campo de aprendizaje y a los docentes y a los centros que los quieran aplicar en situaciones similares.
- c) Recogida y sistematización de documentos sobre temas relacionados con las actuaciones del campo de aprendizaje con el fin de lograr un fondo especializado a disposición de los alumnos y de los docentes que hacen permanencia.

- d) Participación en la formación inicial y permanente del profesorado en relación con las áreas curriculares que desarrollan contenidos referidos al medio natural y social.

6.8.6 Sistema de provisión de los Servicios Educativos descritos

Los puestos de trabajo de los Servicios Educativos descritos son puestos de trabajo docente de carácter singular, excepto los puestos de trabajo correspondientes al cuerpo de diplomados de la Administración de la Generalidad, especialidad asistentes sociales.

En todos los supuestos la provisión se hará mediante concurso de méritos entre el personal perteneciente a los cuerpos docentes correspondientes y el personal perteneciente al cuerpo de diplomados de la Administración de la Generalidad, especialidad asistentes sociales, respectivamente.

El Departamento de Enseñanza podrá cubrir temporalmente las vacantes que se produzcan, por medio de la adscripción provisional de funcionarios que reúnan las condiciones requeridas, hasta que se cubra el puesto de trabajo por el procedimiento de concurso.

Excepcionalmente, cuando el carácter especializado de la tarea a realizar lo requiera, el Departamento de Enseñanza podrá adscribir a los Servicios Educativos, por un período determinado, personal que desarrolle funciones específicas.

Los requisitos genéricos exigidos para participar en los concursos de méritos para los puestos de trabajo de los Servicios Educativos son:

- a) Pertenecer al cuerpo de maestros o al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria o al cuerpo de diplomados de la Administración de la Generalidad, especialidad asistentes sociales, según los casos.
- b) Haber ejercido la docencia durante un mínimo de tres años, en el caso de los funcionarios docentes, y acreditar documentalmente, en la forma que se determine en la convocatoria, experiencia de trabajo con niños/as o adolescentes durante un mínimo de tres años, en el caso de los asistentes sociales.
- c) Acreditar el conocimiento oral y escrito de la lengua catalana, de acuerdo con la normativa establecida.
- d) Estar en alguna de las situaciones siguientes:
 - I. En servicio activo.
 - II. En servicios especiales.
 - III. En servicios especiales en otras administraciones.
 - IV. En excedencia voluntaria, si se cumplen las condiciones para reingresar en el servicio activo.
 - V. Procedente de la situación de suspenso, si ya se ha cumplido la sanción o la pena.

6.8.7 Nombramiento de los Directores de los Servicios Educativos y sus funciones

El Departamento de Enseñanza nombrará a un Director/a para cada Servicio Educativo, o bien lo destituirá, tomando en consideración la propuesta de los profesionales de este servicio.

El nombramiento de los directores/as será por un período de cuatro años, que podrá ser prorrogado.

Con carácter general, las funciones del Director/a referidas al Servicio Educativo son:

- a) Tener la representación del centro y llevar su administración.
- b) Supervisar el trabajo de todo el personal del servicio.
- c) Convocar y presidir las reuniones de trabajo.
- d) Visar los certificados, informes o dictámenes emitidos.
- e) Coordinar la elaboración de los planes de actuación, cuyo contenido comunicará al delegado territorial y controlar su ejecución.
- f) Coordinar la elaboración de las memorias y elevarlas al delegado territorial correspondiente.
- g) Garantizar la coherencia de los criterios de intervención técnica y coordinar todo el personal del servicio, de acuerdo con las directrices de los órganos superiores.
- h) Velar por la colaboración con los otros Servicios Educativos del ámbito territorial correspondiente.

6.8.8 Calendario y jornada laboral del personal de los Servicios Educativos

Las vacaciones, los permisos y la duración de la jornada de trabajo de los funcionarios que hayan accedido a los puestos de trabajo de los Servicios Educativos serán los previstos con carácter general para el personal de la Administración de la Generalidad de Cataluña. De acuerdo con

las necesidades del servicio, el Departamento de Enseñanza establecerá la distribución horaria de los diversos Servicios Educativos.

6.8.9 Directrices y coordinación de los Servicios Educativos

El Departamento de Enseñanza, a través de la Dirección General de Ordenación Educativa, establecerá para los Servicios Educativos las directrices y los procedimientos referidos a:

- a) La organización, el funcionamiento, la formación permanente y las prioridades de actuación.
- b) La elaboración de los planes de actuación.
- c) La elaboración de las memorias de las actuaciones efectuadas.
- d) Los criterios de coordinación, evaluación y control.
- e) La asignación de los presupuestos de funcionamiento y de equipamiento.

El Departamento de Enseñanza, a través de las delegaciones territoriales, ejercerá las funciones de dirección, de programación anual, de coordinación, de seguimiento y de supervisión de los Servicios Educativos.

6.8.10 Control y planes de actuación periódicos de los Servicios Educativos

La evaluación y el control del desarrollo concreto de los planes de actuación de los Servicios Educativos corresponde la Inspección de Enseñanza.

Atendiendo a las propuestas de los diferentes centros docentes y de acuerdo con las directrices y los procedimientos establecidos por el Departamento de Enseñanza, los Servicios Educativos concretarán las actividades en planes de actuación periódicos elaborados de acuerdo con las funciones que, respectivamente, tienen encomendadas.

6.8.11 Procedimiento para nombrar los Directores/as de los servicios educativos

Se establece un procedimiento específico para el nombramiento y cese de los directores y directoras de los siguientes servicios educativos: Equipos de Asesoramiento y Orientación Pedagógica (E.A.P.), Centros de Recursos Pedagógicos (C.PR.), Centros de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos (C.R.E.D.A.), Campos de Aprendizaje (C.d.A.) y Centros de recursos educativos para diversos tipos de disminuciones.

Para proveer una vacante prevista de director/a de uno de los servicios educativos citados en el punto anterior, el Delegado Territorial de Enseñanza instará al director/a (ejerciente o en funciones) a que comunique a los profesionales del servicio que queda abierto el período de presentación de candidaturas.

Las solicitudes de los candidatos, acompañadas del currículum profesional, se presentarán al Delegado/a Territorial.

Finalizado el plazo de presentación de candidaturas, el/la Inspector/a de Enseñanza que tenga a su cargo el asesoramiento, evaluación y control del servicio educativo, convocará a los profesionales destinados en el mismo para oír sus

propuestas. El Inspector/a informará al Delegado/a Territorial sobre los resultados de dicha sesión.

El período ordinario para iniciar el proceso de provisión de vacantes de directores/as de los servicios educativos será la segunda quincena de mayo.

Para el nombramiento, en la Delegación Territorial, se constituirá una comisión presidida por el Inspector/a Jefe. La comisión, vista el acta de la sesión redactada por el Inspector/a y valorado el currículum profesional de los/las candidatos/as, elevará una propuesta de nombramiento al Delegado/a Territorial, a quien corresponde el nombramiento.

Los directores/as nombrados tomarán posesión de su cargo con efectos de 1 de septiembre.

De manera ordinaria, el director/a de un servicio puede cesar por renuncia, cambio de destino o por finalización del período de cuatro años.

El director/a de un servicio educativo podrá ser removido de su cargo por incumplimiento grave de funciones o por modificación de las condiciones en que fue nombrado/a.

En el caso de que se dé alguno de los supuestos anteriores, el Inspector/a de Enseñanza convocará la reunión anteriormente mencionada y posteriormente se reunirá la comisión descrita igualmente en el mencionado punto anterior que procederá a elevar la propuesta de nombramiento.

En el caso de que no se efectúe ninguna propuesta de Director o de Directora o que este cargo quede vacante, el Delegado/a Territorial nombrará uno/a con carácter provisional, cuyo mandato se extenderá hasta que se acabe el siguiente procedimiento ordinario de nombramiento.

6.9 Galicia

Las estructuras de formación permanente y asesoramiento al profesorado se han modificado recientemente en el la Comunidad Autónoma de Galicia. Sus Centros de Formación y Recursos, (CFRs) llamados Centros de Formación Continuada del Profesorado de Niveles no Universitarios (CFCPs) presentan entre sus funciones las de recoger la diferentes demandas de formación del profesorado y dar respuesta a las mismas a través de diferentes acciones formativas como son: grupos de trabajo, formaciones en centros, seminarios permanentes, u otras de otro tipo.

La forma en que se gestionan los Centros de Formación y Recursos es similar a la de Andalucía, es decir, cuentan con los directores y directoras de los centros que son nombrados por la administración, el Consejo de Dirección que en Galicia se llama Consello Directivo y un equipo pedagógico formado por los asesores y asesoras de formación.

Los miembros del Consello, son designados también por la Administración y la representación del profesorado es bastante reducida frente al resto de los miembros del mismo.

Para poder ser asesor o asesora hay que reunir una serie de requisitos entre los cuales están los siguientes: ser funcionario y llevar trabajando un mínimo de cinco años, experiencia, formación, especialmente en lengua gallega, publicaciones, titulaciones y elaboración de un proyecto que deberá defenderse ante una comisión nombrada por la Administración gallega.

La base legislativa en la que nos hemos basado para llevar a cabo esta reflexión sobre el asesoramiento y la formación permanente del profesorado; así como los Servicios Educativos que intervienen en la misma es la siguiente:

- a) Decreto 42/1989, de 23 de febrero, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Formación Continuada del Profesorado de Niveles no Universitarios (D.O.G. 31.3.89).
- b) Orden de 31 de mayo de 1993, que regula la composición, elección y constitución del Consejo Directivo de los Centros de Formación Continuada del Profesorado de Niveles no Universitarios (D.O.G. 22.6.93).
- c) Decreto 245/1999, de 29 de julio, por el que se regula la formación permanente del profesorado que imparte enseñanzas de niveles no universitarios. (D.O.G. 2.09.99).
- d) Orden del 26 de abril de 2004 por la que se convocan ayudas económicas para la realización de actividades de formación del profesorado organizadas por los movimientos de renovación pedagógica y las asociaciones y fundaciones con fines pedagógicos (DOG do 5 de mayo).

6.9.1 Centros de Formación Continuada del Profesorado de Niveles no Universitarios (C.F.C.P.s)

Los Centros de Formación Continuada del Profesorado de Niveles no Universitarios se configuran como entes de apoyo y perfeccionamiento del profesorado, así como instrumento para llevar a término las actividades de innovación y renovación pedagógica, la dinamización y ayudas a los centros de enseñanza, y el apoyo, fomento y difusión de investigaciones y experiencias educativas, todo ello orientado a la mejora de la calidad de enseñanza y la eficacia del servicio educativo.

Los Centros de Formación Continuada del Profesorado de Niveles no Universitarios dependerán orgánicamente de la Consejería de Educación y Ordenación Universitaria, a la que corresponde la promoción, creación, supresión y coordinación de dichos Centros, así como la determinación del ámbito territorial de actuación.

La Consejería de Educación podrá establecer los convenios con las entidades locales, así como con entes públicos y privados, a efectos de creación y funcionamiento de los Centros de formación. Asimismo, la Consejería podrá establecer convenios con las universidades y con sus departamentos, para el desarrollo de las funciones propias de estos centros. Estos Centros tendrán las siguientes funciones:

- a) Llevar a cabo los planes de perfeccionamiento del profesorado que la Administración les encomienden.
- b) Recoger, elaborar y desarrollar las iniciativas de perfeccionamiento y actualización propuestas por el profesorado y los centros adscritos a los Centros de Formación.
- c) La realización de actividades en el campo de innovación, investigación y experimentación educativas.

- d) Facilitar un servicio de documentación, difusión y elaboración de material didáctico y pedagógico a los profesores/as y a los centros de enseñanza de su ámbito territorial.
- e) Realizar actividades de participación, discusión y difusión de las reformas educativas.
- f) Promocionar y apoyar la participación del profesorado en seminarios, grupos de trabajo y otras actividades de perfeccionamiento.
- g) Promover la equilibrada adecuación de los contenidos de los planes y programas de estudios a las particularidades del medio.
- h) Acoger y dar soporte material a las actividades de los colectivos de profesores/as que trabajan en la renovación pedagógica.

En cada Centro de Formación existirá un libro-registro en el que se anotarán de forma individualizada las características de las actividades en que participe cada profesor adscrito al mismo. Serán adscritos a cada Centro de Formación todos los profesores de niveles no universitarios que presten su servicio en los centros educativos de su ámbito de influencia.

6.9.1.1 Órganos de gobierno de los Centros de Formación Continuada del profesorado

a) Director/a de los Centros de Formación

Al frente de cada Centro de Formación habrá un Director o Directora, nombrado por la Consejería de Educación, por un período de tres años, renovable en su caso por otros tres y seleccionado/a previamente por concurso público de méritos

entre el personal docente no universitario. El Director/a del Centro cesará en sus funciones al término de su mandato o por algunas de las siguientes causas:

- a) Pase a la situación de servicios especiales, excedencia voluntaria o forzosa y suspensión de funciones.
- b) Renuncia motivada aceptada por la Consejería de Educación.
- c) Pérdida de la condición de funcionario público.
- d) Cese o suspensión por la Consejería de Educación, mediante expediente administrativo, con audiencia del interesado/a, previo informe del Consejo Directivo del Centro, cuando incumplan gravemente sus funciones.

Serán funciones del Director/a:

- a) Representar oficialmente al Centro.
- b) Dirigir y coordinar todas las actividades del Centro.
- c) Coordinar y dar publicidad al plan de actuación del Centro.
- d) Estimular la promoción de programas de actividades encaminadas a satisfacer las necesidades pedagógicas de los profesores, profesoras y centros educativos de su zona de influencia.
- e) Convocar y presidir el Consejo Directivo del Centro.
- f) Velar por el cumplimiento de los acuerdos del Consejo Directivo del Centro.
- g) Autorizar los gastos del Centro y ordenar los pagos.
- h) Visar las certificaciones y demás documentos oficiales.

b) Consejo Directivo de los Centros de Formación

En cada Centro de Formación Continuada del Profesorado de Niveles no Universitarios existirá un Consejo Directivo y un equipo de asesoramiento técnico-pedagógico.

El Consejo Directivo será presidido por el Director del Centro e integrado por los siguientes miembros:

- I. Hasta un máximo de tres profesores/as elegidos por el equipo de asesoramiento técnico-pedagógico, entre sus miembros.
- II. Hasta un máximo de seis profesores/as elegidos por los profesionales de la enseñanza adscritos al Centro entre los coordinadores/as de los movimientos de renovación pedagógica, seminarios o grupos de trabajo, autorizados o subvencionados por la Consejería de Educación.
- III. Los/las dos profesores/as elegidos por los equipos psicopedagógicos de apoyo dependientes de la Consejería de Educación y los departamentos de orientación educativa aprobados por la Consejería, entre sus miembros.
- IV. Un/a profesor/a elegido/a por los responsables de recursos educativos dependientes de la Consejería, entre sus miembros.
- V. Dos representantes de la Administración educativa, nombrados por el Delegado Provincial de Educación.
- VI. En su caso, un/a representante de las instituciones locales que colaboren en la creación y en el mantenimiento del Centro.

Los miembros electos del Consejo Directivo lo serán por un período de dos años.

Los representantes de la Administración educativa lo serán por períodos de un año prorrogable. El representante de la Administración local por períodos de un año, prorrogable.

Serán funciones del Consejo Directivo:

- a) Aprobar los planes actuales de actividades del Centro, impulsar y supervisar su realización y evaluar sus resultados.
- b) Aprobar la memoria anual de ejecución de los planes de actividades del Centro.
- c) Confeccionar y aprobar el presupuesto del Centro y supervisar su ejecución.
- d) Propiciar el establecimiento de relaciones de colaboración con otros centros o instituciones educativas afines.
- e) Elaborar y aprobar el reglamento de régimen interior del Centro.

El Consejo Directivo se reunirá preceptivamente una vez al trimestre, y siempre que lo convoque su presidencia o lo solicite, al menos, un tercio de los miembros.

c) Equipo de asesoramiento técnico-pedagógico de los Centros de Formación

En cada Centro de Formación existirá un equipo de asesoramiento técnico-pedagógico, constituido por profesores y profesoras en régimen de dedicación total o parcial.

El profesorado del equipo de asesoramiento técnico-pedagógico será seleccionado mediante concurso público de méritos y nombrado por la Consejería de Educación, por un período de tres años, renovándose por terceras partes cada año.

Uno de los miembros del equipo deberá ser especialista en gallego.

Asimismo, podrán adscribirse al Centro de Formación, por un período inferior a un año académico, para llevar a cabo actividades concretas planificadas por la Administración educativa y por el Centro, profesores y profesoras colaboradores del equipo de asesoramiento técnico-pedagógico en régimen de dedicación total o parcial.

Serán funciones del equipo de asesoramiento técnico-pedagógico:

- a) Elaborar, bajo la coordinación del Director/a, los planes anuales de actividades del Centro y la memoria anual de ejecución de los mismos.
- b) Prestar asesoramiento a los profesores y profesoras adscritos al Centro.
- c) Dar soporte y coordinar los proyectos experimentales que la Administración les confíe.
- d) Promover la dinamización pedagógico-didáctica de los centros de enseñanza ubicados en el ámbito de actuación del Centro.
- e) Elaborar el estudio de las necesidades de formación de los profesores y profesoras de los centros educativos comprendidos en su ámbito de actuación y programar las actividades necesarias para su satisfacción.
- f) Elaborar los materiales didácticos de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- g) Valorar, desde la perspectiva de su utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los materiales didácticos que se vayan incorporando al Centro.

6.9.1.2 Coordinación de los Centros de Formación

La coordinación de los Centros de Formación de la Comunidad Autónoma de Galicia se llevará a cabo por una Comisión integrada por diversos miembros de la Administración educativa gallega.

Serán funciones de esta Comisión:

- a) Establecer los criterios generales de planificación y ejecución de actividades a realizar por los Centros de Formación.
- b) Aprobar las programaciones anuales de los Centros de formación, en función de su adecuación al plan general de formación continuada del profesorado en servicio.
- c) Proponer al Consejero de Educación la creación o supresión de los Centros de Formación, la ubicación de los mismos y su ámbito territorial.
- d) Establecer la plantilla del personal necesario para cada Centro y fijar los criterios para elaborar el baremo con vistas a su selección.
- e) Cuantificar la dotación económica y demás recursos técnicos y materiales necesarios para cada Centro de Formación.
- f) Realizar el seguimiento de las actividades aprobadas y desarrolladas por los Centros de Formación a través del análisis de las memorias anuales de los mismos.

6.9.1.3 Supervisión y evaluación de los Centros de Formación

La Consejería de Educación y Ordenación Universitaria, a través de la Inspección de Educación, supervisará y evaluará el funcionamiento ordinario de los mencionados centros.

6.10 Comunidad de Madrid

En el año 1999, mediante el Real Decreto 926/1999, de 28 de mayo, se traspasaron las funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad de Madrid en materia de enseñanza no universitaria, se efectuó el traspaso a la Comunidad de Madrid de los Centros de Profesores y de Recursos, así como la elaboración y desarrollo de planes y actividades de formación y perfeccionamiento del profesorado.

Las previsiones contenidas en el artículo 7 del Decreto 313/1999, de 28 de octubre, modificado por la Orden 1184/2001, de 29 de marzo, por el que se aprueban las competencias y estructura orgánica de la Consejería de Educación, encomiendan a la Dirección General de Ordenación Académica la planificación y desarrollo de programas de formación permanente del profesorado, la gestión de la red de centros de profesores y recursos y la formación y evaluación de los asesores y asesoras de formación, así como las propuestas relativas a su selección.

La nueva red de formación de la Comunidad de Madrid queda formada por dos ámbitos:

- **Ámbito regional:** formado por los Centros de Formación propios de la Comunidad de Madrid establecida a través de los Decretos 3/2001, 4/2001 y 5/2001, de 18 de enero y que son:
 - a) Centro Regional de Innovación y Formación (CRIF) “Las Acacias”.
 - b) Centro regional de Apoyo a la Formación de la Infancia (CRAFI) “El Valle”.
 - c) Centro de Formación Ambiental del Profesorado (CFAP).

- **Ámbito territorial:** Formado por los antiguos Centros de Profesores y de Recursos, a los que la presente norma pretende dar un nuevo impulso y acomodar a las necesidades específicas derivadas de la nueva realidad educativa y social, potenciando, fundamentalmente, su vertiente de apoyo al profesorado en los cambiantes aspectos de su cometido profesional. Dentro de este nuevo enfoque se acuerda el cambio en su denominación y pasan a llamarse Centros de Apoyo al Profesorado (en adelante CAP).

Por todo ello, la Comunidad de Madrid, poseedora de las competencias pertinentes, pretende otorgar mayor eficacia a la red de formación del profesorado ya que la considera como un requisito primordial para alcanzar la adecuada calidad de la enseñanza. Para ello pretende con la misma, los siguientes objetivos:

- a) Contribuir a la mejora de la calidad del sistema educativo potenciando la formación del profesorado en:
 1. La actualización científica y didáctica.
 2. La organización de los centros educativos.
 3. La atención a las necesidades formativas derivadas de la implantación de la LOGSE.
 4. La aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación.
 5. El desarrollo de la transversalidad y de la interculturalidad.
 6. La participación en Programas Europeos.
 7. El intercambio de experiencias y "buenas prácticas".
- b) Consolidar los Centros de la Red de Formación como instituciones encargadas de la formación del profesorado, dotándolos de un personal cualificado que permita cumplir adecuadamente los objetivos que persigue.
- c) Mejorar la estructura de gestión de los centros de formación, dotándolos de programas informáticos que agilicen el funcionamiento del Plan de Formación y permitan el control y el seguimiento de las actividades que desarrollan: Programa de Gestión Económica y Programa de Gestión Integrada de Formación del Profesorado.
- d) Proporcionar una oferta diversificada, que dé respuesta a las necesidades que, en materia de formación, tiene el sistema educativo, atendiendo a la tipología de los centros y del profesorado. Tal oferta atiende a una doble vertiente:

- *Individual o pequeño grupo*, que responda a sus propios intereses y potencie su desarrollo profesional.
 - *Proyectos de Formación en centros*, que tengan como eje la formación del propio centro hasta dotarse a sí mismo de su propio Plan de Formación.
- e) Suscitar en el docente una reflexión sobre su ejercicio profesional, ofreciendo los recursos necesarios para su actualización científica y pedagógica y que suponga una permanente innovación en su labor profesional.
- f) Facilitar al profesorado de los centros educativos un servicio de documentación y elaboración de materiales y recursos didácticos, favoreciendo el intercambio, el debate y la difusión de las experiencias llevadas a cabo.
- g) Favorecer la coordinación y colaboración con otras instituciones relacionadas con la educación y la formación permanente:
- La Universidad.
 - Entidades sin ánimo de lucro.
 - Otras instituciones.
- h) Potenciar la participación y la implicación del profesorado en la formación permanente, recogiendo sus necesidades formativas y diseñando el correspondiente Plan de Formación.
- i) Reconocer, acreditar y registrar la formación permanente del profesorado realizada.
- j) Reconocer, de acuerdo con la normativa vigente, como formación permanente, la participación del profesorado en programas y proyectos de innovación educativa.

- k) Fomentar y facilitar una formación del profesorado diversa y elegida libremente por éste, a través de ayudas económicas, licencias por estudios y realización de planes de formación en colaboración con entidades sin fines de lucro.
- l) Difundir los Programas internacionales y promover la participación de centros y profesores en actividades internacionales y preferentemente en el Programa Sócrates de la Unión Europea.

La legislación básica utilizada para el desarrollo del presente capítulo es la siguiente:

- a) Real Decreto 926/1999, de 28 de mayo, se traspasaron las funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad de Madrid en materia de enseñanza no universitaria.
- b) Decreto 313/1999, de 28 de octubre, modificado por la Orden 1184/2001, de 29 de marzo, por el que se aprueban las competencias y estructura orgánica de la Consejería de Educación, encomiendan a la Dirección General de Ordenación Académica la planificación y desarrollo de programas de formación permanente del profesorado, la gestión de la red de centros de profesores y recursos y la formación y evaluación de los asesores de formación, así como las propuestas relativas a su selección.
- c) Decretos 3/2001, 4/2001 y 5/2001, de 18 de enero, en los que se establecen las nuevas líneas de la formación permanente del profesorado, así como el cambio de nombre de los Centros de Profesores y Recursos por el de Centros de Apoyo al Profesorado (CAPs).
- d) Decreto 63/2001, de 10 de mayo, por el que se regula el régimen jurídico y el funcionamiento de los Centros de Apoyo al Profesorado de la Comunidad de Madrid

- e) Decreto 3/2001, de 18 de enero, por el que se crea el Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias”.
- f) Decreto 4/2001, de 18 de enero, por el que se crea el Centro Regional de Apoyo a la Formación de la Infancia “El Valle”.
- g) Decreto 5/2001, de 18 de enero, por el que se crean los Centros de Formación Ambiental para el Profesorado de la Comunidad de Madrid.

6.10.1 Los Centros de Ámbito Regional.

Los centros de ámbito regional son tres: Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias” (CRIF), Centro Regional de Apoyo a la Formación de la Infancia “El Valle” (CRAFI), Centro de Formación Ambiental del Profesorado (CFAP).

Veamos a continuación, los cometidos de estos centros.

a) Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias” (CRIF).

Este centro se crea como centro de formación, de régimen singular, que tiene como finalidades la gestión e impartición de actividades de formación del profesorado de carácter especial, bien por su índole innovadora y experimental o por dirigirse a colectivos específicos de profesores, y el impulso a las actividades de innovación didáctica.

Tiene las siguientes funciones:

- a) Gestión del desarrollo de la formación del profesorado correspondiente a las Enseñanzas de Régimen General, de Régimen Especial y de Educación de Personas Adultas definidas en la LOGSE.

- b)* Elaboración de planes de formación para colectivos específicos.
- c)* Asesoramiento al profesorado para el desarrollo de los proyectos que le sean encomendados por la Dirección General de Ordenación Académica.
- d)* Gestión y coordinación de la elaboración de determinados proyectos implícitos en las convocatorias públicas de la Dirección General de Ordenación Académica, así como su seguimiento, que se encomienden a este Centro.
- e)* Organización del asesoramiento necesario para el diseño y desarrollo de proyectos educativos implícitos en las mencionadas convocatorias públicas.
- f)* Colaboración con las Direcciones de Áreas Territoriales para la detección de necesidades formativas específicas y desarrollo de la formación que por sus peculiaridades o incidencia territorial no pueda ser abordada desde éstas.
- g)* Elaboración y difusión de materiales de apoyo didáctico de carácter innovador.
- h)* Organización de experiencias educativas innovadoras con la participación de alumnos.
- i)* Desarrollo y evaluación de proyectos de investigación e innovación educativa.
- j)* Cuantas otras sean establecidas por la Dirección General de Ordenación Académica.

El Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias” se estructura en Departamentos Formativos y tendrá como máximos responsables a:

- I. Un Director/a.
- II. Un Secretario/a.
- III. Departamentos Formativos formados por un Jefe/a de Departamento, asesores/as y personal laboral fijo.

Contará, además, con un Consejo Asesor.

b) Centro Regional de Apoyo a la Formación de la Infancia “El Valle” (CRAFI).

Es un centro de formación de carácter singular, igual que el anterior, que tiene como finalidad la planificación, gestión e impartición de actividades de formación dirigidas a los maestros y educadores de Educación Infantil y a los educadores de Residencias de Atención a la Infancia y Adolescencia. Está adscrito a la Dirección General de Ordenación Académica y en dependencia directa del Área de Formación del Profesorado.

Las actividades formativas que se planifiquen y se desarrollen desde el Centro Regional de Apoyo a la Formación de la Infancia “El Valle”, tendrán como destinatarios al profesorado y educadores de Centros de Educación Infantil y Residencias de Atención a la Infancia y Adolescencia de la Comunidad de Madrid, considerándose sus actividades de ámbito regional, independientemente de la ubicación concreta en que se desarrolle la actividad.

Este centro desarrolla las siguientes funciones:

- a)* Gestión y realización de los planes de formación que la Dirección General de Ordenación Académica encomiende dirigidos a colectivos específicos: maestros de Educación Infantil, educadores de Educación Infantil y educadores de Residencias de Atención a la Infancia y Adolescencia.
- b)* Asesoramiento a los maestros y educadores para la elaboración y desarrollo de determinados proyectos, cuando éstos sean encomendados al Centro por la Dirección de Ordenación Académica.

- c)* Organización del asesoramiento necesario para el diseño y desarrollo de proyectos educativos implícitos en las convocatorias públicas gestionadas desde el Área de Formación del Profesorado.
- d)* Colaboración con las Direcciones de Áreas Territoriales para la detección de necesidades formativas en ámbitos de la Educación Infantil que por su especificidad o incidencia territorial no pueda ser abordada desde éstas.
- e)* Difusión de materiales de apoyo didáctico de carácter innovador.
- f)* Organización de experiencias formativas innovadoras.
- g)* Cuantas otras sean establecidas por la Dirección General de Ordenación Académica.

Los y las responsables de este centro, igual que el anterior son::

- Un Director/a.
- Un Secretario/a.

Además, contará con un Consejo Asesor y completará su ámbito de actuación con las actividades desarrolladas por el Programa de Apoyo Escolar para la Protección de la Infancia, que se adscribirá a este Centro.

Sobre las funciones de los responsables, su nombramiento y cese, no vamos a extendernos puesto que coinciden con las mencionadas para otros miembros directivos y sería innecesaria su repetición.

El Centro Regional de Apoyo ala Formación de la Infancia “El Valle” organizará sus actividades según el Plan Anual de Actuación, aprobado por la Dirección General de Ordenación Académica, y dará cuenta del desarrollo de las mismas en la correspondiente memoria. Ambos documentos serán confeccionado, por los profesionales adscritos al centro que desempeñen tareas formativas.

c) Centro de Formación Ambiental del Profesorado (CFAP).

Igual que los dos anteriores, son centros de formación de régimen singular, que tienen por finalidad la realización de actividades de Formación Ambiental, dirigidas al profesorado y alumnado de niveles anteriores a la Universidad, mediante el desarrollo de experiencias curriculares.

Los Centros de Formación Ambiental para el Profesorado de la Comunidad de Madrid, en dependencia directa del Área de Formación del Profesorado, están adscritos a la Dirección General de Ordenación Académica. Tienen como objeto la ampliación del espacio educativo a través de la realización de experiencias curriculares que redunden en un mejor conocimiento del medio ambiente y en una actitud consecuente y responsable para su conservación y mejora. Todo ello desde la consideración de la importancia que en el currículo tiene la educación en valores ligados a la educación ambiental como tema de tratamiento transversal.

La Dirección General de Ordenación Académica es la encargada de fijar los criterios sobre participación de los centros educativos, duración y características de las experiencias curriculares, la división por edades y niveles de los grupos participantes, así como la forma de solicitud y los criterios de adjudicación de las plazas.

Los Centros de Formación Ambiental para el Profesorado tienen las siguientes funciones:

- a) Poner a disposición del profesorado, mediante el desarrollo de experiencias curriculares, recursos diversos para la introducción transversal de la educación ambiental.
- b) Proporcionar al profesorado y alumnado experiencias innovadoras a través del contacto directo con el medio.
- c) Facilitar al alumnado vivencias a través de las cuales se despierten actitudes de aprecio y respeto por el medio ambiente.
- d) Difundir entre los profesores y alumnos el conocimiento de la riqueza medioambiental de la Comunidad de Madrid.

Los Centros de Formación Ambiental para el Profesorado disponen de los siguientes órganos de gobierno:

- Director/a.
- Secretario/a.
- Equipo Pedagógico.

Sobre las funciones de la dirección y secretaría no añadimos nada de lo que no se haya dicho en funciones de equipos anteriores; no obstante si consideremos oportuno mencionar las del Equipo pedagógico.

Está compuesto por los profesores y educadores que, en cada uno de ellos, atiendan las actividades desarrolladas por los grupos en estancias de uno o varios días, programadas en cada centro. Formarán parte del mismo el Secretario o Secretaria del centro que tendrá voz y voto.

Las funciones del Equipo Pedagógico son:

- a) Elaborar propuestas de actividades para el diseño del programa del Departamento de Educación Ambiental y participar en la elaboración, desarrollo y evaluación del Plan de Actuación Anual del centro.
- b) Apoyar y asesorar al profesorado que acuda con sus alumnos al centro.
- c) Tomar parte activa en los programas que guarden relación con su función.
- d) Elaborar un informe sobre la tarea realizada por cada grupo de alumnos que visite el centro.
- e) Participar en la elaboración de una Memoria anual de actividades.
- f) Colaborar en la gestión administrativa y en la organización del centro siguiendo las directrices del Director.
- g) Cuantas otras les sean atribuidas por la Dirección General de Ordenación Académica.

Los Centros de Formación Ambiental para el Profesorado de la Comunidad de Madrid funcionan a través de un Plan de Actuación Anual y deben de elaborar la correspondiente Memoria. Ambos documentos serán realizados con la colaboración del Equipo Pedagógico del Centro, según las directrices emanadas de la Dirección General de Ordenación Académica, y elevados a la misma para su aprobación definitiva.

Su horario debe garantizar la atención requerida por las actividades, para ello se realizará una distribución del trabajo entre los componentes del Equipo Pedagógico y de servicios que lo garantice. Dicho horario deberá ser aprobado por la Dirección General de Ordenación Académica.

Los centros dependientes del Programa de Formación Ambiental para el Profesorado de la Comunidad de Madrid son:

- Granja Escuela “La Chimenea”.
- Gran Escuela Infantil.
- Taller de la Naturaleza de Villaviciosa de Odón.

6.10.2 Los Centros de Ámbito Territorial (CAP): funciones, órganos de gobierno, organización y funcionamiento.

Teniendo en cuenta el dictamen del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, los responsables de educación de esta comunidad redactan el Decreto 63/2001 de 10 de mayo y crean la estructura, la organización y el funcionamiento de los Centros de Apoyo al Profesorado (CAPs) como centros institucionales de apoyo pedagógico a los profesores que desempeñan su tarea en centros educativos no universitarios de la Comunidad de Madrid, en la doble vertiente de facilitarles su formación permanente y el acceso a los recursos didácticos que contribuyan a la eficacia de su labor profesional.

Los Centros de Apoyo al Profesorado dependen orgánicamente de la Dirección General de Ordenación Académica y funcionalmente del Área de Formación del Profesorado, en los Servicios de las Unidades de Programas Educativos de las Direcciones de Área Territorial la coordinación de los Centros de Apoyo al Profesorado de su ámbito y el impulso, apoyo, asesoramiento y seguimiento de las actuaciones formativas que desarrollan.

Los Centros de Apoyo al Profesorado desarrollan, preferentemente, su tarea en el ámbito geográfico que se les señaló, sin perjuicio de la cooperación con otros servicios de apoyo al profesorado e instituciones de formación.

La Consejería de Educación ha organizado la Red de Centros de Apoyo al Profesorado, en función de las necesidades de formación del profesorado en las diferentes zonas educativas. La Dirección General de Ordenación Académica, en función de las variaciones que puedan presentarse en las necesidades de formación del profesorado, contrastadas por las Direcciones de Área Territorial, podrá proponer a la Consejería de Educación modificaciones en dicha Red, creando, suprimiendo o modificando ámbitos de actuación; respetando, en todo caso, las disponibilidades presupuestarias.

Respecto de las actividades de formación organizadas por los Centros de Apoyo al Profesorado irán destinadas preferentemente a los docentes de centros públicos y privados concertados, así como a otros profesionales de los Equipos y Servicios de Apoyo al profesorado, situados en su ámbito de actuación.

Los Centros de Apoyo al Profesorado elaborarán, desarrollarán y evaluarán un Plan Anual de Actuación que formará parte del Plan de Formación Permanente del Profesorado de la Comunidad. Este plan debe contar con la aprobación expresa del Consejo del Centro.

La elaboración del plan de actuación de cada Centro de Apoyo al Profesorado se hará teniendo en cuenta el cumplimiento de los artículos cuarto y sexto del presente decreto.

La elaboración, desarrollo y evaluación del Plan de Actuación, así como la elaboración de la correspondiente Memoria, constituyen una responsabilidad colegiada del conjunto del Equipo Pedagógico.

El Plan Anual de Actuación y la Memoria Anual serán supervisados por las Direcciones de Área Territoriales y remitidos a la Dirección General de Ordenación Académica para su estudio y valoración, sin perjuicio de las competencias propias de los Centros de Apoyo al Profesorado y de las que asistan a las Direcciones de Área Territoriales.

Para la gestión económica de los Centros de Apoyo al Profesorado será de aplicación la normativa general establecida para los centros docentes públicos no universitarios y la específica de las actividades de formación del profesorado.

La Dirección General de Ordenación Académica dotará a los Centros de Apoyo al Profesorado, a través de las Direcciones de Área Territorial, de los fondos necesarios para atender a los gastos de funcionamiento, entre ellos los derivados de la realización de las actividades de formación. Se asignará la dotación económica correspondiente de acuerdo con los siguientes criterios: el Plan Anual de Formación, la evaluación de la Memoria, su ámbito territorial, el número de centros y profesores adscritos y las necesidades del entorno.

Para el seguimiento de su actividad, cada Centro de Apoyo al Profesorado deberá contar, al menos, con los siguientes libros oficiales, de cuya custodia, veracidad y actualización es responsable el Secretario del mismo:

- Libro de actas de las reuniones de los órganos colegiados.
- Libro-registro de inventario.
- Libros de contabilidad.
- Libros-registro de actividades, de participantes y de certificaciones.

La protección y custodia de los datos personales en los términos establecidos en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de

Datos de Carácter Personal y la Ley 13/1995, de 21 de abril, de Regulación de uso de Informática en el tratamiento de datos personales por la Comunidad de Madrid, así como en sus normas de desarrollo, será responsabilidad del Director/a del Centro de Apoyo al Profesorado.

Los Centro de Apoyo al Profesorado deben permanecer abiertos en horario de mañana y tarde, de manera que se garantice la adecuada atención al profesorado de los centros educativos de su ámbito. Se establecerá una distribución semanal del trabajo de cada uno de los componentes del equipo pedagógico, con una dedicación mínima de seis horas diarias y se señalarán, de forma específica, los períodos de tiempo en los que estén a disposición del profesorado para proporcionar información general y asesoramiento. Al establecer el horario de aquellos miembros del Equipo Pedagógico que ostentan cargos como órganos de gobierno unipersonales o colegiados, deberá tenerse en cuenta esta circunstancia, para que puedan atender a las tareas propias de dichos cargos.

El horario de los Centros de Apoyo al Profesorado deberá ser remitido para su conocimiento a la Dirección General de Ordenación Académica, una vez aprobado por la Dirección de Área Territorial.

6.10.2.1. Funciones

Los Centros de Apoyo al Profesorado tendrán las siguientes funciones:

- a) Coordinar y gestionar las actividades formativas que se integran en el Plan de Formación Permanente del Profesorado, aprobado por la Dirección General de Ordenación Académica.

- b)* Detectar y recoger las necesidades de formación de los centros de su ámbito y proponer iniciativas y acciones formativas que den respuesta a dichas necesidades o demandas.
- c)* Impulsar y apoyar la formación del profesorado a través de cursos, seminarios, grupos de trabajo, proyectos de formación en centros y cualquier otra modalidad de formación.
- d)* Asesorar a los centros educativos en materia curricular, estimulando entre los profesores la reflexión acerca de sus tareas profesionales y, de manera especial, sobre la autonomía profesional y el trabajo en equipo.
- e)* Facilitar al profesorado de los centros educativos un servicio de documentación, elaboración y difusión de materiales y recursos didácticos, valorando el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta de difusión.
- f)* Informar al profesorado de la oferta formativa en el ámbito de la Comunidad de Madrid, así como en el resto del Estado y en la Unión Europea.
- g)* Realizar actividades de intercambio, debate y difusión de experiencias educativas entre el profesorado.
- h)* Promover acciones formativas encaminadas a impulsar la innovación e investigación educativa de carácter aplicado, especialmente en el campo de la experimentación didáctica.
- i)* Contribuir a la dinamización social y cultural de su zona educativa, mediante la coordinación con otras instituciones que tengan una dimensión educativa y puedan favorecer la realización de actividades de formación.
- j)* Cualquier otra que la Administración Educativa le encomiende dentro de los ámbitos de la formación permanente del profesorado y del apoyo pedagógico.

Los Centros de Apoyo al Profesorado se clasifican en tres tipos. Cada tipo determina el número de asesores de formación que se integra en cada uno de estos centros. Esta clasificación, que se formuló a través de parámetros objetivos, así como

el número de asesores que se adjudicaron, podrán ser sometidos a reestructuración si existiesen cambios que lo justifiquen y previa consulta a las instancias de negociación representativas. Esta clasificación, se realizó teniendo en cuenta el número de centros educativos que corresponde a cada Centro de Apoyo al Profesorado y de los niveles educativos que en ellos se imparten, así como del número de profesores y personal de otros servicios de apoyo y de las características geográficas y demográficas de su ámbito territorial.

Para cada curso académico el Área de Formación del Profesorado de la Dirección General de Ordenación Académica elabora las directrices básicas del Plan de Formación. Para la determinación de estas líneas básicas, se tiene en cuenta las líneas prioritarias establecidas por la Consejería, las necesidades de formación detectadas directamente o a través de las propuestas formuladas por los Órganos Directivos Centrales o Periféricos y las Comisiones Territoriales de Formación, que funcionan en todas las Direcciones de Área Territorial, integrando las necesidades detectadas por los propios centros y por las unidades adecuadas de las Direcciones de Área Territorial.

Una vez detectadas las necesidades de formación, los Centros de Apoyo al Profesorado elaborarán un Plan Anual de Actuación que recogerá las actividades formativas que se desarrollarán durante un curso escolar y que se integrará en el Plan Anual de Formación de la Comunidad de Madrid.

Respecto de los documentos de registro, cada Centro de Apoyo al Profesorado custodiará los libros y registros que la Consejería de Educación determine para su funcionamiento. No debemos olvidar, que el Decreto 63/2001 establece que todo Centro de Apoyo al Profesorado constituye una oficina delegada del Registro de Formación Permanente del Profesorado de la Consejería de Educación.

Todos los Centros de Apoyo al Profesorado deberán elaborar un Proyecto Pedagógico en el que quedarán definidos los principios de actuación y los procedimientos que orienten, a medio plazo, las propuestas anuales para garantizar tanto la coherencia institucional como la adecuación a un ámbito con identidad propia.

Su elaboración correrá a cargo del Equipo Pedagógico, con la supervisión del Consejo, de manera que ambos órganos impulsen conjuntamente la articulación del mismo con el Plan de Actuación del que ambos se corresponsabilizan.

Será el Consejo del Centro el encargado de aprobar el Proyecto Pedagógico que deberá incluir en el mismo:

- a)* El análisis del ámbito de actuación, en donde se recojan las características del profesorado y de los centros educativos, así como los recursos de la zona.
- b)* Los objetivos y las líneas de actuación que, a medio y largo plazo, den mejor respuesta a la finalidad de la institución y permitan definir en cada momento las prioridades y establecer secuencias en los planes anuales.
- c)* La estructura organizativa que sea más adecuada para que el funcionamiento interno facilite la actuación del Centro de Apoyo al Profesorado y contribuya a la participación del profesorado de su ámbito.
- d)* El modelo de evaluación.
- e)* Los criterios sobre elaboración y difusión de publicaciones.

6.10.2.2. Órganos de gobierno

Los Centros de Apoyo al Profesorado tienen los siguientes órganos de gobierno:

- a. *Unipersonales*: El Director/a y el Secretario/a.
- b. *Colegiados*: El Consejo del Centro y el Equipo Pedagógico.

a. Unipersonales

El Director/a

El Director/a del Centro de Apoyo al Profesorado accede al cargo mediante selección por concurso público de méritos, en el que podrán participar funcionarios docentes de carrera que pertenezcan a los Cuerpos de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional y a los correspondientes de Enseñanzas de Régimen Especial, con la antigüedad de, al menos, cinco años como funcionario de carrera y con los requisitos de experiencia docente en centro escolar que se determinen.

Será propuesto por tres años por la Dirección General de Ordenación Académica, en régimen de comisión de servicios, previa valoración positiva de su actividad profesional al finalizar cada año.

Finalizado el período para el que fue propuesto, el Director/a podrá renovar anualmente su mandato por otros tres cursos académicos hasta completar un período máximo de seis años de permanencia en el cargo. Para volver a participar en los concursos de méritos que se convoquen para la provisión de plazas vacantes de Directores/as o de Asesores/as de Centros de Apoyo al Profesorado, deberán transcurrir, al menos, dos años de servicios efectivos en el centro escolar.

Las funciones de los directores o directoras de los CAP, son:

- a)* Representar oficialmente al centro en el que desempeña sus funciones.
- b)* Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro, cumpliendo y haciendo cumplir las leyes y demás disposiciones en materia educativa.
- c)* Dirigir y coordinar el Plan de Actuación del Centro de Apoyo al Profesorado, de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de las competencias del Consejo y del Equipo Pedagógico.
- d)* Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del centro, ejecutando los acuerdos tomados en éstos.
- e)* Establecer procedimientos de relación con los centros docentes, favoreciendo la participación plena del profesorado en sus actividades.
- f)* Autorizar los gastos y efectuar los pagos de acuerdo con el presupuesto del centro.
- g)* Visar los certificados y documentos oficiales del centro.
- h)* Proponer el nombramiento del secretario.
- i)* Facilitar la coordinación con el resto de los Centros de Apoyo al Profesorado y otras instituciones públicas y privadas de su demarcación que puedan favorecer la realización de las actividades de formación.
- j)* Realizar funciones de Asesor de Formación Permanente cuando se precise.
- k)* Coordinar la elaboración de la memoria anual y presentarla a la Dirección General de Ordenación Académica.
- l)* Cuantas otras le atribuya el Reglamento de Régimen Interno del centro o sean establecidas por los órganos competentes de la Dirección General de Ordenación Académica.

El Director/a cesará en sus funciones al término del mandato o por alguna de las siguientes causas:

- a) Renuncia motivada, aceptada por la Dirección General de Recursos Humanos, previo informe de la Dirección General de Ordenación Académica.
- b) En los supuestos establecidos en la legislación aplicable con carácter general a todos los funcionarios de la Comunidad de Madrid.

Si el Director/a cesa en sus funciones antes de finalizar el mandato, la vacante se incluirá en la siguiente convocatoria de concurso de méritos y, hasta su resolución, asumirá sus funciones un Director/a provisional, nombrado por la Dirección General de Recursos Humanos a propuesta de la Dirección General de Ordenación Académica.

En caso de ausencia o enfermedad del Director/a, la presidencia de los órganos colegiados recaerá en el asesor/a de formación permanente que cuente con mayor antigüedad como funcionario docente de entre los miembros del Consejo elegidos en representación del Equipo Pedagógico.

Para los Centros de Apoyo al Profesorado de nueva creación y en los casos de vacante por ausencia de candidatos a Director/a que reunieran los requisitos exigidos y hasta tanto se proceda a la correspondiente convocatoria de concurso público de méritos, la Dirección General de Recursos Humanos nombrará un Director/a provisional a propuesta de la Dirección General de Ordenación Académica. Este centro directivo tendrá en cuenta, en primer lugar, la existencia de candidatos de perfil conveniente en el concurso de méritos del mismo año que, reuniendo las condiciones oportunas, no pudieron acceder a los puestos solicitados.

El Secretario/a.

El Secretario/a será designado/a entre los Asesores/as de Formación del Centro, oído el Consejo, por el Director/a del Centro de Apoyo al Profesorado, quien elevará la propuesta a la Dirección General de Ordenación Académica para su posterior nombramiento por el Director General de Recursos Humanos.

El nombramiento se efectuará por un plazo de tres años, siendo posibles tres prórrogas de un año cada una, siempre que, prorrogado el director/a, éste/a lo proponga, oído el Consejo del Centro.

Las funciones del Secretario son:

- a) Sustituir al Director/a en caso de ausencia o enfermedad excepto en la presidencia de los órganos colegiados o de coordinación del centro.
- b) Responsabilizarse de la organización administrativa del centro, de conformidad con las directrices del Director/a.
- c) Actuar como Secretario de los órganos colegiados y de coordinación del centro, con voz y voto, levantar acta de las sesiones y dar fe de los acuerdos y orientaciones formuladas con el visto bueno del Director/a.
- d) Custodiar los libros y archivos del centro.
- e) Coordinar con el Servicio de Registro de Formación Permanente del Profesorado las actuaciones que, como parte de este registro, deban efectuarse en el centro.
- f) Expedir certificaciones.
- g) Confeccionar el inventario general del centro y mantenerlo actualizado.
- h) Ejercer por delegación del Director/a y bajo su autoridad la jefatura del personal de Administración y Servicios del centro.
- i) Cualquier otra función que le encomiende el Director/a dentro de su ámbito de competencia o que establezca el Reglamento de Régimen Interno.

Cesará en su puesto si concurre algunas de las siguientes circunstancias:

- a) Cuando cese como Asesor/a de Formación Permanente del centro.
- b) A petición propia, debidamente motivada y aceptada por la Dirección General de Recursos Humanos, previo informe de la Dirección General de Ordenación Académica.
- c) A propuesta del Director/a del Centro de Apoyo al Profesorado, oído el Consejo y previa audiencia al interesado, siempre que la propuesta sea aceptada por la Dirección General de Ordenación Académica.
- d) Cuando, durante su mandato o prórroga, un nuevo Director/a accediera al cargo y propusiera su sustitución.
- e) En los supuestos establecidos en la legislación aplicable con carácter general a todos los funcionarios de la Comunidad de Madrid.

En caso de ausencia del Secretario, un Asesor/a de Formación Permanente del centro será designado por el Director/a para realizar las funciones propias del Secretario/a.

b) Órganos colegiados

El Consejo del Centro.

En cada Centro de Apoyo al Profesorado existirá un órgano colegiado denominado Consejo del Centro de Apoyo al Profesorado con las siguientes funciones:

- a) Supervisar la actividad general del centro.
- b) Ser oído en relación con la propuesta de nombramiento del Secretario.
- c) Aprobar el Proyecto Pedagógico del centro.
- d) Aprobar el proyecto de presupuesto del centro, que será enviado para su aprobación a la Dirección de Área Territorial a la que esté adscrito el Centro de Apoyo al Profesorado.
- e) Elaborar y aprobar el proyecto de Reglamento de Régimen Interno del centro, que será elevado para su autorización a la Dirección General de Ordenación Académica.
- f) Tomar parte activa en la detección de las necesidades de formación del profesorado de la zona.
- g) Aprobar el proyecto del Plan Anual de Actuación.
- h) Aprobar la Memoria Anual de actividades.
- i) Elaborar un informe que valore los resultados de cada actividad de formación desarrollada o coordinada por el centro.
- j) Cuantas otras le atribuya el Reglamento de Régimen Interno del centro.

El Consejo del Centro estará compuesto por:

- El Presidente, que será con carácter nato el Director/a del Centro de Apoyo al Profesorado o quien ejerza accidentalmente sus funciones.
- El Secretario/a, que actuará con voz y voto y que será el del centro o quien accidentalmente ejerza sus funciones.
- Los Vocales: en representación de los asesores/as de formación del centro: uno por cada cuatro asesores/as o fracción no inferior a dos asesores/as.
- En representación de los claustros de los centros sostenidos con fondos públicos de la zona: uno/a por, aproximadamente, cada cuatrocientos profesores/as, con un mínimo de tres y un máximo de cinco.

- Uno/a en representación de la Administración Educativa.
- En caso de que la Consejería hubiera firmado, en relación con determinados centros o instituciones, convenios específicos para contribuir a su sostenimiento, se podrá incorporar, en los términos que determine el propio convenio, un/a representante de la entidad firmante del citado convenio.

En caso de creación de un nuevo Centro de Apoyo al Profesorado, en su primer año de funcionamiento se constituirá un Consejo provisional integrado por:

- a) El Director/a provisional, que será su Presidente.
- b) El Secretario/a.
- c) Dos profesores/as, en representación de los claustros de profesores de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de su ámbito de actuación, designados por el Director General de Ordenación Académica.
- d) Un Asesor/a de Formación Permanente, en representación del equipo pedagógico.
- e) Un representante de la Administración educativa.

Los miembros del Consejo del Centro permanecerán en su puesto por los siguientes períodos:

- a) Director/a y Secretario/a en tanto desempeñen sus cargos.
- b) Los Consejeros/as Asesores/as de Formación Permanente por tres años.
- c) Los Consejeros/as delegados por los claustros, por tres años.
- d) El/la representante de la Administración educativa y, en su caso, de las entidades patrocinadoras, mientras tengan conferidas la representación por la autoridad que los designa.

Los Consejeros/as de los grupos *b)* y *c)* del párrafo anterior cesarán en sus cargos si perdieran la condición por la cual fueron elegidos, por renuncia motivada

aceptada por la Dirección General de Recursos Humanos a través de la Dirección General de Ordenación Académica, oído el Consejo del Centro, o en los supuestos generales establecidos en la legislación aplicable con carácter general a todos los funcionarios.

Si existieran circunstancias especiales que no permitan la constitución del nuevo Consejo resultante de un proceso electoral en un plazo establecido, el Consejo saliente continuará constituido, en funciones, en tanto se mantengan dichas circunstancias.

Las bajas producidas durante el período de vigencia del Consejo serán cubiertas de la siguiente manera:

- a) Las del Director/a y el Secretario/a, por quienes les sustituyan en el cargo.
- b) Las de los Consejeros/as representantes de los claustros de profesores de los centros educativos, por los candidatos que hubieran obtenido mayor número de votos entre los inicialmente proclamados y que se correspondan con el mismo nivel educativo del cesante. En caso de empate se decidirá por sorteo entre los de igual número de votos.

De no existir éstos, el Director General de Ordenación Académica propondrá como Consejeros a los representantes de los claustros de profesores que considere más idóneos, de entre los adscritos al Centro de Apoyo al Profesorado, siempre respetando los requisitos establecidos con carácter general en cuanto a la composición del Consejo. Estos Consejeros permanecerán en sus cargos sólo durante el período de mandato que le faltara por cumplir al Consejero sustituido.

- c) Las de Asesores/as de Formación Permanente, mediante elección de los miembros del equipo pedagógico. Estos Consejeros/as permanecerán asimismo en sus cargos hasta la renovación del Consejo.

d) Las del resto de Consejeros/as por designación del órgano o entidad a la que representaba el cesante.

Para la constitución del Consejo del Centro se procederá de la siguiente manera:

a) La Dirección General de Ordenación Académica convocará elecciones a Consejeros/as representantes de los Claustros de Profesores en los Centros de Apoyo al Profesorado a partir de su primer año de funcionamiento y, periódicamente, cada tres años para la renovación de los miembros del mismo. La convocatoria incluirá el procedimiento a seguir en el proceso electoral, el cual estará supervisado por una Comisión creada al efecto con representación del Centro de Apoyo al Profesorado, los centros educativos de su ámbito geográfico y la Dirección de Área Territorial.

Cuando no se hubieran presentado candidaturas o no se cubrieran todos los puestos de Consejeros representantes de los claustros de los centros educativos, el Director General de Ordenación Académica propondrá para estos cargos a los representantes de los claustros de profesores que considere más idóneos, respetando lo establecido en cuanto a número total y representatividad. Esta designación será por el mismo período de tiempo que el de los Consejeros electos.

b) Se procederá, además, a la elección, designación o ratificación en sus cargos, según los casos, de todos los Consejeros de los Centros de Apoyo al Profesorado: representantes de los Asesores/as de Formación Permanente, del representante de la Administración Educativa y, si procede, de las entidades copatrocinadoras.

El Director General de Ordenación Académica recabará de todos los órganos o entidades correspondientes la propuesta de dichos representantes.

Después de cada renovación del Consejo, el Director General de Ordenación Académica comunicará al Director/a del Centro de Apoyo al Profesorado la composición total del Consejo y la fecha de expedición de credenciales para que proceda a convocar la primera reunión del Consejo. En el seno de éste podrán constituirse las Comisiones que el propio Consejo determine. Las reuniones se regularán de la siguiente manera:

- a)* Deberá reunirse en sesión plenaria al menos una vez al trimestre y siempre que lo convoque su Presidente o lo solicite por escrito, al menos, la mitad de sus miembros. Asimismo, deberá reunirse con carácter anual para aprobar la cuenta de gestión.
- b)* Podrá reunirse en Pleno o en Comisiones, que deberán establecerse al principio de su mandato o cuando circunstancias posteriores así lo aconsejen, según el procedimiento que se establezca en el Reglamento de Régimen Interno.
- c)* Las Comisiones se reunirán de acuerdo con el calendario que se establezca en el momento de su constitución y cuando las circunstancias lo requieran, debiendo ser acordada la convocatoria por el Presidente.

En el seno del Consejo, en su primera reunión, se constituirá la Comisión Económica. La cual, estará compuesta por los siguientes miembros: el Director/a del Centro de Apoyo al Profesorado, que será su presidente, un representante de los Claustros de los centros educativos elegido entre los miembros del Consejo del Centro, y el Secretario/a del Centro de Apoyo al Profesorado, que actuará asimismo como Secretario/a de la Comisión Económica.

La Comisión Económica tendrá las siguientes funciones:

- a) La revisión, y en su caso el informe, del proyecto de presupuesto del centro, elaborado por el equipo pedagógico, y su traslado al Consejo para su estudio y aprobación.
- b) La elaboración de los informes precisos para la cuenta de gestión anual, que deberá ser aprobada por el Consejo del Centro.
- c) El seguimiento periódico para controlar que la aplicación de los recursos se ajusta a las previsiones del presupuesto anual.
- d) Todas aquellas que determine el Reglamento de Régimen Interno.

Dicha Comisión se reunirá con la periodicidad que se establezca en el Reglamento de Régimen Interior del Centro de Apoyo al Profesorado y, al menos, con carácter previo a la aprobación del proyecto de presupuesto y de las cuentas de gestión anuales.

Equipo Pedagógico.

El Equipo Pedagógico estará compuesto por el Director/a del Centro de Apoyo al Profesorado, que será su Presidente/a, y por los Asesores/as de Formación Permanente del mismo.

Son funciones del Equipo Pedagógico:

- a) Elaborar el Proyecto Pedagógico.
- b) Detectar las necesidades e intereses del profesorado para la planificación de las actividades de formación.
- c) Determinar el Plan Anual de Actuación del centro, así como, una vez aprobado, ejecutarlo, llevar a cabo la evaluación correspondiente y realizar la Memoria Anual de actividades.
- d) Impulsar la participación del profesorado de los centros educativos de la zona en todas las actividades del centro.

- e) Elaborar el proyecto de presupuesto anual en el primer trimestre de cada año natural, en función de las asignaciones concedidas.
- f) Elegir de entre sus miembros a los representantes en el Consejo del Centro.
- g) Cuantas otras le atribuya el Reglamento interno del centro o los órganos administrativos competentes.

6.10.3 Asesores y Asesoras de Formación Permanente.

Los asesores/as serán nombrados en comisión de servicios, previo concurso público de méritos, en el que podrán participar funcionarios/as docentes de carrera que pertenezcan a los Cuerpos de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional y los correspondientes de Enseñanzas de Régimen Especial, con la antigüedad de, al menos, tres años como funcionario de carrera y con los requisitos de experiencia docente en centro escolar que se determinen.

Los asesores/as serán propuestos por un período de tres cursos escolares, previa valoración positiva, al finalizar cada año, de su actividad profesional. Finalizado el período para el que fueron propuestos, podrán continuar ocupando la asesoría hasta un período máximo de otros tres años de duración, renovables anualmente.

Finalizados los mencionados períodos, para volver a ocupar una plaza de Asesor/a de Formación Permanente o Director/a, deberá haberse ejercido la docencia efectiva en centros educativos durante dos años como mínimo.

Los profesores y las profesoras que desempeñen las plazas de Asesores /as desarrollarán su jornada de trabajo en sesiones de mañana y/o tarde, de acuerdo con el horario y calendario propuesto por el Centro de Apoyo al Profesorado y aprobado por la Dirección de Área Territorial. La aprobación provisional del horario corresponde al director del Centro de Apoyo al Profesorado.

El horario será de treinta y seis horas y media a la semana, que, dadas las características de la actividad, se distribuirá en treinta horas de permanencia y dedicación directa. Las restantes, en cómputo mensual, incluirán las correspondientes a su propio perfeccionamiento. El período anual de vacaciones será el establecido con carácter general para los docentes que ocupen puestos equivalentes y, en todo caso, deberá ajustarse al cumplimiento de las actividades de formación programadas por el centro.

Sus funciones son:

- a)* Apoyar y asesorar a los centros docentes de su ámbito, dentro de las actuaciones recogidas en el Plan Anual del Centro.
- b)* Elaborar, ejecutar y evaluar las actividades incluidas en el Plan Anual de Actuación del centro.
- c)* Colaborar en la elaboración del Proyecto Pedagógico del centro.
- d)* Tomar parte activa en todos aquellos programas y tareas que guarden relación con su propia formación como asesor.
- e)* Asumir la secretaría del centro cuando fueran propuestos para ello.
- f)* Formar parte del Consejo cuando fueran elegidos para representar al Equipo Pedagógico.
- g)* Colaborar en la gestión administrativa y en la organización del centro.
- h)* Cuantas otras les atribuyan los órganos competentes de la Administración o el Reglamento de Régimen Interno del centro.

La convocatoria del concurso público de méritos para la provisión de plazas vacantes de Asesores y Asesoras de Formación Permanente de Centros de Apoyo al Profesorado se publicará oportunamente en el BOCM. Dicha convocatoria recogerá, entre otros aspectos, los siguientes: plazas a proveer de las plantillas según el tipo asignado a cada centro, los requisitos exigidos, el baremo de méritos, las indicaciones para la elaboración del proyecto de actuación del candidato y otras especificaciones sobre el proceso de selección.

Si, una vez resuelto el concurso, quedaran plazas vacantes o éstas se produjeran iniciado el curso escolar, podrán proveerse, en régimen de comisión de servicios, durante un curso académico.

6.10.4 El Reglamento de Régimen Interno de los CAPs.

En cada Centro de Apoyo al Profesorado se constituirá, en el seno del Consejo, una Comisión Técnica de la que formará parte, al menos, un Consejero/a representante del Equipo Pedagógico, para la elaboración del proyecto de Reglamento de Régimen Interno. Aprobado por el Consejo en pleno, será elevado a la Dirección General de Ordenación Académica, informado por los Servicios de las Unidades de Programas de las Direcciones de Área Territorial, para su autorización, una vez introducidas, en su caso, las modificaciones pertinentes.

Cualquier modificación posterior deberá realizarse a instancia de, al menos, la mitad de los miembros del Consejo y seguir igual procedimiento al establecido para su autorización.

El Reglamento de Régimen Interno recogerá, como aspectos mínimos:

- a) La estructura organizativa del equipo pedagógico, siguiendo pautas de funcionamiento estables que faciliten la continuidad de las líneas marcadas en el Proyecto Pedagógico.
- b) La articulación de tareas y relaciones entre los distintos órganos colegiados, que garanticen la coordinación entre ellos y sistematicen su funcionamiento, especialmente en lo relacionado con los procesos de elaboración del Proyecto Pedagógico, del Plan Anual de Actuación, del propio Reglamento de Régimen Interno y del proyecto de presupuesto anual.
- c) Los criterios para la confección de horarios en relación con el desarrollo de actividades, información general, préstamo de recursos y utilización de servicios.
- d) Las normas internas de los diferentes órganos de gobierno, así como aquellas de carácter económico y administrativo sobre el procedimiento para la organización de actividades de formación.
- e) Los mecanismos estables de relación con los centros docentes de su ámbito y con el profesorado del mismo, así como con las instituciones públicas y privadas.

6.10.5 Comisión Territorial de Formación.

En el ámbito de cada Dirección de Área Territorial se elaborará el Plan Territorial de Formación que integrará los Planes de Actuación de los Centros de Apoyo al Profesorado que le sean adscritos y que será elevado a la Dirección General de Ordenación Académica para su aprobación definitiva.

Para tal finalidad, en cada Dirección de Área Territorial funcionará una Comisión Territorial de Formación que estará integrada por:

- El Director de Área Territorial, que presidirá la Comisión.
- El Jefe de Servicio de la Unidad de Programas Educativos.
- El Inspector Jefe del Servicio de Inspección Educativa del Área Territorial.
- Los directores/as de los Centros de Apoyo al Profesorado.
- Un asesor/a del Departamento de Formación e Innovación del Servicio de la Unidad de Programas Educativos, que actuará como Secretario.
- Un representante de las universidades, si existe convenio.
- Un representante de cada una de las cuatro organizaciones sindicales más representativas.

Las funciones de las Comisiones Territoriales de Formación son:

- a)* Establecer los objetivos y criterios preferentes de actuación y articular las ofertas institucionales, de acuerdo con las instrucciones emanadas de la Dirección General de Ordenación Académica.
- b)* Establecer los métodos y estrategias de formación más adecuados a los objetivos señalados.
- c)* Elaborar la propuesta de presupuesto general.
- d)* Analizar y valorar las necesidades de formación detectadas en su ámbito geográfico y su adecuación a las prioridades formativas del sistema educativo.
- e)* Determinar el grado de adecuación de los Planes Anuales de Actuación presentados por los Centros de Apoyo al Profesorado.
- f)* Difundir el Plan Anual de Formación para favorecer el conocimiento de las actividades en las que pueda participar el profesorado.
- g)* Definir los criterios necesarios para el seguimiento y la evaluación del Plan, respecto a las actividades desarrolladas en su zona.

6.11 Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

El Decreto 42/ 2003, de 9 de mayo, regula la planificación, estructura y organización de la formación permanente del profesorado de la Región de Murcia (BORM de 20 de mayo).

Para la Consejería de Educación y Cultura a la que se le conceden transferencias en materia educativa no universitaria, en virtud del Real Decreto 938/ 1999, de 4 de junio, La formación permanente del profesorado es el conjunto de acciones que promueven la actualización y la mejora continua de la cualificación profesional de los profesores, tanto para el ejercicio de la docencia, como para el desempeño de puestos de coordinación, gestión y dirección de los centros, así como

la adecuación de sus conocimientos y métodos a la evolución de la ciencia y de las didácticas específicas. Por este motivo, se hace conocedora y participe de que el constante reciclaje, el intercambio de experiencias, la investigación, los proyectos de innovación..., hacen que la formación permanente del profesorado sea una necesidad de los profesionales dedicados a la enseñanza. Con el objetivo de cubrir esta necesidad formativa existe la red de formación, constituida por nueve Centros de Profesores y Recursos (en adelante CPR) y el Servicio de Formación del Profesorado como elemento coordinador.

6.11.1 Planificación de la formación permanente del profesorado

La formación permanente del profesorado de la Región de Murcia se planificará de acuerdo a:

- a) Un Plan Trienal de Formación Permanente.
- b) Planes Regionales de Formación del Profesorado.
- c) Planes de Actuación de los Centros de Profesores y Recursos (en adelante CPR).

El Plan Regional y los Planes de Actuación de los CPR tendrán un carácter abierto y flexible, de forma que, ocasionalmente, podrán sustituirse o incorporarse actividades formativas no previstas inicialmente y que estén debidamente justificadas por necesidades del desarrollo de la actividad docente de los centros educativos.

El Consejero/a podrá facultar al Director General competente para aprobar las modificaciones de los planes anuales que sean propuestas por los centros directivos de la Consejería o por los CPR.

La Dirección General responsable de la Formación del Profesorado elaborará las memorias finales que evalúen cada Plan Regional y otra al término del Plan Trienal, que serán tenidas en cuenta en la elaboración de los sucesivos Planes.

Se promoverá planes específicos de evaluación que permitan detectar la incidencia de la formación en la mejora de la calidad del Sistema Educativo Regional. Para la evaluación de la incidencia de la formación, así como para una adecuada coordinación en la elaboración y ejecución de los planes de formación, la Dirección General competente establecerá el procedimiento adecuado de coordinación con el centro directivo responsable de la Inspección de Educación.

Los planes de formación serán gestionados y desarrollados directamente por la Dirección General competente, o a través de los CPR.

a) Plan Trienal.

El Plan Trienal, deberá reflejar, al menos, los ejes u objetivos generales y las líneas prioritarias que servirán de marco y referente para la formación permanente del profesorado de la Región en dicho período. En su caso, podrán detallarse los programas de formación previstos para poder desarrollar las líneas prioritarias marcadas. Deberá igualmente atender que los programas de formación permanente del profesorado contemplen las necesidades específicas sobre la organización y dirección de los centros, la coordinación didáctica, la orientación y tutoría, con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros, así como promover la formación de base para los profesores en materia de necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad.

b) Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado.

Para cada curso escolar, o año natural, la Dirección General competente, contando con las aportaciones y sugerencias del resto de centros directivos de la Consejería competente en materia de Educación, elaborará el Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado, que concretará en Programas y actividades formativas al Plan Trienal.

El Plan Regional garantizará la formación del profesorado integrante de colectivos específicos y minoritarios.

Teniendo en cuenta las características propias de la formación para el profesorado de Formación Profesional, su gran diversidad de temáticas, su especificidad y la necesaria relación con el mercado de trabajo, se podrán elaborar planes anuales específicos diferenciados para este profesorado.

c) Planes de Actuación.

Recogerán las prioridades en materia de formación establecidas por los distintos centros directivos de la Consejería competente en materia de Educación, así como la detección de necesidades formativas del profesorado y los centros.

Será elaborado por cada CPR de forma anual y se incluirá en el Plan Regional de Formación.

Para su elaboración los CPR tendrán en cuenta los objetivos marcados por el Plan Trienal, la detección de necesidades formativas del profesorado, la Memoria final del curso anterior y las prioridades e instrucciones establecidas por la Consejería. El Plan de Actuación se elaborará y desarrollará de forma coordinada con el resto de CPR y con sus centros docentes adscritos, bajo la coordinación del

Servicio de Formación del Profesorado, y deberá ser informado por el Consejo de Formación del CPR.

El centro de profesores y recursos elaborará una Memoria Final en donde se evaluará el desarrollo de su Plan de Actuación.

La aprobación y modificación de los Planes Trienal y Regional corresponde al Consejero/a competente en materia de Educación.

6.11.2 Estructura organización y gestión de la formación permanente del profesorado.

La formación permanente del profesorado en la Comunidad de la región de Murcia está integrada por los siguientes organismos:

1. El Consejo Regional de Formación Permanente del Profesorado.
2. Los Centros de Profesores y Recursos como instrumentos para la comarcalización y descentralización de los Planes Regionales de Formación.

6.11.2.1 El Consejo Regional de Formación Permanente del Profesorado.

Es un consultivo de la Consejería de educación y Cultura para los asuntos relativos a la formación permanente del profesorado.

Su composición presenta los siguientes miembros:

- a) El titular de la Dirección General responsable de la Formación del Profesorado, que será su Presidente.
- b) Los titulares de los centros directivos de la Consejería competentes en materia de Educación.
- c) El Subdirector General responsable de la Formación del Profesorado, que será su Vicepresidente.
- d) El Jefe de la Inspección de Educación.
- e) El Jefe de Servicio de Formación del Profesorado.
- f) Los Directores de los CPR de la Región de Murcia.
- g) Un representante por cada una de las Organizaciones Sindicales más representativas del personal docente.
- h) Un representante de cada una de las Universidades de la Región de Murcia, en el caso de que exista con ellas convenio de colaboración para la formación del profesorado, designado por el Rector respectivo.
- i) Un funcionario de la Dirección General competente en materia de formación del profesorado, que actuará como secretario.

Las funciones del Consejo Regional de Formación Permanente del Profesorado son:

- a) Analizar y valorar las necesidades de formación permanente del profesorado.
- b) Participar en el proceso de diseño, seguimiento y evaluación del Plan Trienal y los Planes anuales.
- c) Informar los respectivos planes y la Memoria final.
- d) Asesorar al Consejero competente en materia de Educación y emitir los informes que éste les solicite.
- d) Formular propuestas de regulación y de actuación en el ámbito de su competencia.

6.11.2.2 Los Centros de Profesores y Recursos

El Decreto 42/2003 de 9 de mayo y la Orden de 1 octubre de 2003, de la Consejería de Educación y Cultura, establecen la estructura y funcionamiento de los Centros de Profesores y Recursos de la Región de Murcia, como centros designados para cubrir las necesidades formativas del profesorado de la región. Estos centros, son los órganos de la administración educativa preferentes para la formación permanente del profesorado que ejerce en niveles educativos previos a la enseñanza universitaria. Esta preferencia se entiende sin perjuicio de la participación en esta formación, mediante las condiciones que se determinen, de los propios centros docentes, universidades, federaciones empresariales, empresas, institutos tecnológicos, cámaras de comercio, centros de investigación y otros centros especializados.

Deben considerarse también como centros de apoyo a la educación en sentido amplio, por lo que desempeñarán funciones relacionadas con la formación y el asesoramiento, los recursos didácticos y curriculares, los programas educativos, la innovación y la investigación educativa. Todo ello, favoreciendo que el centro educativo sea el eje vertebrador de los procesos formativos que se promuevan. La finalidad última de los CPR será, por tanto, la de la mejora de nuestro sistema educativo regional.

Hay dos tipos de CPR en función del número de centros adscrito a cada uno de ellos:

- I. Tipo A: CPR con más de 90 centros docentes adscritos.
- II. Tipo B: CPR con 90 o menos centros docentes adscritos.

Centros de profesores y recursos de tipo A

Asesorías / Nº de asesores

- a) Educación Infantil / Primaria 1
- b) Educación Primaria / Atención a la Diversidad 1 ó 2
- c) Idiomas 1 (*)
- d) Tecnologías de la Información y la Comunicación 1 ó 2
- e) Formación Profesional y Tecnología 1
- f) Lengua y Literatura 1
- g) Geografía e Historia – Filosofía 1
- h) Ciencias de la Naturaleza 1
- i) Matemáticas 1
- j) Ámbito Artístico – Educación Física 1

TOTAL 10 a 12

*Podrá haber 2 en el CPR Murcia I

Centros de profesores y recursos de tipo B

Asesorías / Nº de asesores

- a) Educación Infantil / Primaria 0 ó 1
- b) Educación Primaria y Atención a la Diversidad 1
- c) Tecnologías de la Información y la Comunicación 1 ó 2
- d) Ámbito Socio – Lingüístico 1
- e) Ámbito Científico - Tecnológico 1
- f) Idiomas 0 ó 1
- g) Formación Profesional y Tecnología 0 ó 1

TOTAL 4 a 8

La ubicación y las asesorías repartidas en los nueve Centros de Profesores y Recursos quedan de la siguiente forma:

a) *CPR Altiplano*, con sede en Yecla y aula en Jumilla con las siguientes asesorías:

1. Educación Primaria/ E. Especial.
2. Ámbito humanístico- lingüístico.
3. Matemáticas y ámbito científico- tecnológico.
4. Informática.

b) *CPR Cartagena*, con sede en Cartagena y con las siguientes asesorías:

1. Educación Infantil/ E. Primaria.
2. Educación Primaria/ E. Especial.
3. Lengua y Literatura
4. Lenguas Extranjeras.
5. Humanidades/ E. Plástica y E. Musical.
6. Matemáticas/ Innovación Educativa.
7. Ciencias de la Naturaleza
8. E. Física.
9. Informática.
10. Formación Profesional/ Tecnología.

c) *CPR Cehegín*, con sede en Cehegín y con las siguientes asesorías:

1. Educación Infantil/ E. Primaria.
2. Educación Primaria/ E. Especial.
3. Ámbito humanístico- lingüístico.
4. Matemáticas y ámbito científico tecnológico.
5. Informática.

d) *CPR Cieza*, con sede en Cieza y con las siguientes asesorías:

1. Educación Primaria/ E. Especial.
2. Ámbito humanístico- lingüístico.
3. Matemáticas y ámbito científico- tecnológico.
4. Informática.

e) *CPR Lorca*, con sede en Lorca y con las siguientes asesorías:

1. E. Infantil y E. Primaria.
2. Educación Primaria/ E. Especial.
3. Lengua y Literatura/ Lenguas Extranjeras.
4. Humanidades/ E. Plástica y E. Musical.
5. Matemáticas/ Innovación Educativa.
6. Ciencias de la Naturaleza.
7. Formación Profesional.
8. Informática.

f) *CPR Mar Menor*, con sede en Torre Pacheco y con las siguientes asesorías:

1. Educación Primaria/ E. Especial.
2. Ámbito humanístico- lingüístico.
3. Matemáticas y ámbito científico- tecnológico.
4. Informática.

g) *CPR Molina de Segura*, con sede en Molina de Segura y con las siguientes asesorías:

1. Educación Primaria/ E. Especial.
2. Ámbito humanístico- lingüístico.
3. Matemáticas y ámbito científico tecnológico.

4. Informática.

h) CPR Murcia I, con sede en Murcia y con las siguientes asesorías:

1. Educación Infantil/ E. Primaria.
2. Educación Primaria/ E. Especial.
3. Lengua y Literatura
4. Lenguas Extranjeras.
5. Humanidades/ E. Plástica y E. Musical.
6. Matemáticas/ Innovación Educativa.
7. Ciencias de la Naturaleza
8. E. Física.
9. Informática.
10. Formación Profesional/ Tecnología.

i) CPR Murcia II, con sede en Murcia y con las siguientes asesorías:

1. Educación Infantil/ E. Primaria.
2. Educación Primaria/ E. Especial.
3. Lengua y Literatura
4. Lenguas Extranjeras.
5. Humanidades/ E. Plástica y E. Musical.
6. Matemáticas/ Innovación Educativa.
7. Ciencias de la Naturaleza
8. E. Física.
9. Informática.
10. Formación Profesional/ Tecnología.

Las funciones de los CPRs son las siguientes:

a) Relacionadas con la formación y el asesoramiento:

- a. 1) Recoger y analizar las necesidades de formación, de acuerdo con el proceso que a tal efecto establezca la Dirección General competente, y teniendo en cuenta las particularidades del profesorado y los centros de su ámbito, así como las prioridades y objetivos del Sistema Educativo Regional.
- a. 2) Elaborar su Plan de Actuación y proponerlo para su aprobación a la Dirección General.
- a. 3) Diseñar, desarrollar y evaluar las distintas actividades formativas que le correspondan según el Plan Regional de Formación, así como colaborar con la Inspección de Educación para evaluar la incidencia de las mismas en localidad de la educación de los centros de su ámbito geográfico.
- a. 4) Impartir formación al profesorado.
- a. 5) Asesorar sobre aspectos didácticos y curriculares a los centros educativos y al profesorado de su ámbito.
- a. 6) Colaborar en el seguimiento y evaluación de las Estancias Formativas en Empresas para el profesorado de Formación Profesional.
- a. 7) Colaborar en el seguimiento de las actividades de formación del profesorado que, en su ámbito territorial, realicen las entidades colaboradoras tanto públicas como privadas, de acuerdo con la normativa y los convenios de colaboración vigentes.

b) Relacionadas con los recursos, los programas educativos y la dinamización cultural.

- b. 1) Gestionar y canalizar las demandas, distribución y préstamo de recursos pedagógicos y materiales didácticos a los centros educativos.
- b. 2) Elaborar materiales para la formación del profesorado u otros adecuados a las necesidades y objetivos planteados por los centros educativos de la Consejería competente en materia de Educación.
- b. 3) Informar y canalizar, para su posible publicación, los materiales educativos de calidad generados por el profesorado en las distintas actividades formativas.

- b. 4) Ofrecer a los centros docentes información y asesoramiento sobre materiales, recursos y experiencias didácticas, así como promover la coordinación entre dichos centros para la realización de experiencias comunes.
- b. 5) Difundir, colaborar, asesorar y, en su caso, coordinar los programas educativos regionales, nacionales y europeos promovidos desde la Consejería u otras instituciones colaboradoras.
- b. 6) Servir de cauce de comunicación, junto al resto de servicios de apoyo, entre los centros directivos de la Consejería y los centros educativos, canalizando en ambos sentidos las propuestas y sugerencias para la mejora de la calidad de nuestro sistema educativo.
- b. 7) Contribuir a la dinamización social y cultural, especialmente en las zonas rurales, con el fin de enriquecer los proyectos educativos de la zona, promover la participación educativa y dar conocimiento a la sociedad de los proyectos realizados en el ámbito educativo.

c) Relacionados con la innovación e investigación educativa.

- c. 1) Participar en los programas de gestión de calidad y planes de mejora de los centros educativos pro-movidos desde los centros directivos de la Consejería.
- c. 2) Promover el desarrollo, la difusión y el intercambio de los programas educativos internacionales, la innovación y la investigación educativa.
- c. 3) Colaborar en la planificación, asesoramiento y evaluación de los proyectos de innovación e investigación convocados por la Consejería.

Para el mejor cumplimiento de sus funciones y el establecimiento de una adecuada organización interna, los CPR elaborarán el Reglamento de Régimen Interior, que será informado por el Consejo de Formación y el Equipo Pedagógico, y aprobado por la Dirección General responsable de la formación del profesorado. Este

Reglamento incorporará los elementos necesarios para una adecuada gestión de calidad de los CPR y contendrá, como mínimo, los siguientes apartados:

- a) Objetivos organizativos
- b) El proceso interno de planificación y evaluación
- c) Áreas de Coordinación con especificación de funciones y responsabilidades.
- d) Normativa interna de funcionamiento
- e) Normativa de uso y préstamo de los recursos del CPR
- f) Decisiones para la adecuada coordinación con los centros adscritos al CPR y con los representantes de formación.
- g) Decisiones relativas a la adecuada coordinación con la Consejería competente en materia de Educación, otras instituciones, o con otras entidades y agentes sociales de su ámbito.

Respecto a la creación y/o supresión y ámbito de actuación de los CPRs, es el Consejero/a de Educación competente quien a propuesta de la Dirección General competente, previo informe del Consejo Regional de Formación Permanente del Profesorado, establecerá la creación y s-presión de los CPR de la Región de Murcia, y regulará su estructura, organización y funcionamiento. En lo posible, la Administración Educativa asignará instalaciones a los CPR en locales no compartidos con los centros escolares.

Asimismo, el Consejero podrá crear y suprimir centros específicos de formación, elaboración de materiales y programas educativos, relacionados con áreas de especial relevancia para el sistema educativo regional, como la formación profesional, los idiomas, el medio ambiente, las tecnologías de la información y comunicación o cualquier otra que en su momento pueda considerarse. Su plantilla y organización podrán ser regulados de manera singular. Estos centros específicos podrán crearse como centros independientes o como anexos o extensiones de un CPR ya existente, y tener una denominación propia.

6.11.2.3 Órganos de Gobierno de los CPR

Los CPR tendrán los siguientes órganos de gobierno:

- a) *Unipersonales*: El Director/a y el Secretario/a
- b) *Colegiados*: El Consejo de Formación y el Equipo Pedagógico.

a) Unipersonales:

El Director/a

Esta Consejería entiende que la formación permanente del profesorado cumple una función estratégica en la educación y en la mejora de la calidad del sistema educativo regional. Por ello es de suma importancia la selección de los directores que se responsabilicen de la gestión y coordinación de dicha formación, debiéndose seleccionar profesionales docentes con la suficiente experiencia en gestión de centros, con adecuada preparación científica y didáctica, además de con las habilidades sociales que garanticen la eficacia de su trabajo. Por todo ello, los candidatos y candidatas a la dirección de los CPRs deben reunir los siguientes requisitos:

1. Ser funcionarios de carrera pertenecientes a los Cuerpos docentes que impartan enseñanzas escolares.
2. Contar con un mínimo de cinco años de experiencia docente directa en centros escolares, computando a tales efectos el curso académico en que se solicita la plaza de director/a.
3. Los interesados/as presentarán una solicitudes en la que incluirán los méritos que aleguen los participantes y que deberán estar perfeccionados con

anterioridad a la fecha de finalización del plazo de presentación de solicitudes, y un proyecto de trabajo adecuado a su solicitud, con una extensión máxima de 25 folios tamaño DIN A- 4, mecanografiadas a doble espacio, a una sola cara y con un tamaño letra de 12 puntos.

El proceso de selección constará de dos fases. Una primera, en la cuál se valorarán los méritos alegados y el proyecto presentado, y una segunda fase, en la cual se realizará una entrevista a los aspirantes que superen la primera fase.

El Director/a es el máximo responsable del CPR y representante de la Administración Educativa en el mismo. Será nombrado/a por el Consejero/a competente en materia de Educación, a propuesta del Director/a General responsable de la Formación del Profesorado.

Los directores cesarán en su cargo en los siguientes supuestos:

- a) Finalización del período para el que fue nombrado.
- b) Renuncia motivada aceptada por el Consejero.
- c) Revocación motivada por la Consejería por incumplimiento de las funciones inherentes al cargo, previa audiencia al interesado/a.

Las funciones del Director/a son las siguientes:

- a) Ostentar oficialmente la representación del centro.
- b) Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones en materia educativa.
- c) Dirigir y coordinar el plan de actuación del CPR, de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de las competencias del Consejo y del Equipo Pedagógico.
- d) Representar al Equipo Pedagógico en cuantas instancias sea requerida su participación y muy especialmente en el proceso regional de detección de

necesidades, la coordinación de los programas de formación y la planificación de las actividades formativas.

e) Articular mecanismos estables de relación con los centros docentes del ámbito geográfico de actuación del CPR, de modo que se vea favorecida la participación plena del profesorado en sus actividades.

f) Ejercer la jefatura de todo el personal que preste servicio en el centro.

g) Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del centro.

h) Autorizar los gastos y efectuar los pagos de acuerdo con el presupuesto del centro y la normativa vigente.

i) Certificar la participación en las actividades de formación que el centro organice.

j) Visar el resto de certificados y los documentos oficiales del centro.

k) Proponer el nombramiento del secretario.

l) Ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados en el ámbito de su competencia.

m) Elevar una memoria anual al servicio correspondiente de la Consejería, sobre las actividades y situación general del centro.

n) Facilitar la adecuada coordinación con el resto de CPR y otros servicios educativos de su demarcación, y suministrar la información que le sea requerida por las instancias educativas competentes.

o) Cuantas otras le atribuya el Reglamento de Régimen Interior del centro o sean establecidas por los órganos competentes de la Consejería.

p) Actuar, cuando sea necesario, como asesor de formación permanente.

El Secretario/a

El Secretario/a es el/la responsable de los aspectos administrativos de la gestión del CPR y su nombramiento se realizará a propuesta del Director/a del

centro, que será elevada por el Director/a General competente. Será nombrado/a por el Consejero competente en materia de Educación, de entre los asesores de formación, por un período de cuatro años. El Secretario/a, no obstante, cesará en su cargo cuando concurra alguna de las siguientes razones:

- a) Cuando cese como asesor de formación
- b) A petición propia, debidamente motivada, aceptada por el Consejero.
- c) A propuesta del Director del CPR, informada por el Consejo de Formación, aceptada por el Consejero, previa audiencia del interesado.
- d) Al término de cada mandato, si el Director/a no propusiera su prórroga.
- e) Cuando durante el período de sus mandatos accediera al cargo un nuevo Director/a y éste propusiera su sustitución.

Las funciones del Secretario/a son las siguientes:

- a) Las del Director, en caso de ausencia o enfermedad del mismo.
- b) La organización administrativa del centro de conformidad con las directrices del Director.
- c) Actuar como Secretario de los órganos colegiados del centro, con voz y voto, levantar las actas de las sesiones y dar fe de los acuerdos con el visto bueno del Director/a. Cuando, por ausencia del Director/a, el Secretario/a presida los órganos colegiados, actuará como Secretario/a de los mismos el asesor/a de formación que cuente con mayor antigüedad como funcionario/a docente entre los miembros del Consejo elegidos en representación del Equipo Pedagógico.
- d) Custodiar los libros y archivos del centro.
- e) Expedir las certificaciones, excepto las relativas a la participación en actividades de formación que corresponden al Director/a del CPR.
- f) Confeccionar el inventario general del centro y mantenerlo actualizado.
- g) Ejercer, por delegación del Director/a y bajo su autoridad, la jefatura del personal de Administración y Servicios del centro.

- h) Realizar las funciones de asesor/a de formación.
- i) Cualquier otra función que le encomiende el Director/a dentro de su ámbito de competencia o que establezca el Reglamento de Régimen Interior.

b) Colegiados:

El Consejo de Formación.

El Consejo de Formación es el órgano de participación y representación de los implicados en los planes de actuación de los CPR y estará integrado por los siguientes miembros:

- a) El Director del centro, que será su presidente.
- b) El Secretario del centro, que será su secretario.
- c) Representantes del profesorado, a que se refiere el artículo 23, de los centros adscritos a la zona de actuación de cada CPR. El número de representantes será de 5 (2 de Secundaria/ Enseñanzas de Régimen Especial y 3 de Infantil/ Primaria/ Educación de Adultos) para los centros de profesores y recursos que tengan en su ámbito más de 90 centros adscritos, y de 3 (1 de Secundaria/ Enseñanzas de Régimen Especial y 2 de Infantil/ Primaria/ Educación de Adultos) para los que tengan menos de 90. Estos representantes se elegirán de entre los representantes de formación de los centros. Serán elegidos en la asamblea de representantes de centro, entre aquellos que hayan presentado su candidatura.
- d) Tres representantes de los asesores/as de formación del centro de profesores y recursos, elegidos por los miembros del Equipo Pedagógico, para los CPR con más de 90 centros adscritos y dos para el resto.
- e) Un Inspector de Educación, designado por el titular del centro directivo del que dependa.

En definitiva, el Consejo de Formación de los CPRs de tipo A está formado por:

1. Director 1
2. Secretario 1
3. Representantes Infantil o Primaria 3
4. del profesorado Secundaria 2
5. Representantes de los asesores de formación 3
6. Representante de la Administración Educativa 1
7. TOTAL 11

El Consejo de Formación de los CPRs de tipo B está formado por:

1. Director 1
2. Secretario 1
3. Representantes Infantil o Primaria 2
4. del profesorado Secundaria 1
5. Representantes de los asesores de formación 2
6. Representante de la Administración Educativa 1
7. TOTAL 8

Los miembros electos del Consejo se renovarán cada tres años.

Si los representantes del profesorado o de los asesores/as de formación no se eligieran por ausencia de candidaturas este hecho no invalidará la constitución del Consejo. A tal efecto, el Consejero competente en materia de Educación adoptará las medidas oportunas para la constitución del mismo.

Las funciones del Consejo de Formación son las siguientes:

- a) Las recogidas en el Decreto 1/ 2003, de 17 de enero, artículo 4.1, en materia de gestión económica.
- b) Informar el Reglamento de Régimen Interior del centro y elevarlo para su aprobación a la Dirección general competente.
- c) Contribuir a la detección de las necesidades formativas del profesorado de la zona.
- d) Informar el proyecto del Plan de Actuación anual del centro teniendo en cuenta las directrices de la Consejería.
- e) Supervisar la actividad general del centro en los aspectos administrativos y académicos.
- f) Aprobar la memoria anual de actividades del centro.
- g) Cuantas otras le atribuya el Reglamento de Régimen Interior del centro.

Los miembros que forman parte del Consejo de Formación de los CPRs de la Región de Murcia dependen del tipo de CPR que sea. Así:

El Equipo Pedagógico.

El Equipo Pedagógico es el órgano de participación de los asesores y asesoras de formación en la planificación y coordinación del CPR y estará compuesto por los siguientes miembros:

- a) El Directo/ar del Centro, que será su presidente.
- b) El Secretario/a del Centro, que será su secretario.
- c) Los asesores/as de formación del CPR.

Las funciones del Equipo Pedagógico son las siguientes:

- a) Elaborar, de acuerdo con las directrices de la Consejería competente en materia de Educación, y bajo la coordinación del director, el proyecto de Plan de Actuación del CPR y la Memoria final.

- b) Elegir de entre sus miembros a quienes le re-presenten en el Consejo.
- c) Detectar necesidades e intereses del profesorado de la zona en el marco del plan regional de detección de necesidades y planificación de actividades de formación.
- d) Participar en la elaboración de los programas de formación y en el proyecto del plan de actuación anual del centro, así como en su desarrollo y evaluación.
- e) Impulsar la participación del profesorado y los centros docentes de la zona en todas las actividades del centro.
- f) Cuantas otras le atribuya el Reglamento de Régimen Interior del centro o los órganos competentes de la Consejería.

6.11.2.4 Los Asesores y Asesoras de formación: acceso, nombramiento, cese y funciones.

Las funciones y tareas asignadas a cada puesto de trabajo, deben desempeñarse por el personal más idóneo tal y como exigen los principios de una óptima organización administrativa. De este modo, la Administración educativa autonómica, en desarrollo de lo dispuesto en el Decreto 1.42/ 2003, de 9 de mayo, por el que se regula la creación el funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos, viene a establecer los criterios de selección, forma de acceso, cese y condiciones de permanencia de los asesores y asesoras de formación, así como su nombramiento en comisión de servicios.

La Consejería de Cultura y Educación establece respecto de los asesores y asesoras de formación, lo siguiente:

1. Todos los Centros de Profesores y de Recursos dispondrán de una plantilla de asesores de formación para el desempeño de las funciones que al final del presente apartado se señalan.

2. Periódicamente, la Consejería de Cultura y Educación, convocará concurso público de méritos para la provisión de las plazas vacantes de asesores de formación en Centros de Profesores y de Recursos.

3. Dicha convocatoria recogerá, entre otros aspectos, los siguientes:

3.1. Las plazas a proveer de las plantillas según el módulo asignado a cada Centro de Profesores y de Recursos.

3.2. Los requisitos que deben reunir los candidatos y que serán:

a) Encontrarse en situación de servicio activo como funcionario docente de carrera en algunos de los siguientes Cuerpos: Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional y a los correspondientes de enseñanzas de Régimen Especial.

Las plazas de Educación Infantil y Educación Primaria se adjudicarán al profesorado del Cuerpo de Maestros. En el caso de perfil complementario de Educación Especial, deberá acreditarse la especialidad correspondiente.

Las plazas de Informática se adjudicarán indistintamente al profesorado de cualquiera de los cuerpos indicados en el primer párrafo de este apartado a).

Las plazas con perfil de Educación Física se adjudicarán indistintamente al profesorado de cualquiera de los cuerpos indicados en el primer párrafo de este apartado a) siempre que acrediten la especialidad correspondiente.

Las plazas de Humanidades con perfil complementario de Educación Plástica y Educación Musical se adjudicarán al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria.

Las plazas de Lengua y Literatura, Lenguas Extranjeras, Matemáticas/ Innovación Educativa y Ciencias de la Naturaleza, se adjudicarán al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria.

Las plazas de ámbito humanístico-lingüístico y ámbito científico-tecnológico se adjudicarán al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria.

Las plazas de Formación Profesional y Tecnología se adjudicarán indistintamente a Profesores Técnicos de Formación Profesional y a Profesores de Enseñanza Secundaria que se adapten al perfil de la asesoría.

b) Contar con un mínimo de cinco años de experiencia docente como funcionario de carrera, computando a tales efectos el presente curso académico.

c) No tener concedida otra Comisión de Servicios para el curso en el que se solicite la plaza de asesor o asesora.

3.3. El baremo de puntuación para la valoración de méritos en el que se incluirán, al menos, los siguientes apartados:

a) Titulaciones de carácter oficial distintas a las acreditadas para su ingreso en el Cuerpo de pertenencia.

b) Actividades de formación, investigaciones y publicaciones.

c) Impartición de docencia directa en centros educativos a alumnos en los últimos cinco años.

d) Desempeño de puestos con responsabilidades de dirección, gestión u organización de instituciones relacionadas con la formación del profesorado.

e) Antigüedad en el cuerpo de pertenencia.

3.4. Una comisión de valoración, compuesta por los miembros que determine la convocatoria.

4. Estudiado el currículum vitae de los candidatos y las puntuaciones obtenidas, la comisión de valoración a la que se refiere el punto 3.4, celebrará una entrevista personal en la que se valorarán el conocimiento y puntos de vista sobre la formación del profesorado y la plaza a la que se concursa. Para ello, la comisión de valoración publicará en el tablón de anuncios de la Consejería de Cultura y Educación, la relación ordenada de los candidatos

que tienen que realizar la entrevista, así como el día, hora y lugar de inicio de la misma.

5. La comisión de valoración publicará en el tablón de anuncios de la Consejería de Cultura y Educación, las puntuaciones obtenidas por los candidatos así como el orden de puntuación correspondiente para cada una de las vacantes, abriendo un plazo de tres días para presentar reclamaciones.

6. Finalizado el plazo y examinadas las posibles reclamaciones, la comisión de valoración, publicará en el tablón de anuncios de la Consejería de Cultura y Educación, la lista de puntuaciones definitivas y las propuestas de comisiones de servicios.

7. La comisión de valoración elevará al Excmo. Sr. Consejero de Cultura y Educación el resultado de la baremación y puntuaciones obtenidas, así como las correspondientes propuestas de adjudicación de vacantes.

8. El concurso se resolverá mediante Orden de la Consejería de Cultura y Educación, que se publicará en el «Boletín Oficial de la Región de Murcia», constituyéndose en definitivas las propuestas emitidas por la comisión de valoración. La misma Orden dispondrá que se lleven a cabo las actuaciones procedentes para la formalización de las distintas comisiones de servicios convocadas.

9. La comisión de servicios concedida para el desempeño de la plaza de Asesor de Formación de Centro de Profesores y de Recursos tendrá una duración de un curso escolar, que abarcará desde el 1 de septiembre al 31 de agosto, para el profesorado del Cuerpo de Maestros y desde el 15 de septiembre al 14 de septiembre para el profesorado de los restantes cuerpos docentes. Al finalizar este periodo se llevará a cabo una evaluación del trabajo desarrollado; los asesores que hayan sido evaluados positivamente podrán ocupar la asesoría durante otro periodo de dos años.

10. Una vez formulada la propuesta de nombramiento en comisión de servicios para el desempeño de una Asesoría de un Centro de Profesores y de Recursos, no se admitirá solicitud de renuncia al puesto adjudicado, salvo situaciones excepcionales, cuya valoración corresponde a la Dirección

General de Recursos y Planificación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, previo informe de la Dirección General de Ordenación Académica y Formación Profesional.

11. La comisión de servicios podrá ser revocada en el caso de que el funcionario pase a la situación de activo en otro cuerpo distinto de aquel a través del cual optó a la plaza asignada o modifique su situación con respecto a cualquiera de los requisitos exigidos en la correspondiente convocatoria.

Los asesores/as de formación son los docentes que prestan servicios en los CPR. Los asesores/as de formación cesarán en su cargo en los siguientes supuestos:

- a) Finalización del período para el/la que fue nombrado/a.
- b) Renuncia motivada aceptada por el Consejero.
- c) Revocación motivada por la Consejería por incumplimiento de las funciones inherentes al puesto de asesor/a, previa audiencia al interesado/a.

Las funciones de los asesores y asesoras de formación son las siguientes:

- a) Participar en la elaboración, desarrollo, gestión y evaluación del plan de actuación anual del centro y de los programas de formación que se determinen.
- b) Apoyar y asesorar a los centros docentes según se determine en los planes de actuación regional y del propio centro.
- c) Participar en todos aquellos programas que establezca la Dirección General competente en materia de Formación del Profesorado a través de sus correspondientes unidades administrativas, especialmente en aquellos que guarden relación con su propia formación como asesor/a.
- d) Atender las necesidades formativas del profesorado y los centros relacionadas con su área, materia o etapa educativa y aquellas de carácter general que le correspondan; entendiendo su tarea desde una perspectiva interdisciplinaria y globalizadora.

e) Colaborar en la gestión administrativa y en la organización del centro.

f) Cuantas otras les atribuya el Reglamento de Régimen Interior del centro o sean establecidas por los órganos de la Consejería competente en materia de Educación.

6.11.3 Registro de las actividades y convenios de colaboración.

Los datos de las actividades y participantes en las distintas modalidades formativas se recogerán en el Registro de Formación del Profesorado que dependerá de la Dirección General responsable de la Formación del Profesorado.

En los CPR existirán los libros y documentos oficiales que la Consejería determine a efectos de su funcionamiento.

Respecto a los convenios de colaboración, El Consejero/a competente en materia de Educación, previa autorización del Consejo de Gobierno, puede establecer Convenios de colaboración para la formación permanente del profesorado con asociaciones sin ánimo de lucro y con entidades públicas y privadas.

El desarrollo de las actuaciones derivadas de estos convenios deberá tener en cuenta su adecuación a la planificación estipulada en el Plan Trienal y Planes Regionales.

6.12 Comunidad Foral de Navarra

La Red de Formación Permanente del Profesorado, en la Comunidad Foral Navarra, queda constituida por la Sección de Perfeccionamiento del Profesorado, adscrita al Servicio de Ordenación Académica e Innovación Educativa, los Centros de Apoyo al Profesorado y sus Extensiones y las Comisiones Técnicas de Seguimiento. Esta red de formación presenta una serie de cometidos que vamos a desarrollar a continuación y para las cuales nos hemos basado en la siguiente base legislativa:

- a) Decreto Foral 245/1996, de 17 de junio, por el que se regula la creación, estructura y organización de la Red de Formación Permanente del Profesorado de la Comunidad Foral de Navarra (B.O.N. 21.6.96).

- b) Orden Foral 347/1997, de 25 de junio, por el que se adscriben Unidades Técnicas a la Sección de Perfeccionamiento del Profesorado, fijando sus funciones, y se crean los Centros de Apoyo al Profesorado adscribiéndose sus zonas de influencia (B.O.N. 28.7.97).
- c) Orden Foral 503/1997, de 19 de diciembre, por el que se aprueba la normativa de funcionamiento de los Centros de Apoyo al Profesorado de la Comunidad Foral de Navarra (B.O.N. 23.1.98).

6.12.1 Centros de Apoyo al Profesorado (C. A. P. s.)

Los Centros de Apoyo al Profesorado, en adelante (C.A.P.s.), son las instituciones preferentes para la formación del profesorado que desempeña sus funciones en los niveles previos a la Universidad, tanto en enseñanzas de régimen general como especial.

Los C.A.P.s. promoverán el encuentro profesional de los docentes en un marco de participación y colaboración. Desarrollarán las tareas de formación que les sean propias tomando al centro educativo como eje vertebrador de los procesos formativos que se promuevan. Por tanto, los C.A.P.s. y sus Extensiones constituyen un servicio que la Administración Educativa ofrece a todos los centros educativos de la Comunidad Foral, y el calendario y horario que se establezca en cada C.A.P. y sus Extensiones deben garantizar la prestación de este servicio.

Para cada curso escolar el Departamento de Educación, Cultura, Deporte y Juventud elaborará un Plan Anual de Formación Permanente del Profesorado para dar respuesta a las necesidades del profesorado en cuanto a su formación permanente.

Los C.A.P s. estarán adscritos a la Sección de Perfeccionamiento del Profesorado.

Cada Centro desarrollará su actividad en la zona geográfica que se determine sobre la base de un principio de corresponsabilidad y complementariedad con el resto de C.A.P.s.

Corresponde al Departamento de Educación, Cultura, Deporte y Juventud la creación, supresión, organización y regulación de los C.A.Ps., así como la adscripción de las distintas zonas de influencia de los mismos.

Los Centros de Apoyo al Profesorado tendrán las siguientes funciones:

- a) Estimular la participación del profesorado y de los centros docentes en las actividades que desarrollen y establecer con ellos los vínculos necesarios.
- b) Analizar las necesidades de formación teniendo en cuenta las prioridades u objetivos del Sistema Educativo Navarro.
- c) Corresponsabilizarse de la elaboración del Plan Anual de Formación Permanente del Profesorado.
- d) Proporcionar a los centros docentes las ayudas que posibiliten el ejercicio de la autonomía curricular.
- e) Promover la innovación e investigación educativa, así como la difusión e intercambio de experiencias pedagógicas y didácticas.
- f) Gestionar y elaborar recursos didácticos y documentales.
- g) Realizar el seguimiento y evaluación del desarrollo de los Planes Anuales de Formación.
- h) Garantizar la intervención del profesorado en la planificación de la formación.

6.12.1.1 Órganos de gobierno de los C.A. P. s.

En los C.A.P.s. existirán los siguientes órganos de gobierno y de participación del profesorado de su zona de influencia:

- I. *Un Director o Directora* nombrado/a por el Departamento de Educación, seleccionado/a por concurso público de méritos entre el profesorado de Navarra. El nombramiento de los Directores/as se realizará por un período inicial de un año en régimen de comisión de servicios. Finalizado el año se realizará una evaluación del trabajo desarrollado. Si el resultado de la evaluación es positivo se renovará el nombramiento, en comisión de servicios, por un período de tres años. Después de este segundo nombramiento se realizará una nueva evaluación, si es positiva se prorrogará el nombramiento por otros tres años. Finalizado este tercer nombramiento deberán reincorporarse a su puesto de trabajo docente por un período mínimo de dos años para poder optar nuevamente a la dirección de un C.A.P.
- II. *El Equipo Pedagógico* que estará formado por el Director y los Asesores del C.A.P. El Equipo Pedagógico del C.A.P se reunirá de forma ordinaria con periodicidad quincenal para desarrollar las funciones que tiene encomendadas. Esta reunión se realizará los viernes por la mañana y será convocada por el Director/a del Centro. El Equipo Pedagógico podrá celebrar reuniones extraordinarias siempre que el Director/a del Centro lo considere necesario o lo solicite un tercio de sus miembros. La asistencia a las reuniones del Equipo Pedagógico será obligatoria para todos sus miembros.

De las reuniones del Equipo Pedagógico se levantará Acta que deberá ser recogida en el Libro de Actas del C.A.P o por otro medio que garantice su conservación y fiabilidad. Para

desempeñar esta función durante todo el curso escolar el Director del C.A.P, oído el Equipo Pedagógico, designará como Secretario a uno de sus miembros.

III. *El Consejo de Formación del Centro* que estará compuesto por los siguientes miembros:

a) El/la Director/a del C.A.P que actuará como presidente/a.

b) El Equipo Pedagógico del Centro.

c) Hasta un máximo de diez representantes de las Comisiones de Coordinación Pedagógica de los centros docentes de la zona de influencia del C.A.P

El Consejo de Formación del Centro se reunirá, como mínimo, una vez al trimestre y siempre que lo convoque el Director/a del Centro o lo solicite, al menos, la mitad de sus miembros. La asistencia a las reuniones del Consejo será obligatoria para todos los componentes del mismo.

De las reuniones del Consejo se levantará el Acta correspondiente. Para desempeñar esta función durante todo el curso escolar, el Director/a del C.A. P, oído el Consejo de Formación, designará como Secretario/a a uno de los representantes del Equipo Pedagógico del C.A.P. en el Consejo.

6.12.1.1.1 Funciones del Director del C.A. P.

El Director del C.A.P tendrá, entre otras, las siguientes funciones:

a) Dirigir, coordinar y gestionar todas las actividades del Centro.

- b) Convocar y presidir el Consejo de Formación del Centro.
- c) Coordinar y dirigir la actuación de los asesores/as .
- d) Planificar las tareas y calendario de trabajo de los asesores/as.
- e) Confeccionar y ejecutar el presupuesto anual del Centro.
- f) Realizar la gestión administrativa, económica y de inventario.
- g) Expedir certificaciones acreditativas de actividades de formación.
- h) Desempeñar la jefatura del personal adscrito al Centro.

6.12.1.1.2 Funciones del Equipo Pedagógico

El Equipo Pedagógico tiene, entre otras, las siguientes funciones:

- a) Elaborar el Proyecto Pedagógico en colaboración con el Consejo de Formación
- b) Elaborar el Plan de actuación del Centro.
- c) Coordinar la realización de las actividades del Plan Anual de Formación del Profesorado que les sean encomendadas.
- d) Analizar e informar las propuestas de actividades no previstas en el Plan Anual.
- e) Elaborar el Reglamento de Régimen Interior del C.A.P.
- f) Corresponsabilizarse en la elaboración del Plan Anual de Formación del Profesorado.

6.12.1.1.3 Funciones del Consejo de Formación del C.A.P

El Consejo de Formación tiene, entre otras, las siguientes funciones:

- a) Transmitir al Equipo Pedagógico las necesidades de formación detectadas por los equipos educativos de los centros docentes.
- b) Informar y aprobar el Proyecto Pedagógico del Centro.
- c) Valorar las propuestas de formación que elabore el C.A.P

- d) Realizar una valoración del Plan Anual de Formación del Profesorado.

6.12.1.2 El Proyecto Pedagógico del Centro

Los C.A.P.s. elaborarán el Proyecto Pedagógico en el que quedarán definidos los principios de actuación, así como los procedimientos que orienten los Planes de Actuación del C.A.P. La elaboración del Proyecto corresponderá al Equipo Pedagógico. El Proyecto Pedagógico incluirá, al menos, los siguientes aspectos:

1. El análisis del ámbito de actuación en donde se recojan las características del profesorado y de los centros educativos, así como los recursos de la zona de actuación del Centro.
2. Los objetivos y líneas de actuación que den mejor respuesta a la finalidad de la institución.
3. Formas propias de organización interna.
4. El Reglamento de Régimen Interno.
5. El modelo de evaluación del Centro.

6.12.1.3 Reglamento de Régimen Interno del C.A.P

En cada C.A.P. existirá un Reglamento de Régimen Interno que formará parte del Proyecto Pedagógico del Centro. Su elaboración corresponde al Equipo Pedagógico, que lo someterá a aprobación del Consejo de Formación del Centro. El Reglamento recogerá, entre otros aspectos, los siguientes:

- a) La estructura organizativa del Equipo Pedagógico.
- b) La articulación de tareas y relaciones entre los distintos órganos colegiados que garanticen la coordinación entre ellos.
- c) Los criterios para la confección de horarios.

- d) La participación de los asesores y las asesoras en los equipos de trabajo que se puedan crear.
- e) La previsión de actuación de determinados asesores y asesoras en otros C.A.Ps.

6.12.1.4 Plan de Actuación de los C. A. P. s.

El Equipo Pedagógico del C.A.P. elaborará para cada curso escolar un Plan de Actuación. Para su elaboración se tendrán en cuenta, como mínimo, las decisiones tomadas en el Proyecto Pedagógico del Centro, el Plan Anual de Formación del Profesorado y las aportaciones que pueda realizar el Consejo de Formación.

El Plan de Actuación del Centro constará, como mínimo, de los siguientes apartados:

- a) Líneas generales de actuación.
- b) Organización del equipo humano y delimitación de tareas.
- c) Objetivos.
- d) Actividades Formativas, desglosadas en tres apartados:
Actividades del Plan de Formación Provincial;
Actividades directamente promovidas por el C.A.P;
Actividades que se van a realizar en colaboración con otros C.A.Ps. u otras Instituciones.
- e) El C.A.P como Centro de Recursos.
- f) Previsiones de cara a la evaluación del Plan de Actuación del C.A.P

El Plan de Actuación se confeccionará durante el mes de septiembre y se presentará al Consejo de Formación del Centro durante ese mismo mes para su

aprobación. Una vez que éste se haya producido se remitirá al Servicio de Renovación Pedagógica.

6.12.1.5 Memoria de los C.A. P. s.

A fin de curso los C.A.Ps. elaborarán una Memoria en la que recogerán y valorarán la actividad desarrollada a lo largo del curso. La memoria contendrá, como mínimo, los siguientes apartados:

- a) Introducción.
- b) Organización interna del C.A.P en el curso que finaliza.
- c) Incidencias.
- d) Valoraciones.
- e) Grado de cumplimiento de los objetivos propuestos en el Plan de Actuación.
- f) Actividad Formativa desarrollada: Resumen de actividades realizadas acompañada de una valoración de las mismas.
- g) Comisiones técnicas para el Seguimiento y Evaluación de la Formación.
- h) Trabajos realizados durante el curso escolar.
- i) Centro de Recursos del C.A.P
- j) Propuestas para el curso siguiente.
- k) Anexos.

La memoria se confeccionará y presentará al Consejo de Formación del C.A.P. para su aprobación durante el mes de junio. Una vez aprobada se remitirá copia de la misma al Servicio de Renovación Pedagógica.

6.12.1.6 Calendario y horarios de los C.A.P.s

Los Centros de Apoyo al Profesorado y sus Extensiones permanecerán abiertos de lunes a viernes, a lo largo de todo el año, exceptuando los días festivos. Durante los meses de julio y agosto los C.A.P.s podrán permanecer cerrados durante un mes.

Los C.A.Ps. y sus Extensiones permanecerán abiertos al público mañana y tarde con el fin de posibilitar la realización de las distintas actividades formativas y de atender al servicio de préstamos de materiales didácticos existentes en su centro de recursos.

Durante el período que en el Calendario Escolar figura como no lectivo para el alumnado, en los C.A.Ps. y sus Extensiones se podrán realizar en jornada continua.

En el tiempo en el que el Centro permanezca abierto al público, el servicio deberá estar cubierto necesariamente por el personal del Equipo Pedagógico del C.A.P. (Director/a y/o Asesores/as).

Los C.A.Ps. fijarán, en función de las características de su zona de influencia y de la plantilla disponible, el horario de apertura y atención al público. Este horario será remitido por el Director/a del C.A.P al Servicio de Renovación Pedagógica para su aprobación.

6.12.1.6.1 Jornada de trabajo de Director/a y Asesores/as

El Director/a y Asesores/as de los C.A.P.s. y sus Extensiones tendrán la jornada laboral legalmente establecida para el personal al servicio de Gobierno de Navarra, distribuida en 35 horas semanales de presencia real y dedicación directa al puesto de trabajo.

Las horas de dedicación directa al puesto de trabajo del Director/a y Asesores/as se distribuirán en jornada de mañana y tarde de lunes a viernes, de manera que los turnos de guardia queden debidamente cubiertos y las actividades formativas a desarrollar en el C.A.P. convenientemente atendidas.

El Director/a del C.A.P. en colaboración con el Equipo Pedagógico, establecerá el horario de trabajo de todo el Equipo en la primera quincena del mes de septiembre y lo remitirá al Servicio de Renovación Pedagógica para su aprobación.

Una vez que en el Centro de Apoyo al Profesorado se reciba comunicación de la aprobación del horario, éste será remitido desde el C.A.P a los centros de su zona.

6.12.2 Extensiones de los C.A. P, s.

Con el fin de acercar los recursos de formación a los centros educativos, parte de la zona geográfica de influencia de un C.A.P se podrá configurar como Extensión de dicho Centro.

Las Extensiones, en su caso, dependerán orgánicamente del C.A.P al que correspondan. En consecuencia sus actividades estarán en consonancia con el Proyecto Pedagógico del Centro al que pertenecen. Tendrán asignado un asesor o asesora que desarrollará su actividad en la zona que corresponda a la misma y que formarán parte del Equipo Pedagógico del C.A.P.

6.12.3 Comisión Técnica de Seguimiento y Evaluación de la Formación

En el ámbito de cada uno de los C.A.Ps. se constituirá una Comisión Técnica de Seguimiento y Evaluación de la Formación cuya función principal será garantizar el seguimiento y evaluación de los Planes de Formación.

La Comisión estará compuesta por:

- a) Un Inspector.
- b) El Equipo Pedagógico del Centro.
- c) Un Orientador de su ámbito geográfico.

El ámbito de actuación de la Comisión se referirá a los siguientes campos:

- I. Evaluación de la planificación y desarrollo del Plan Anual de Formación.
- II. Identificación de los factores que facilitan a los centros educativos el ejercicio de su competencia curricular.
- III. Coordinación de los agentes que intervienen en los centros.

La Comisión Técnica desarrollará, entre otras, las siguientes funciones:

- a) Revisar el proceso de planificación y desarrollo del Plan Anual de Formación.
- b) Analizar las necesidades de formación del profesorado.

- c) Valorar la incidencia de la formación en la práctica educativa.
- d) Garantizar la coordinación de los apoyos exteriores a los centros educativos.

6.12.4 Asesores y Asesoras de la Red de Formación

La selección de Asesores y Asesoras de los C.A.Ps. se realizará mediante convocatoria pública de concurso de méritos entre el profesorado adscrito al Departamento de Educación.

El nombramiento de los Asesores y de las Asesoras se realizará por un período inicial de un año en régimen de comisión de servicios. Finalizado el año se realizará una evaluación del trabajo desarrollado. Si el resultado de la evaluación es positivo se renovará el nombramiento, en comisión de servicios, por un período de tres años. Después de este segundo nombramiento se realizará una nueva evaluación, si es positiva se prorrogará el nombramiento por otros tres años. Finalizado este tercer nombramiento deberán reincorporarse a su puesto de trabajo docente por un período mínimo de dos años para poder optar nuevamente a la función asesora o de dirección de un C.A.P.

Serán funciones de los Asesores, entre otras, las siguientes:

- a) Participar en la elaboración, desarrollo, gestión y evaluación del Plan Anual de formación.
- b) Apoyar y asesorar a los centros docentes.
- c) Elaborar y difundir materiales didácticos.
- d) Colaborar en la gestión administrativa y organizativa del C.A.P.
- e) Formar parte del Consejo de formación del C.A.P.

6.12.5 Documentos de Gestión y Organización

En los C.A.Ps. existirán los siguientes Documentos de Gestión y Organización:

- a) Libros de Actas del Equipo Pedagógico y del Consejo de Formación del Centro.
- b) Libro de Registro de Inventario.
- c) Libro de Registro de Biblioteca.
- d) Catálogo de Medios Audiovisuales.
- e) Libro de Contabilidad.
- f) Registro de Actividades Formativas. De identificación de la actividad; datos sobre inscripciones y certificaciones; evaluación de la actividad y resumen económico del gasto realizado.

6.12.6 Organización y Seguimiento de Actividades Formativas

Con el fin de facilitar y mejorar el desarrollo de las actividades formativas que componen el Plan Anual de Formación del Profesorado de la Comunidad Foral de Navarra o que son

directamente promovidas desde los C.A.P.s., es conveniente fijar una serie de tareas a realizar por los Equipos Pedagógicos.

Toda actividad formativa debe tener asignado un responsable que será un Asesor/a o Director/a de C.A.P. Los Directores o Directoras de los C.A.P.s. de acuerdo con el Equipo Pedagógico, designarán a los responsables de las actividades que se realicen en su zona de influencia.

El responsable de una actividad deberá hacerse cargo de todo el proceso asociado al desarrollo de la misma. Dicho proceso constará, al menos, de los siguientes aspectos:

- a) Preparación de la convocatoria.
- b) Selección de los participantes.
- c) Atender al ponente.
- d) Preparar el aula y los materiales necesarios para la actividad
- e) Pasar la hoja de control de asistencia.
- f) Pasar los cuestionarios de evaluación de asistentes y ponentes.
- g) Confeccionar el informe de evaluación de la actividad.
- h) Cumplimentar la ficha de actividad de formación.
- i) Si la actividad tiene fase práctica realizar su seguimiento y recoger los trabajos realizados.
- j) Recoger y archivar el material utilizado en la actividad para, en su caso, difundirlo.
- k) Colaborar con el personal de secretaría del C.A.P. en la realización de los trámites administrativos y económicos derivados de la actividad de formación.

El responsable de una actividad asistirá a las sesiones de trabajo de la misma, salvo por causa justificada y con permiso del Director del C.A.P. con el fin de colaborar con el ponente en lo que éste pudiera necesitar.

6.13 País Vasco

En la Comunidad Autónoma del País Vasco la Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación, Universidades e Investigación, es la encargada, en la actualidad, de la formación permanente del profesorado no universitario. Para ello, esta Dirección ha creado, a su vez, el Departamento de los Servicios de Investigación y Apoyo a la Docencia. Este Departamento consta de tres organismos: el Instituto

Vasco de Evaluación e Investigación Educativa no universitaria (en adelante I.V.E.I), Los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (en adelante Berritzegunes) y los Centros de Educación e Investigación Didáctico-Ambiental de la Comunidad Autónoma del País Vasco (en adelante CEIDA).

De estos tres centros no vamos a profundizar demasiado en los CEIDAS, ni en el IVEI, puesto que el objeto de esta tesis es el estudio de los asesores y asesoras de formación que tienen una relación directa con el profesorado de los centros educativos no universitarios, y ese organismo son los Berritzegunes, de los que más adelante se hablará.

Haciendo un poco de historia, diremos que con anterioridad al Decreto 14/2001 de 6 de febrero, el organismo que se encargaba de la Formación Permanente del profesorado era el Instituto para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado, (en adelante I.D.C.). Este instituto se creó como un servicio técnico, dependiente del Departamento de Educación, de apoyo y asesoramiento en la implantación de la innovación y reforma educativa y especialmente en las cuestiones de diseño y planificación relacionadas con el desarrollo del diseño curricular, la atención a las necesidades educativas especiales y la formación permanente del profesorado.

En los tres últimos años se ha producido una gran transformación en lo que respecta al asesoramiento y la formación permanente en el País Vasco. De tal forma, el IDC desaparece con el Decreto 14/2001 de 6 de febrero, creándose, en su lugar el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa no universitaria (en adelante I.V.E.I). No obstante, el personal con plaza fija en el IDC ha pasado al IVEI en las mismas condiciones que tenía en el IDC.

Decir también que, aunque el IVEI no es el órgano encargado de la formación permanente del profesorado, entre sus funciones, también ostenta algunas relacionadas con la misma, de las que daremos mayor información más adelante.

Para atender la formación permanente del profesorado se han creado con el Decreto 15/2001 de 6 de febrero, unos nuevos centros llamados Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (en adelante Berritzegunes) que, a su vez, sustituyen a los antiguos Centros de Orientación Pedagógica (COP) que aparecían en el Decreto 154 /1988 de 14 de junio, y que se derogan con el Decreto 15/2001 anteriormente citado. Debemos decir que el personal asesor con plaza definitiva en estos centros ha pasado a los Berritzegunes en las mismas condiciones que tenían en los COPs.

Estos Berritzegunes, han asumido las competencias pedagógicas y de orientación que antes poseían los Centros de Orientación Pedagógica y además poseen competencia sobre todos los centros no universitarios públicos y privados de la Comunidad Autónoma Vasca.

Estos centros, ofrecen una gran cantidad de servicios que se agrupan en cuatro apartados:

- a) Asesoramiento a los centros y al profesorado.
- b) La formación permanente.
- c) La innovación, experimentación e investigación.
- d) La gestión de recursos.

Las funciones de los asesores y las asesoras de formación serán reflejadas en el apartado correspondiente a los Berritzegunes de ese trabajo.

La base legislativa en la que nos hemos basado para llevar a cabo esta reflexión sobre el asesoramiento y la formación permanente en el País Vasco es la siguiente:

- a) DECRETO 15/ 2001, de 6 de febrero, por la que se crean los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes) con carácter de Servicios de Apoyo a la Educación. (BOPV nº 34 de 16 de febrero de 2001).
- b) DECRETO 14/ 2001, de 6 de febrero, por la que se el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa no universitaria (I.V.E.I) con carácter de Servicio de Apoyo a la Educación. (BOPV nº 34 de 16 de febrero de 2001).
- c) DECRETO 202/1989 de 19 de Septiembre, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Educación e Investigación Didáctico Ambiental (CEIDA) de la Comunidad Autónoma del País Vasco. (BOPV nº 186 de 3 de octubre de 1989).
- d) DECRETO 26/2001, de 13 de febrero, por el que se aprueba la relación de puestos de trabajo de los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes). (BOPV nº 38 de 22 de febrero de 2001).
- e) DECRETO 28/2001, de 13 de febrero, por el que se aprueba la relación de puestos de trabajo de los Centros de Educación e Investigación Didáctico-Ambiental de la Comunidad Autónoma del País Vasco. (CEIDA). (BOPV nº 39 de 23 de febrero de 2001).
- f) DECRETO 15/2001, de 6 de febrero, por el que se crean los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes) con carácter de Servicio de Apoyo a la Educación (Corrección de errores). (BOPV nº 58 de 23 de marzo de 2001).
- g) DECRETO 26/2001, de 13 de febrero, por el que se aprueba la relación de puestos de trabajo de los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes) (Corrección de errores). (BOPV nº 58 de 23 de marzo de 2001).
- h) DECRETO 25/2001, de 13 de febrero, por el que se establece el régimen específico de asignación de perfiles lingüísticos y preceptividades en los puestos de trabajo de los Servicios de

Investigación y Apoyo a la Docencia: IVEI, BERRITZEGUNE y CEIDA. (BOPV nº 36 de 2o de febrero de 2001).

- i) DECRETO 27/2001, de 13 de febrero, por el que se aprueba la relación de puestos de trabajo del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa no universitaria.(IVEI). (BOPV nº 39 de 23 de febrero de 2001).
- j) ORDEN de 27 de marzo de 2001, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regulan el funcionamiento y la organización de los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educación (Berritzegunes).
- k) ORDEN de 2 de abril de 2001, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convoca concurso de méritos para la provisión de puestos de trabajo de los puestos de los Servicios de Apoyo a la Educación: Berritzegunes, IVEI y CEIDAs.
- l) RESOLUCIÓN de 4 de junio de 2003, de la directora de gestión de personal del departamento de educación, universidades e investigación, por la que se convoca para su cobertura en régimen de comisión de servicios diversos puestos de los servicios de apoyo a la educación.

6.13.1 Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa no universitaria (I.V.E.I.)

Tiene como finalidad la evaluación general del sistema educativo sin perjuicio de las funciones que en este campo la propia Ley de Escuela Pública Vasca y otras disposiciones legales atribuyen a la Inspección Educativa. Entre las acciones que se asignan a este Instituto se incluyen

la elaboración de sistemas e indicadores de evaluación para las diferentes enseñanzas no universitarias y/o ámbitos específicos, la realización de investigaciones y estudios que promuevan la mejora de la calidad de la enseñanza, la recogida, análisis y actualización de la información y documentación educativa así como la presentación a la Administración Educativa de todas aquellas propuestas, sugerencias e iniciativas que puedan promover la mejora de la calidad del sistema educativo vasco en su conjunto o en cualquiera de sus componentes. Por último, se asigna al Instituto la función de facilitar información al Departamento de Educación, Universidades e Investigación y a los servicios sobre las publicaciones del ámbito educativo y el acceso a la documentación, los materiales curriculares y los recursos didácticos de mayor interés.

De sus funciones, que atañen a tres campos: evaluación, investigación y documentación, vamos a seleccionar solo las que se relacionan con la formación permanente, aunque de alguna manera, todas, una de forma más directa y otras de forma indirecta, están relacionadas.

Serán funciones del IVEI relacionadas más directamente con la Formación del Profesorado:

1. En el campo de la evaluación:

- a) Colaborar, a propuesta de la Dirección de Innovación Educativa, en la formación del profesorado.

2. En el campo de la investigación:

- a) Promover líneas de investigación, estudios y, en general, proponer a la Administración educativa cuantas iniciativas y sugerencias puedan contribuir a favorecer la calidad y mejora de la enseñanza.

- b) Analizar las demandas sociales a la educación y las necesidades educativas del alumnado y plantear propuestas innovadoras u orientadoras de la intervención educativa.
- c) Investigar sobre las necesidades educativas especiales y respuesta a las mismas.
- d) Colaborar con los Servicios de Apoyo zonales en los procesos de experimentación que se le encomienden, en el asesoramiento a los Centros docentes que participan en la experiencia, y en la elaboración de los materiales necesarios para ello.
- e) Colaborar, a propuesta de la Dirección de Innovación Educativa, en la formación del profesorado, especialmente en temas relacionados con proyectos de experimentación.

3. En el campo de la documentación:

- a) Recoger y analizar la documentación, materiales curriculares, recursos didácticos y ayudas técnicas de interés en el ámbito educativo.
- b) Crear un archivo informatizado de la documentación, materiales, recursos y ayudas técnicas de interés en el ámbito educativo.
- c) Facilitar la información de los recursos didácticos disponibles a los Servicios de Apoyo y a los centros docentes.
- d) Poner a disposición del Departamento de Educación, Universidades e Investigación y de sus Servicios la información y la documentación sobre publicaciones, banco de datos, materiales y recursos relacionados con el ámbito educativo.

6.13.1.1 Órganos de Gobierno

Los órganos de gobierno del IVEI están formados por:

- a) Consejo Rector
- b) Comité Científico
- c) Director/a
- d) Equipo directivo

a) Consejo Rector

El Consejo Rector está presidido por el Viceconsejero/a de Educación y compuesto por la Directora de Innovación Educativa, el Director de Centros Escolares, el Director de Formación Profesional, el Inspector General, el Presidente del Consejo Escolar de Euskadi, un miembro del Consejo Vasco de Universidades, el Presidente del Comité Científico y el Director del Instituto, que actuará como Secretario.

Sus funciones son las siguientes:

- a) Determinar los objetivos y aprobar los proyectos que van a llevarse a cabo en cada uno de los ámbitos de actuación del Instituto.
- b) Recibir los informes y aprobar las conclusiones de los trabajos realizados por el Instituto.
- c) Solicitar al Consejero de Educación, Universidades e Investigación los recursos humanos y materiales que estime necesarios para llevar a cabo los planes de evaluación e investigación.
- d) Proponer al Consejero de Educación, Universidades e Investigación los convenios de colaboración con Entidades externas que estime oportunos.

b) Comité Científico

El Comité Científico está compuesto por seis personas nombradas por el Consejero/a de Educación, Universidades e Investigación, entre miembros de las

Universidades del País Vasco y de entidades de prestigio científico relacionadas con el ámbito educativo.

Sus funciones son:

- a) Asesorar al Consejo Rector y al Equipo Directivo sobre los proyectos que el Instituto vaya a llevar a cabo en los ámbitos de evaluación o de experimentación, así como proponer líneas de investigación o nuevos campos de evaluación.
- b) Analizar las conclusiones y las propuestas que elabore el Instituto como resultado de los proyectos que haya llevado a cabo.

c) Director/a.

El/la Director/a del Instituto será nombrado y, en su caso, cesado, por Decreto del Consejo de Gobierno a propuesta del Consejero de Educación, Universidades e Investigación.

Sus funciones son las siguientes:

- a) Dirigir el Instituto, informar del desarrollo de su actuación al Viceconsejero de Educación y al Consejo Rector y presentar propuestas e informes.
- b) Representar a la Administración educativa dentro del Instituto y ante las Instituciones y Entidades con las que colabore.
- c) Ejercer la jefatura de personal y velar por el cumplimiento de la normativa vigente.
- d) Elaborar la propuesta de plan anual y promover su cumplimiento.
- e) Proponer el presupuesto anual de gastos, aprobar los gastos y certificar los pagos,
- f) Coordinar la actuación del Instituto con las Direcciones del Departamento de Educación, Universidades e Investigación, la Inspección de Educación y las Delegaciones Territoriales, de acuerdo

con las competencias respectivas, y participar en los órganos de coordinación que se establezcan.

g) Cualquier otra que se le atribuya reglamentariamente.

d) Equipo Directivo

El equipo directivo estará compuesto por el Director/a y los Coordinadores/as de los equipos de trabajo.

Las funciones del equipo directivo son las siguientes:

- a) Colaborar con el Director/a en el desarrollo de las funciones asignadas al Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa no universitaria.
- b) Aprobar el Plan anual siguiendo los objetivos marcados por el Consejo rector y proponiendo los proyectos que serán sometidos a su aprobación.
- c) Evaluar el Plan anual, para presentar el Informe al Consejo Rector.
- d) Aprobar el presupuesto anual.
- e) Aprobar la adquisición de materiales educativos y otros recursos didácticos y supervisar los gastos.
- f) Cualquier otra que se le atribuya reglamentariamente.

3.13.2. Los Berritzegunes

El desarrollo de un currículum nuevo con nuevas áreas y asignaturas, con nuevas modalidades de Bachillerato, con una nueva configuración de la Formación Profesional etc., ha incrementado la complejidad de la tarea docente y de las necesidades de formación y asesoramiento.

Las nuevas necesidades y sensibilidades de tales cambios han hecho surgir en los centros escolares, en el profesorado y en todo el sistema educativo vasco la

necesidad de remodelación tanto de la estructura de los actuales Servicios de apoyo, su reubicación zonal así como la modificación del perfil y de las funciones de los asesores. Los centros Escolares, en virtud de su autonomía han de desarrollar Proyectos Educativos y Curriculares propios, adaptados a su particular contexto. Los servicios de apoyo han de facilitar esta tarea mediante procesos de asesoramiento y/o formación específicos de etapa, ciclo y área.

Por todo ello, con el Decreto 15/2001 de 22 de febrero, se crean los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes) con el carácter de Servicios de Apoyo a la Educación, el marco en el que desarrollan sus funciones y la plantilla correspondiente a cada uno de ellos.

Los Berritzegunes, dependen orgánicamente de la Delegación Territorial correspondiente de Educación y funcionalmente de la Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación, Universidades e Investigación, sin perjuicio de las funciones de supervisión que correspondan a la Inspección de Educación.

Se han creado dieciocho Berritzegunes en el País vasco distribuidos de la siguiente forma:

- Dos en Bilbao y dos en Vitoria.
- Uno en las siguientes poblaciones: San Sebastián, Irun, Eibar, Ordizia, Zarautz, Lasarte, Sestao, Baracaldo, Ortuella, Basauri-Galdácano, Getxo, Leioa, Durango y Guernica.

Las funciones de los Berritzegunes son las siguientes:

1.– En el campo del asesoramiento

- a) Asesorar a los centros escolares y al profesorado de la zona tanto en los aspectos didácticos generales como en los más específicos.
- b) Valorar y canalizar aportaciones del profesorado en el campo curricular, didáctico y de la normalización lingüística.

- c) Asesorar en programas promovidos por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- d) Gestionar y canalizar las demandas de recursos pedagógicos y materiales didácticos.

2.– En el campo de la formación

- a) Diseñar y elaborar Planes Zonales de Formación del profesorado.
- b) Colaborar en la planificación, asesoramiento y evaluación de los proyectos de formación de centro.
- c) Colaborar en los planes de formación del profesorado de la Comunidad a requerimiento del Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- d) Canalizar demandas del profesorado en el campo de la formación.
- e) Impartir formación al profesorado.
- f) Gestionar la formación derivada de las demandas de los proyectos de Centros.

3.– En el campo de la innovación, experimentación e investigación

- a) Apoyar al Departamento de Educación, Universidades e Investigación en el estudio de las necesidades pedagógicas y sus posibles soluciones.
- b) Asesorar a los centros y al profesorado en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, asumiendo las tareas que se asigna a los Equipos Multiprofesionales en el Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales y las Ordenes que lo desarrollan.
- c) Colaborar en la planificación, asesoramiento y evaluación de proyectos de innovación y experimentación promovidos por el Departamento o por los propios centros educativos.

- d) Elaborar materiales adecuados a las necesidades, objetivos y directrices del Departamento de Educación Universidades e Investigación.
- e) Analizar y evaluar materiales escolares y curriculares.
- f) Promover intercambios de experiencias docentes.
- g) Impulsar todas aquellas acciones y programas que sean consecuencia directa de las necesidades que se detecten en el sistema educativo.
- h) Promover actividades educativas de tipo general en coordinación con otras entidades.
- i) Gestionar los recursos zonales en el campo de las necesidades educativas especiales.

3.13.2.1 Órganos de Gobierno

Los Berritzegunes tendrán los siguientes órganos de gobierno:

- a) *Unipersonales*: Director/a
- b) *Colegiados*: Claustro y Comisión de Coordinación Pedagógica

a) Unipersonales

Director/a:

El Director/a del Berritzegune tiene las siguientes funciones:

- a) Dirigir la actuación del Berritzegune conforme a los criterios que se establezcan desde la Dirección de Innovación Educativa.
- b) Representar al Departamento de Educación dentro del Berritzegune y ante las instituciones o entidades con las que coordine su acción o colabore.
- c) Ejercer la jefatura del personal y velar por el cumplimiento de la normativa vigente.
- d) Coordinar la elaboración del Plan de acción anual del Berritzegune y garantizar su cumplimiento.

- e) Convocar y presidir la comisión de Coordinación Pedagógica velando por el cumplimiento de las decisiones que se adopten.
- f) Coordinar la actuación del Berritzegune con otros servicios o instituciones que intervenga en los procesos educativos.
- g) Convocar y presidir el Claustro, establecer el orden del día, informar sobre su gestión y recoger las propuestas que se presenten.
- h) Elaborar el presupuesto anual de gastos de funcionamiento, aprobar los gastos y velar por el mantenimiento del edificio y equipamiento del Berritzegune.
- i) Coordinar el Plan de acción del Berritzegune con los Centros escolares a través de los/as Directores/as de zona.
- j) Impulsar y coordinar seminarios de trabajo con las Direcciones de los Centros escolares de su zona para coordinar procesos de innovación y formación en estos Centros.
- k) Canalizar, adecuar y asegurar la respuesta a las demandas en el campo de la formación, innovación y asesoramiento de los Centros escolares de la zona.
- l) Cualquier otra que se atribuya reglamentariamente.

b) Colegiados:

Claustro

El Claustro está compuesto por la totalidad de los miembros de la plantilla del Berritzegune, y presidido por el Director o la Directora del mismo. En los Berritzegunes que exista la figura del Secretario/a documentalista, éste tendrá voz pero sin voto.

Son funciones del claustro:

- a) Aprobar el Plan de Acción del Berritzegune presentado por la Comisión de Coordinación Pedagógica.
- b) Analizar y valorar la actuación zonal del Berritzegune.
- c) Presentar propuestas y sugerencias de mejora de la actuación del Berritzegune.
- d) Aprobar el presupuesto económico presentado por la Dirección del Berritzegune.

El Claustro se reunirá preceptivamente al inicio y a la finalización del curso escolar, y siempre que lo solicite al menos un tercio, de sus miembros o lo convoque la Dirección del Berritzegune.

Comisión de Coordinación Pedagógica

La Comisión de Coordinación Pedagógica será el órgano ordinario de funcionamiento y gestión de las tareas pedagógicas del Berritzegune y estará formada por el Director/a, un miembro de entre los Asesores/as de Etapa, un miembro de entre los Asesores/ as de Programas y un miembro de entre los Asesores/ as de Necesidades Educativas Especiales, y en su caso, de un miembro de los asesores/as de área. Los componentes de la comisión de Coordinación Pedagógica serán elegidos, con carácter anual, por sus respectivos equipos. Además asistirá con voz pero sin voto el secretario/ a documentalista.

La Comisión de Coordinación Pedagógica se reunirá cuantas veces fuera necesario para el normal cumplimiento de sus funciones que son:

- a) Asistir a la Dirección en el cumplimiento de las funciones que tiene asignadas.

- b) Elaborar el Plan de acción anual según las directrices marcadas por la Dirección de Innovación Educativa y el diagnóstico de necesidades educativas y demandas de los centros.
- c) Comunicar anualmente el Plan de acción anual a los centros de la zona al inicio del curso escolar, para que sirva de elemento de información y puedan así conocer, utilizar y valorar adecuadamente la respuesta y atención del Berritzegune a las necesidades y demandas de la zona.
- d) Poner en marcha diferentes mecanismos de evaluación de la actuación del Berritzegune que sirvan de base para una evaluación interna o externa.
- e) Plantear y arbitrar soluciones a las demandas específicas surgidas desde los propios centros a lo largo del curso.
- f) Supervisar los gastos en función del presupuesto aprobado.
- g) Cualquier otra que se atribuya reglamentariamente.

6.13.2.2 Los Asesores y Asesoras de los Berritzegunes

La plantilla de los Berritzegunes está compuesta por un/a Director/a, y los asesores y asesoras de formación.

Los Asesores/as de los Berritzegunes son asesores y asesoras de las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria. Dentro de estas asesorías de etapas, hay otras asesorías de programas y de necesidades educativas especiales.

En uno de los Berritzegunes de cada territorio histórico existirán asesores y asesoras de áreas y responsables de programas. A modo de ejemplo vamos a transcribir la plantilla de un Berritzegune de población grande (Vitoria) y otro de población pequeña (Zarautz).

BERRITZEGUNE DE VITORIA I

PLANTILLA:

DIRECTOR/A

ASESORES/AS DE ETAPA:

ASESOR/A DE ETAPA: Infantil-Primaria

ASESOR/A DE ETAPA: Primaria. Procesos lingüísticos

ASESOR/A DE ETAPA: Secundaria. Ambito socio-lingüístico

ASESOR/A DE ETAPA: Secundaria. Ambito científico-técnologico.

ASESOR/A DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES:

Trastornos generales del desarrollo

ASESOR/A DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES:

Desarrollo de capacidades de aprendizaje

ASESOR/A DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES:

Dos asesores/as de Inserción social.

ASESOR/A DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES:

Accesibilidad y desarrollo de la comunicación.

ASESOR/A DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES:

Desarrollo de capacidades de aprendizaje.

ASESORES/AS DE PROGRAMAS:

ASESOR/A DE PROGRAMA: Normalización lingüística

ASESOR/A DE PROGRAMA: Inglés

ASESOR/A DE PROGRAMA: Tecnologías de la Información y comunicación.

ASESORES/AS DE AREA:

ASESOR/A DE ÁREA: Orientación.

ASESOR/A DE ÁREA: Lengua Vasca y Literatura.

ASESOR/A DE ÁREA: Lenguas Extranjeras.

ASESOR/A DE ÁREA: Lengua Castellana y literatura.

ASESOR/A DE ÁREA: Ciencias de la Naturaleza.

ASESOR/A DE ÁREA: Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

ASESOR/A DE ÁREA: Matemáticas.

ASESOR/A DE ÁREA: Tecnología.

ASESOR/A DE ÁREA: Educación Física.

RESPONSABLES DE PROGRAMAS:

RESPONSABLE DE PROGRAMA: Tecnología de la Información y la comunicación.

RESPONSABLE DE PROGRAMA: Procesos lingüísticos: normalización lingüística.

RESPONSABLE DE PROGRAMA: Diversidad: ámbito científico-tecnológico.

BERRITZEGUNE DE ZARAUTZ

PLANTILLA:

DIRECTOR/A

ASESORES/AS DE ETAPA:

ASESOR/A DE ETAPA: Infantil-Primaria.

ASESOR/A DE ETAPA: Secundaria. Ambito socio-lingüístico.

ASESOR/A DE ETAPA: Secundaria. Ambito científico-tecnológico.

ASESOR/A DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES:
Trastornos generales del desarrollo.

ASESOR/A DE NECESIDADES EDUCATIVAS: ESPECIALES:
Desarrollo de capacidades de aprendizaje.

ASESOR/A DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES:
Inserción social.

ASESORES/AS DE PROGRAMAS:

ASESOR/A DE PROGRAMA: Normalización lingüística.

ASESOR/A DE PROGRAMA: Inglés.

ASESOR/A DE PROGRAMA: Tecnologías de la Información y la
comunicación.

El Gobierno vasco regulará mediante Decreto la Relación de Puestos de Trabajo correspondiente a las plantillas de cada Berritzegune con la asignación de los perfiles lingüísticos, la titulación y experiencia exigida, así como el sistema de provisión y el complemento específico del puesto de trabajo.

Los Berritzegunes podrán contar, para la realización de sus funciones, con personal colaborador situado en los centros docentes en las condiciones que se regulen por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación.

A efectos de valorar el trabajo realizado por cada miembro de la plantilla del Berritzegune, transcurridos 6 años de ejercicio continuado en las funciones de los Berritzegunes se constituirá una Comisión Técnica nombrada por la Directora de Innovación Educativa que se encargará de realizar la valoración según los criterios que se establezcan.

6.13.2.2.1 Funciones

Las funciones de los asesores y asesoras de los Berritzegunes las vamos a describir en función de la asesoría que representen. Ya hemos mencionado al principio de este punto que estos centros tienen asesores y asesoras de diferentes modalidades. Recordémoslos: hay asesores/as de las etapas de Infantil, Primaria y

Secundaria. Dentro de estas asesorías de etapas, hay otras asesorías de programas y de necesidades educativas especiales. En uno de los Berritzegunes de cada territorio histórico existirán, también, además de los asesores y asesoras de áreas, responsables de programas.

Así pues, según el tipo de asesoría, las funciones serán como sigue:

a) Las funciones de los asesores y asesoras de etapa son:

En el campo del asesoramiento:

- a) Asesorar a los centros escolares de la zona en aspectos didácticos, pedagógicos y organizativos propios de la etapa.
- b) Colaborar con los centros escolares en el diseño de los proyectos de formación e innovación, asesorarles durante su desarrollo y participar en el seguimiento y evaluación de los mismos.
- c) Asesorar a los centros especialmente en los ámbitos de orientación, tutoría, tratamiento a la diversidad del alumnado y valores para la convivencia. del Jefe o Jefa de Estudios, Orientador/a Consultor/a u otras figuras para canalizar la información y el asesoramiento, fomentando entre ellos seminarios de trabajo.

En el campo de la formación:

- a) Canalizar, adecuar y dar respuesta a las demandas de formación de la etapa correspondiente.
- b) Dinamizar y coordinar en zona los planes de formación que se establezcan.
- d) Impartir formación en la etapa que les corresponda y participar en los planes de formación que se les encomiende.

En el campo de la innovación:

- a) Canalizar, adecuar y dar respuesta a las demandas de innovación de la etapa correspondiente, incluidos los aspectos organizativos de aula.
- b) Promover las actividades de carácter pedagógico y didáctico que el Departamento de Educación establezca o las que surjan desde el propio Berritzegune.

En el campo de la coordinación y trabajo en equipo:

- a) Presentar ideas y sugerencias para mejorar el Plan de acción anual por medio del coordinador de las etapas.
- b) Establecer una relación de coordinación y cooperación con el resto de los asesores y asesoras del Berritzegune así como con los asesores de etapas de otros Berritzegunes en función de las instrucciones del Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- c) Coordinarse y colaborar con otras entidades para procesos de mejora de los Centros a propuesta de la Comisión de Coordinación pedagógica.

En cualquiera de los ámbitos:

- a) Desarrollar en la etapa correspondiente las funciones de los Berritzegunes que se han establecido con anterioridad.
- b) Integrar en su acción asesora, formadora e innovadora la perspectiva de género, la interculturalidad y los valores transversales al currículo que posibilitan y orientan el desarrollo integral y armónico de la persona en todas sus dimensiones, afectiva y cognitiva, ínter e intrapersonal.
- c) Recoger por escrito de manera sistemática todas aquellas acciones llevadas a cabo como asesor/a con el fin de servir de base tanto para una autoevaluación y una valoración por parte de las autoridades educativas, como de guía para las personas que en un futuro puedan acceder a este servicio.

- d) Desarrollar las tareas encomendadas por la Dirección del Berritzegune.
- d) Cualquier otra que se atribuya reglamentariamente.

b) Las funciones de los asesores y asesoras de programas

Las funciones de los asesores y asesoras de programas son:

En el campo de desarrollo del programa:

- a) Colaborar en el diseño y elaboración de los programas.
- b) Sensibilizar, promover y difundir los objetivos del programa.
- c) Realizar el seguimiento y la evaluación del programa correspondiente.
- e) Presentar al Departamento de Educación, Universidades e Investigación sugerencias de mejora del programa encomendado.

En el campo del asesoramiento:

- a) Asesorar en el desarrollo del programa correspondiente que se establezca, teniendo en cuenta las características y las necesidades de cada Centro.

En el campo de la formación:

- a) Impartir actividades formativas realizadas en su programa y dinamizar seminarios o grupos de trabajo en torno al mismo.
- b) Colaborar en la gestión de actividades formativas y de los recursos necesarios para llevar a cabo el programa en la zona.

En el campo de la coordinación y trabajo en equipo:

- a) Establecer una relación de coordinación y cooperación con el resto de los asesores y asesoras del Berritzegune.

- b) Coordinarse con diferentes entidades corresponsables o con diferente grado de colaboración en el programa a propuesta de la Administración Educativa.

En cualquiera de los ámbitos:

- a) Desarrollar en el programa correspondiente las funciones de los Berritzegunes descritas con anterioridad.
- b) Integrar en el desarrollo de las acciones ligadas a su programa la perspectiva de género, la interculturalidad y los valores transversales al currículo que posibilitan y orientan el desarrollo integral y armónico de la persona en todas sus dimensiones, afectiva y cognitiva, ínter e intrapersonal.
- c) Recoger por escrito de manera sistemática todas aquellas acciones llevadas a cabo como asesor/a con el fin de servir de base tanto para una autoevaluación y una valoración por parte de las autoridades educativas, como de guía para las personas que en un futuro puedan acceder a este servicio.
- d) Desarrollar las tareas encomendadas por la Dirección del Berritzegune reglamentariamente.

c) Las funciones de los asesores y asesoras de Necesidades Educativas Especiales

Las funciones de los asesores y asesoras de Necesidades Educativas Especiales son:

En el campo de la intervención con el alumnado y sus familias:

- a) Realizar el diagnóstico, la evaluación psicopedagógica y la propuesta de escolarización así como la propuesta de dotación de recursos

extraordinarios del alumnado con necesidades educativas especiales con la colaboración del profesorado tutor, consultor u orientador y profesorado de pedagogía terapéutica y/o de audición y lenguaje del centro escolar y con la observación directa en el aula en los casos que se consideren necesarios.

- b) Realizar a demanda del Centro escolar la detección temprana de Necesidades Educativas Especiales del alumnado escolarizado en el 2.º ciclo de Educación Infantil.
- c) Informar y orientar a las familias del alumnado con necesidades educativas especiales sobre aspectos específicos referidos a la propuesta de escolarización.
- d) Cuando la normativa lo establezca realizar informes para la autorización de Adaptaciones Curriculares Individuales significativas y exenciones en Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, haciendo constar su conformidad con la adaptación realizada o la exención o proponer los aspectos a modificar.

En el campo del asesoramiento:

- a) Asesorar y facilitar orientaciones al profesorado que interviene con el alumnado con necesidades educativas especiales con relación a la adecuación de la programación educativa y el modelo organizativo del aula al óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje de dicho alumnado así como con relación a las necesidades de escolaridad complementaria.
- b) Orientar al equipo directivo, al equipo docente, especialmente al profesorado consultor, orientador y tutor, y al claustro sobre la utilización desde una perspectiva integradora de los recursos específicos destinados a la respuesta a las necesidades especiales del alumnado y sobre las adaptaciones a realizar en el ámbito del centro escolar para responder idóneamente al alumnado con necesidades educativas especiales.

- c) Asesorar al profesorado de los centros con relación a la evaluación contextualizada de las necesidades educativas especiales a fin de facilitar las adaptaciones curriculares que fomenten el óptimo desarrollo del alumnado en el entorno menos restrictivo posible.

En el campo de la formación:

- a) Responsabilizarse de la dinamización y coordinación en zona y nivel educativo, de los planes de formación del profesorado en este campo y de planes específicos para el personal de educación especial que se determinen.

En el campo de la coordinación y el trabajo en equipo:

- a) Establecer una relación de coordinación y cooperación con el resto de los asesores y asesoras del Berritzegune y con los demás agentes comunitarios que inciden desde el campo sanitario, social y laboral para dar una respuesta global en el campo de las necesidades educativas especiales.
- b) Presentar a la Dirección para que sean analizadas en la Comisión Pedagógica aquellas modificaciones, correcciones, aportaciones, sugerencias, iniciativas, tendentes a mejorar el Plan de acción anual del Berritzegune.

En cualquiera de los ámbitos:

- a) Desarrollar en el programa correspondiente las funciones de los Berritzegunes desarrolladas con anterioridad.
- b) Atender las necesidades educativas especiales del alumnado de acuerdo con las directrices de la Dirección de Innovación Educativa y según el

Plan propuesto por la Comisión de Coordinación Pedagógica del Berritzegune para la zona y aprobado por el claustro.

- c) Mantener las relaciones funcionales que se establezcan desde la Dirección de Innovación Educativa con el personal de apoyo a las necesidades educativas especiales: logopedas, fisioterapeutas y auxiliares de educación especial.
- d) Integrar en su acción de asesoramiento, formación y orientación dirigida a la atención al alumnado con necesidades educativas especiales la perspectiva de género, la interculturalidad y los valores transversales al currículo que posibilitan y orientan el desarrollo integral y armónico de la persona en todas sus dimensiones, afectiva y cognitiva, ínter e intrapersonal.
- e) Desarrollar las tareas encomendadas por la Dirección del Berritzegune.
- f) Recoger por escrito de manera sistemática todas aquellas acciones llevadas a cabo como asesor/a con el fin de servir de base tanto para una autoevaluación y una valoración por parte de las autoridades educativas, como de guía para las personas que en un futuro puedan acceder a este servicio.
- g) Cualquier otra que se le atribuya reglamentariamente.

Las funciones de los asesores y asesoras de áreas

Las funciones de los asesores y asesoras de áreas serán las siguientes:

En el ámbito de desarrollo didáctico del área:

- a) Atender y promover todas las actividades de carácter pedagógico didáctico, que el Departamento de Educación, Universidades e Investigación establezca, o aquellas que surjan por iniciativa de los Berritzegunes del Territorio histórico, o a petición de los Centros escolares o profesores/as de la zona, en el área o materia encomendada,

bajo una específica supervisión del responsable territorial, dado su carácter suprazonal.

- b) Abordar la perspectiva del área tanto en su dimensión horizontal en los ámbitos disciplinares y didácticos correspondientes a cada nivel como en la dimensión vertical del desarrollo, secuenciación y temporalización coherentes del área a lo largo de las diferentes etapas o ciclos.
- c) Colaborar desde el área correspondiente en el diseño y elaboración de programas del Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- d) Colaborar con el Departamento de Educación, Universidades e Investigación en el análisis y revisión de materiales escolares y proyectos educativos.
- d) Investigar y proponer innovaciones metodológicas correspondientes a su área.

En el campo del asesoramiento:

- a) Organizar, dinamizar y coordinar grupos de trabajo de área y su didáctica.

En el campo de la formación:

- a) Impartir formación en el área que le corresponda.
- b) Canalizar, adecuar y dar respuesta a las demandas de formación e innovación, en el área o materias correspondientes, atendiéndolas directamente o a través de otros profesionales de la educación.
- c) Responsabilizarse de la dinamización y coordinación, de todos los planes de formación del profesorado que se determinen, en el área o materias que le correspondan.
- d) Informar al profesorado del área sobre actividades formativas interesantes para el desarrollo de su función docente.

En el campo de la coordinación y el trabajo en equipo:

- a) Actuar en coordinación con todos los/las componentes del equipo, pero de una forma relevante con el asesor/a de etapa y del programa.

En cualquiera de los ámbitos:

- a) Desarrollar en el área correspondiente las funciones de los Berritzegunes descritas con anterioridad.
- b) Fomentar específicamente en su área de conocimiento la perspectiva de género, la interculturalidad y los valores transversales al currículo que posibilitan y orientan el desarrollo integral y armónico de la persona en todas sus dimensiones, afectiva y cognitiva, ínter e intrapersonal.
- c) Recoger por escrito de manera sistemática todas aquellas acciones llevadas a cabo como asesor/a con el fin de servir de base tanto para una autoevaluación y una valoración por parte de las autoridades educativas, como de guía para las personas que en un futuro puedan acceder a este servicio.
- d) Desarrollar las tareas encomendadas por la Dirección del Berritzegune.
- e) Cualquier otra que se atribuya reglamentariamente.

Las funciones de los o las responsables de programas

Las funciones de los o las responsables de programas serán las siguientes:

En el campo de desarrollo del programa:

- a) Coordinar la elaboración del diseño del programa específico siguiendo las orientaciones que se determinen desde la Dirección de Innovación Educativa, bajo una específica supervisión del responsable territorial, dado su carácter suprazonal.

- b) Coordinar la planificación de las actividades necesarias para llevar adelante el programa.
- c) Coordinar territorialmente y en la CAPV a los asesores y asesoras de los Berritzegunes para la unificación de criterios y de las pautas de actuación.
- d) Coordinarse con otros servicios y organismos tanto del Departamento de Educación, Universidades e Investigación como de otros Departamentos, Universidad o instituciones que actúen o puedan intervenir en el ámbito del programa.

En el campo de la formación:

- a) Participar en las actividades formativas relacionadas con el desarrollo del programa impartiendo formación o gestionando los recursos necesarios para ello.

En cualquiera de los ámbitos:

- a) Desarrollar en el programa correspondiente las funciones de los Berritzegunes descritas con anterioridad.
- b) Integrar en la elaboración del programa del que son responsables y en las acciones de seguimiento y formación ligadas con el programa la perspectiva de género, la interculturalidad y los valores transversales al currículo que posibilitan y orientan el desarrollo integral y armónico de la persona en todas sus dimensiones, afectiva y cognitiva, ínter e intrapersonal.
- c) Recoger por escrito de manera sistemática todas aquellas acciones llevadas a cabo como responsable de programa con el fin de servir de base tanto para una autoevaluación y una valoración por parte de las autoridades educativas, como de guía para las personas que en un futuro puedan acceder a este servicio.

- d) Desarrollar las tareas encomendadas por la Dirección del Berritzegune.
- e) Cualquier otra que se atribuya reglamentariamente.

El/la secretario/a documentalista

El/la secretario/a documentalista tendrá las siguientes funciones:

- a) Desempeñar las labores administrativas del Berritzegune en orden a apoyar el funcionamiento administrativo del Centro y a mejorar la calidad del servicio prestado. los diversos documentos del Berritzegune y en la gestión económica.
- c) Llevar los archivos de la documentación del Centro: gastos de funcionamiento, pagos a terceros por la formación impartida, relaciones de participantes en las diversas acciones del Centro.
- d) Atender los servicios de información, reprografía y documentación.
- e) Desarrollar las tareas encomendadas por la Dirección del Berritzegune.
- f) Cualquier otra que se atribuya reglamentariamente.

Por último, no debemos olvidar señalar que el personal con carácter indefinido de los Berritzegunes podrá volver a la docencia en Comisión de Servicios a solicitud propia. El Departamento de Educación, Universidades e Investigación buscará los medios para que el interesado o interesada pueda acceder a una Comisión de servicios en la zona en la que está destinado.

Respecto a las condiciones para desempeñar el puesto de asesores y asesoras de formación, de los Berritzegunes, la normativa que los desarrolla es la relacionada con el Decreto 25/2001 de, 13 de febrero, por el que se regulan los perfiles lingüísticos de los Servicios de Apoyo a la Educación y se establece el marco general y los criterios para la asignación de los requisitos en relación a la capacitación lingüística en euskera, las fechas de preceptividad y el régimen de exenciones concretos de los puestos de trabajo de estos servicios. El Decreto 15/2001, de 6 de febrero, determina la creación de los Berritzegunes como Servicios de Apoyo a la Educación, especificando sus funciones generales, el ámbito de actuación y los puestos de trabajo específico con que cuentan. El Decreto 26/2001,

de 13 de febrero, relativo a la RPT de los Berritzegunes, establece los requisitos correspondientes a cada uno de los puestos de este servicio. La Orden de Funcionamiento de 27 de marzo de 2001 establece las funciones específicas de las plazas, la organización interna del servicio y las condiciones de acceso y permanencia en tales puestos. Finalmente la ORDEN de 2 de abril de 2001, convoca concurso de méritos para la provisión de puestos de trabajo de los Berritzegunes.

En función de todo esto, los aspirantes deberán reunir los siguientes requisitos:

- Ser funcionarios de carrera de los cuerpos docentes no universitarias al menos durante cinco años.
- Presentar un proyecto.
- Tener titulación adecuada para el desempeño del puesto.
- Tener habilitación lingüística en euskera de tipo uno o dos.

Respecto de la habilitación lingüística debemos hacer referencia a lo siguiente:

En el Decreto 25/2001 de 13 de febrero, se destacan cuatro aspectos básicos relacionados con el perfil lingüístico que los asesores de los Berritzegunes deben de tener. Estos aspectos son los siguientes:

1. Se opta por la asignación de un único perfil lingüístico para todas las plazas, el perfil lingüístico 2, sin perjuicio de que se prevea la valoración de los perfiles lingüísticos 1 y 2 como mérito en los casos en que el perfil lingüístico no sea preceptivo.
2. Se asigna el Perfil lingüístico 2 a todas las plazas, ya que sus funciones tienen características formativas y de asesoramiento a todos los centros docentes.

3. Se establece una progresividad para la preceptividad del perfil lingüístico de las plazas, teniendo algunas de las plazas la preceptividad inmediata y otras preceptividad diferida.
4. Se dispone de un régimen de exenciones específico teniendo en cuenta que el desempeño de estos puestos de trabajo no entraña la impartición de docencia.

Estas exenciones corresponden a los titulares de puestos de trabajo de los Centros de Apoyo a la Formación y a la Innovación Educativa (Berritzegune) y también a los del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación (IVEI), y a los de los Centros de Educación e Investigación Didáctico-Ambiental de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CEIDA) que se encuentren en estos casos:

- a) Quienes superen la edad de 45 años al comienzo del marco temporal determinado en el artículo 7 (que será de seis años a partir de la primera adscripción que se realice en el puesto de trabajo del Berritzegune) de este decreto, previa conformidad del interesado/a.
- b) Aquellas personas en las que concurra carencia manifiesta y contrastada de las destrezas aptitudinales necesarias para el proceso de aprendizaje del idioma.
- c) Las personas afectadas de minusvalía físicas o psíquicas que dificulten o imposibiliten el aprendizaje del euskera mediante los programas actualmente vigentes de formación y capacitación lingüística de adultos.

La acreditación de las circunstancias que dan lugar a la exención en el cumplimiento del régimen general de preceptividad del perfil lingüístico se verificará en la forma establecida con carácter general para los docentes de los centros públicos de enseñanza de régimen general en el Decreto 47/1993 de 9 de marzo que no citamos por no ser relevante para el desarrollo de la tesis.

La dedicación exigida al personal adscrito a los Berritzegunes es:

- a) 30 horas semanales en jornada partida de mañana y tarde, adecuándolo con la flexibilidad suficiente a las necesidades de los Centros de su ámbito de influencia, de acuerdo con el responsable territorial correspondiente.
- b) El calendario anual será de 1200 horas (200 días) establecido entre el 1 de setiembre y el 15 de julio de cada año.
- c) El horario habitual del Berritzegune como servicio zonal permitirá en todo caso el acceso del profesorado de los centros. Para ello, los horarios de cada componente del Centro se concretará con la suficiente flexibilidad, teniendo que distribuir 6 horas diarias entre las 8 y las 19 horas, no pudiendo realizar otras actividades retributivas en este horario.

6.13.3 Los Centros de Educación e Investigación Didáctico- Ambiental (CEIDA)

Constituyen una red de equipamientos públicos de apoyo al profesorado y a los centros escolares, de los niveles de enseñanza Infantil, Primaria, Secundaria y Educación Permanente de Adultos, que tienen como misión, la de coordinar los planes y programas de educación ambiental en el sistema educativo no universitario.

Su creación surge con el Decreto 2002/1989 de 19 de setiembre y funcionan en

virtud de la colaboración entre los Departamentos de Ordenación del Territorio, Vivienda y Medio Ambiente, y de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. No obstante, dependen orgánicamente del Departamento de Urbanismo, Vivienda y Medio Ambiente, si bien su programación y líneas de actuación se analizan y determinan de manera conjunta entre el Departamento de Educación, Universidades e Investigación y el de Urbanismo, Vivienda y Medio Ambiente.

Fundamentan su trabajo en la metodología de la transversalidad y en el objetivo del desarrollo sostenible.

La formación que ofrecen los CEIDA tiene por objetivo abrir entre el profesorado la perspectiva ambiental para transformar su práctica docente. Ofertan actividades formativas que se realizan tanto en sus instalaciones como en los propios centros educativos.

Hay cinco Centros de Educación e Investigación Didáctico-Ambiental en el País Vasco y los lugares donde se ubican son: Vitoria, Bilbao, San Sebastián, Guernica y Legazpi.

Los CEIDA tienen las siguientes funciones:

- a) Fomentar e impulsar actividades de apoyo a la programación escolar con el objetivo de acercar ésta a la realidad medioambiental.
- b) Propiciar el tratamiento interdisciplinar de la Educación Ambiental en las diversas áreas de los programas de enseñanza escolar.
- c) Colaborar con el Departamento de Educación, Universidades e Investigación en el diseño y puesta en marcha de programas de perfeccionamiento del profesorado que faciliten la incorporación de la educación ambiental en el desarrollo de la actividad escolar.

- d) Potenciar la coordinación de las iniciativas y recursos de los centros educativos con el objeto de articular una oferta coordinada y coherente en materia medioambiental.
- e) Sensibilizar a todos los estamentos de la comunidad educativa de la necesidad de su implicación en el logro de los objetivos de la educación ambiental.
- f) Diseñar y elaborar el material adecuado para el tratamiento de la temática medioambiental en el entorno de los centros educativos.

6.13.3.1 Personal de los Centros de Educación e Investigación Didáctico-Ambiental.

La aportación de personal a los Centros de Educación e Investigación Didáctico-Ambiental se realiza por parte del Departamento de Educación, Universidades e Investigación mediante concurso público de méritos entre el personal docente y en régimen de comisión de servicios.

Los asesores y asesoras de formación de los CEIDAs tienen las mismas funciones y están en las mismas condiciones que los de los Berritzegunes. Por este motivo no vamos a repetir la selección, horario,...

Cada Centro de Educación e Investigación Didáctico-Ambiental contará con una dotación mínima de dos profesores, uno de los cuales ejercerá la función directiva del Centro. Uno de ellos/as será el Director/a y tendrá una titulación superior y un nivel de habla del euskera 2. El otro/a podrá tener titulación media y nivel de euskera 1.

6.14 Comunidad Valenciana

Los centros que se encargan en la actualidad del asesoramiento al profesorado no universitario en la Comunidad Valenciana, son los llamados Centros de Formación Innovación y Recursos Educativos (en adelante CEFIRESS). Son centros dependientes de la Consejería de Cultura, Educación y Ciencia.

Igual que en Andalucía, estos centros comienzan desde el año 1997 a ejercer su tarea sobre asesoramiento al profesorado y a los centros. Sus funciones son muy parecidas a las del territorio del Ministerio de Educación y Ciencia; si bien los cargos directivos no son elegidos por la Administración, sino por los propios asesores de los centros de entre sus miembros.

Estos centros se encargan de canalizar, por un lado la oferta formativa de la administración y por otro deben detectar y dar respuesta a las propuesta y a las

demandas que el profesorado de los centros realizan para la mejora de la práctica en los mismos. Así pues, coordinar, incentivar y difundir las experiencias de innovación educativa y poner a disposición de los centros y del profesorado los materiales y recursos existentes son funciones de los CEFIREs.

El profesorado que quiera acceder a la función asesora debe de cumplir, fundamentalmente, las mismas exigencias que para el resto de las Comunidades Autónomas. Requisitos que no se describen para no repetir algo que ya se ha comentado.

Igual que para las Comunidades Autónomas anteriores, la base legislativa consultada para hablar sobre el asesoramiento externo para la formación del profesorado, ha sido la siguiente:

- a) Decreto 231/1997, de 2 de septiembre, del Gobierno Valenciano, por el que se regula la creación, estructura y funcionamiento de los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos de la Comunidad Valenciana (D.O.G.V 8.9.97).

6.14.1 Los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos de la Comunidad Valenciana.

Son los órganos de la Administración Educativa para la formación permanente del profesorado de las enseñanzas no universitarias de régimen general y especial, sin perjuicio de la participación en esta

formación de los propios centros docentes, universidades, federaciones empresariales, empresas, institutos tecnológicos, cámaras de comercio, centros de investigación y otros centros especializados.

Estos centros tienen como finalidad favorecer la formación del docente como profesional exigida por el actual sistema educativo en sus aspectos fundamentales referentes a la formación profesionalizada, la participación y colaboración de los padres y tutores, la atención a la diversidad, el desarrollo de capacidades, el fomento de hábitos educativos e instructivos, la actividad investigadora, la orientación educativa, la metodología activa, la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la relación con el entorno, la metodología activa, la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la relación con el entorno, la formación en el respeto y defensa del medio ambiente y la educación en valores.

Corresponde a la Consejería de Cultura, Educación y Ciencia la creación y supresión de los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos de la Comunidad Valenciana, así como el desarrollo de la estructura, organización y funcionamiento de los mismos. Su plantilla y órganos de participación podrán ser regulados de manera singular.

Los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos dependerán de la Consejería de Cultura, Educación y Ciencia.

Estos centros se regirán económicamente por el sistema de gestión que fijen las leyes de presupuestos y normas que la desarrollan. La Consejería distribuirá los ámbitos de actuación de estos centros, de forma sectorizada, en cada dirección territorial de cultura y educación.

Los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos estarán integrados por asesores y asesoras de formación y funcionarios de administración y servicios.

La Consejería de Cultura, Educación y Ciencia aprobará la plantilla de los asesores y asesoras de formación correspondiente a cada uno de los centros. A propuesta de la citada Consejería, la Consejería de Economía, Hacienda y Administración Pública aprobará los puestos correspondientes al personal de administración y servicios de cada uno de los centros.

La actuación de estos centros de formación se desarrollará de acuerdo con el Plan Anual de Formación establecido por la Consejería de Cultura, Educación y Ciencia.

Dicha actuación deberá realizarse de manera coordinada con los centros educativos adscritos al centro de formación y otros servicios de apoyo al sistema educativo.

Los puestos de trabajo de directores/as y asesores/as de formación tendrán la consideración de puestos de naturaleza docente.

6.14.1.1 Funciones de los CFIREs

Los centros de formación, innovación y recursos educativos, tendrán las funciones siguientes:

a) Funciones generales

- a) Organizar, realizar el seguimiento y evaluar el desarrollo de las acciones formativas, de acuerdo con su ámbito de gestión.
- b) Atender y canalizar las propuestas de formación que se planteen, bien por los centros docentes, bien por los grupos de trabajo o seminarios que desarrollan su actividad en su ámbito de influencia.
- c) Fomentar el trabajo en equipo y el intercambio de experiencias.

- d) Realizar el seguimiento de las actividades de formación del profesorado que realicen las entidades colaboradoras tanto públicas como privadas.
- e) Contribuir a la formación del profesorado en el conocimiento y uso de los dos idiomas oficiales de la Comunidad Valenciana.
- f) Coordinar la difusión de las experiencias de innovación educativa.
- g) Poner a disposición de los centros educativos y del profesorado los fondos documentales y bibliográficos y los medios audiovisuales, así como toda la documentación y los materiales que faciliten el desarrollo curricular en los centros docentes.
- h) Informar a los centros docentes de los últimos avances en nuevas tecnologías aplicadas a la educación.
- i) Facilitar a los centros educativos la realización de actividades teórico-prácticas en el ámbito de la educación ambiental.
- j) Informar al profesorado de las distintas opciones y ofertas de formación tanto en el ámbito de la Comunidad Valenciana, como en el resto del Estado y de la Unión Europea.
- k) Difundir experiencias de formación e innovación facilitados por las empresas, institutos tecnológicos y entidades colaboradoras de su ámbito de gestión.
- l) Facilitar información sobre los cambios legislativos que afectan a la formación del profesorado y al uso de recursos educativos.

b) Funciones específicas

Además de las funciones definidas con carácter general para todos los centros de formación, la Consejería de Cultura, Educación y Ciencia podrá establecer otras funciones específicas para algunos de ellos.

6.14.1.2 Provisión de puestos

La Consejería de Cultura, Educación y Ciencia determinará:

- I. Los criterios de selección, forma de acceso y cese de los asesores y asesoras de formación, cuyo tiempo de permanencia ininterrumpida no podrá sobrepasar los seis años.
- II. El nombramiento de los directores y directoras de los centros de formación, innovación y recursos educativos de entre los asesores/as de formación de la plantilla.
- III. Y las funciones específicas de los directores/as y de los asesores/as de formación.

Los asesores y asesoras de formación serán funcionarios de carrera de los cuerpos docentes no universitarios al servicio de la Generalidad Valenciana. Serán nombrados en comisión de servicios, previa convocatoria pública, de acuerdo con los principios de igualdad, mérito y capacidad.

6.14.1.3 Registro y certificación

Las actividades y actuaciones de formación desarrolladas en estos centros quedarán registradas en cada centro con expresión de las características de su organización, objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación.

Las certificaciones emitidas por los centros de formación, innovación y recursos educativos serán incluidas, a través de la Dirección General de Ordenación, Innovación Educativa y Política Lingüística, en el Registro de Personal Docente de la Dirección General de Personal.

6.14.1.4 Participación y seguimiento

En cada uno de los Centros de Formación, Innovación y Recursos educativos habrá un Consejo Pedagógico de Formación, como órgano de participación, presidido por el director o directora.

De dicho órgano de participación formarán parte:

- I. La dirección territorial correspondiente.
- II. Los asesores y asesoras de formación del centro.
- III. Los centros docentes de su área de influencia.

La composición y funciones de dicho órgano de participación serán determinadas por la Consejería de Cultura, Educación y Ciencia.

La Inspección de Educación llevará a cabo el seguimiento, evaluación y control de las actividades de los centros de formación.

Resumiendo el capítulo, podemos decir que en todas las Comunidades Autónomas y en las ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, en cuanto a la formación permanente del profesorado de niveles no universitarios, aparece la tendencia a consolidar y ampliar el papel que los asesores y asesoras de formación tienen en este campo, a la vez que se agrupan los diversos estamentos dedicados al apoyo y orientación al mismo.

Capítulo Cuarto

*El asesoramiento en la Comunidad Autónoma de
Andalucía.*

7. El asesoramiento en la Comunidad Autónoma de Andalucía

En este capítulo vamos a desarrollar el marco teórico evolutivo, desde los comienzos del asesoramiento en la Comunidad Autónoma de Andalucía, como base para el posterior estudio de estas funciones a lo largo de la investigación. También vamos a indagar sobre las expectativas que se tienen en esta Comunidad Autónoma, sobre la importancia de la formación permanente del profesorado y el grado de implicación, en ésta, que asesores y asesoras de formación de los Centros del Profesorado tienen. Para ello se va a tener en cuenta toda la normativa legal más representativa publicada a tal efecto hasta la fecha de entrega de este trabajo y el Segundo Plan Andaluz de Formación elaborado por la Consejería de Educación, de reciente publicación.

7.1. El asesoramiento externo en la Comunidad Autónoma de Andalucía: evolución histórica

Una vez estudiados las funciones y características que poseen y desarrollan los diferentes Centros de Profesorado y Recursos que se dedican al asesoramiento relacionado con la formación permanente del profesorado en las diferentes Comunidades Autónomas, vamos a estudiar, en este capítulo, los centros que se dedican al mismo cometido en la Comunidad Autónoma de Andalucía que es la Comunidad en la que se va a desarrollar la investigación.

7.1.1. Un repaso histórico de la formación permanente en Andalucía

Fundamentalmente en los años setenta y principios de los ochenta algunos Movimientos de Renovación Pedagógica, trabajan por el cambio educativo a partir de sus experiencia diaria de clase y de encuentros organizados por ellos, creando dinámicas de intercambio con un fuerte componente formativo. La Administración Autónoma reconoce y alienta estas iniciativas y por ello, tras algunos años en los que se desarrolló el Programa de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado de niveles no universitarios a través de los ICEs, el Decreto 16/1986 de 5 de febrero pone en funcionamiento los Centros de Profesores, en el mismo se señala que en Andalucía se han abierto diferentes vías para sentar las bases de un nuevo tipo de educación:

- Reformas en el funcionamiento de los Centros Educativos, tales como la democratización de sus órganos, flexibilidad posible de horarios y calendarios y la potenciación de las actividades extralectivas.
- Reformas curriculares: Las reformas de las Enseñanzas Medias y del Ciclo Superior de la E.G.B., así como la puesta en marcha del Programa de Cultura Andaluza.
- Un nuevo concepto de formación del profesorado: A través de los Seminarios Permanentes, como sistema de perfeccionamiento en equipo, la posibilidad de innovación y experimentación en cualquier Centro, y el aumento, en general, de los cursos, intercambios, encuentros e información pedagógica.

Estas vías necesitan unos organismos democráticos, flexibles y cercanos al profesorado desde donde puedan ser coordinadas, apoyadas y rentabilizadas: los Centros de Profesores, los cuales se perfilan así como plataformas estables para la formación, el estudio y el trabajo en equipo de profesores de todos los niveles

educativos, gestionadas de forma democrática y participativa. Estos se constituyen como la institución básica destinada al perfeccionamiento del profesorado de niveles no universitarios, así como al fomento de programas de innovación a través del intercambio de experiencias y del encuentro y reflexión sobre el hecho educativo, disponiendo para ello de los recursos materiales y humanos necesarios que posibiliten una Renovación Pedagógica permanente. Tenían carácter comarcal o provincial, según los casos y se estructuraban de modo que garantizaran el derecho a la participación del profesorado, sobre la base de comisiones, seminarios estables y grupos de trabajo. Sus funciones eran:

- Recoger, elaborar y proponer iniciativas de perfeccionamiento y actualización del profesorado, apropiadas a sus cometidos y áreas, después del estudio previo de necesidades y recursos.
- Desarrollar los planes e iniciativas de perfeccionamiento del profesorado.
- Participar en el desarrollo de las reformas educativas propuestas por la Administración.
- Fomentar entre los profesores el desarrollo curricular que posibilite la adecuación de los programas escolares a las peculiaridades de su medio, sirviendo en todo caso de apoyo a los proyectos de trabajo de los Centros Educativos.
- Promover y participar en las investigaciones aplicadas, necesarias para el mejor conocimiento de la realidad educativa andaluza y de sus recursos pedagógicos y didácticos, favoreciendo siempre su difusión y divulgación.
- Mantener y renovar los fondos de documentación necesarios en aquellas áreas del conocimiento que sean de interés para los docentes.

- Proporcionar infraestructura y medios para el funcionamiento de las actividades y la confección de material escrito y audiovisual, favoreciendo su difusión.
- Promover la reflexión colectiva sobre la institución y el hecho educativo, al objeto de buscar fórmulas y vías de transformación democrática y renovadora de la educación en Andalucía.

Los Centros de Profesores se estructuraban del siguiente modo:

- Al frente de cada uno había un Coordinador nombrado por la Consejería de Educación y Ciencia a propuesta del Consejo de Dirección, de entre funcionarios docentes dependientes de la misma.
- Como órgano colegiado existía un Consejo de Dirección presidido por el Coordinador del CEP y constituido por representantes de la Administración Educativa, de las Corporaciones Locales, de los Colectivos de Renovación Pedagógica, de las Centrales Sindicales, Grupos de Trabajo y de los Centros Educativos.
- Disponían de la estructura administrativa y técnica necesaria para el cumplimiento de sus funciones.

El Decreto 16/1986, establece igualmente el marco para la creación de los CEPs, estos se creaban por Ordenes de la Consejería, siempre que las propuestas de creación en las diferentes comarcas viniese de Colectivos de profesores que estuvieran trabajando de un modo coordinado en tareas de perfeccionamiento, Seminarios Permanentes, Experiencias en Centros, Colectivos de Renovación, durante un tiempo significativa. Observamos como la aparición de cada CEP, era un proceso que surgía desde la base.

Diferentes órdenes fueron desarrollando este Decreto, y fue en una de ellas, de 10 de julio de 1986, donde se crean las Aulas de Extensión, que eran delegaciones

de los Centros de Profesores en determinadas localidades dentro de su ámbito de actuación. Igualmente tanto los Departamentos de Informática como los Centros de Recursos se integran dentro de los CEPs configurando así la estructura de Formación del Profesorado, encargada de llevar a cabo el Plan General de Perfeccionamiento del Profesorado, elaborado con carácter anual en el que se recogían las directrices establecidas por la Consejería de acuerdo con el desarrollo de sus programas, así como las aportaciones de los CEPs.

El Decreto 164/1992 aprueba el primer Plan Andaluz de Formación del Profesorado, el cual establece los objetivos de formación como base para iniciar el proceso de implantación del nuevo sistema educativo. En él se destaca la importancia creciente de la formación del profesorado como impulso a su valoración social, al elevamiento de su autoestima y a su desarrollo profesional, así como garantía para el éxito del funcionamiento del nuevo sistema educativo. El Plan define un perfil de profesor basado en:

- Preparación para transmitir la actualidad de los conocimientos científicos y culturales existentes.
- Capacidad para organizar la selección y presentación de los conocimientos a sus alumnos.
- Ser diseñador de los desarrollos curriculares necesarios.
- Colaborar con otros profesionales en la orientación profesional y escolar de los alumnos.
- Facilitar la conexión entre la realidad en la orientación profesional y escolar de los alumnos.

Para lograr tal perfil en el Plan se despliegan varias temáticas, acciones y estrategias que, son de interés para el estudio de los docentes y responsables de políticas educativas de otras latitudes que desean observar modelos de formación docente, para con criterio, recrearlas en su propia realidad. Contempla la formación

focalizada en el centro y el autoperfeccionamiento profesional como dos modelos de particular trascendencia formativa, a medida que el nuevo Sistema Educativo va siendo aplicado. Los Grupos de Trabajo participan de las características de ambos modelos, consistente en el trabajo autónomo de un conjunto de profesores de uno o varios centros, que reflexionan sobre su práctica educativa, acometen experiencias innovadoras o elaboran materiales didácticos.

Las acciones llevadas a cabo por los Centros de profesores supusieron la consolidación entre el profesorado de la formación permanente como un elemento importante de su actividad profesional. La estructura de formación que emana del decreto 16/1986, se mantendrá durante once años.

En el año 1997, con la publicación del decreto 194/1997, se inicia la reforma del sistema de formación permanente del profesorado y de asesoramiento externo en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Esta reforma modifica bastantes aspectos si la comparamos con las estructuras organizativas que tenían los anteriores Centros de Profesores.

En primer lugar, se ha cambiado la denominación "Centros de Profesores" por la de "Centros del Profesorado". Estos Centros del Profesorado, (en adelante, también, CEPs), han disminuido su número en comparación con los anteriores, y pasan a ser sólo treinta y dos los Centros del Profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

A la vez que se han suprimido Centros del Profesorado, se han suprimido, también, las aulas de extensión que había en aquellas localidades más representativas de las diferentes provincias andaluzas y se han ampliado los CEPs de las capitales de provincia que han visto sobredimensionadas sus infraestructuras y sus instalaciones. Esto último es un claro ejemplo de una mayor centralización de la formación permanente, la cual puede perjudicar, en gran manera, la formación del profesorado que se encuentre destinado lejos de las localidades en las que se encuentran ubicados los CEPs, y que también tienen derecho a la formación. Dependerá del grado de implicación de los asesores y asesoras que tengan bajo su radio de acción al profesorado de estos centros, el que la satisfacción de las necesidades formativas de los mismos puedan realizarse.

Otra modificación importante es la de los Departamentos de Informática y de Recursos que había en los CEPs. Esto supone una considerable reducción de efectivos dedicados a la formación permanente del profesorado al reducirse la plantilla al disminuir el número de CEPs y suprimirse los puestos de carácter singular ocupados por los coordinadores de los Departamentos de Informática y Recursos.

Esta nueva ley aumenta el control de la Administración sobre las actuaciones de la Red de Formación, ya que tanto el nombramiento del director o directora (nombrados por el Consejero o la Consejera de Educación), como el de la mayoría de los miembros del Consejo de Dirección, eran designados por la propia Administración educativa. Esto supuso una gran limitación a la participación del profesorado en los Centros de Profesores que paradójicamente se creaban para su mayor implicación con objeto de mejorar el desarrollo profesional docente.

El decreto señalaba al centro como *“foco desde el que analizar la práctica docente, debe ser tomado como unidad de referencia para proponer y desarrollar un conjunto de acciones formativas (acciones de asesoramiento, de información/formación, de trabajo en grupo etc) que ayuden a construir un proyecto de centro común al conjunto de personas que lo componen, a la vez que instalar, en su quehacer, dinámicas de cambio e innovación que permitan analizar, reflexionar e introducir, nuevos elementos de la mejora de su práctica”*. Igualmente señalaba la necesidad de que los centros establezcan un Plan de Formación, dentro de su Proyecto Curricular, con el que buscar de forma colaborativa, soluciones a las necesidades formativas surgidas de su práctica educativa.

El Sistema Andaluz de Formación del Profesorado se concretaba en un Plan Andaluz de Formación del Profesorado que con duración plurianual, definía los objetivos y las líneas prioritarias de formación. Este se desarrollaba mediante sucesivos Programas de Formación del Profesorado, con una duración de dos años, que estarían integrados por los Programas Provinciales de Formación, formados a su vez por los Planes de Acción de los Centros del Profesorado.

Por otra parte, se creó la Comisión Andaluza de Formación del Profesorado, como órgano asesor de la Consejería de Educación y Ciencia, así como las Comisiones Provinciales de Formación que eran órganos asesores en el ámbito provincial. Los Centros de Profesorado son definidos como unidades de la Consejería de Educación y Ciencia encargadas de la planificación, desarrollo y aplicación de las acciones formativas en su ámbito geográfico de actuación. A su frente estaba un Director/a y un subdirector/a y los órganos colegiados eran: el Equipo Asesor de Formación y el Consejo de Centro.

También se modificaba el acceso a la función asesora. Para acceder a un puesto de la misma el profesorado debía reunir los siguientes requisitos:

- a) Tener, al menos, cinco años como funcionario de carrera ejerciendo docencia.

- b) Presentar como méritos de la experiencia docente y directiva.
- c) Especificar la formación adquirida.
- d) Presentaran documentación acreditativa de publicaciones, formación adquirida, etc.
- e) Realizar un proyecto de asesoramiento y presentarlo a una comisión evaluadora, nombrada por la a Administración, ante la que tendría que defenderlo en una entrevista.

En definitiva, se ha renovado permanente la formación del profesorado pero se ha hecho más dependiente de la Administración Educativa.

Pero esto no ha sido todo. En el año 2003, aparece una nueva reforma de la red de formación permanente. El Decreto 110/2003 de 22 de abril, viene a derogar el 194/1997, y configura en la actualidad el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. (este Decreto, se comentará más adelante, en el punto 4.2. del presente capítulo).

7.1.2 Los Centros del Profesorado (C.E.P.s) en el Decreto 194/1997

Los Centros del Profesorado son unidades de la Consejería de Educación y Ciencia, encargados de la planificación, desarrollo y aplicación de las acciones formativas en su ámbito geográfico de actuación.

Corresponde al Consejo de Gobierno, a propuesta de la Consejería de Educación y Ciencia, la creación, modificación y supresión de los C.E.P.s. de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

El ámbito de actuación de los Centros de Profesorado podrá ser modificado por Orden de la Consejería de Educación y Ciencia, a propuesta de la correspondiente Delegación Provincial.

Los C.E.P.s. y su ámbito de actuación son los relacionados en el Decreto 194/1997, explicitándose su sede, que en los casos determinados en el propio Anexo serán compartidas por dos localidades, y los municipios a los que prestarán servicio.

Para el desarrollo de sus actividades los Centros de Profesorado ubicados en una única sede o en sede compartida, tendrán autonomía pedagógica y de gestión en el marco de lo dispuesto en la normativa vigente, y contarán con los recursos necesarios, así como con la colaboración de aquellos profesionales de reconocido prestigio en el ámbito de la formación del profesorado que se estime preciso.

Los C.E.Ps. tendrán las siguientes funciones:

- I. Elaborar una propuesta del Plan de Acción del C.E.P. Para ello, los centros docentes de su ámbito de actuación establecerán un Plan de Formación, incluida en el Proyecto Curricular de Centro, que se concretará en el Plan Anual de Centro.
- II. Organizar y desarrollar en su ámbito de actuación los Programas de Formación del Profesorado.
- III. Colaborar, apoyar y participar en las iniciativas de formación de los centros educativos de su zona.
- IV. Promover la creación en su ámbito de actuación, de grupos de trabajo, así como coordinar y asesorar el desarrollo de los planes de trabajo que éstos realicen, estableciendo el seguimiento de los mismos.
- V. Establecer marcos de encuentro del profesorado.

- VI. Desarrollar, participar y colaborar en los procesos de investigación educativa que tengan como fin el mejor conocimiento de la realidad educativa andaluza y de sus recursos pedagógicos y didácticos.
- VII. Promover la elaboración, la difusión y la actualización de los recursos didácticos necesarios en aquellas áreas de conocimiento que sean de interés para los docentes, actuando como centro de recursos de la zona.
- VIII. Proponer, participar y colaborar en el desarrollo de acciones formativas con otras instituciones dentro de los marcos y convenios que la Consejería de Educación y Ciencia establezca con ellas.
- IX. Elaborar el Reglamento de Régimen Interno.

7.1.2.1 Órganos de Gobierno de los Centros del Profesorado

Con el fin de atender las funciones que se les atribuye, los Centros de Profesorado tendrán órganos de gobierno unipersonales y colegiados. Los órganos de gobierno unipersonales serán: Director/a y Subdirector/a. Los órganos colegiados serán: Consejo de Centro y Equipo Asesor de Formación.

a) Órganos unipersonales:

Director/a

Podrá ser Director o Directora cualquier funcionario/a de carrera, en servicio activo, que tenga una antigüedad de al menos cinco años en alguno de los Cuerpos de la función pública docente.

El Consejero o la Consejera de Educación y Ciencia nombrará en comisión de servicios, con reserva del puesto de trabajo de origen, al director o a la directora, a propuesta de la Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia, previa convocatoria pública.

Las funciones del director/a del C.E.P. serán las siguientes:

- a) Representar oficialmente al centro y a la Administración Educativa en el mismo.
- b) Promover el desarrollo de acciones formativas y fomentar cruces de intercambio, comunicación y difusión de experiencias entre el profesorado del ámbito del C.E.P.
- c) Dirigir y coordinar el Plan de Acción, así como el funcionamiento general del C.E.P.
- d) Ejercer la jefatura de todo el personal del centro.
- e) Presidir las reuniones de los órganos colegiados del centro, así como ejecutar, en el ámbito de sus competencias, los acuerdos de los mismos.
- f) Visar las certificaciones y documentos oficiales del centro.
- g) Autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro y ordenar los pagos.
- h) Proponer el nombramiento y cese del Subdirector o de la Subdirectora.

Subdirector/a

El Subdirector o Subdirectora será nombrado/a por la Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia a propuesta de la Dirección del C.E.P., de entre los miembros de la plantilla de asesores y asesoras de formación del mismo. Sus funciones serán las siguientes:

- a) Colaborar con el director/a en el desarrollo de sus funciones.
- b) Sustituir al director/a en caso de vacante, ausencia o enfermedad.
- c) Ejercer, por delegación expresa del director o de la Directora y bajo su autoridad, la jefatura del personal de asesores y asesoras del centro.
- d) Asumir las funciones del Administrador/a del centro cuando no exista.

b) Órganos colegiados:

Consejo de Centro

El Consejo de Centro estará presidido por e/lal director/a del C.E.P y constituido por:

- a) Jefes/as de Estudio de los centros educativos del ámbito del C.E.P, en número de dos a tres.
- b) Profesorado elegido por los claustros de los centros educativos del ámbito del C.E.P, en número entre tres y siete.
- c) Dos miembros de grupos de trabajo del ámbito del C.E.P.
- d) Asesores/as del CEP elegidos por el Equipo Asesor de Formación del mismo, en número entre uno y tres.
- e) Un miembro del Servicio de Inspección que desarrolle su actividad en la zona del C.E.P.
- f) Un miembro de los Equipos de Orientación Educativa que desarrollen su actividad en la zona del C.E.P.
- g) El subdirector o Subdirectora.
- h) En el caso de existir convenio con Entidades Locales, podrá ser miembro del Consejo un representante de cada una de éstas.

Los miembros del Consejo de Centro se renovarán cada cuatro años, sin perjuicio de que se cubran hasta dicho término las vacantes que se produzcan.

Las funciones del Consejo de Centro serán las siguientes:

- a) Informar la propuesta de Plan de Acción de Formación y elevarlo a la Comisión Provincial de Formación.
- b) Orientar los criterios y procesos de elaboración del Plan de Acción de Formación del C.E.P.
- c) Participar en el control de la gestión económica del centro y aprobar las cuentas del mismo.
- d) Valorar e informar sobre el desarrollo de las acciones realizadas por la plantilla docente del C.E.P. en cumplimiento del Plan de Acción de Formación.
- e) Aprobar la propuesta de memoria final del Plan de Acción del C.E.P y elevarla a la Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia.
- f) Informar la propuesta de Reglamento de Régimen Interno.

7.1.2.2 Los Asesores y las Asesoras de formación

El Equipo Asesor de Formación estará compuesto por los asesores y asesoras del Centro de Profesorado.

Sus funciones son las siguientes:

- a) Elaborar la propuesta del Plan de Acción de Formación del C.E.P.

- b) Organizar y desarrollar las acciones formativas para su ámbito de actuación incluida en el Programa de Formación del Profesorado aprobado, así como realizar el seguimiento y evaluación de las mismas.
- c) Elegir a sus representantes en el Consejo de Centro.

- d) Fijar y coordinar orientaciones y criterios metodológicos para las acciones formativas.
- e) Elaborar y llevar a cabo la fase de detección de necesidades en los centros educativos.

- f) Colaborar en el seguimiento y evaluación de las actividades de formación que se realicen en el ámbito del C.E.P.

- g) Elaborar la propuesta de memoria de avance y final del Plan de Acción del centro. Esta memoria tendrá un marcado carácter cualitativo y deberá recoger, entre otros, los siguientes puntos:
 - I. Valoración de lo conseguido relacionándolo con lo que se pretendía.

 - II. Análisis crítico de las acciones desarrolladas.

 - III. Relación de propuestas de mejora, dirigidas al propio CEP y basadas en el análisis realizado, que permitan definir nuevas líneas de actuación, reforzar los logros y corregir los problemas y disfunciones detectadas, partiendo de los recursos disponibles.

 - IV. Otros comentarios que se considere oportuno incluir.

Los asesores y las asesoras del Equipo Asesor de formación tendrán que atender las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Formación Profesional.

Podrá ser asesor o asesora de formación cualquier funcionario/a de carrera en servicio activo que tenga, al menos, cinco años de antigüedad en alguno de los Cuerpos de la función pública docente.

Los funcionarios que deseen acceder a los puestos de asesores / as de los C.E.Ps. lo realizarán mediante convocatoria pública anual, cuando existan vacantes, que recogerá el baremo de puntuación con la valoración de méritos en el que se incluirán, al menos, los siguientes apartados: méritos académicos, experiencia docente y directiva, formación y experiencia en la formación, publicaciones y ponencias; proyecto y entrevista.

Los asesores y las asesoras serán nombrados en comisión de servicios, con reserva del puesto de trabajo de origen, por un período máximo de seis años renovable cada año, estableciéndose un proceso de evaluación del ejercicio de esta función cada dos años, cuya valoración positiva determinará su continuidad. Al finalizar el período de desempeño de la función asesora no se podrá optar de nuevo a ella sin mediar un período de dos años de ejercicio de la docencia en su centro de destino.

Los asesores y las asesoras ejercerán sus funciones bajo la dirección técnica del director o directora del Centro del Profesorado.

El desarrollo de las competencias del Equipo Asesor de Formación implica la realización por parte de los Asesores y de las Asesoras, entre otras, de las siguientes funciones:

- a) Realizar el asesoramiento y acciones formativas que se determinan en los diferentes centros educativos.
- b) Participar en la detección y análisis de las necesidades y demandas formativas de los centros educativos de la zona.

- c) Diseñar, organizar y desarrollar las acciones formativas que se deriven del Plan de Acción de su C.E.P.
- d) Participar en la elaboración de la memoria final.
- e) Colaborar en la organización de acciones formativas de otros C.E.Ps. de su provincia.
- f) Organizar y desarrollar las acciones formativas que, con ámbito regional, se establezcan en el Programa su contribución a la mejora de la práctica docente de Formación del Profesorado.

7.1.2.3 Evaluación de los Asesores y las Asesoras

La Consejería de Educación y Ciencia establecerá un proceso de evaluación de la función asesora cada dos años, dependiendo de esta evaluación la continuidad en el desempeño de la misma.

La evaluación tendrá como finalidad analizar el desempeño de la función asesora y tomará en consideración la totalidad de elementos que intervienen en la misma.

Se centrará en la valoración de los procesos desarrollados y de los resultados obtenidos. Esta evaluación se referirá, al menos, a los siguientes aspectos:

- I. La programación y desarrollo de las actividades de formación a objetivos establecidos en el Plan de Formación.
- II. La implicación del asesor/a en el funcionamiento del C.E.P. en el que desempeña su función.

No obstante lo dicho anteriormente, la Consejería de Educación y Ciencia podrá revocar la comisión de servicios, a propuesta del Delegado/a Provincial, cuando exista informe negativo motivado del Directo/ar del CEP, previo informe del Consejo de Centro y audiencia al interesado/a, sobre el desempeño de la función asesora.

7.1.2.4 Reglamento de Régimen Interno

Cada Centro de Profesorado elaborará un Reglamento de Régimen Interno en el que deberán contemplarse, al menos, los siguientes apartados:

- a) Finalidades que persigue el C.E.P.
- b) Objetivos que se marca.
- c) Sistema de planificación y organización de acciones de formación.
- d) Sistema de relaciones internas y externas.

7.1.2.5 Personal de Administración y Servicios

El Consejo de Gobierno, a propuesta de la Consejería de Educación y Ciencia, determinará la relación de puestos de trabajo del Personal de Administración y Servicios para cada C.E.P.

En los Centros de Profesorado de capital de provincia existirá un administrador o administradora. El puesto de Administrador/a se proveerá mediante concurso entre funcionarios / as al servicio de la Administración de la Junta de Andalucía.

Las funciones del administrador serán las siguientes:

- a) Velar por la correcta utilización de los medios materiales con que cuenta el centro.
- b) Ordenar el régimen administrativo del centro.
- c) Actuar como secretario/a de los órganos colegiados del centro, con voz, pero sin voto.
- d) Ejercer, por delegación expresa del director/a, la jefatura del Personal de Administración y Servicios del centro.
- e) Controlar la asistencia de todo el personal del centro y mantener las relaciones administrativas con la Administración Educativa central y/o provincial.
- f) Custodiar los libros y archivos del centro.
- g) Certificar y expedir la documentación oficial del centro con el visado del director/a del mismo.
- h) Realizar el inventario del centro y mantenerlo actualizado.
- i) Elaborar el proyecto de ingresos y gastos del CEP.

El personal no docente ejercerá su función bajo la dirección técnica del director o directora del C.E.P.

7.1.3 Algunas reflexiones finales sobre el Primer Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado

Como se señala en el un documento elaborado por La Red de Formación de esta Comunidad Autónoma, después de seis años de funcionamiento con esta estructura, se puede decir que:

- El mayor control que, según la norma, ejercería la Administración Educativa sobre la Red de Formación, no ha sido obstáculo para que los Planes de Acción de los Centros de Profesorado hayan estado basados en las demandas de formación planteadas desde los centros.
- Ha habido un avance en la línea marcada por el modelo de formación en centros, aunque todavía es necesario avanzar en esa línea, hasta generalizar los procesos de reflexión en los centros que permitan determinar a los propios docentes cuales son sus necesidades formativas.
- La plantilla de los centros de profesorado es insuficiente para llevar adelante un modelo de formación que exige una presencia importante de los asesores y asesoras en los centros.
- Los servicios que prestaban los Centros de Recursos y los Departamentos de Informática han sido asumidos aceptablemente por los equipos de asesores y asesoras.
- En algunas zonas muy concretas hubiese sido deseable mantener las Aulas de Extensión como lugar de encuentro del profesorado de distintos centros y como centro de recursos.

7.2 El actual Sistema Andaluz de Formación del profesorado (Decreto 110/2003)

Está regulado por el decreto 110/2003 de 22 de abril y mantiene, en líneas generales, la estructura establecida en el decreto 194/1997. Constituye el instrumento de la Consejería de Educación y Ciencia a través del cual se establecen las estructuras, el marco de organización y funcionamiento y los recursos para atender a las necesidades de formación y actualización del profesorado.

La finalidad del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado es la de promover el desarrollo profesional docente y la mejora de la calidad de la práctica educativa de los docentes de todos los centros educativos andaluces sostenidos con fondos públicos, a excepción de los universitarios.

Para la consecución de sus finalidades, el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado está organizado en una red de Centros del Profesorado (cambia la denominación de Centros de Profesorado por la de Centros del Profesorado) dependientes de la Consejería de Educación y Ciencia, coordinados a nivel regional a través de su Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado y, en cada provincia, por la correspondiente Delegación Provincial de esa Consejería.

La Comisión Andaluza de Formación del Profesorado y las Comisiones Provinciales de Formación del Profesorado constituyen los órganos de asesoramiento del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.

El Decreto señala que la Administración educativa velará para que en la designación de las personas que participan en la estructura del Sistema se apliquen criterios de paridad entre ambos sexos.:

El Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado constituye el documento que establece y concreta los principios y objetivos del Sistema Andaluz, fijando las líneas de actuación en esta materia, así como las directrices para el funcionamiento de los Centros del Profesorado. Tendrá su concreción en los Planes

Provinciales de Formación, que integrarán los Planes de Actuación de los CEPs de la provincia y las iniciativas de la Comisión Provincial de Formación.

7.2.1 Las diferentes comisiones de Formación del Profesorado

7.2.1.1 La comisión Regional de Formación del Profesorado

La Comisión Regional de Formación del Profesorado, estará integrada por la persona titular de la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado, que la presidirá, y por los siguientes miembros:

- a) Representantes de la Administración Educativa:
 - Cuatro representantes de la Consejería de Educación y Ciencia con nivel, al menos, de Jefe o Jefa de Servicio, designados por su titular.
 - Cuatro directores o directoras de Centros del Profesorado designados por la persona titular de la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado.
- b) Cuatro representantes de las Organizaciones Sindicales designados a propuesta de las que ostenten más de un diez por ciento de representatividad en los resultados de las elecciones sindicales del sector docente en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

- c) Cuatro representantes de los titulares de los centros de enseñanza privados concertados designados a propuesta de las Organizaciones Empresariales más representativas de este sector.
- d) Un/a representante de las Asociaciones de Profesorado legalmente constituidas, que tengan entre sus fines la formación del profesorado, designado a propuesta de las mismas.
- e) Un/a representante de Movimientos de Renovación Pedagógica, designado a propuesta de los mismos.
- f) Un/a representante de las Universidades públicas andaluzas, designado por el Consejo Andaluz de Universidades.
- g) Cuatro profesionales de la formación, de reconocido prestigio, designados por la persona titular de la Consejería de Educación y Ciencia.
- h) El Jefe o Jefa de Servicio de Planes de Formación de la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado, que actuará como Secretario o Secretaria de la Comisión.

7.2.1.2 La Comisión Andaluza de Formación del Profesorado

La Comisión Andaluza de Formación del Profesorado tiene las siguientes funciones:

- a) Informar las disposiciones de carácter general relativas a la formación del profesorado que se sometan a la aprobación del Consejo de Gobierno.

- b) Informar la propuesta del Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.
- c) Informar los procesos de seguimiento y evaluación que, en materia de formación del profesorado, se establezcan y conocer los resultados de los mismos.
- d) Informar cuantas otras actuaciones tengan como objetivo la formación del profesorado.
- e) Elaborar propuestas en materia de formación del profesorado.

7.2.1.3 La Comisión Provincial de Formación del Profesorado

La Comisión Provincial de Formación del Profesorado es el órgano asesor de la Consejería de Educación y Ciencia en materia de formación del profesorado en el ámbito de la provincia. y está integrada por el titular de la Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia o persona en quien delegue, que la presidirá, y por los siguientes miembros:

7.2.1.3.1 Composición de la Comisión Provincial de Formación del Profesorado

Está formada por:

- a) El Coordinador o Coordinadora Provincial de Formación.

- b) Tres representantes de la Delegación Provincial con nivel, al menos, de Jefe o Jefa de Servicio.
- c) Los directores y directoras de los Centros del Profesorado de la provincia.
- d) Un/a representante de los Equipos de Orientación Educativa designado por la persona titular de la Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia.
- e) Cuatro representantes de las Organizaciones Sindicales, designados a propuesta de las que ostenten más de un 10% de representatividad en los resultados provinciales de las elecciones sindicales del sector docente en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- f) Cuatro representantes de los titulares de los centros privados concertados, designados a propuesta de las Organizaciones Empresariales de este sector más representativas en la provincia.
- g) Un/a representante de las Asociaciones de Profesorado legalmente constituidas con implantación en la provincia, que tengan entre sus fines la formación del profesorado, designado a propuesta de las mismas.
- h) Un/a representante de Movimientos de Renovación Pedagógica con implantación en la provincia, designado a propuesta de los mismos.
- i) Un/a representante de las Universidades públicas de la provincia, designado por el Consejo Andaluz de Universidades.
- j) Cuatro profesionales de la formación de reconocido prestigio, designados por la persona titular de la Dirección General de Evaluación Educativa y

Formación del Profesorado, a propuesta de la persona titular de la Delegación Provincial.

- j) Un funcionario o funcionaria del Servicio de Ordenación Educativa, que actuará como Secretario o Secretaria.

7.2.1.3.2 Funciones de la Comisión Provincial de Formación del Profesorado

Tiene las siguientes funciones:

- a) Formular propuestas para la elaboración e informarlos Planes Provinciales de Formación.
- b) Informar sobre el desarrollo de los Planes Provinciales de Formación.
- c) Informar sobre el funcionamiento de la red de Centros del Profesorado de la provincia.
- d) Elaborar propuestas en materia de formación del profesorado e informar a la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado sobre cualquier iniciativa de formación de ámbito provincial.
- e) Aquellas otras que le sean atribuidas por la Consejería de Educación y Ciencia en el ámbito de sus competencias.

7.2.1.3.3 El Coordinador o Coordinadora Provincial de Formación

Tiene las siguientes funciones:

- a) Elaborar las propuestas de Planes Provinciales de Formación, así como impulsar su desarrollo, una vez aprobados.

- b) Informar a la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado de los Planes Provinciales de Formación, para su conocimiento y asignación del presupuesto.

- c) Promover el desarrollo autónomo de los Centros del Profesorado de la provincia.

- d) Coordinar los Centros del Profesorado de su ámbito territorial con el Servicio Provincial de Inspección de Educación y con los Equipos de Orientación Educativa de la provincia.

- e) Velar por la adecuación de los Planes de Actuación de los Centros del Profesorado de la Provincia y de los Planes Provinciales de Formación Permanente del Profesorado a los principios y objetivos marcados en el Plan Andaluz de Formación.

- f) Colaborar en el seguimiento del desarrollo de los Planes Provinciales de Formación, supervisar la adecuada gestión de los recursos asignados a los mismos y elaborar la Memoria Anual de Formación de la provincia.

- g) Colaborar con entidades e instituciones que promuevan la formación del profesorado en el ámbito de la provincia, especialmente con las Universidades públicas andaluzas.

h) Aquellas otras que, en el ámbito de sus competencias, le sean encomendadas por la persona titular de la Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia La Comisión Andaluza de Formación del Profesorado es el órgano colegiado encargado de asesorar a la Consejería de Educación y Ciencia en materia de formación del profesorado.

7.2.2 Los Centros del Profesorado en El Decreto 110/2003

Los Centros del Profesorado quedan definidos como las unidades de la Consejería de Educación y Ciencia encargadas de la dinamización, planificación y desarrollo de la formación del profesorado en su zona geográfica de actuación.

Corresponde al Consejo de Gobierno, a propuesta de la Consejería de Educación y Ciencia, la creación y supresión de los Centros del Profesorado. Los Centros del Profesorado y su zona de actuación son los relacionados en el Anexo I del Decreto 194/97, de 29 de julio.

7.2.2.1 Funciones de los Centros del Profesorado

Los Centros del Profesorado tendrán las siguientes funciones:

a) Desarrollar el Plan Andaluz de Formación en su zona de actuación, a través de los Planes de Actuación del Centro del Profesorado y las iniciativas provinciales.

- b) Promover en su zona de actuación, la creación y desarrollo de grupos de trabajo, favoreciendo la relación e intercambio entre sí, de forma que se facilite la consolidación de redes de comunicación profesionales amplias.
- c) Apoyar las iniciativas de formación de los centros educativos, grupos de trabajo y profesores y profesoras de su zona de actuación, facilitando los recursos necesarios y prestando la colaboración oportuna.
- d) Establecer espacios de encuentro del profesorado para facilitar el intercambio de experiencias y la difusión del conocimiento.
- e) Colaborar con otras instituciones y entidades en el desarrollo de la formación del profesorado y realizar propuestas en este sentido.
- f) Promover y desarrollar la formación del Equipo Asesor de Formación del Centro del Profesorado.
- g) Realizar procesos de autoevaluación que contribuyan a la mejora de su servicio.
- h) Elaborar el Reglamento de Organización y Funcionamiento del Centro del Profesorado.
- i) Aquellas otras, relacionadas con las anteriores, que les sean atribuidas por la Consejería de Educación y Ciencia, en el ámbito de sus competencias.

Para el desarrollo de sus actividades los Centros del Profesorado tienen autonomía pedagógica y de gestión y cuentan con los recursos necesarios, así como con la colaboración de aquellas personas, profesionales de reconocido prestigio en el ámbito de la formación del profesorado, que se estime preciso.

En el ejercicio de esta autonomía, cada Centro del Profesorado elaborará su Plan de Actuación, que recogerá el conjunto de medidas previstas para desarrollar en su zona de actuación el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, será elaborado por el Equipo Asesor de Formación, coordinado por su director o directora y aprobado por el Consejo de Centro. Asimismo, cada Centro del Profesorado elaborará su Reglamento de Organización y Funcionamiento.

Los Centros del Profesorado deberán llevar a cabo procesos de autoevaluación a través de los que analizarán el grado de cumplimiento del Plan de Actuación y su contribución a la mejora de la práctica educativa. Los resultados de esta autoevaluación quedarán recogidos en la correspondiente Memoria del curso del Centro del Profesorado. Esta Memoria del curso será elaborada por el Equipo Asesor de Formación de cada Centro del Profesorado, coordinado por su director o directora y aprobada por su Consejo de Centro.

Asimismo, los Centros del Profesorado se someterán a evaluaciones tanto internas como externas de acuerdo con los procedimientos que establezca la Consejería de Educación y Ciencia.

Los resultados de las diferentes evaluaciones serán difundidos entre los centros docentes de su zona de actuación y deberán traducirse en propuestas concretas de mejora que se incorporarán a los Planes de Actuación del Centro del Profesorado.

7.2.2.2 Órganos de gobierno de los Centros del Profesorado

Los Centros del Profesorado cuentan con los siguientes Órganos de Gobierno:

- a) Unipersonales: Director o directora y subdirector o subdirectora.
- b) Colegiados: Consejo de Centro y Equipo Asesor de Formación.

a) Órganos Unipersonales de Gobierno: director o directora y subdirector o subdirectora

Director o directora

Podrán ser candidatos y/o candidatas al cargo de director o directora de un Centro del Profesorado cualquier funcionario o funcionaria docente de carrera, en servicio activo en la Comunidad Autónoma de Andalucía, que tenga una antigüedad de al menos cinco años en los cuerpos de la función pública docente.

El director o directora del Centro del Profesorado será nombrado por la persona titular de la Consejería de Educación y Ciencia, a propuesta del titular de la Delegación Provincial correspondiente, previa convocatoria pública en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. Las solicitudes presentadas al cargo de Dirección serán valoradas por el Consejo del Centro del Profesorado de acuerdo con los criterios y procedimiento, que se establecerán en la convocatoria. Tras esta valoración se elevará al titular de la Delegación de Educación y Ciencia que corresponda tres propuestas razonadas de candidaturas. El nombramiento se realizará, en régimen de comisión de servicios con reserva del puesto de trabajo de origen, por un período de cuatro años prorrogable por otros cuatro, para lo cual se tendrá en cuenta los resultados de las evaluaciones que durante el período de nombramiento se hubieran realizado así como los informes del Consejo de Centro y de la Delegación Provincial correspondiente. Transcurrido el período de nombramiento, los directores y/o directoras deberán reincorporarse a su puesto de

trabajo, no pudiendo presentarse a una nueva convocatoria hasta que transcurra un período de dos años de ejercicio de la docencia en su centro de destino.

Las funciones del director o directora del Centro del Profesorado son las siguientes:

- a) Representar oficialmente a la Administración educativa en el centro y ostentar la representación oficial del mismo, sin perjuicio de las atribuciones de las demás autoridades educativas.
- b) Dirigir y coordinar todas las actividades del Centro del Profesorado, de acuerdo con las disposiciones vigentes y sin perjuicio de las competencias de los restantes órganos de gobierno del mismo.
- c) Cumplir y hacer cumplir las Leyes y demás disposiciones vigentes.
- d) Colaborar con los órganos de la Administración educativa en todo lo relativo al logro de los objetivos del Centro del Profesorado, así como formar parte de los órganos consultivos que se establezcan.
- e) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al Centro del Profesorado, pudiendo delegar en el subdirector o subdirectora la correspondiente al personal de la plantilla de asesores y asesoras.
- f) Impulsar, dirigir y coordinar la elaboración y el desarrollo del Plan de Actuación del Centro del Profesorado, así como el funcionamiento general del mismo.

- g) Elaborar, conjuntamente con el subdirector o subdirectora, la propuesta de Reglamento de Organización y Funcionamiento del Centro del Profesorado, así como sus modificaciones.
- h) Promover la autoevaluación del Centro del Profesorado y colaborar en el desarrollo de las evaluaciones internas y externas que se lleven a cabo.
- i) Impulsar la mejora de la función asesora a través de procesos de innovación, actualización y perfeccionamiento del Equipo Asesor de Formación.
- j) Instar las convocatorias y presidir los órganos colegiados del Centro del Profesorado, así como ejecutar, en el ámbito de sus competencias, los acuerdos de los mismos.
- k) Visar las certificaciones y documentos oficiales del Centro del Profesorado.
- l) Autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del Centro del Profesorado y ordenar los pagos.
- m) Proponer el nombramiento y cese del subdirector o subdirectora del Centro del Profesorado.
- n) Ejercer las funciones que le correspondan en su condición de miembro de la Comisión Provincial de Formación del Profesorado.
- ñ) Coordinar las actuaciones del Centro del Profesorado con los demás servicios de apoyo a los centros educativos.
- o) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por la normativa vigente o el

Reglamento de Organización y Funcionamiento del Centro del Profesorado

El director o directora del Centro del Profesorado cesará en sus funciones al término de su mandato o al producirse alguna de las causas siguientes:

- a) Renuncia motivada, aceptada por la persona titular de la Consejería de Educación y Ciencia, previo informe del titular de la Delegación Provincial correspondiente.
- b) Incapacidad física o psíquica sobrevenida que le impida el ejercicio del cargo.
- c) Revocación motivada, acordada por la persona titular de la Consejería de Educación y Ciencia, previo informe del titular de la Delegación Provincial, oído el Consejo de Centro, por incumplimiento grave de las funciones inherentes al cargo, previa audiencia al interesado.

Subdirector o subdirectora

Podrá ser subdirector o subdirectora de un Centro del Profesorado cualquier miembro de la plantilla de asesores y asesoras de formación del mismo. Será nombrado por la persona titular de la Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia en cuyo ámbito territorial se halle radicado el Centro del Profesorado, a propuesta del director o directora del mismo. La duración del mandato del subdirector o subdirectora será la que corresponda al director o directora que lo hubiera designado, prolongado, en su caso, hasta que se produzca el nombramiento de un nuevo director o directora.

El subdirector o subdirectora tienen las siguientes funciones:

- a) Colaborar con el director o directora en el desarrollo de sus funciones.
- b) Sustituir al director o directora en caso de vacante, ausencia o enfermedad.
- c) Actuar como secretario de los órganos colegiados de gobierno del Centro del Profesorado, levantar acta de las sesiones y dar fe de los acuerdos con el visto bueno del director o directora.
- d) Cualquier otra función que le sea atribuida por la normativa vigente y por el Reglamento de Organización y Funcionamiento del Centro del Profesorado.

En los Centros del Profesorado donde no exista administrador o administradora el subdirector o subdirectora asumirá, también, las funciones del mismo.

El subdirector o subdirectora cesará en sus funciones al término de su mandato o al producirse alguna de las circunstancias siguientes:

- a) Renuncia motivada aceptada por la persona titular de la Delegación Provincial correspondiente, previo informe razonado del director o directora.
- b) Incapacidad física o psíquica sobrevenida que le impida el ejercicio del cargo.
- c) Cuando, por cese del director o directora que lo propuso, se produzca el nombramiento del nuevo director o directora.

d) A propuesta del director o directora, mediante escrito razonado, previa audiencia al interesado y comunicación al Consejo de Centro.

En caso de ausencia o enfermedad del subdirector o subdirectora se hará cargo provisionalmente de sus funciones el asesor o asesora de formación que designe el director o directora, que informará de su decisión al Consejo de Centro.

b) Órganos colegiados: Consejo de Centro y Equipo Asesor

Consejo de Centro

El Consejo de Centro es el órgano de participación de los profesionales de la educación en el gobierno y gestión de los Centros del Profesorado.

Este órgano está integrado por el director o directora del Centro del Profesorado, que será quien lo presida, y por los siguientes miembros:

a) Dos Jefes o Jefas de Estudios de los centros docentes de la zona de actuación del Centro del Profesorado, elegidos por los claustros de profesores de los mismos.

b) Un miembro de los Equipos de Orientación Educativa que desarrollen su actividad en la zona de actuación del Centro del Profesorado, y un Jefe o Jefa del Departamento de Orientación de los centros docentes de la zona de actuación del Centro del Profesorado, designados por el titular de la Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia.

c) Cinco profesores o profesoras que presten servicio en centros docentes de la zona de actuación del Centro del Profesorado, integrantes de grupos y proyectos o miembros de movimientos de renovación pedagógica con implantación en dicha zona, elegidos por el profesorado de los centros docentes de la zona.

d) Tres asesores o asesoras del Centro del Profesorado, elegidos por el Equipo Asesor de Formación del mismo.

e) Una persona de reconocido prestigio en el ámbito educativo que ejerza su labor profesional en la zona de actuación del Centro del Profesorado, designado por el titular de la Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia.

f) El subdirector o subdirectora del Centro del Profesorado, que actuará como Secretario o Secretaria, con voz y voto.

La Consejería de Educación y Ciencia establecerá el procedimiento para la elección de los miembros del Consejo de Centro, así como para su renovación o sustitución en el caso de que se produzcan vacantes.

Las Funciones del Consejo de Centro son:

a) Aprobar la propuesta de Plan de Actuación del Centro del Profesorado y elevarlo a la Coordinación Provincial para su integración en el correspondiente Plan Provincial de Formación Permanente del Profesorado.

b) Aprobar el presupuesto del Centro, de acuerdo con las disposiciones que lo regulen, así como la ejecución del gasto del mismo.

c) Realizar el seguimiento del Plan de Actuación del Centro del Profesorado.

- d) Aprobar la Memoria del curso del Centro del Profesorado y elevarla a la Coordinación Provincial.
- e) Intervenir en la selección y cese del director o directora del Centro del Profesorado en los términos establecidos en el presente Decreto.
- f) Aprobar la propuesta de Reglamento de Organización y Funcionamiento del Centro del Profesorado, de acuerdo con la normativa vigente.
- g) Cualquier otra que, en el ámbito de sus competencias, le atribuya la normativa vigente y el Reglamento de Organización y Funcionamiento del propio Centro del Profesorado.

Equipo Asesor de Formación

Para el desarrollo de sus funciones cada Centro del Profesorado contará con un Equipo Asesor de Formación que estará compuesto por los asesores y asesoras de formación que presten servicio en el mismo.

El Equipo Asesor de Formación se ajustará en su funcionamiento a las normas contenidas en el Capítulo II del Título II de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre.

Podrán ser asesores o asesoras de formación en un Centro del Profesorado cualquier funcionario o funcionaria docente de carrera en servicio activo en la Comunidad Autónoma de Andalucía que tenga, al menos, cinco años de antigüedad en los Cuerpos de la función pública docente.

Cuando se produzcan vacantes, los puestos de asesores y asesoras de los Centros del Profesorado se cubrirán mediante concurso público de méritos al que podrán concurrir los funcionarios y funcionarias docentes que deseen acceder a

dichos puestos. La convocatoria será realizada por la Consejería de Educación y Ciencia.

Corresponde a la persona titular de la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado el nombramiento de los asesores y asesoras de formación de los Centros del Profesorado, el cual se realizará por un período de cuatro años prorrogable por otros cuatro. Para esta prórroga se tendrá en cuenta los resultados de las evaluaciones que durante el período de nombramiento se hubieran realizado, así como el informe del Consejo de Centro y del titular de la Delegación Provincial correspondiente. No obstante lo anterior, la persona titular de la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado podrá revocar al asesor o asesora de formación antes de la finalización del período para el que fue nombrado cuando incumpla gravemente sus funciones. Transcurrido el período de nombramiento, los asesores y asesoras deberán reintegrarse al puesto de trabajo que tuvieran reservado, no pudiendo presentarse a una nueva convocatoria hasta transcurrido un período de dos años de ejercicio de la docencia en su centro de destino.

Los asesores y asesoras de formación desempeñarán sus funciones en régimen de comisión de servicios, con reserva del puesto de origen.

El Equipo Asesor de Formación tiene las siguientes funciones:

a) Elaborar la propuesta del Plan de Actuación del Centro del Profesorado, atendiendo a las necesidades de mejora que resulten de las evaluaciones realizadas y teniendo en cuenta los diferentes niveles de experiencia profesional del profesorado de la zona de actuación del Centro del Profesorado.

- b) Organizar y desarrollar las actuaciones recogidas en el Plan de Actuación del Centro del Profesorado, así como realizar el seguimiento y evaluación de las mismas.
- c) Generar dinámicas de formación en los centros de la zona de actuación del Centro del Profesorado para impulsar la mejora de las prácticas educativas.
- d) Facilitar apoyo y asesoramiento a las iniciativas de formación de los centros docentes, grupos de trabajo y profesorado de su zona de actuación, proporcionando información y recursos.
- e) Crear espacios de encuentro entre profesores y profesoras, grupos de trabajo y otros colectivos para fomentar la cooperación y el desarrollo de redes profesionales en temas de interés educativo.
- f) Desarrollar estrategias para la difusión del trabajo, las iniciativas y experiencias del profesorado de su zona de actuación.
- g) Elaborar, a partir de la reflexión sobre su propia práctica, la propuesta de Memoria del curso del Centro del Profesorado.
- h) Elaborar propuestas de formación permanente para el mejor ejercicio de la función asesora.
- h) Elegir a sus representantes en el Consejo de Centro.

7.2.2.3 Personal de administración y servicio

Cada Centro del Profesorado contará con el personal de administración y servicios que recoja la correspondiente Relación de Puestos de Trabajo. En los

Centros del Profesorado cuya complejidad organizativa y de gestión así lo requiera, existirá un administrador o administradora.

El administrador o administradora

La provisión de puestos de trabajo de administrador o administradora se realizará mediante los procedimientos de concurso o de libre designación con convocatoria pública, según prevea la correspondiente Relación de Puestos de Trabajo, entre funcionarios y funcionarias al servicio de la Administración General de la Junta de Andalucía.

El administrador o administradora tiene las siguientes funciones:

- a) Ordenar el régimen administrativo del Centro del Profesorado, de conformidad con las directrices del director o directora.
- b) Ejercer, bajo la autoridad del director o directora, la jefatura del Personal de Administración y Servicios del Centro del Profesorado.
- c) Adquirir el material y equipamiento del Centro del Profesorado, custodiar, coordinar y gestionar la utilización del mismo y velar por su mantenimiento en todos los aspectos, de acuerdo con la normativa vigente y las indicaciones del director o directora.
- d) Custodiar los libros oficiales y archivos del Centro del Profesorado.
- e) Certificar y expedir la documentación oficial del Centro del Profesorado con el visado del director o directora del mismo.

- f) Realizar el inventario general del Centro del Profesorado y mantenerlo actualizado.
- g) Elaborar el anteproyecto de presupuesto de ingresos y gastos del Centro del Profesorado.
- h) Ordenar el régimen económico del Centro del Profesorado, de conformidad con las instrucciones del director o directora, realizar la contabilidad y rendir cuentas ante las autoridades correspondientes.
- i) Cualquier otra función que le sea atribuida por la normativa vigente y por el Reglamento de Organización y Funcionamiento del Centro del Profesorado.

7.2.3 Evaluación del Sistema Andaluz de Formación permanente del Profesorado

La Consejería de Educación y Ciencia establecerá el procedimiento de evaluación orientada a la mejora de la organización y el funcionamiento del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Las evaluaciones que se realicen tendrán como finalidad valorar los procesos de formación que se lleven a cabo desde los diferentes ámbitos del Sistema, determinar el alcance de los logros o resultados de estos procesos, identificar los problemas o distorsiones que se produzcan en el desarrollo de los mismos y aportar información que permita orientar la toma de decisiones para reforzar los logros y solucionar los problemas.

La evaluación del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado combinará los siguientes procedimientos:

- a) La autoevaluación de los Centros del Profesorado, entendida como la reflexión o análisis que éstos realizan acerca del grado de cumplimiento de su

Plan de Actuación y su contribución a la mejora de las prácticas educativas y de la calidad de los aprendizajes del alumnado, que debe reflejarse en las correspondientes Memorias del curso.

b) Las evaluaciones internas que promoverá la Consejería de Educación y Ciencia, a través de la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado, apoyadas en el seguimiento y valoración de los programas y convocatorias que desarrollen el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y en el análisis de los informes y memorias realizadas por quienes participen en las actividades.

c) Las evaluaciones externas realizadas por equipos de expertos, designados mediante convocatorias públicas.

7.2.4 El II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado

La Consejera de Educación, doña Cándida Martínez López en la presentación del segundo Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado dice textualmente:

"... no parece que sea ésta la cuestión más relevante ya que no importa tanto lo buenas que hayan sido las escuelas en las condiciones del pasado; sino si las condiciones actuales son suficientemente buenas para responder a los desafíos de una sociedad cambiante..."

Estas opiniones deberían servirnos para pensar y reflexionar tanto el profesorado como los asesores y asesoras de formación. No podemos vivir del pasado, ni de la nostalgia que supuso éste cuando enseñábamos. Debemos mirar al presente para construir futuro e implicarnos para adquirir un compromiso con la educación que convierta a ésta en la protagonista de nuestro trabajo.

El nuevo Plan de formación nace del análisis del primero, que se puso en marcha allá por el año 1992, pero tiene como pretensión mejorar las condiciones de la formación permanente del profesorado. Es un plan, que aunque se ha hecho desde la Administración, ha presentado consultas a diferentes estamentos relacionados con la formación permanente. Así los Centros de Profesorado, las diferentes Delegaciones de Educación, las Comisiones Provinciales y Regionales de Formación, expertos en Formación del Profesorado y un amplio abanico de sugerencias aportadas a través de la red de internet que la página de la Consejería de Educación puso a disposición de todo aquel que quisiese hacer aportaciones al borrador del Plan.

7.2.4.1 Objetivos

Este plan pretende crear unas nuevas condiciones en la educación y cambios en la función docente. Para ello se pretenden los siguientes objetivos.

- a) *Mejorar las prácticas educativas orientadas a la mayor calidad de la aprendizaje del alumnado.*

Está claro que la mejora de la práctica del profesorado debe ser la meta capital de la educación puesto que la buena práctica supone una mejora en los resultados del alumnado y si nuestro trabajo, no va dirigido a la mejora de la calidad

de la enseñanza en nuestro alumnado, es decir, en mejorar las condiciones de aprendizaje y de enseñanza del mismo; no vamos a ningún sitio.

b) *Promover la conciencia profesional docente y el desarrollo autónomo del profesorado, teniendo en cuenta sus diferentes niveles de experiencia.*

Sabemos que la mejor forma de mejorar la práctica se construye desde dentro, es decir, desde el propio centro. Por lo tanto, este segundo Plan, considera prioritario que el profesorado empiece a reflexionar desde su centro escolar: En compañía de sus compañeros y compañeras, se deben ir creando una serie de situaciones que puedan producir el encuentro de profesionales que compartan intereses afines y que se implique en un trabajo autónomo cuya pretensión sea solucionar los problemas que se plantean en sus quehaceres diarios. Estos llamémosle, grupos de profesores afines, serán los que podrán, en base a compartir sus intereses comunes, iniciar nuevos enfoques pedagógico traducidos en proyectos de experimentación, de innovación, de investigación, de elaboración de un determinado tipo de materiales comunes,...

En el Plan, se va más lejos pretende, no sólo hacer comunidad en los centros, sino crear Redes como lugar de encuentro de comunidades de profesores y profesoras que compartan intereses profesionales afines.

c) *Producir mayor conocimiento educativo favoreciendo y valorando la diversidad, la innovación y la experimentación rigurosa.*

Desde la comunidad educativa y teniendo en cuenta los diferentes contextos educativos en los que el profesorado se desenvuelve, sería aconsejable propiciar tanto la experimentación como la innovación como forma de atención a la diversidad del alumnado situado en este contexto. Esto supondría un reconocimiento y valoración colectivo de las cualidades profesionales del profesorado implicado.

d) *Construir comunidad de aprendizaje y educación.*

La escuela española, y sobre todo la pública, no tiene tradición de trabajo cooperativo. No obstante, la formación debe de ir encaminada a crear conciencia colabora activa puesto que como muy bien se dice en el Plan *"los importantes retos que se le plantean a la escuela actual como consecuencia de los sustantivos cambios sociales anteriormente comentados, desbordan las respuestas individuales de los docentes y ponen claramente de manifiesto la necesidad de respuestas cooperativas y convergentes."*

7.2.4.2 Principios de actuación

¿Y qué pasa con los asesores y asesoras de formación?

El II Plan establece algunos principios de actuación de los que los asesores y asesoras de los Centros del Profesorado deben hacerse partícipes, pues será una línea prioritaria de su trabajo. Está claro que para conseguir los objetivos que anteriormente hemos mencionado, es necesaria la participación y el asesoramiento como medida de colaboración con el profesorado y con los centros. Estos principios de actuación que los asesores y asesoras deben tener muy claro, son los siguientes:

- I. La formación, sin perder de vista el modelo de profesionalidad descrito, ha de adecuarse a los diferentes grados de experiencia profesional.

Esto implica que la formación debe actuar proporcionando a los profesionales las estrategias más adecuadas para reforzar su función docente. Así pues, la colaboración e integración de esfuerzos y de recursos de la formación inicial y de la formación permanente deben utilizarse de forma clara y eficaz con el profesorado.

- II. Cualquier modalidad de formación, ha de promover itinerarios flexibles que aprovechen al máximo los recursos materiales y humanos que el propio proceso genera.

Los centros de profesorado, deberán diseñar planes de actuación en los que se eviten acciones de formación horizontales e igualitarias, rígidas y jerarquizadas, que olviden la diversidad que presenta el profesorado en sus necesidades de formación.

- III. Los contenidos de la formación han de organizarse en torno a los problemas prácticos de la actividad profesional.

A veces los problemas que tiene el profesorado para desarrollar con éxito su tarea docente son debidos a una mala planificación y organización de actividades, que el alumnado se ve incapaz de solucionar. Por tanto es importante que los asesores y las asesoras de formación ofrezcan apoyo y asesoramiento al profesorado y organicen actividades formativas entorno a la solución de estos problemas.

- IV. La metodología formativa ha de basarse en el trabajo cooperativo con ciclos de actividades que combinen el análisis de problemas prácticos, el estudio de ideas y experiencias alternativas y el diseño y aplicación de nuevas intervenciones.

Es necesario que el asesor y asesora de formación olvide las metodologías expositivas tradicionales en las que sólo se transferían nuevos conocimientos al profesorado y se apueste por la metodología de intercambio de experiencias donde se comparta el conocimiento y la práctica educativa. Aunando ambas, se abordarán los problemas de otra forma y se podrán producir cambios positivos que aporten un nuevo saber tanto para el profesorado como para el asesor o asesora.

7.2.4.3 Medidas y líneas de actuación del Plan

Si lo que queremos de verdad es fomentar el espíritu reflexivo y crítico del profesorado, debemos ofrecer una formación permanente que se base en la demanda que el mismo presenta y adaptando las acciones formativas a sus necesidades de mejora.

Para ello el Segundo Plan de Formación Permanente del Profesorado, propone una serie de medidas destinadas a estimular el desarrollo profesional, a reorientar la actuación de los Centros de Profesorado y, a establecer puentes entre la formación inicial y la formación permanente del profesorado.

Estas medidas son:

- a) Medidas dirigidas a estimular el desarrollo profesional.

El plan establece un compromiso de mejora de la imagen del profesorado y para ello se propone:

- I. Impulsar y apoyar a los colectivos de profesores y profesoras que se implique en grupos de trabajo, proyectos de innovación, investigación y experimentación educativa y planes de mejora y cuantas iniciativas de formación se pongan en marcha.

La tarea de los asesores y las asesoras de formación respecto de éste punto, será fundamentalmente, la de apoyar y asesorar al profesorado para que mejoren la fundamentación de la innovación y aprendan a realizar la formulación explícita de las hipótesis curriculares que la y hacer un seguimiento de la misma.

El asesor o la asesora de formación realizará el seguimiento de los proyectos de experimentación y de investigación educativa, los planes de mejora de los centros y los proyectos de apertura del centro a la comunidad y al entorno.

Los Centros de Profesorado organizarán encuentros por temáticas a fin de que favorezcan la creación de redes de intercambio entre los colectivos de profesores y profesoras implicados en estas acciones de mejora. También organizarán cursos que aborden temas concretos relacionados con las diferentes experiencias. Fomentarán la difusión de los medios de aquella experiencia que posea mayor calidad. Harán una presentación pública en los centros localidades de los resultados de los cursos desarrollados y, tendrán en cuenta, a los profesores y profesoras componentes de esta experiencia es para favorecer interiorizar las ayudas para su formación, para la asistencia jornadas y congresos, etc. que estén relacionados con la temática de las distintas experiencias.

- II. Promover la producción y difusión de recursos y materiales didácticos y de aula (impresos, manipulativos, audiovisuales e informáticos).

- b) Medidas para profundizar en la funciones de los Centros de Profesorado.

Este nuevo Plan, para atender a las nuevas necesidades de formación del profesorado opina que es necesario dar un impulso al protagonismo de los Centros de Profesorado y como espacios de encuentro, comunicación de experiencias y desarrollo profesional docente que promueva iniciativas horizontales.

Estas iniciativas deben dirigirse hacia:

- I. La dinamización, asesoramiento y apoyo de proyectos en los distintos niveles de desarrollo profesional.

II. La facilitación de información y recursos para la actualización científica y auto formación.

Los Centros de Profesorado han de centrar sus esfuerzos en desarrollar estrategias de calidad que favorezcan, en su zona, los objetivos generales anteriormente expuestos. En este sentido han de integrar creativamente las iniciativas institucionales, las demandas concretas del profesorado y las necesidades de la zona, de forma diversificada y próxima a la práctica docente.

Es crucial el papel de los Centros de Profesorado en la dinamización de la mejora de las prácticas, por lo que es necesaria su mayor presencia en los centros, conectando grupos y experiencias, promoviendo la creación de redes, etc. en definitiva, aproximando su servicio de apoyo a los centros educativos y colectivos profesionales.

La propuesta anual de formación evitará reproducir estrategias uniformizadoras, estableciendo el nivel de desarrollo al que va destinada cada actividad y el objetivo que se pretende en relación con los posibles itinerarios formativos. Se establecerá un plan específico de apoyo asesor especializado a los Centros de Profesorado y para el diseño y desarrollo de dicha propuesta anual, que teniendo carácter de proyecto de mejora partirá de la autoevaluación que cada Centro de Profesorado haya realizado y será objeto de seguimiento externo.

Para los Centros de Profesorado, también deben ser diversos como lo es la extensión y características de las zonas, así como los colectivos a los que atienden y la experiencia acumulada por cada uno de ellos. Por ello, que cada centro de profesorado vaya creando su propio perfil diferenciador, lejos de distorsionar la consecución de nuestros objetivos, permitirá mayor profundización y riqueza en variedad de aspectos.

Las actividades dirigidas al nivel inicial serán las más numerosas y variadas al constituir la base de partida del desarrollo profesional, pero no por ello han de concebirse como una oferta indiscriminada. En este caso, cierto tipo de cursos con momentos presenciales y no presenciales, centrados en el análisis de la práctica docente y en el inicio de innovaciones sencillas, pueden jugar un papel importante.

La distribución de los recursos económicos y humanos ha de garantizar que los niveles más avanzados de desarrollo queden suficientemente atendidos, ya que constituyen una fuente de retro alimentación para los niveles iniciales. En este sentido, las experiencias de innovación y experimentación de la zona, y las personas que participan en ellas, son el mejor capital disponible para llevar a cabo una parte significativa de las actividades de dinamización.

La función asesora deberá descargarse de tareas burocráticas para hacer posible una mayor presencia de asesores y asesoras en los centros, ya que su tarea prioritaria es apoyar el Plan de Formación de los centros, animar los proyectos y facilitar recursos, siempre a través del intercambio y la reflexión entre iguales.

Así pues, la función asesora se concibe fundamentalmente en la línea de una tarea de apoyo, facilitación y acompañamiento crítico del profesorado. Por tanto, asesores y asesoras de formación deberán de centrar una parte importante de su actividad en la atención al desarrollo profesional de colectivos de innovación, experimentación, mejora, grupos de trabajo, o cualquier otra iniciativa de formación que pudiera desarrollarse.

Las asesorías se irán configurando con perfiles generalistas, por etapas, de acuerdo con los requerimientos del modelo de formación de este Plan.

Los Centros de Profesorado y podrán contar con la colaboración de profesores y profesoras colaboradores.

La figura defensor o profesora colaborador de formación, y que pretendemos crear en el marco de la carrera docente, será objeto de convocatoria específica y servirá de apoyo experimentado a los Centros de Profesorado.

Estos profesores o profesoras colaboradores, y de reconocido prestigio por su trayectoria docente y de compromiso con la mejora de la enseñanza, compartirán su horario de dedicación en tareas docentes y de formación.

Las medidas que se tomarán en relación a la red de formación serán las siguientes:

- I. Dar prioridad estratégica a la formación continua del personal de la red de formación, especialmente en relación con las tareas relacionadas con el asesoramiento y dinamización de grupos de trabajo (colectivos de innovación, experimentación, planes de mejora, etc.).
- II. Apoyo a la creación de redes de asesores y asesoras.
- III. Ajustar los planes de acción de los Centros de Profesorado al curso académico.
- IV. Apoyo al diseño y desarrollo del plan de acción anual de los Centros de Profesorado.
- V. Organización de encuentros de Centros de Profesorado para promover el intercambio de experiencias.
- VI. Mejora de la coordinación de los Centros de Profesorado, con la Inspección y los Equipos de Orientación Educativa, incluyendo esta actividad como función prioritaria de la Coordinación Provincial de Formación.

- VII. Creación de foros de discusión por internet.
- VIII. Creación de la figura de colaborador o colaboradora de formación con profesorado de reconocido prestigio por su trayectoria docente y compromiso con la mejora de la enseñanza, que participe en tareas de asesoramiento, especialmente en actividades de nivel inicial.
- IX. Creación de una base de datos o banco de recursos para poner a disposición de los centros educativos y del profesorado la información sobre experiencias, materiales didácticos, proyectos educativos y planes de mejora que se estén desarrollando, y iniciativas de grupos de trabajo, profesoras y profesores expertos, etc.
- X. Atención especial a la formación permanente de los orientadores y orientadoras de centros, equipos directivos y de coordinación pedagógica, y con el fin de incorporarlos a la tarea de reconocimiento y dinamización del profesorado.
- XI. Potenciación del uso de internet entre los Centros de Profesorado y entre éstos, los grupos de trabajo, colectivos innovadores, de investigación, experimentación, y mejora, ensayando modelos de asesoría on line.
- XII. Creación de espacios específicos de comunicación e intercambio entre el profesorado novel rendir (web, encuentros, redes, etc.).
- XIII. Elaboración del mapa innovador de la zona en la base de datos que hemos venido mencionando en apartados anteriores.

- XIV. Simplificación de las tareas y procedimientos administrativos, y facilitando, entre otras cuestiones, el uso de internet y, modificando el sistema de gestión económica y de acreditación, etc.

Este apartado relacionado con las medidas para profundizar en la funciones de los centros de profesorado ha sido transcrito del Segundo Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado en su integridad por considerar que no había lugar a sintetizar el mismo.

- c) Establecer conexiones sólidas entre formación inicial y permanente del profesorado.

El desarrollo de esta línea de actuación es un paso importante, puesto que permitiría vincular al profesorado de la universidad con colectivos de profesorado innovador y con la red de experimentación de investigación escolar y, ayudaría enormemente a mejorar la formación inicial con prácticas del profesorado novel y con una mejor formación profesional del profesorado universitario que a veces está cargada de rutinas y creencias conservadoras.

De todas formas como éste punto tiene poco que ver con el asesoramiento, desde los Centros del Profesorado, el comentario al que nos referimos, es simplemente el de la importancia que tiene que haya conexión entre universidad y los centros educativos aunque permítasenos ser bastante escépticos al respecto.

De todas estas propuestas desarrolladas en el plan, algunas ya se han puesto en marcha y otras se irán poniendo con el tiempo puesto que es un plan relativamente nuevo.

Finalmente, parece interesante lo que el plan recoge sobre la evaluación del mismo ya que pretende que intervengan en ella todos los ámbitos del Sistema Andaluz de Formación.

Capítulo Quinto

*Diseño de la investigación evaluativa del
asesoramiento desde los Centros del Profesorado*

*8. Diseño de investigación evaluativa del asesoramiento desde los
Centros del Profesorado*

Toda investigación educativa presenta una serie de características que debemos tener presentes. A continuación ofrecemos el diseño de nuestra investigación que consta de los siguientes apartados:

- 8.1 Planteamiento del tema a investigar
- 8.2 Objetivos de la investigación
- 8.3 Determinación del problema
- 8.4 Metodología de la investigación
- 8.5 Muestra representativa de la investigación
- 8.6 Instrumentos para la recogida de datos

8.1 Planteamiento del tema a investigar

Se puede decir, que después de todo lo leído en los capítulos anteriores, en todo el territorio nacional, se ha legislado bastante respecto a la formación permanente del profesorado; si bien podemos considerar este tema como un procedimiento mal resuelto. Si esto ha sido así, es porque, quizás, las instancias administrativas, se están dando cuenta de la importancia que tiene la actualización científico-didáctica del profesorado para la mejora de su desarrollo profesional y, en consecuencia para la mejora de las prácticas docentes.

No es menos cierto decir, también, que casi todo el énfasis viene, quizás aparejado al proceso de Reforma educativa planteada con la L.O.G.S.E y que ha alcanzado niveles jamás conocidos.

Para lograrlo, podría decirse que las Administraciones han ido expropiando elementos claves extraídos de las opiniones y trabajos de colectivos de enseñantes renovadores, para darle rango legislativo y adaptarlo a las exigencias presupuestarias y a los cambios derivados de la implantación curricular.

Como resultado de todo ello, se ha obtenido una amplia red de formación permanente y un nivel de adscripción voluntaria del profesorado. Pero no se ha tenido la precaución de aunar cantidad de profesorado para formarse con calidad de formación ofertada. Una vez más, se ha optado por enfoques cuantitativos y

coyunturalistas, en detrimento de la calidad del proyecto, dentro de una panorámica de consumo cada vez más incontrolable que ha llegado a desvirtuar los propios fines que legitiman esta actuación.

Es momento de detenerse y evaluar los logros obtenidos, y apuntar nuevas vías que pudieran restablecer una dinámica más racional, más dialogada entre los agentes que intervienen en la formación permanente.

Asesoras y asesores de formación, profesorado, inspección, Administración educativa, ..., están íntimamente ligados y llamados a repensar, revisar y mejorar las condiciones en las que se desarrolla la formación permanente del profesorado. De todos estos agentes e instituciones, los asesores y asesoras de formación tienen mucho que decir y que hacer. *Este decir y hacer y cómo decir y hacer*, supone el planteamiento del problema y el tema primordial de esta investigación.

A nuestro juicio, algunas claves para pensar, por parte de los asesores y asesoras, y optar por esta mejora de la formación podrían ser las siguientes:

- I. *Evaluar* lo que se está haciendo. Por su propia naturaleza, la evaluación interna que actualmente llevan a cabo los Centros del Profesorado, normalmente centrada en indicadores cuantitativos, sólo conduce a la legitimación de la institución y a su reproducción ampliada. El énfasis exclusivo, por parte de legisladores, en los aspectos cuantitativos, dentro de esa dinámica de expansión, es un índice de tal legitimación.

Una evaluación externa, con enfoques etnográficos, se hace imprescindible. Si no se recaba información sobre lo que sucede en las actividades de formación, el grado de incidencia en el aula durante y después de la formación, etc., difícilmente se podrá lograr una evolución de las experiencias y una adaptación a la realidad de la escuela. Esta evaluación nos proporcionará valiosos indicadores para la puesta en marcha de medidas correctoras. Piénsese que estamos hablando

de una actividad de la que se dispone de muy pocas experiencias contrastadas y en la que aún queda mucho por innovar.

II. Presupuesto. Este tema es tópico, pero aún reconociendo el esfuerzo realizado, es preciso incrementar el presupuesto destinado a la educación, en general y al perfeccionamiento en particular. Si se pretende mejorar el sistema educativo, si se apuesta por este cambio como vía de progreso, no se pueden mantener presupuestos proporcionalmente semejantes a los destinados a la situación anterior. Se puede decir que ésta es una condición necesaria pero no suficiente, pero aspectos claves como la mejora de los recursos materiales (dotación, documentación) y personales (asesores y asesoras) deberían incrementarse para poder cubrir con garantías todas las demandas y exigencias formativas.

III. Incentivar de otra forma para aprovechar mejor la función asesora. Revisar y cuidar el apartado de los incentivos. La superincentivación de las actividades de perfeccionamiento ha aumentado el poder de los CEPs y la ansiedad del profesorado, que se ve obligado a demostrar que se actualiza, a través de un cuestionable sistema de acreditación, basado exclusivamente en el número de firmas que es capaz de estampar en los controles de asistencia. Esto supone que el asesor o asesora sea considerado como un agente de vigilancia y su valía sea considerada en función de la competencia de molestar más o menos al profesorado que firma sin asistir, o que firma para “salir corriendo” en el menor descuido. El asesor o asesora ejerce una tarea de desperdicio y a su vez de desprestigio ante el profesorado. Por lo tanto, no se ha de ligar el perfeccionamiento a la percepción de sueldo, el traslado o el acceso a la función docente, aspectos claves de la vida de un profesor que no deberían ser cuestionables por este concepto. El perfeccionamiento ha de ser necesariamente voluntario, en el momento que lo necesite el profesor o el equipo docente. De nada sirve, salvo inflar cifras de asistencia,

obligar al profesorado a asistir un número determinado de horas a actividades de formación. Ligarlo lleva a una perversión del sentido de la formación y a poner en crisis las estructuras de apoyo destinadas a cualificar la formación. Sin embargo, al profesor inquieto y renovador se le debe facilitar su esfuerzo, sea en el seno de un grupo o a título individual, considerándolo enmarcado en su horario laboral, y su reconocimiento podría decantarse en función de su mayor preparación para el acceso a cargos de coordinación o dirección en los centros, y no basar estas delicadas funciones en otros criterios más cuestionables.

IV. *Formación de los formadores.* Velar por una adecuada formación del personal destacado provisional o definitivamente en la red de formación. La formación de formadores no debería ser patrimonio exclusivo de la Universidad. La misma red de formación puede facilitar elementos propios, grupos de renovación, que pueden colaborar con otras instancias en el logro de un adecuado perfil de formador, al que no sólo se le debe exigir competencia profesional, sino una sólida preparación como animador y educador de adultos.

V. *Actividades diversas y consecuentes.* Se debería evitar que las actividades de formación del profesorado se desarrollen con estrategias no consecuentes u opuestas a la innovación o cambio educativo que se pretende introducir en la escuela. Para ello, es importante poner en práctica enfoques constructivistas en la formación, considerando al docente como un adulto, con sus propias creencias, y como a un profesional con sus propios criterios, muchos de ellos derivados de su experiencia como docente. Se ha de fomentar el pensamiento reflexivo respecto a su propio quehacer, y una actitud permanentemente crítica respecto al contexto sociocultural que rodea a las prescripciones de cambio curricular. En este sentido los asesores y las asesoras son piezas clave para la innovación.

Es preciso ofertar al profesorado un sistema diversificado de actividades de formación ajustados al momento más propicio de su trayectoria renovadora, según un trayecto de formación que tienda a aumentar el grado de colegialidad en la asunción de las innovaciones, así como una mayor autonomía respecto del experto y una tendencia hacia una progresiva conexión entre la teoría y la práctica en el aula. Aquí los asesores y asesoras de formación tienen mucho que decir.

VI. Los contenidos de los Planes de Formación. Se ha de prestar especial atención al equilibrio de los contenidos de los planes de formación. A la lógica atención a los contenidos referidos a la actualización científica y didáctica, se han de sumar sobradamente contenidos referidos a la mejora de la capacidad de planificación y reflexión del profesorado, y a la mejora de la dinámica en el trabajo colegiado, así como al fomento de destrezas destinadas al análisis de los componentes socioculturales de los grandes fines de la educación. Los asesores y asesoras deben ser los realizadores de este Plan en colaboración con el profesorado.

VII. Mayor autonomía. Ser consecuentes con el proceso de descentralización en la red de formación.

Por parte de las Administraciones, se ha de conceder que en esta red trabajan profesionales que exigen autonomía y, por tanto, poder de creación para contextualizar la formación, aun concediendo el que su actuación se produzca en un marco general suficientemente amplio como para no coartar la libertad de creación. Esta red debería pasar de ser centros de adiestramiento a centros de desarrollo profesional, y de una orientación coyuntural e instrumentalista a otra más permanente y profesionalizada. Las Administraciones deberían dar un status especial tanto a las estructuras como al funcionario que se dedica a la delicada

labor de la docencia, como lo concede a otros profesionales que trabajan para las mismas.

Por otra parte, si bien es cierto que los centros de la red de formación deberían tender a reducir la oferta institucional, y que, por el contrario, los planes deberían gestarse desde los propios centros educativos, no menos cierto es que éstos tendrían dificultades de llevarse a cabo, de no contar con las estructuras externas de apoyo ajustadas a estos fines. Y, en coherencia, por parte de estas instituciones, éstas habrían de llevar el proceso descentralizador al destinatario de la formación permanente, poniendo especial énfasis en la participación del profesorado desde los equipos docentes de los centros educativos, como máximo exponente de descentralización al que se debería tender.

VIII. Recondición. Es preciso reconducir la dinámica que se ha producido como consecuencia de la coyuntura de la Reforma educativa. No se debe confundir la formación permanente con los procesos normales de información que exige la puesta en marcha de un cambio estructural de la envergadura de la Reforma (LOGSE). El perfeccionamiento no debe ser inducido desde arriba, sino que debe surgir del cuestionamiento profesional, de la detección de lagunas en la práctica docente, sea individual o colectivamente. Aquí el asesor y asesora juegan un papel fundamental, también, como agentes colaboradores del profesorado.

Si en la Reforma está previsto un nuevo perfil de profesorado y de asesoramiento, la forma más adecuada de conseguirlo es disponer y aprovechar todo el tiempo que puedan otorgar los profesionales que poseen ya bastantes creencias y experiencias (conocimiento práctico) para generar situaciones de mejora en los centros; ya que no por aumentar la información se produce antes el cambio conceptual y cultural.

IX. Actualización y renovación constantes. Finalmente, los asesores y asesoras, no debemos olvidar que en materia de Formación Permanente, como en cualquier otra materia de educación, no hay paradigmas estables. Lejos de pretender canalizar toda la formación hacia modelos que han demostrado un talante excesivamente teórico. Deberíamos optar por modelos centrados en la escuela, proporcionando una oferta suficientemente diversificada, teniendo en cuenta tanto los distintos momentos actitudinales y aptitudinales de cada profesional, como el grado de colegialidad con que se asumen los problemas de cada centro.

Esto debe conducir hacia una evolución progresiva del perfil del profesional y del asesor o asesora, haciendo de ellos, profesionales reflexivos, críticos, investigadores, comprometidos y dispuestos a compartir y/o debatir sus conocimientos con sus compañeros y compañeras de trabajo.

El momento actual es clave para la creación de una nueva cultura de la formación permanente del profesorado. Existe una clara bifurcación, cuya solución dependerá de la política de perfeccionamiento que se esté dispuesto a seguir.

O se continúa en el proceso mercantilista actual o se rectifica hacia sus orígenes, centrándose en el desarrollo profesional. Existe una motivación coyuntural y una motivación extrínseca que pueden llegar a desvirtuar esta importante parcela del sistema educativo: pese a los logros conseguidos, mucho más evidentes en términos cuantitativos, está por ver si van a mejorar los aspectos cualitativos, a nuestro juicio, innecesariamente descuidados.

En cambio, si la formación va a dejar de ser un mero instrumento coyuntural al servicio de una determinada política de cambio educativo, si se va a mejorar la formación de las mismas estructuras de apoyo, como elementos creadores de ese cambio, facilitadores de capacidades de competencias, y si se despeja la filosofía mercantilista y de consumo de las actividades de formación, en favor de la mejora

permanente de las competencias de la profesión docente y de la vida en los centros, podríamos afirmar, con optimismo, que entraríamos en un nuevo y revolucionario período de la historia de la educación de nuestro país.

8.2 Objetivos de la investigación

Los objetivos de esta investigación pretenden conseguir cuáles son los principales problemas y dificultades que los asesores y asesoras de formación tienen cuando se enfrentan a la tarea de colaborar con el profesorado de los diferentes centros para ayudarles a encontrar soluciones para los problemas y dificultades que presenta su quehacer diario.

Lógicamente, el Centro del Profesorado, que es el lugar que la Administración educativa andaluza tiene como máximo responsable de la formación permanente del profesorado y los elementos que lo componen, en este caso, los asesores y asesoras de formación, presenta una estructura y funcionamiento que a veces dificulta el buen desarrollo de la función asesora. Y, por lo tanto, también será un objetivo de nuestra investigación, de qué forma influye en el equipo asesor la estructura organizativa del Centro de Profesorado.

Así pues, sin más dilaciones, se propone como objetivo general de esta investigación el siguiente:

"Conocer, describir y valorar el estado actual del asesoramiento externo en la Comunidad Autónoma de Andalucía y realizar propuestas de mejora".

De este objetivo general se extraerán los siguientes objetivos más concretos:

- a) Opinar sobre cómo debe ser el perfil de asesor o asesora de los asesores y asesoras de formación de la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- b) Establecer cuáles deberían de ser las funciones de los asesores y asesoras de formación en Andalucía.
- c) Manifestar cuáles son las necesidades más imperiosas que tiene este colectivo de asesoras y asesores, para desarrollar bien su trabajo, en esta Comunidad Autónoma.
- d) Valorar cómo se desarrolla su trabajo en los Centros Educativos y en el Centro del Profesorado.
- e) Proponer qué modalidades de formación responden mejor para la mejora de las prácticas docentes.
- f) Manifestar cómo debe ser la formación permanente de los asesores y asesoras de la Junta de Andalucía.
- g) Establecer cuáles son las razones para presentarse a este puesto de trabajo.
- h) Decir qué opinión les merece la postura de la Administración educativa andaluza ante la situación del asesoramiento externo.
- i) Opinar sobre el nuevo II Plan Andaluz de Formación del Profesorado como medida, de la Administración Educativa Autonómica, para mejorar la formación permanente y, por ende el papel del asesoramiento externo.
- j) Opinar sobre la creación de la nueva figura: el colaborador externo, que se anuncia en este II Plan.

- k) Manifiestar cuales son los principales problemas con los que se encuentran los asesores y asesoras de formación de esta Comunidad Autónoma, para poder desarrollar sus tareas.

8.3 Determinación del problema

Una vez planteados el tema de investigación y los objetivos que se persiguen, el siguiente paso sería determinar el problema a investigar.

Todo proceso de investigación parte de una situación problemática a la que por determinadas circunstancias no podemos dar respuesta, bien porque somos incapaces, bien porque nuestro conocimiento sobre el tema es deficiente y nos lo impide.

Cuando se comenzó a preparar este proyecto de investigación, nuestro principal problema era cual de todas las dudas que teníamos, podría ser el problema a investigar. En las lecturas que se han realizado, los distintos autores establecen que el problema debe seleccionarse y formularse sin ninguna ambigüedad. Fue por ello por lo que comenzamos a escribir, en un papel, todas aquellas dudas que se tenían acerca del trabajo como asesor/a, puesto que en ello trabajamos, y todas las dificultades que se presentan para realizarlo, como en un principio teníamos pensado.

Una vez apuntados todos estos datos nos pusimos a consultar bibliografía que hablase sobre cómo plantear los problemas en una investigación. En esa lectura pudimos corroborar que tanto en una investigación cualitativa como en una cuantitativa la definición del problema debe de ser lo más concreta posible y además, como señalan Colas y Buendía (1998:73) debe presentarse con:

- a) *Claridad*: cualquier otra persona que lea el problema debe entender a qué cuestiones se pretende responder con la investigación.
- b) *Concisión*: con frecuencia una de las tareas más difíciles de todo proceso investigador es la formulación clara y concisa del problema. Esta concisión se obtiene, frecuentemente, en la medida en que progresa el trabajo, pero esto no impide que se realice un primer planteamiento lo suficientemente bien elaborado como para conseguir una rápida comprensión del mismo.
- c) *Operatividad*: el problema que no está planteado en términos operativos presenta bastantes dificultades para atender sus elementos constitutivos.

De acuerdo con lo dicho, la cuestión capital que se ha planteado, y que constituye el problema general de esta investigación es la de:

" Conocer el estado actual en que se encuentran los asesores y asesoras de formación de los Centros de Profesorado de la Comunidad Autónoma de Andalucía, como responsables de la formación permanente y qué medidas se pueden tomar para mejorar tanto la actuación de los mismos como las prácticas docentes para que tengan incidencia en el aula y poder mejorar así la calidad de la enseñanza en nuestra Comunidad Autónoma".

Estos interrogantes y otros muchos más que seguramente se les ocurrirán son los que nos han movido a iniciar este proyecto de investigación.

No quisiéramos dejar de decir que el planteamiento de este problema está basado más en la técnica cualitativa, que en la cuantitativa, ya que la primera nos permite hacer una definición más situacional que operacional. La verdad es que la

definición del problema es un poco provisional porque quizás lo que se pretende averiguar no es si la definición está bien construida sino que la definición nos sirva para comprender el problema a investigar.

Como dice Ruiz Olabuènaga (1996:53):

" Definir el problema, es entrar en contacto con él, no delimitar sus fronteras. No se trata de poner una cerca conceptual a su alrededor para persuadirse de que no está dentro del problema mismo, sino de sumergirse en él, como en un bautismo por inmersión, para disfrutar de la convicción, desde el principio de la investigación, de que uno está en el medio, en el fondo, en la médula del problema".

8.4 Metodología de la investigación

La metodología que se va a llevar a cabo en este proyecto de investigación va a presentar dos opciones. Una opción, que es un planteamiento cuantitativo cuyo instrumento de recogida de datos será el *cuestionario* y otra opción, que es un planteamiento cualitativo cuyo instrumento de recogida de datos será el *grupo de discusión*.

El utilizar estos dos planteamientos no es ni más ni menos, que para poder ofrecer todo el rigor que tanto un planteamiento cuantitativo como un planteamiento cualitativo pueden aportar a una investigación.

Gusta a los estudiosos e investigadores de llevar a discusión cuál de los dos paradigmas es el más correcto. Los positivistas dicen que la investigación cuantitativa basada en el análisis estadístico de los datos recogidos por experiencias descriptivas y comparativas, al ser realizada de una forma objetiva, es la única poseedora de la verdad.

Las corrientes humanista y constructivista, por el contrario, piensan que en educación, explicar las causas y las reacciones que ocurren por medio de hechos objetivos es bastante frío y olvida que la comprensión de la realidad es algo mucho más personal que el análisis frío de unos datos objetivos. En este sentido, John Van Manen (1989) opina que trabajar en educación con un método alejado de la realidad social, esquemático y poco pragmático, como es el método cuantitativo, impide la visión de proximidad a las situaciones reales y por lo tanto le priva de un carácter de acercamiento a la verdad y a la realidad social en la que está inmerso el objeto de investigación.

Como se ha dicho al principio, la postura que se ha decidido adoptar en esta investigación es la de utilizar los dos paradigmas, el cuantitativo y el cualitativo, por considerar que los dos son válidos y complementarios. Tanto la metodología cualitativa como la cuantitativa son recomendables en casos y situaciones distintas; aunque se pueden utilizar para obtener datos y dotar a la investigación de un valor probabilístico y social. De todas formas casi es mejor aplicar bien cualquiera de las dos metodologías que elegir la más adecuada.

Es conveniente entender, por lo tanto, que la metodología a emplear tendrá una dependencia directa con el propósito de la investigación. Y como sabemos que el objetivo fundamental de esta investigación es el estudio descriptivo del estado o

situación en la que se encuentran el asesoramiento externo visto por los propios asesores y asesoras de formación de los Centros de Profesorado de la Comunidad Autónoma Andaluza, está claro que la utilización de la técnica del cuestionario para la recogida de datos es una herramienta fundamental y básica que permite ver, cuantitativamente, su situación real y lo que los implicados piensan de la formación permanente del profesorado. El cuestionario, será pasado a la muestra seleccionada de asesores y asesoras de formación de toda Andalucía.

Sin discriminar el cuestionario, de indudable valor ya que posibilita recoger los datos a través de números, porcentajes, análisis estadístico..., otra técnica que se va a utilizar va a ser la del grupo de discusión. Esta es una técnica cualitativa que nos va a permitir buscar otro tipo de información sobre la comprensión de los hechos, el porqué de las cosas, las situaciones en las que nos encontramos, etc. Esta información se podrá contrastar con esos datos estadísticos recogidos del cuestionario. El grupo de discusión estará formado por expertos pertenecientes a los Centros de Profesorado, Delegación Provincial de Educación de Granada, y Universidad de Granada.

Por lo tanto, la metodología empleada tendrá un carácter ecléctico, en la línea de lo que Dendaluce (1988), Dávila (1988) señalan y que entienden como la *“magnificencia de la utilización de ambos métodos para complementar las deficiencias que por sí solos cada uno tendría”*.

8.7 Muestra representativa de la investigación

Las muestras representativas de esta investigación son dos: una, utilizada para aplicar el cuestionario como técnica cuantitativa, y otra utilizada para el grupo de discusión como técnica cualitativa de la investigación.

8.7.1 Muestra para aplicar la técnica del cuestionario

Para seleccionar la muestra de la investigación para el cuestionario y como se trata de una técnica cuantitativa, el muestreo que hemos realizado es el llamado *muestreo aleatorio simple*.

Este método de muestreo se ha elegido porque todos los sujetos que pertenecen a la población a investigar poseen las mismas posibilidades de ser elegidos para formar parte de la muestra de estudio, y porque la selección de un individuo, no influye de ninguna forma, en la selección de otros. Por lo tanto, para definir la población, lo que se ha hecho, ha sido buscar el censo de todos los asesores y asesoras que trabajan en los Centros del Profesorado de la Comunidad Autónoma Andaluza, y que son un total de trescientos cuarenta y uno, con el objeto de obtener un cálculo de la muestra más representativa y amplia posible. Hemos considerado muestra representativa el treinta por ciento, es decir, con ciento dos asesores teníamos muestra. No obstante, la respuesta ha sido de ciento doce, luego la muestra supone un treinta y dos con ocho por ciento (32,8%).

8.7.2 Muestra para aplicar la técnica del grupo de discusión

Esta técnica permite al investigador o investigadora utilizar un muestreo cualitativo, es decir, nos permite poder colocarnos en la situación que garantice una mejor recogida de la información relevante para el tema tratado. El muestreo, así, se orienta a la selección de aquellas personas que consideremos más idóneas para que nos proporcionen las mejores aportaciones a los temas planteados.

Por lo tanto, el muestreo que se ha utilizado para esta técnica de grupo de discusión, ha sido el llamado *intencional* y dentro de éste, al denominado *muestreo opinático* que se utiliza en las investigaciones en las que el investigador o investigadora puede elegir a aquellas personas que por su conocimiento de la situación y del problema a investigar considere que son los más idóneas y representativas de la población a investigar.

En este caso, hemos elegido un grupo de discusión formado por tres profesores de la Universidad que con anterioridad fueron asesores de formación. De estos tres, uno no pudo asistir al grupo. No obstante, el grupo era considerado suficientemente amplio y representativo por los expertos.

También formaban el grupo de discusión: dos asesores de formación, dos directores (director y directora) de Centros del Profesorado y una representante de la Administración educativa relacionada con la formación permanente del profesorado.

En total ocho personas incluida yo, que actué como moderador.

8.8 Instrumentos para la recogida de datos

Como se ha dicho, en el apartado de metodología, los instrumentos que se han utilizado para el desarrollo de la investigación están relacionados directamente con una metodología integradora en la que se conjugan técnicas cuantitativas, en nuestro caso el cuestionario, y técnicas cualitativas, en este caso el grupo de discusión, para obtener los datos necesarios que nos permitan poseer la información pretendida.

A la hora de elegir estos instrumentos hemos tenido en cuenta los criterios que señala Miguel Ángel Santos Guerra (1993):

- a) *Adaptabilidad*: conocimiento de los sujetos y de su situación.
- b) *Variabilidad*: utilización de más de un método para contrastar.
- c) *Gradualidad*: de menor a mayor profundidad progresivamente.
- d) *Pertinencia*: en función de la información que queremos obtener, elegiremos una técnica u otra.
- e) *Dominio*: conveniencia de utilizar técnicas donde se esté más preparado y más cómodo.

Según todo lo dicho con anterioridad, creemos que la opción de combinar el cuestionario y el grupo de discusión como instrumentos de evaluación es adecuada.

8.8.1 Cuestionario

Es una técnica de carácter cuantitativo y las ventajas que tiene su utilización según Fox (1981), son las siguientes:

- I. Alcanza a un gran número de sujetos.
- II. Es relativamente poco costoso.
- III. La normalización de las instrucciones.
- IV. Su empleo es de gran utilidad para obtener datos descriptivos que pueden proporcionar los propios interesados.
- V. Se puede obtener bastante información en poco tiempo.
- VI. Se puede codificar, lo que permite realizar un tratamiento estadístico.
- VII. Permite obtener conclusiones.

El cuestionario que se ha realizado es un cuestionario "ad hoc", es decir, es un cuestionario creado para la situación concreta de investigación que hemos desarrollado y que es, como ya hemos mencionado con anterioridad, conocer la opinión que los asesores y asesoras de formación tienen sobre la formación permanente del profesorado y sobre su posición ante los cometidos que tienen que llevar a cabo en esta tarea.

Para elaborar el cuestionario y para procurar dotarlo de validez y fiabilidad, hemos realizado una lectura de la bibliografía que hace referencia a la formación permanente del profesorado y dentro de ella al papel que ocupan los asesores y asesoras de formación, no solamente en la Comunidad Autónoma de Andalucía, sino en las demás Comunidades del territorio español.

Además hemos tenido en cuenta las dimensiones del mismo, de forma que no fuese excesivamente extenso; pero que tampoco fuese muy reducido. Por lo tanto, lo que hicimos fue realizar una buena selección de dimensiones. En un primer paso la selección de dimensiones se realizó mirando algunos otros cuestionarios. La verdad es que ninguno de los que tuvimos acceso, estaba relacionado con el asesoramiento externo; pero nos sirvieron como modelo de estructuración del mismo. Los cuestionarios consultados fueron elaborados por el Doctor Don Antonio Chacón

Medina Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (para recabar datos sobre el uso que se ha dado a los DEREs y la satisfacción o insatisfacción que se pueda tener sobre el desarrollo de sus funciones) y el grupo de investigación ED-INVEST del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (sobre la investigación sobre conocimiento y utilización didáctica de las nuevas tecnologías de la comunicación audiovisual e informática).

Así pues, dimos paso a la construcción del primer cuestionario que terminó siendo un macro cuestionario ya que contenía la friolera de cuatrocientos diez ítems. Este fue rechazado por los diferentes expertos consultados, entre ellos, los directores de la tesis, debido a su extensión y se construyó otro con doscientos veinticinco, que también fue rechazado por extenso. Finalmente se elaboró un tercero, con ciento ocho ítems que fue aprobado por los expertos consultados. A continuación, se comentará el proceso de su elaboración hasta la conclusión del documento final.

El cuestionario final aprobado y validado por todos los expertos que lo enjuiciaron y ratificado por los directores de la tesis, pasó por las siguientes fases:

- a) Una primera fase consistente en realizar el diseño del cuestionario. En un principio se elaboró un primer borrador con cuatrocientos diez ítems, que enviamos a los compañeros asesores del Centro del Profesorado en el que trabajamos y a los directores de la tesis, para que ellos aportasen sus ideas y correcciones para poder reformular todo aquello que fuese necesario. Este cuestionario fue modificado y recortado en cuanto al número de preguntas casi a la mitad. Exactamente eran doscientos veinticinco ítems.
- b) Una segunda fase consistió en presentar, el segundo borrador del cuestionario ya reformado, a diferentes profesionales que no pertenecían al Centro del Profesorado anterior. Estos eran un Director y una Directora de otros Centros

del Profesorado, Asesores y Asesoras de otros Centros del Profesorado y directores de la tesis y expertos de los departamentos de Pedagogía y de Métodos de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. También lo revisó un compañero asesor del Centro del Profesorado en el que trabajo. Todos ellos aportaron modificaciones que hicieron que se elaborase un tercer cuestionario.

- c) Una vez aportadas todas las modificaciones que se consideraron necesarias y reformulado de nuevo el cuestionario, lo sometimos, de nuevo, a una nueva revisión, que en este caso, fue realizada por profesorado de los Departamentos de Didáctica y Organización Escolar, Métodos de Investigación y Pedagogía de la Universidad de Granada, por un asesor, profesor, a tiempo parcial, de la UNED, y una asesora del Centro del Profesorado Granada 2. A partir de las aportaciones que estos profesionales realizaron al mismo, surgió la confección y aprobación definitiva del cuestionario quedando este formado por ciento ocho ítems divididos en doce aspectos relacionados con el asesoramiento externo (ver anexo I). Una vez terminado, se pasó de nuevo a los directores de la tesis para que éstos diesen el visto bueno y pudiésemos proceder a su distribución.
- d) La identificación de los profesionales que han validado el último cuestionario es la siguiente:
- Doctor D. Manuel Lorenzo Delgado. Director de la Tesis. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
 - Doctor D. Fernando Peñafiel Martínez. Director de la Tesis. Profesor Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

- Doctor D. Antonio Chacón Medina. Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Doctor D. Julián Luengo Navas. Profesor titular del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Doctor D. Eugenio Hidalgo Díez. Profesor Titular del Departamento de Métodos Diseños y Técnicas de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- D. José Antonio Gutiérrez Rodríguez. Director del Centro del Profesorado Granada 2 y Licenciado en Psicopedagogía.
- Dña. María Isabel Pérez Pérez. Directora del Centro del Profesorado Granada 1. Licenciada en Pedagogía y Filología Inglesa.
- D. Juan Manuel Vinuesa Guerrero. Asesor de Formación del Centro del profesorado Granada 2. Profesor asociado de la UNED con sede en Motril (Granada). Licenciado en Pedagogía y Psicología.
- Dominica Mudarra Mudarra. Asesora de Formación del Centro del Profesorado Granada 2.

Por último, y para comprobar la fiabilidad y la consistencia interna del cuestionario, utilizaremos el coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach. También, para realizar el contraste de las distintas variables de los cuestionarios, se utilizarán las pruebas no paramétricas de Mann-Whinney y la de Kruskal-Wallis.

Además de lo estipulado anteriormente y para el cuestionario, es importante señalar que pretendemos que las personas encuestadas respondan con rigor y justicia a las cuestiones que les planteamos. Para esto, es necesario que se produzca una especie de compromiso, entre el pasador del cuestionario y los encuestados, que sirva para respetar la buena intención que se pretende con la investigación.

Hemos de señalar, al respecto, que la situación entre el encuestador y los encuestados es la misma puesto que ambos somos portadores de saberes y conocimientos comunes relacionados con el asesoramiento externo, y esto es así, porque todos somos asesores y asesoras formación y, por lo tanto, encuestador y encuestaos/as pertenecemos a la misma organización. Esta situación de compatibilidad, estamos seguros, que va a proporcionar, una situación óptima para que la respuesta al cuestionario sea rigurosa y adecuada.

Finalmente, el contestar al cuestionario creemos que supone, para los encuestados, una oportunidad para influir y aportar mejoras en la visión que ellos y ellas tienen sobre el tema objeto de la presente investigación.

Grice (1975), dice que el cuestionario está concebido para lograr que los encuestados se adapten a sus respuestas, para lo cual hemos eliminado la posibilidad de respuestas ambiguas por parte de los encuestados.

Para poder observar la coherencia y la sinceridad de los encuestados, repetiremos algunos ítems, formulados de manera diferente, pero cuyas respuestas deben ser coincidentes. También hemos formulado preguntas repetidas (pocas) a fin de favorecer la sinceridad y coherencia de los encuestados, lo cual proporciona calidad al cuestionario. Finalmente, hemos pretendido con los diferentes ítems, que las cuestiones posean una relación que permita que el encuestado pueda contestar sin desviarse del tema.

8.8.1.1 Objetivos del cuestionario

Los objetivos a los que puede responder un cuestionario se pueden agrupar en tres categorías tal y como dice Rodolphe Ghiglione (1999):

- I. Estimar cantidades, que pueden ser relativas a absolutas.
- II. Describir una población o unas subpoblaciones.
- III. Comprobar unos objetivos o hipótesis.

Los dos primeros objetivos creemos que se han alcanzado con una relativa facilidad ya que se ha realizado un trabajo serio y triangulado en la de formulación de los criterios que han servido para definir los mundos posibles que forman parte del universo de referencia que pretendemos. Sin embargo, el tercer objetivo es más complicado de conseguir, puesto que se encuentra ligado a unas investigaciones relacionadas con fenómenos de opinión o de actitud. No obstante, creemos que lo hemos conseguido ya que la investigación procede de un campo conocido.

Cuando hablamos de un cuestionario, relacionado con el objetivo primero, debemos de manifestar que hemos tenido en cuenta que la enumeración de los mundos posibles resulta relativamente cómoda ya que se conocen las situaciones posibles y las estructuras de la enseñanza. En este cuestionario, se producen un conjunto de datos estadísticos, bastante fiables y que se corresponden con mundos como: edad, titulación, sexo,..., no excesivamente difíciles.

En correspondencia con el segundo objetivo, hemos de decir que hemos elaborado un cuestionario de descripción, y tampoco ha resultado demasiado difícil elaborar los items que se correspondan con el conjunto de los mundos útiles que tratamos de describir en la investigación. Así, hemos realizado descripciones relacionadas con al asesoramiento, los comportamientos de relación e implicación en la función asesora, características del asesor o asesora,..., tampoco ha resultado muy resulta difícil ya que hemos realizado con seriedad tanto la elección de los criterios

de muestreo como la caracterización de los mundos posibles que abre cada pregunta. Y esto ha sido validado con la triangulación.

Relacionado con el tercer objetivo, el cuestionario ha sido pensado conociendo perfectamente las formas en que se plantea el problema para esta población representada por los asesores y asesoras de formación de la Junta de Andalucía, es decir, hemos puesto mucho cuidado a la hora de identificar todos los mundos posibles que pueden estructurar el problema a investigar en esta población. Por eso hemos puesto nuestros cinco sentidos a la hora de formular los ítems y lo hemos hecho de forma que no haya cuestiones cuya respuesta pueda ser arbitraria.

Para concluir, mencionaremos, que nos hemos empapado del problema; no solamente por ser sufridores del mismo durante muchos años, sino porque nos hemos preocupado, suficientemente, por los diferentes procesos que intervienen en él, consultando una abundante literatura y algunas investigaciones que se han efectuado con anterioridad. Todo ello lo hemos considerado necesario, para acometer esta fase de comprobación de una forma válida y fiable.

8.6.2 El grupo de discusión

Es el grupo de discusión es la segunda técnica que vamos a emplear en la recogida de datos de esta investigación. Ésta técnica es de componente cualitativo y con ella pretendemos recoger pensamientos, actitudes, creencias, pareceres, motivaciones,...., de los propios protagonistas que junto con los datos cuantitativos sostenidos en el estudio y análisis de los cuestionarios, nos van a permitir tener una visión más global de la realidad a investigar.

Queremos utilizar esta técnica de recogida de datos porque los planteamientos cualitativos se centran, fundamentalmente, en lo humano en lo

subjetivo en el significado y en el sentimiento; por lo tanto pertenecen a una fuente epistemológica relativista y perspectivista que presenta como tarea la interpretación, la comprensión y la descripción de datos. Por lo tanto el método cualitativo está muy cerca de la realidad social a la que nos referimos y se ocupa del verdadero contenido de ésta. Es un método que utiliza un procedimiento más inductivo que deductivo.

Para realizar esta técnica, lo primero que hemos hecho ha sido pensar en el problema que tenemos que investigar. Como hemos mencionado anteriormente, el grupo de discusión, se centra en la opinión que tienen los asesores y asesoras de formación sobre cómo se lleva a cabo la formación permanente del profesorado y cuáles son las principales dificultades que se encuentran para poder desarrollar esta tarea.

8.6.2.1. Constitución del grupo de discusión

El diseño del grupo de discusión es algo que teníamos pensado pero que, igual que para el cuestionario, nos apetecía triangular para no equivocarme con la elección de las personas que deberán intervenir en el mismo. En principio, su composición estaba pensada para que lo formasen entre seis y nueve personas desconocidas las unas de las otras, si era posible, para así poder permitir un mayor grado de espontaneidad y libertad en las actuaciones.

En un principio la composición del grupo de discusión que teníamos pensada era la siguiente: dos directores o directoras de Centros del Profesorado, cuatro asesores o asesoras de formación, una persona representantes de la Administración Educativa relacionadas con la formación permanente del profesorado y dos profesores o profesoras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada cuya función estuviese vinculada con la formación del profesorado (eran

asesores de formación antes de entrar en la Universidad) y si era posible, impartiesen docencia de áreas relacionadas con la misma.

Esta composición, fue presentada a los expertos, para su triangulación, de la siguiente forma:

- a) A los asesores y asesoras de formación, que opinaron favorablemente sobre ambas cuestiones.
- b) En una segunda consulta, lo pasamos a algunos componentes del profesorado del Departamento de Didáctica y Organización Escolar y Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Que lo vieron bien también.
- c) Y, por último, a los directores de la Tesis.

Finalmente, se dio el visto bueno a nuestra propuesta y el grupo de discusión quedó formado por:

- Doctor D. Antonio Chacón Medina. Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y antiguo Asesor de Formación.
- Doctor D. Julián Luengo Navas. Profesor titular del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y antiguo Asesor de Formación.
- Doctor D. Eugenio Hidalgo Díez. Profesor del Departamento de Métodos Diseños y Técnicas de Investigación de la Facultad de Ciencias de la

Educación de la Universidad de Granada y antiguo Asesor de Formación. (no pudo asistir por encontrarse enfermo).

- D. José Antonio Gutiérrez Rodríguez. Director del Centro del Profesorado Granada 2. Maestro de P.T., Licenciado en Psicopedagogía y Orientador de E. Secundaria.
- Dña. María Isabel Pérez Pérez. Directora del Centro del Profesorado Granada 1. Licenciada en Pedagogía y Filología Ingles Y Orientadora de I.E.S..
- Dña. Ana Jeréz Hernández. Coordinadora Provincial de Formación de la Delegación de Educación y Ciencia de Granada. Licenciada en Pedagogía y Geografía e Historia y Orientadora de I.E.S.
- D. Antonio Arenas Maestre. Asesor de Formación del Centro del profesorado Granada 1 y Maestro.
- Doctor D. Juan José Ayala Carbonero. Asesor de Formación del Centro del Profesorado Granada 2. Licenciado y Doctor en Geografía e Historia y maestro.
- D. Francisco Javier Hernández Martínez. (MODERADOR). Con D.N.I. Autor de esta Tesis Doctoral.

8.6.2.2. Constitución del guión de trabajo del grupo de discusión

La estrategia para confeccionar el guión de trabajo para el desarrollo del grupo de discusión, ha sido la siguiente:

a) En principio procedimos a la confección del cuestionario de preguntas a realizar que de alguna forma sirviesen para poder opinar sobre el problema a investigar. Este cuestionario, corto y abierto, no definía ni el contenido, ni la forma, ni el orden de las preguntas. En él se especificaba claramente lo siguiente:

1. El tema central.
2. Los aspectos fundamentales del tema.
3. Qué interesaba y qué no interesaba.
4. La jerarquía en orden de importancia de los temas.
5. Que se fuese de lo más general a lo más particular, de lo más fácil a lo más concreto.

Este guión fue sometido también, a triangulación como y de la misma forma que se ha manifestado anteriormente para la composición del grupo de discusión.

b) La entrevista se estructuró, en dos bloques: uno relativo a los Centros del Profesorado y otro relacionado con los asesores y asesoras de formación. Sobre el primer bloque se hace hincapié en cuestiones relacionadas con el funcionamiento y proyección de los Centros del Profesorado. El segundo bloque, va más encaminado a la opinión sobre los temas de docencia y humanos que más preocupación presentan para el asesor o asesora y que creen perjudican al sistema de formación permanente del profesorado.

c) El encuentro del grupo de discusión se realizó en el seminario 200 de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, ya que era el lugar que reunía las mejores condiciones de calidad de sonido y grabación, y que presentaba menos problemática para la accesibilidad de los integrantes del grupo.

d) El tiempo que duró la puesta en común fue agradable, enriquecedor, abierto, en el que todas y todos los participantes pudieron manifestarse libremente, poniendo sobre la mesa la realidad que entendían afectaba a la función del asesor y la asesora de formación para mejorar la calidad de la formación permanente del profesorado. Para ello el primer cuarto de hora se dedicó a la acomodación del grupo de forma que estuviesen cómodamente sentados y distribuidos de forma en la que estaban, según ellos, perfectamente acondicionados. Se presentaron los miembros del grupo entre sí y el moderador informó a los miembros, de la importancia que tenía que se respetasen las reglas del juego que se habían propuesto (turno de palabra, intervenir todos voluntariamente, no monopolizar, ...). Como la conversación se grabó, fue necesario que el moderador, como autor de la tesis, justificase por qué, cómo, y con qué fin y de qué forma se iban a utilizar los datos obtenidos.

Cuando se percibió que en el grupo estaban cómodos, con confianza mutua y motivación para intervenir se dio comienzo a las intervenciones con una pregunta inicial, de carácter general, que realizó el moderador (*¿Es el asesor líder?*), no comprometedor, de turno obligatorio y cuidando que nadie fuese interrumpido por el otro. Con esto pretendíamos que los miembros del grupo estuviesen confiados y a gusto, libres y motivados para exponer sus puntos de vista.

Transcurridos estos momentos siguió el diálogo mediante la interacción de todos los miembros, en un nivel de empatía. Esta fue la nota predominante en el grupo de discusión. (Ver anexo III).

Capítulo Sexto

Análisis de los datos cuantitativos (cuestionario)

9. Análisis estadístico de los datos cuantitativos

El análisis que hemos realizado consta de cinco partes:

- Un análisis descriptivo univariado de las seis primeras variables del cuestionario, la denominadas “Datos descriptivos”.
- Un análisis descriptivo bivariado interno de esas mismas seis variables, contrastando las que se corresponden individualmente con los sujetos (Edad, Sexo y Titulaciones que poseen) con las relativas al trabajo (puesto, tiempo en el puesto y zona de trabajo).
- Un análisis de la fiabilidad estadística de los resultados aplicando el modelo Alfa de Crombach.
- Un análisis descriptivo, tanto univariado como bivariado (en contraste con las seis variables “descriptivas” de la muestra) de los ciento ocho ítems del cuestionario.
- Un análisis de conglomerados (“cluster”) de los ciento ocho ítems del cuestionario.

- Un análisis descriptivo general de los diferentes apartados a investigar en el cuestionario.

Veamos más detenidamente en qué consiste cada una de éstas partes:

- *Análisis de los datos descriptivos*

Se trata, como hemos dicho, de un análisis descriptivo univariado. Con este análisis pretendemos describir las variables que describen nuestra muestra y que consideraremos como variables independientes a efectos de nuestro estudio. Con los resultados obtendremos un perfil del asesor o asesora. Utilizaremos tablas de frecuencias, con porcentajes, porcentajes válidos y porcentajes acumulados y diagramas de sectores.

- **Contrastes internos entre las variables descriptivas de la muestra**

Este apartado es una profundización del anterior para completar el análisis de las características de nuestra muestra. Compararemos las variables “intrínsecas” de los sujetos (edad, sexo y titulación), con las referidas a su trabajo (puesto, antigüedad y zona de trabajo). Nuestro objetivo será determinar si existe vinculación entre la primeras variables, referidas a la condición y formación de base de los asesores y asesoras, y las segundas, referidas a su situación laboral. Utilizaremos en el análisis tablas de contingencia (con frecuencias, porcentajes de fila y porcentajes de columna en cada casilla), gráficos de barras agrupadas y, para determinar la significatividad estadística de nuestras contingencias, y por tanto la existencia de relaciones significativas entre las variables, hemos utilizado la prueba Chi-cuadrado de Pearson.

- *Análisis de la fiabilidad*

En este apartado, partiendo de que consideraremos los 108 ítems que componen el cuestionario como una escala discreta con 4 categorías de respuesta -desde 1 (Nada de acuerdo) hasta 4 (Totalmente de acuerdo)-, calcularemos la fiabilidad estadística aplicando la prueba Alfa de Crombach.

- [Análisis descriptivo de los resultados](#)

Este apartado compone en cuerpo principal de nuestro análisis. En él, variable por variable, primero hacemos un análisis descriptivo univariado de los resultados obtenidos, mediante la obtención de los valores de dispersión, tendencia central y distribución de las puntuaciones obtenidas en cada ítem de la escala (media, desviación típica, mediana, moda, suma, primer cuartil, tercer cuartil, varianza, amplitud, máximo, mínimo, asimetría y curtosis). Incluimos también tablas de frecuencias (con porcentajes, porcentajes válidos y porcentajes acumulados) y un histograma de frecuencias con la representación de la curva normal ajustada para cada variable. Con ello determinaremos la normalidad o no normalidad de la distribución de nuestras respuestas y con ello la posibilidad de usar estadísticos de contraste paramétricos o no paramétricos.

A continuación cruzamos cada ítem con las seis variables iniciales que consideramos en los dos primeros apartados. Hemos realizado el estudio mediante comparación de medias. Se podría haber hecho mediante tablas de contingencia, pero creemos que la comparación de medias es más apropiada, puesto que hemos considerado nuestro cuestionario como una escala a efectos de análisis y porque las tablas de contingencia habrían multiplicado los datos a tener en cuenta, resultando demasiado farragoso. Con la comparación de medias, puesto que nuestra escala es de 1 a 4, tan solo hay que tener en cuenta lo siguiente:

- Si $M > 2,5$ el sector en cuestión está de acuerdo con la afirmación que se plantea en el ítem (muy de acuerdo si $M > 3,5$).

- Si $M < 2,5$ el sector en cuestión está en desacuerdo con la afirmación que se plantea en el ítem (muy en desacuerdo si $M < 1,5$).

Para concluir se analizan mediante estadísticos de contraste los resultados para determinar si existen o no diferencias estadísticamente significativas en las respuestas a los ítems según las 6 variables descriptivas. De acuerdo a los resultados obtenidos en el análisis de la distribución de las respuestas, no hemos visto obligados a utilizar estadísticos no paramétricos. Hemos optado, según convenga a cada contraste, por las pruebas U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis (en los resultados de la prueba de Mann-Whitney incluimos también, junto al valor U, otros dos estadísticos relacionados a modo de complemento, la W de Wilcoxon y la Z). La existencia o no de diferencias estadísticamente significativas, objetivo primordial de este análisis, se ha señalado en la última columna de cada una de las tablas que se presentan.

- Análisis de conglomerados

Con objeto de detectar qué dimensiones de las que estudiamos pueden tener especial significatividad por englobar a varias variables en una misma línea de respuesta o si existen “dimensiones ocultas” en nuestro estudio que no hallamos tenido en cuenta, se ha realizado, para concluir, un análisis de conglomerados o cluster. Como la vocación de nuestro análisis es exploratoria y no confirmatoria, no partíamos del conocimiento del número de conglomerados que cabría esperar; así que hemos obtenido las agrupaciones de variables mediante un análisis exhaustivo de un amplio rango de soluciones, desde el mínimo, 2, hasta un total, que nos ha parecido más que suficiente, de 40.

- **Análisis de los diferentes aspectos que trata el cuestionario sobre el asesoramiento.**

9.1 Análisis de los datos descriptivos

Edad:

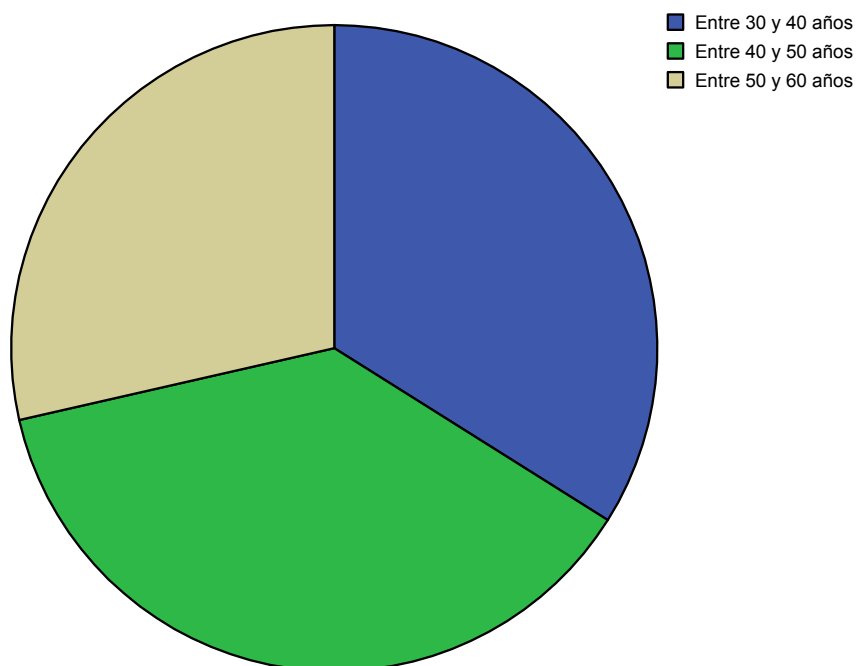
La mayoría, un 37,5%, está entre los 40 y los 50 años.

Estadísticos

Edad

N	Válidos	112
	Perdidos	0

Edad



Edad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Entre 30 y 40 años	38	33,9	33,9	33,9
Entre 40 y 50 años	42	37,5	37,5	71,4
Entre 50 y 60 años	32	28,6	28,6	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Sexo:

Un 66,1% son hombres frente a un 33,9% de mujeres.

Estadísticos

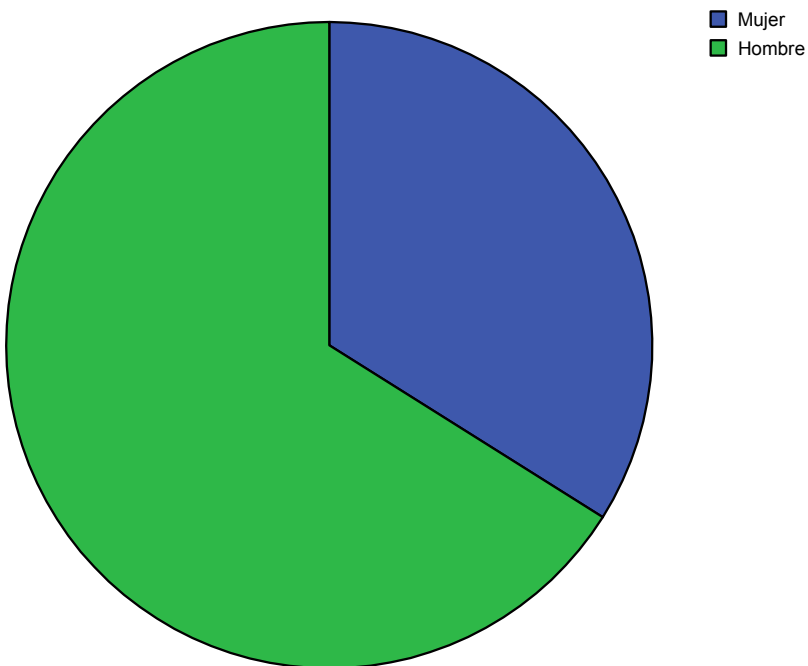
Sexo

N	Válidos	112
	Perdidos	0

Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mujer	38	33,9	33,9	33,9
	Hombre	74	66,1	66,1	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Sexo



Titulaciones que posee:

La gran mayoría, el 62,5%, son licenciados o licenciadas.

Estadísticos

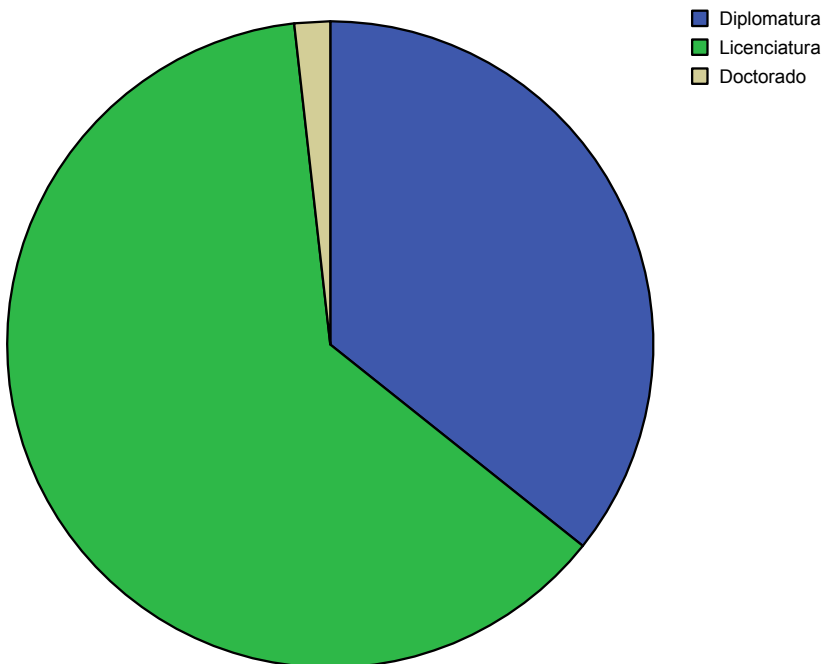
Titulaciones que posee

N	Válidos	112
	Perdidos	0

Titulaciones que posee

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Diplomatura	40	35,7	35,7	35,7
	Licenciatura	70	62,5	62,5	98,2
	Doctorado	2	1,8	1,8	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Titulaciones que posee



Puesto de trabajo:

Más de la mitad, el 51,8%, trabaja como asesor o asesora de Educación Secundaria.

Estadísticos

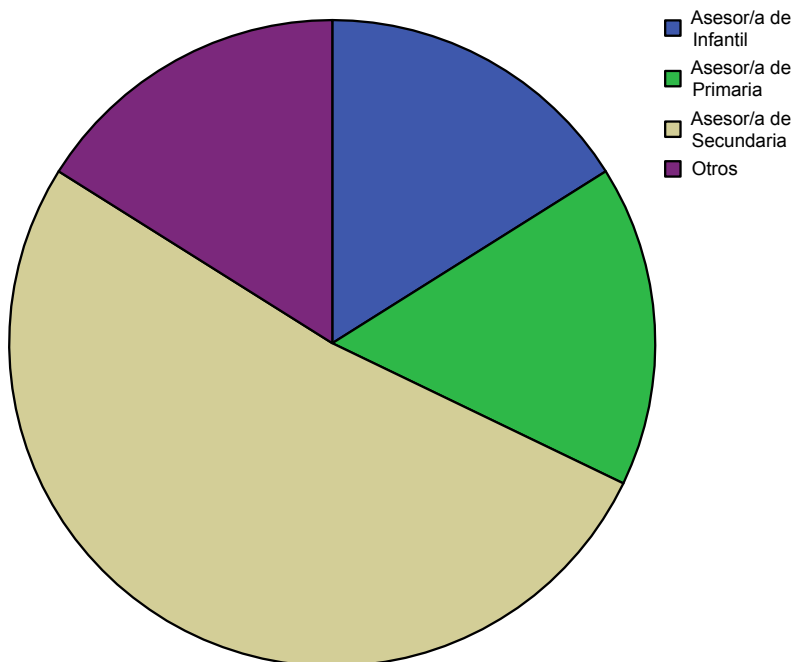
Puesto de trabajo

N	Válidos	112
	Perdidos	0

Puesto de trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Asesor/a de Infantil	18	16,1	16,1	16,1
	Asesor/a de Primaria	18	16,1	16,1	32,1
	Asesor/a de Secundaria	58	51,8	51,8	83,9
	Otros	18	16,1	16,1	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Puesto de trabajo



Tiempo en el puesto de trabajo:

El tiempo de antigüedad en el puesto de trabajo es muy variado. La mayoría llevan entre 2 y 5 años (26,8%) y entre 5 y 7 (23,2%).

Estadísticos

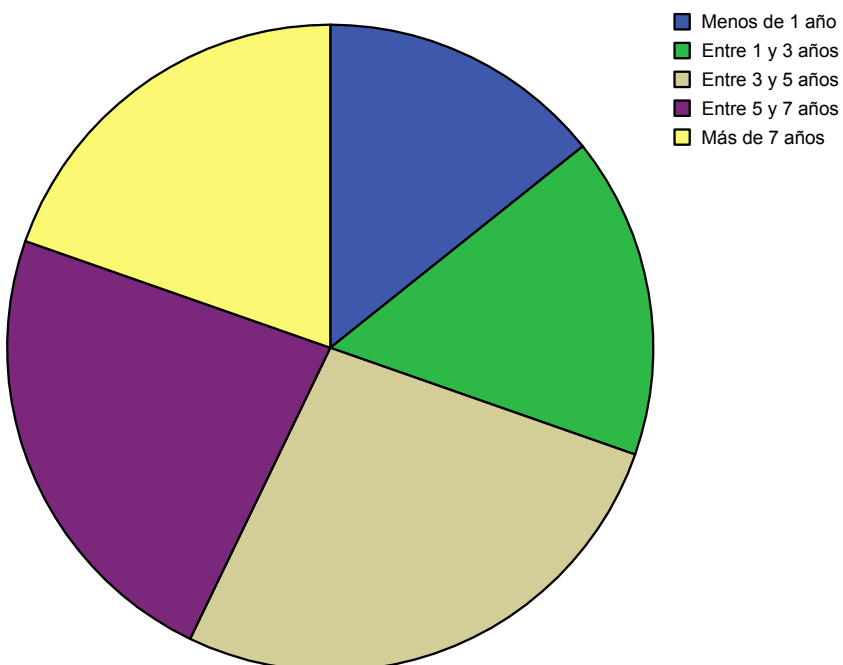
Tiempo en el puesto de trabajo

N	Válidos	112
	Perdidos	0

Tiempo en el puesto de trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de 1 año	16	14,3	14,3	14,3
	Entre 1 y 3 años	18	16,1	16,1	30,4
	Entre 3 y 5 años	30	26,8	26,8	57,1
	Entre 5 y 7 años	26	23,2	23,2	80,4
	Más de 7 años	22	19,6	19,6	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Tiempo en el puesto de trabajo



Zona de trabajo:

Un 58,9% trabaja en zonas que no son ni la capital ni el cinturón.

Estadísticos

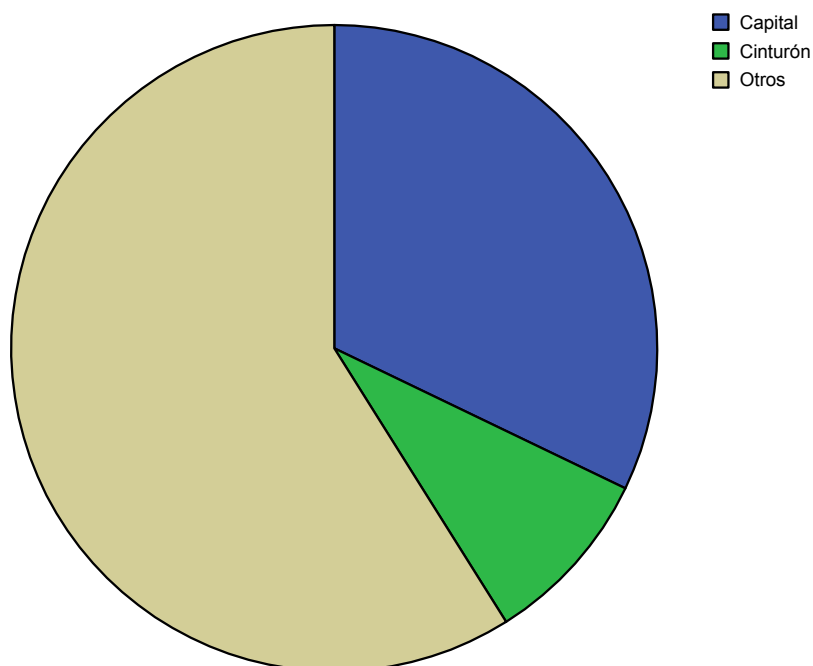
Zona de trabajo

N	Válidos	112
	Perdidos	0

Zona de trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Capital	36	32,1	32,1	32,1
	Cinturón	10	8,9	8,9	41,1
	Otros	66	58,9	58,9	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Zona de trabajo



En función de los resultados obtenidos, podemos establecer el siguiente perfil del asesor objeto de nuestro estudio: se trata de un varón, de entre 40 y 50 años, licenciado, que lleva entre 3 y 5 años trabajando como asesor de Educación Secundaria en un centro que no es ni de una zona urbana ni del cinturón.

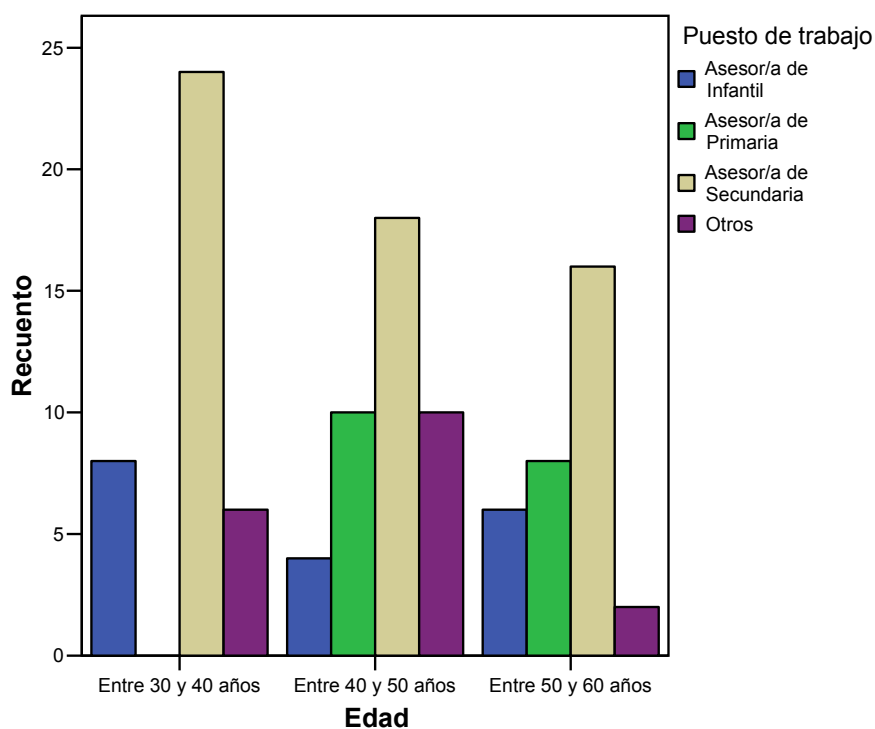
6.2. Contrastes internos entre las variables descriptivas de la muestra

Variable **Edad** con relación a la variable “Puesto de trabajo”

Tabla de contingencia

			Puesto de trabajo				Total
			Asesor/a de Infantil	Asesor/a de Primaria	Asesor/a de Secundaria	Otros	
Edad	Entre 30 y 40 años	Recuento	8	0	24	6	38
		% de Edad	21,1%	,0%	63,2%	15,8%	100,0%
		% de Puesto de trabajo	44,4%	,0%	41,4%	33,3%	33,9%
	Entre 40 y 50 años	Recuento	4	10	18	10	42
		% de Edad	9,5%	23,8%	42,9%	23,8%	100,0%
		% de Puesto de trabajo	22,2%	55,6%	31,0%	55,6%	37,5%
	Entre 50 y 60 años	Recuento	6	8	16	2	32
		% de Edad	18,8%	25,0%	50,0%	6,3%	100,0%
		% de Puesto de trabajo	33,3%	44,4%	27,6%	11,1%	28,6%
Total	Recuento	18	18	58	18	112	
	% de Edad	16,1%	16,1%	51,8%	16,1%	100,0%	
	% de Puesto de trabajo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Gráfico de barras

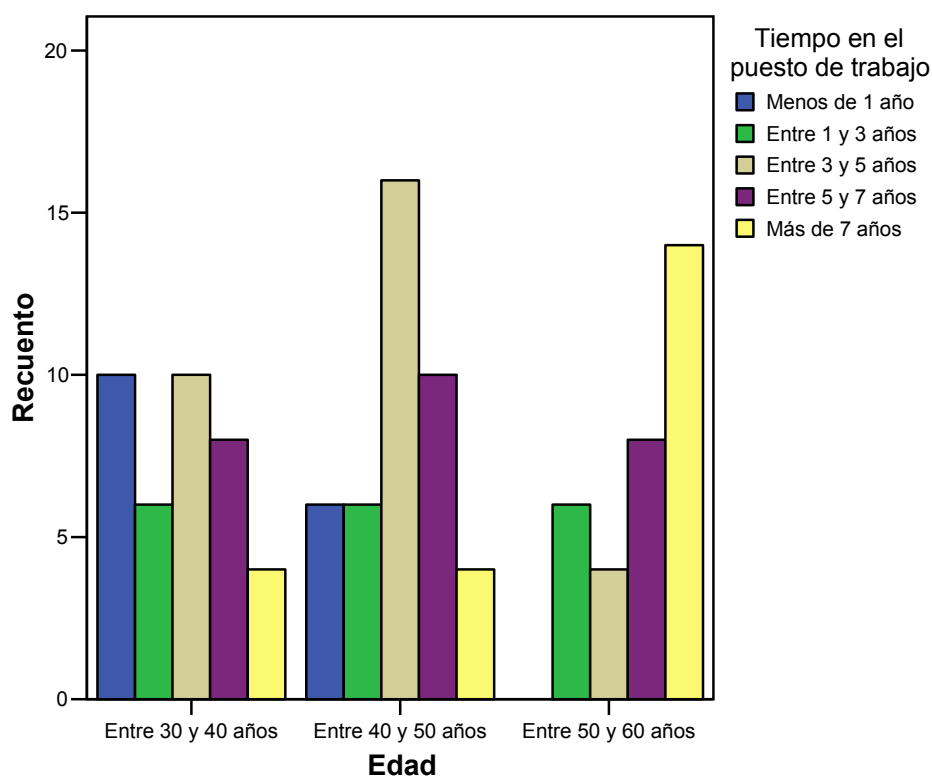


Variable **Edad** con relación a la variable “**Tiempo en el puesto de trabajo**”

Tabla de contingencia

			Tiempo en el puesto de trabajo					Total
			Menos de 1 año	Entre 1 y 3 años	Entre 3 y 5 años	Entre 5 y 7 años	Más de 7 años	
Edad	Entre 30 y 40 años	Recuento	10	6	10	8	4	38
		% de Edad	26,3%	15,8%	26,3%	21,1%	10,5%	100,0%
		% de Tiempo en el puesto de trabajo	62,5%	33,3%	33,3%	30,8%	18,2%	33,9%
	Entre 40 y 50 años	Recuento	6	6	16	10	4	42
		% de Edad	14,3%	14,3%	38,1%	23,8%	9,5%	100,0%
		% de Tiempo en el puesto de trabajo	37,5%	33,3%	53,3%	38,5%	18,2%	37,5%
	Entre 50 y 60 años	Recuento	0	6	4	8	14	32
		% de Edad	,0%	18,8%	12,5%	25,0%	43,8%	100,0%
		% de Tiempo en el puesto de trabajo	,0%	33,3%	13,3%	30,8%	63,6%	28,6%
Total	Recuento	16	18	30	26	22	112	
	% de Edad	14,3%	16,1%	26,8%	23,2%	19,6%	100,0%	
	% de Tiempo en el puesto de trabajo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Gráfico de barras

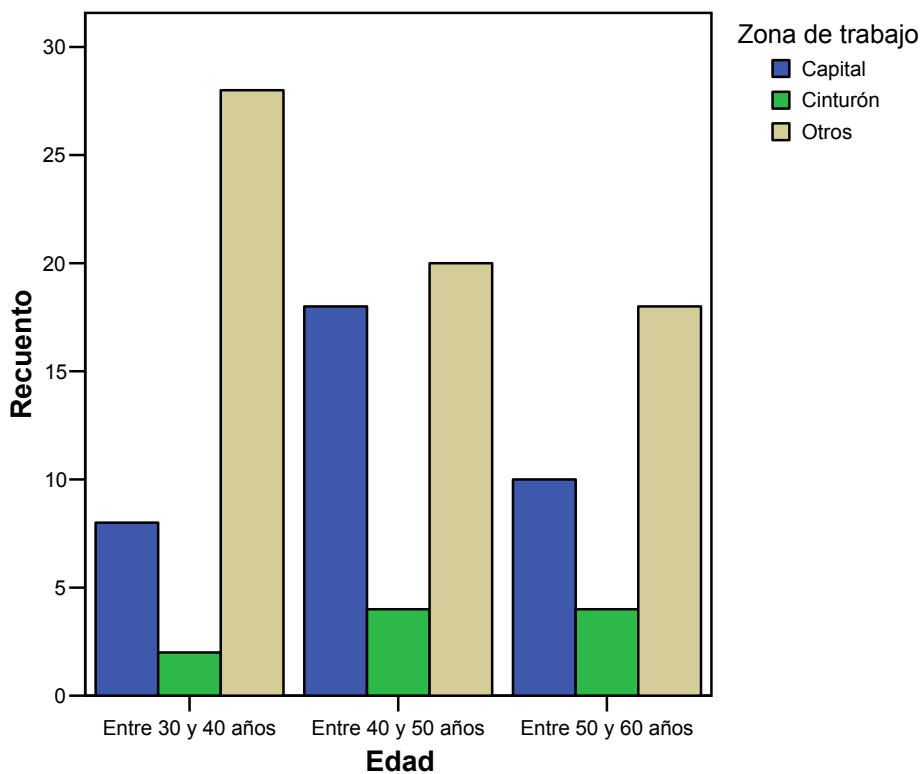


Variable Edad Con relación a la variable **“Zona de trabajo”**

Tabla de contingencia

			Zona de trabajo			Total
			Capital	Cinturón	Otros	
Edad	Entre 30 y 40 años	Recuento	8	2	28	38
		% de Edad	21,1%	5,3%	73,7%	100,0%
		% de Zona de trabajo	22,2%	20,0%	42,4%	33,9%
	Entre 40 y 50 años	Recuento	18	4	20	42
		% de Edad	42,9%	9,5%	47,6%	100,0%
		% de Zona de trabajo	50,0%	40,0%	30,3%	37,5%
	Entre 50 y 60 años	Recuento	10	4	18	32
		% de Edad	31,3%	12,5%	56,3%	100,0%
		% de Zona de trabajo	27,8%	40,0%	27,3%	28,6%
Total	Recuento	36	10	66	112	
	% de Edad	32,1%	8,9%	58,9%	100,0%	
	% de Zona de trabajo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Gráfico de barras

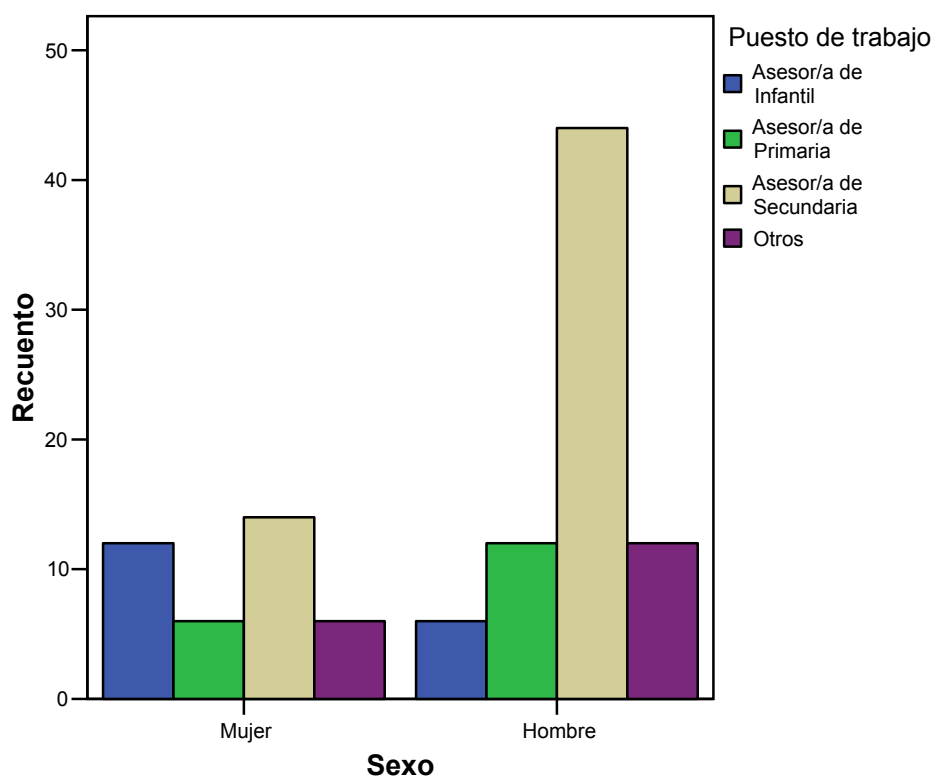


Variable **Sexo** con relación a la variable **“Puesto de trabajo”**

Tabla de contingencia

			Puesto de trabajo				Total
			Asesor/a de Infantil	Asesor/a de Primaria	Asesor/a de Secundaria	Otros	
Sexo	Mujer	Recuento	12	6	14	6	38
		% de Sexo	31,6%	15,8%	36,8%	15,8%	100,0%
		% de Puesto de trabajo	66,7%	33,3%	24,1%	33,3%	33,9%
	Hombre	Recuento	6	12	44	12	74
		% de Sexo	8,1%	16,2%	59,5%	16,2%	100,0%
		% de Puesto de trabajo	33,3%	66,7%	75,9%	66,7%	66,1%
Total	Recuento	18	18	58	18	112	
	% de Sexo	16,1%	16,1%	51,8%	16,1%	100,0%	
	% de Puesto de trabajo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Gráfico de barras

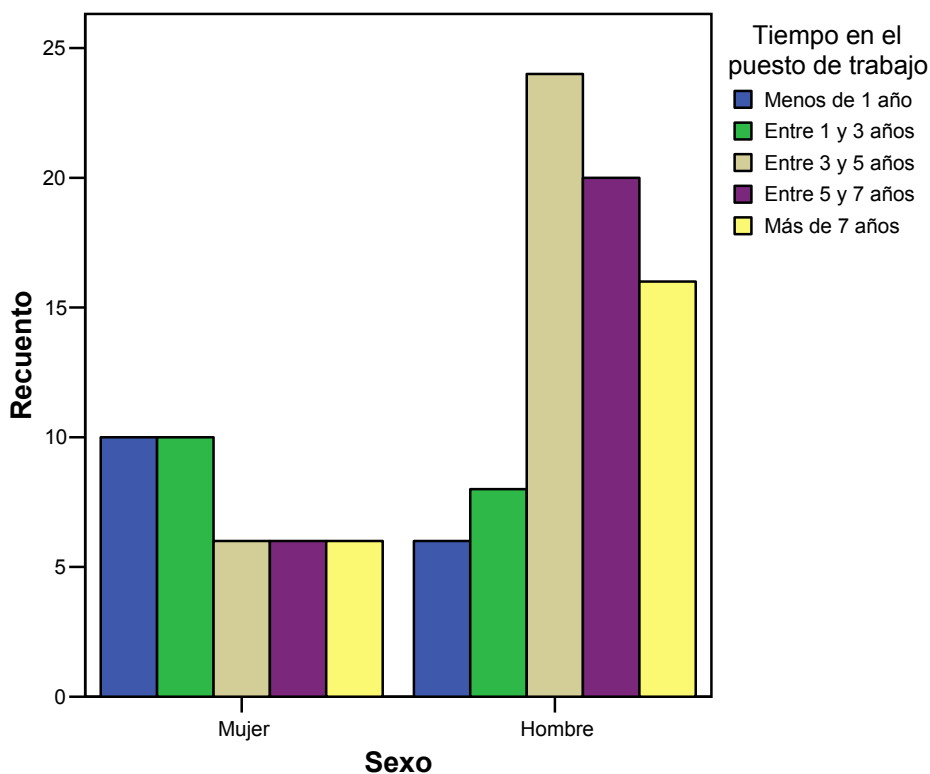


Variable **Sexo** con relación a la variable **“Tiempo en el puesto de trabajo”**

Tabla de contingencia

			Tiempo en el puesto de trabajo					Total
			Menos de 1 año	Entre 1 y 3 años	Entre 3 y 5 años	Entre 5 y 7 años	Más de 7 años	
Sexo	Mujer	Recuento	10	10	6	6	6	38
		% de Sexo	26,3%	26,3%	15,8%	15,8%	15,8%	100,0%
		% de Tiempo en el puesto de trabajo	62,5%	55,6%	20,0%	23,1%	27,3%	33,9%
	Hombre	Recuento	6	8	24	20	16	74
		% de Sexo	8,1%	10,8%	32,4%	27,0%	21,6%	100,0%
		% de Tiempo en el puesto de trabajo	37,5%	44,4%	80,0%	76,9%	72,7%	66,1%
Total	Recuento	16	18	30	26	22	112	
	% de Sexo	14,3%	16,1%	26,8%	23,2%	19,6%	100,0%	
	% de Tiempo en el puesto de trabajo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Gráfico de barras

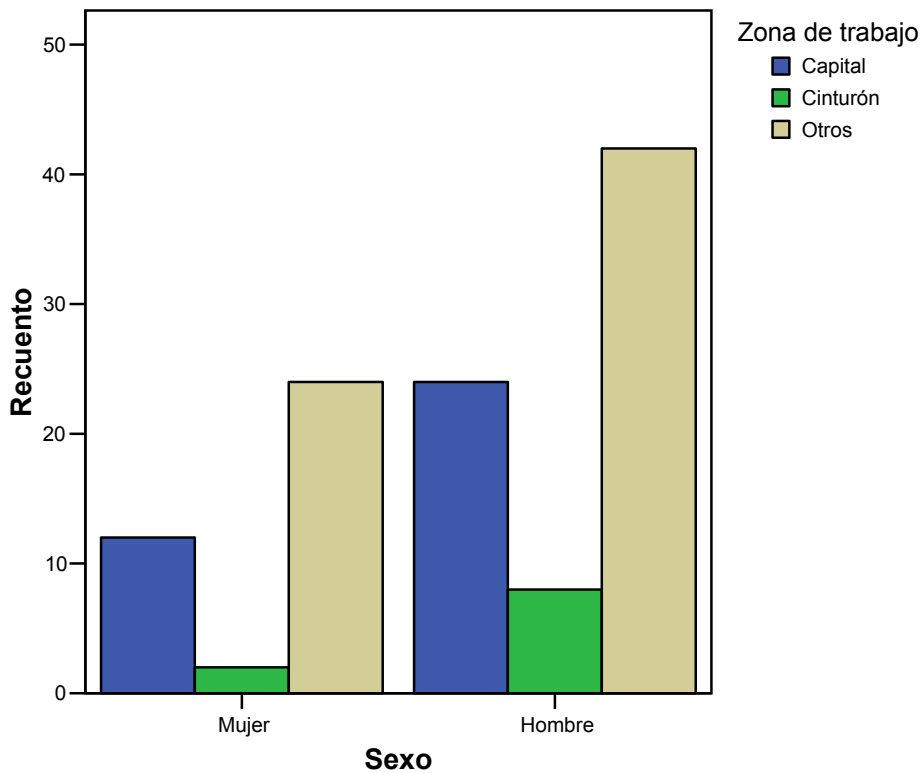


Variable **Sexo** con relación a la variable **“Zona de trabajo”**

Tabla de contingencia

			Zona de trabajo			Total
			Capital	Cinturón	Otros	
Sexo	Mujer	Recuento	12	2	24	38
		% de Sexo	31,6%	5,3%	63,2%	100,0%
		% de Zona de trabajo	33,3%	20,0%	36,4%	33,9%
Hombre	Hombre	Recuento	24	8	42	74
		% de Sexo	32,4%	10,8%	56,8%	100,0%
		% de Zona de trabajo	66,7%	80,0%	63,6%	66,1%
Total	Total	Recuento	36	10	66	112
		% de Sexo	32,1%	8,9%	58,9%	100,0%
		% de Zona de trabajo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Gráfico de barras

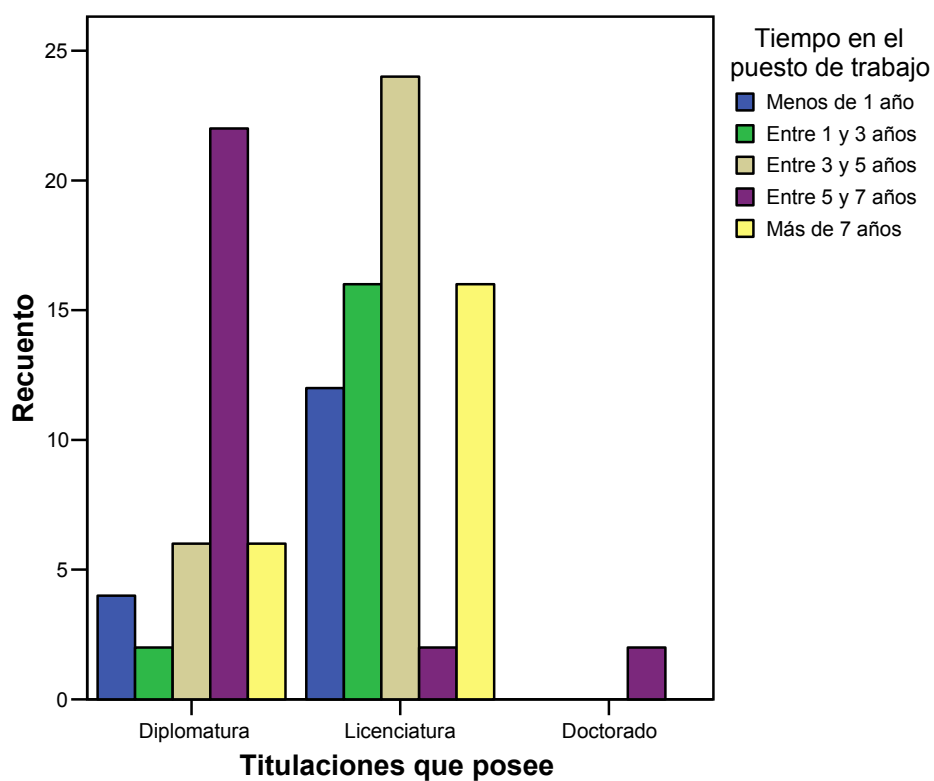


Variable **Titulaciones que posee** con relación a la variable **“Puesto de trabajo”**

Tabla de contingencia

			Puesto de trabajo				Total
			Asesor/a de Infantil	Asesor/a de Primaria	Asesor/a de Secundaria	Otros	
Titulaciones que posee	Diplomatura	Recuento	12	6	14	8	40
		% de Titulaciones que posee	30,0%	15,0%	35,0%	20,0%	100,0%
		% de Puesto de trabajo	66,7%	33,3%	24,1%	44,4%	35,7%
	Licenciatura	Recuento	6	10	44	10	70
		% de Titulaciones que posee	8,6%	14,3%	62,9%	14,3%	100,0%
		% de Puesto de trabajo	33,3%	55,6%	75,9%	55,6%	62,5%
	Doctorado	Recuento	0	2	0	0	2
		% de Titulaciones que posee	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% de Puesto de trabajo	,0%	11,1%	,0%	,0%	1,8%
Total	Recuento	18	18	58	18	112	
	% de Titulaciones que posee	16,1%	16,1%	51,8%	16,1%	100,0%	
	% de Puesto de trabajo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Gráfico de barras

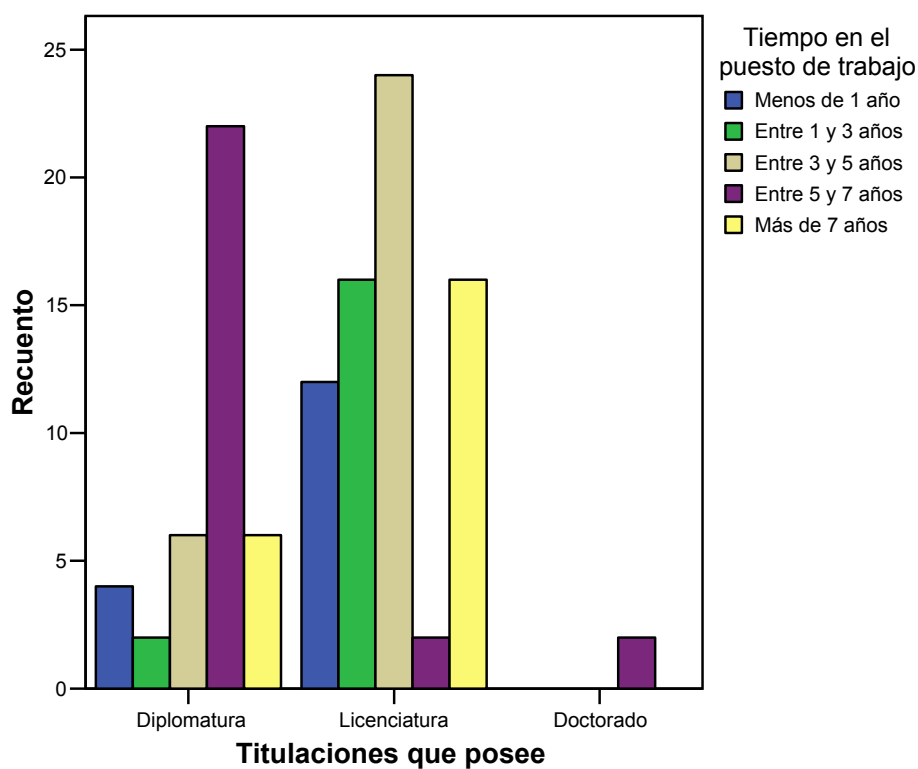


Variable **Titulaciones que posee** con relación a la variable **Tiempo en el puesto**

Tabla de contingencia

			Tiempo en el puesto de trabajo					Total
			Menos de 1 año	Entre 1 y 3 años	Entre 3 y 5 años	Entre 5 y 7 años	Más de 7 años	
Titulaciones que posee	Diplomatura	Recuento	4	2	6	22	6	40
		% de Titulaciones que posee	10,0%	5,0%	15,0%	55,0%	15,0%	100,0%
		% de Tiempo en el puesto de trabajo	25,0%	11,1%	20,0%	84,6%	27,3%	35,7%
	Licenciatura	Recuento	12	16	24	2	16	70
		% de Titulaciones que posee	17,1%	22,9%	34,3%	2,9%	22,9%	100,0%
		% de Tiempo en el puesto de trabajo	75,0%	88,9%	80,0%	7,7%	72,7%	62,5%
	Doctorado	Recuento	0	0	0	2	0	2
		% de Titulaciones que posee	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
		% de Tiempo en el puesto de trabajo	,0%	,0%	,0%	7,7%	,0%	1,8%
Total		Recuento	16	18	30	26	22	112
		% de Titulaciones que posee	14,3%	16,1%	26,8%	23,2%	19,6%	100,0%
		% de Tiempo en el puesto de trabajo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Gráfico de barras

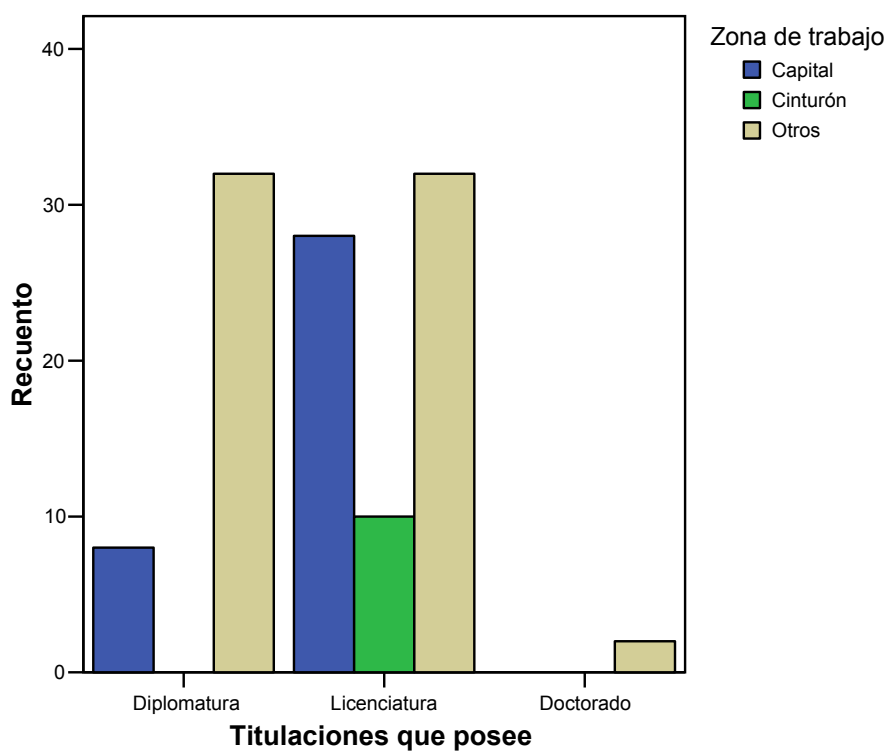


Variable **Titulaciones que posee** con relación a la variable **“Zona de trabajo”**

Tabla de contingencia

			Zona de trabajo			Total
			Capital	Cinturón	Otros	
Titulaciones que posee	Diplomatura	Recuento	8	0	32	40
		% de Titulaciones que posee	20,0%	,0%	80,0%	100,0%
		% de Zona de trabajo	22,2%	,0%	48,5%	35,7%
	Licenciatura	Recuento	28	10	32	70
		% de Titulaciones que posee	40,0%	14,3%	45,7%	100,0%
		% de Zona de trabajo	77,8%	100,0%	48,5%	62,5%
	Doctorado	Recuento	0	0	2	2
		% de Titulaciones que posee	,0%	,0%	100,0%	100,0%
		% de Zona de trabajo	,0%	,0%	3,0%	1,8%
Total	Recuento	36	10	66	112	
	% de Titulaciones que posee	32,1%	8,9%	58,9%	100,0%	
	% de Zona de trabajo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Gráfico de barras



Pruebas de contraste (Chi-cuadrado de Pearson)					
Edad					
	Valor	g	Sig. Asintó t. (bilateral)	Dif.	
Puesto de trabajo	16,212 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,14	6	0,013	Sí	
Tiempo en el puesto de trabajo	26,488 1 casillas (6,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,57	8	0,001	Sí	
Zona de trabajo	6,362 3 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,86	4	0,174	No	
Sexo					
	Valor	g	Sig. Asintó t. (bilateral)	Dif.	
Puesto de trabajo	11,092 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,11	3	0,011	Sí	
Tiempo en el	13,979	4	0,007	Sí	

puesto de trabajo	0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,43			
Zona de trabajo	1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,39	1,046	2	0,593 No
Titulaciones que posee				
	Valor		g	Sig. Asintó t. (bilateral)
Puesto de trabajo	4 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 0,32	22,247	6	0,001 Sí
Tiempo en el puesto de trabajo	5 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 0,39	46,842	8	0,000 Sí
Zona de trabajo	4 casillas (44,4%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 0,18	15,483	4	0,004 Sí

Tal y como observamos en la tabla, según la edad, existen diferencias estadísticamente significativas respecto del puesto de trabajo que se ocupe y del tiempo que se lleve en el mismo; no así respecto de la zona de trabajo. Exactamente lo mismo sucede con la variable sexo.

Según la titulación que se posea, existen diferencias estadísticamente significativas respecto del puesto de trabajo, el tiempo en el mismo y la zona de trabajo.

En conclusión, podemos estimar que de acuerdo con los resultados, la edad y el sexo condicionan el puesto de trabajo que se ocupe y el tiempo de antigüedad en el mismo. Las titulaciones que se posean condicionan el puesto de trabajo que se ocupe, la antigüedad en el mismo y la zona de trabajo.

9.3. Análisis de la fiabilidad

Aplicando el modelo Alfa de Crombach hemos obtenido el siguiente resultado:

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	112	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	112	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,842	108

Hemos obtenido por tanto un valor de $\alpha = 0,842$; lo que nos da como resultado una fiabilidad estadística muy alta.

9.4 Análisis descriptivo de los resultados

9.4.1 Perfil profesional del asesor/a de formación

El perfil del nuevo asesor o asesora de formación presenta a éste/a de un modo más generalista que especialista. Al hablar de generalistas quiere decir que su formación no es específica. Según esto:

1. Un profesor/a de Secundaria que recibe una formación inicial especializada sería un mal asesor/a

Estadísticos

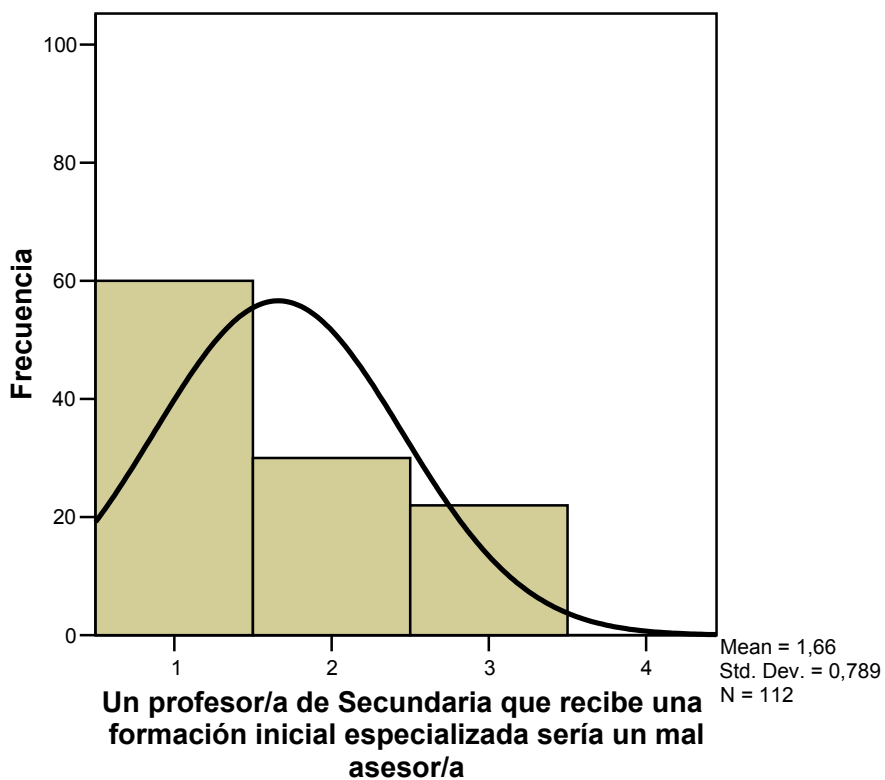
Un profesor/a de Secundaria que recibe una formación inicial especializada sería un mal asesor/a

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		1,66
Error típ. de la media		,075
Mediana		1,00
Moda		1
Desv. típ.		,789
Varianza		,623
Asimetría		,686
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-1,056
Error típ. de curtosis		,453
Rango		2
Mínimo		1
Máximo		3
Suma		186
Percentiles	25	1,00
	50	1,00
	75	2,00

Un profesor/a de Secundaria que recibe una formación inicial especializada sería un mal asesor/a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	60	53,6	53,6	53,6
	Poco de acuerdo	30	26,8	26,8	80,4
	Algo de acuerdo	22	19,6	19,6	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

p1 * Edad

p1

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	1,47	38	,687
Entre 40 y 50 años	1,57	42	,801
Entre 50 y 60 años	2,00	32	,803
Total	1,66	112	,789

p1 * Sexo

p1

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	1,58	38	,826
Hombre	1,70	74	,772
Total	1,66	112	,789

p1 * Titulación

p1

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	1,70	40	,853
Licenciatura	1,60	70	,730
Doctorado	3,00	2	,000
Total	1,66	112	,789

p1 * Puesto

p1

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	1,44	18	,705
Asesor/a de Primaria	1,89	18	,900
Asesor/a de Secundaria	1,69	58	,842
Otros	1,56	18	,511
Total	1,66	112	,789

p1 * Tiempo

p1

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	1,38	16	,719
Entre 1 y 3 años	1,67	18	,970
Entre 3 y 5 años	1,40	30	,498
Entre 5 y 7 años	1,77	26	,908
Más de 7 años	2,09	22	,684
Total	1,66	112	,789

p1 * Zona

p1

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	1,44	36	,607
Cinturón	2,00	10	,667
Otros	1,73	66	,869
Total	1,66	112	,789

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	9,022	2	0,011	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	1256,000 W de Wilcoxon: 1997,000 Z: -1,018	-	0,309	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	4,950	2	0,084	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	2,629	3	0,453	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	13,177	4	0,010	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	4,929	2	0,085	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

2. Un profesor/a de Primaria sería un buen asesor/a, puesto que su formación inicial es más generalizada

Estadísticos

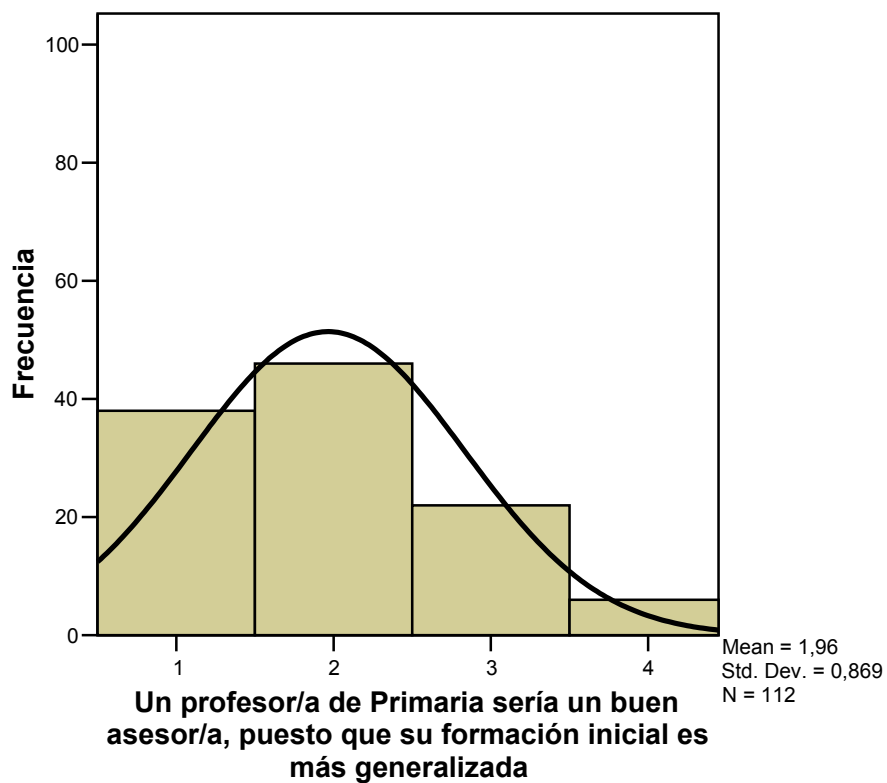
Un profesor/a de Primaria sería un buen asesor/a, puesto que su formación inicial es más generalizada

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		1,96
Error típ. de la media		,082
Mediana		2,00
Moda		2
Desv. típ.		,869
Varianza		,755
Asimetría		,573
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,397
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		220
Percentiles	25	1,00
	50	2,00
	75	2,75

Un profesor/a de Primaria sería un buen asesor/a, puesto que su formación inicial es más generalizada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	38	33,9	33,9	33,9
	Poco de acuerdo	46	41,1	41,1	75,0
	Algo de acuerdo	22	19,6	19,6	94,6
	Totalmente de acuerdo	6	5,4	5,4	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

p2 * Edad

p2

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	1,79	38	,843
Entre 40 y 50 años	2,00	42	,883
Entre 50 y 60 años	2,12	32	,871
Total	1,96	112	,869

p2 * Sexo

p2

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	1,84	38	,886
Hombre	2,03	74	,860
Total	1,96	112	,869

p2 * Titulación

p2

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	2,05	40	1,037
Licenciatura	1,89	70	,753
Doctorado	3,00	2	,000
Total	1,96	112	,869

p2 * Puesto

p2

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	1,44	18	,705
Asesor/a de Primaria	2,22	18	,943
Asesor/a de Secundaria	2,00	58	,879
Otros	2,11	18	,758
Total	1,96	112	,869

p2 * Tiempo

p2

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	1,63	16	,719
Entre 1 y 3 años	2,22	18	1,060
Entre 3 y 5 años	1,53	30	,507
Entre 5 y 7 años	2,31	26	1,087
Más de 7 años	2,18	22	,588
Total	1,96	112	,869

p2 * Zona

p2

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	1,78	36	,637
Cinturón	1,60	10	,516
Otros	2,12	66	,985
Total	1,96	112	,869

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	3,086	2	0,214	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1224,000 W de Wilcoxon: 1965,000 Z: -1,190	-	0,234	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	3,651	2	0,161	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	9,573	3	0,023	Sí
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	15,688	4	0,003	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	4,068	2	0,131	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

3. El profesorado universitario no podrá nunca asesorar puesto que posee una formación teórica carente de formación práctica

Estadísticos

El profesorado universitario no podrá nunca asesorar puesto que posee una formación teórica carente de formación práctica

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		2,30
Error típ. de la media		,100
Mediana		2,00
Moda		1 ^a
Desv. típ.		1,056
Varianza		1,114
Asimetría		,205
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-1,177
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		258
Percentiles	25	1,00
	50	2,00
	75	3,00

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

El profesorado universitario no podrá nunca asesorar puesto que posee una formación teórica carente de formación práctica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	32	28,6	28,6	28,6
	Poco de acuerdo	32	28,6	28,6	57,1
	Algo de acuerdo	30	26,8	26,8	83,9
	Totalmente de acuerdo	18	16,1	16,1	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

p3 * Edad

p3

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	2,58	38	1,154
Entre 40 y 50 años	2,19	42	,969
Entre 50 y 60 años	2,13	32	1,008
Total	2,30	112	1,056

p3 * Sexo

p3

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	2,37	38	1,051
Hombre	2,27	74	1,064
Total	2,30	112	1,056

p3 * Titulación

p3

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	2,30	40	1,203
Licenciatura	2,29	70	,980
Doctorado	3,00	2	,000
Total	2,30	112	1,056

p3 * Puesto

p3

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	2,56	18	1,294
Asesor/a de Primaria	2,11	18	1,023
Asesor/a de Secundaria	2,17	58	,958
Otros	2,67	18	1,085
Total	2,30	112	1,056

p3 * Tiempo

p3

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	2,38	16	1,147
Entre 1 y 3 años	2,00	18	,840
Entre 3 y 5 años	2,27	30	1,015
Entre 5 y 7 años	2,08	26	1,164
Más de 7 años	2,82	22	,958
Total	2,30	112	1,056

p3 * Zona

p3

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	2,39	36	1,022
Cinturón	2,20	10	1,033
Otros	2,27	66	1,089
Total	2,30	112	1,056

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	3,701	2	0,157	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1328,000 W de Wilcoxon: 4103,000 Z: -0,619	-	0,619	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	1,099	2	0,577	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	4,344	3	0,227	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	7,995	4	0,092	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	0,438	2	0,803	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

4. El profesorado que esté como asesor/a debe demostrar, para desempeñar su función, una experiencia contrastada en el campo de la innovación y experimentación educativas independientemente del cuerpo profesional al que pertenezca

Estadísticos

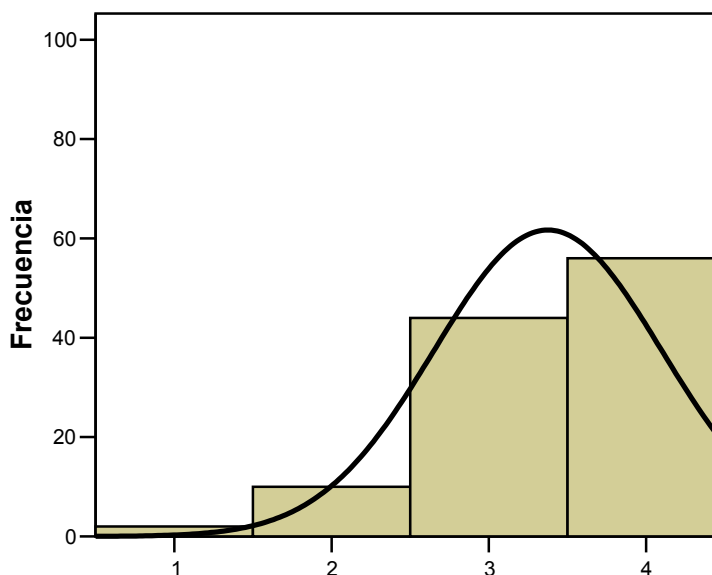
El profesorado que esté como asesor/a debe demostrar, para desempeñar su función, una experiencia contrastada en el campo de la innovación y experimentación educativas independientemente del cuerpo profesional al que pertenezca

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,38
Error típ. de la media		,068
Mediana		3,50
Moda		4
Desv. típ.		,724
Varianza		,525
Asimetría		-1,000
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		,674
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		378
Percentiles	25	3,00
	50	3,50
	75	4,00

El profesorado que esté como asesor/a debe demostrar, para desempeñar su función, una experiencia contrastada en el campo de la innovación y experimentación educativas independientemente del cuerpo profesional al que pertenezca

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	2	1,8	1,8	1,8
	Poco de acuerdo	10	8,9	8,9	10,7
	Algo de acuerdo	44	39,3	39,3	50,0
	Totalmente de acuerdo	56	50,0	50,0	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



El profesorado que esté como asesor/a debe demostrar, para desempeñar su función, una experiencia contrastada en el campo de la innovación y experimentación educativas independientemente del cuerpo profesional al que pertenezca

Mean = 3,38
Std. Dev. = 0,724
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

p4 * Edad

p4

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,05	38	,837
Entre 40 y 50 años	3,52	42	,594
Entre 50 y 60 años	3,56	32	,619
Total	3,37	112	,724

p4 * Sexo

p4

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,21	38	,843
Hombre	3,46	74	,645
Total	3,37	112	,724

p4 * Titulación

p4

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,20	40	,883
Licenciatura	3,49	70	,608
Doctorado	3,00	2	,000
Total	3,37	112	,724

p4 * Puesto

p4

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,00	18	,970
Asesor/a de Primaria	3,44	18	,511
Asesor/a de Secundaria	3,38	58	,721
Otros	3,67	18	,485
Total	3,37	112	,724

p4 * Tiempo

p4

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,13	16	,957
Entre 1 y 3 años	3,33	18	,840
Entre 3 y 5 años	3,60	30	,724
Entre 5 y 7 años	3,31	26	,618
Más de 7 años	3,36	22	,492
Total	3,37	112	,724

p4 * Zona

p4

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,61	36	,494
Cinturón	4,00	10	,000
Otros	3,15	66	,789
Total	3,37	112	,724

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	10,102	2	0,006	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	1196,000 W de Wilcoxon: 1937,000 Z: -1,431	-	0,153	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	3,445	2	0,179	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	5,717	3	0,126	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	6,382	4	0,172	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	18,310	2	0,000	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

Crees que el asesor o asesora debe tener formación relacionada con:

5. Sólida preparación relacionada con las nuevas tecnologías de la comunicación y la información

Estadísticos

Sólida preparación relacionada con las nuevas tecnologías de la comunicación y la información

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,41
Error típ. de la media		,069
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,730
Varianza		,532
Asimetría		-1,100
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		,792
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		382
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

Sólida preparación relacionada con las nuevas tecnologías de la comunicación y la información

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	2	1,8	1,8	1,8
	Poco de acuerdo	10	8,9	8,9	10,7
	Algo de acuerdo	40	35,7	35,7	46,4
	Totalmente de acuerdo	60	53,6	53,6	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

p5 * Edad

p5

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,21	38	,905
Entre 40 y 50 años	3,52	42	,594
Entre 50 y 60 años	3,50	32	,622
Total	3,41	112	,730

p5 * Sexo

p5

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,05	38	,837
Hombre	3,59	74	,595
Total	3,41	112	,730

p5 * Titulación

p5

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,30	40	,911
Licenciatura	3,51	70	,558
Doctorado	2,00	2	,000
Total	3,41	112	,730

p5 * Puesto

p5

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	2,89	18	1,023
Asesor/a de Primaria	3,22	18	,647
Asesor/a de Secundaria	3,48	58	,628
Otros	3,89	18	,323
Total	3,41	112	,730

p5 * Tiempo

p5

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,13	16	1,088
Entre 1 y 3 años	3,56	18	,511
Entre 3 y 5 años	3,67	30	,606
Entre 5 y 7 años	3,31	26	,736
Más de 7 años	3,27	22	,631
Total	3,41	112	,730

p5 * Zona

p5

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,72	36	,454
Cinturón	3,20	10	,789
Otros	3,27	66	,795
Total	3,41	112	,730

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	2,383	2	0,304	No
Sexo	U de Mann-Whitney	882,000 W de Wilcoxon: 1623,000 Z: -3,600	-	0,000	Sí
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	6,334	2	0,042	Sí
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	17,027	3	0,001	Sí
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	7,697	4	0,103	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	9,368	2	0,009	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

6. Conocimientos informáticos a nivel medio

Estadísticos

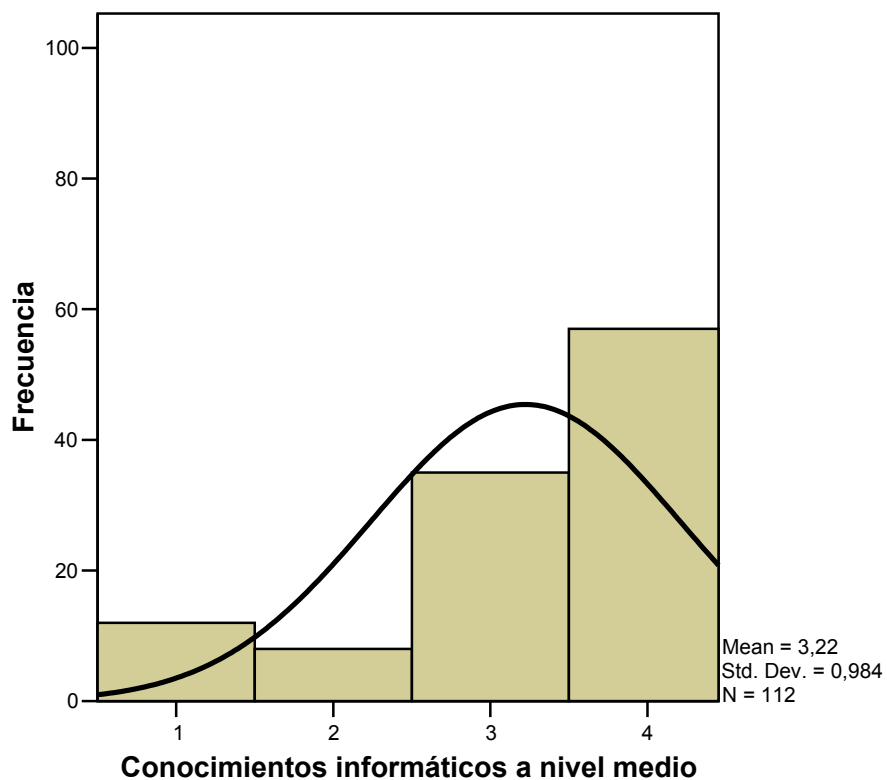
Conocimientos informáticos a nivel medio

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,22
Error típ. de la media		,093
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,984
Varianza		,968
Asimetría		-1,158
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		,287
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		361
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

Conocimientos informáticos a nivel medio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	12	10,7	10,7	10,7
	Poco de acuerdo	8	7,1	7,1	17,9
	Algo de acuerdo	35	31,3	31,3	49,1
	Totalmente de acuerdo	57	50,9	50,9	100,0
Total		112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

p6 * Edad

p6

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,32	38	,574
Entre 40 y 50 años	3,02	42	1,220
Entre 50 y 60 años	3,38	32	1,008
Total	3,22	112	,984

p6 * Sexo

p6

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,16	38	1,001
Hombre	3,26	74	,980
Total	3,22	112	,984

p6 * Titulación

p6

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,20	40	,992
Licenciatura	3,21	70	,991
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,22	112	,984

p6 * Puesto

p6

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,28	18	,669
Asesor/a de Primaria	3,44	18	,984
Asesor/a de Secundaria	3,24	58	1,014
Otros	2,89	18	1,132
Total	3,22	112	,984

p6 * Tiempo

p6

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,25	16	1,000
Entre 1 y 3 años	3,00	18	1,283
Entre 3 y 5 años	2,77	30	1,040
Entre 5 y 7 años	3,31	26	,736
Más de 7 años	3,91	22	,294
Total	3,22	112	,984

p6 * Zona

p6

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	2,83	36	1,276
Cinturón	3,80	10	,422
Otros	3,35	66	,774
Total	3,22	112	,984

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	2,026	2	0,363	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1319,000 W de Wilcoxon: 2060,000 Z: -0,585	-	0,559	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	1,753	2	0,416	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	3,329	3	0,344	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	21,865	4	0,000	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	6,600	2	0,037	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

7. Conocimientos informáticos a nivel básico

Estadísticos

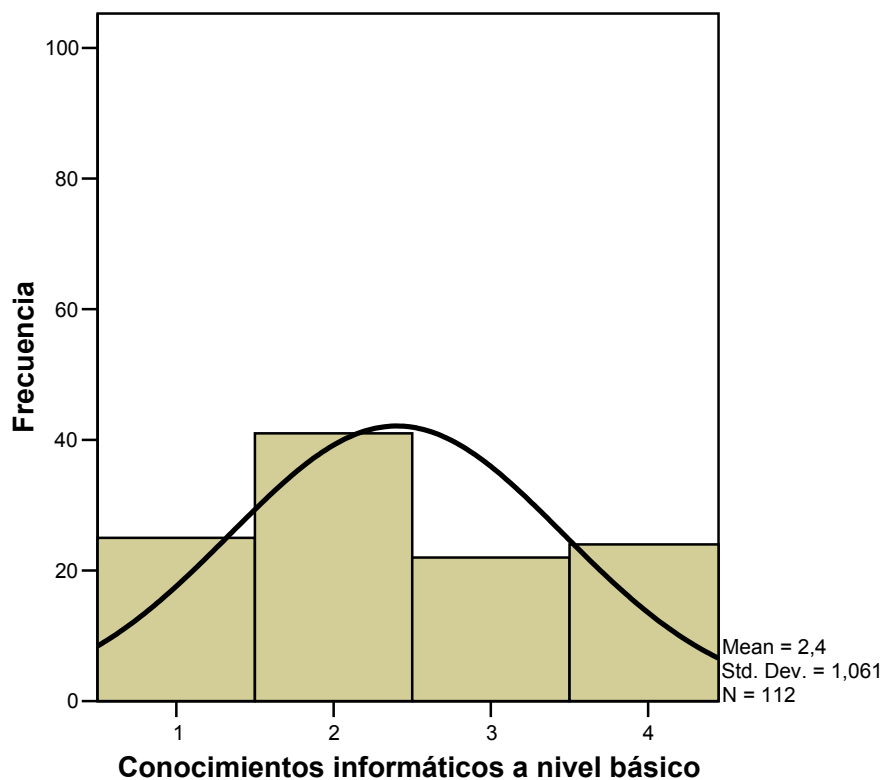
Conocimientos informáticos a nivel básico

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		2,40
Error típ. de la media		,100
Mediana		2,00
Moda		2
Desv. típ.		1,061
Varianza		1,125
Asimetría		,239
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-1,153
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		269
Percentiles	25	2,00
	50	2,00
	75	3,00

Conocimientos informáticos a nivel básico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	25	22,3	22,3	22,3
	Poco de acuerdo	41	36,6	36,6	58,9
	Algo de acuerdo	22	19,6	19,6	78,6
	Totalmente de acuerdo	24	21,4	21,4	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

p7 * Edad

p7

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,00	38	1,040
Entre 40 y 50 años	1,98	42	,950
Entre 50 y 60 años	2,25	32	,916
Total	2,40	112	1,061

p7 * Sexo

p7

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	2,53	38	1,006
Hombre	2,34	74	1,089
Total	2,40	112	1,061

p7 * Titulación

p7

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	2,50	40	1,086
Licenciatura	2,36	70	1,064
Doctorado	2,00	2	,000
Total	2,40	112	1,061

p7 * Puesto

p7

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	2,39	18	,916
Asesor/a de Primaria	2,22	18	,943
Asesor/a de Secundaria	2,45	58	1,142
Otros	2,44	18	1,097
Total	2,40	112	1,061

p7 * Tiempo

p7

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	2,13	16	,619
Entre 1 y 3 años	2,33	18	1,283
Entre 3 y 5 años	2,10	30	1,062
Entre 5 y 7 años	2,38	26	1,023
Más de 7 años	3,09	22	,921
Total	2,40	112	1,061

p7 * Zona

p7

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	2,17	36	,971
Cinturón	2,20	10	1,033
Otros	2,56	66	1,097
Total	2,40	112	1,061

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	19,007	2	0,000	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	1252,000 W de Wilcoxon: 4027,000 Z: -0,985	-	0,324	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	0,806	2	0,668	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	0,508	3	0,917	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	12,516	4	0,014	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	3.414	2	0,181	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

8. No es necesaria ninguna, la formación permanente debe cubrir esas carencias

Estadísticos

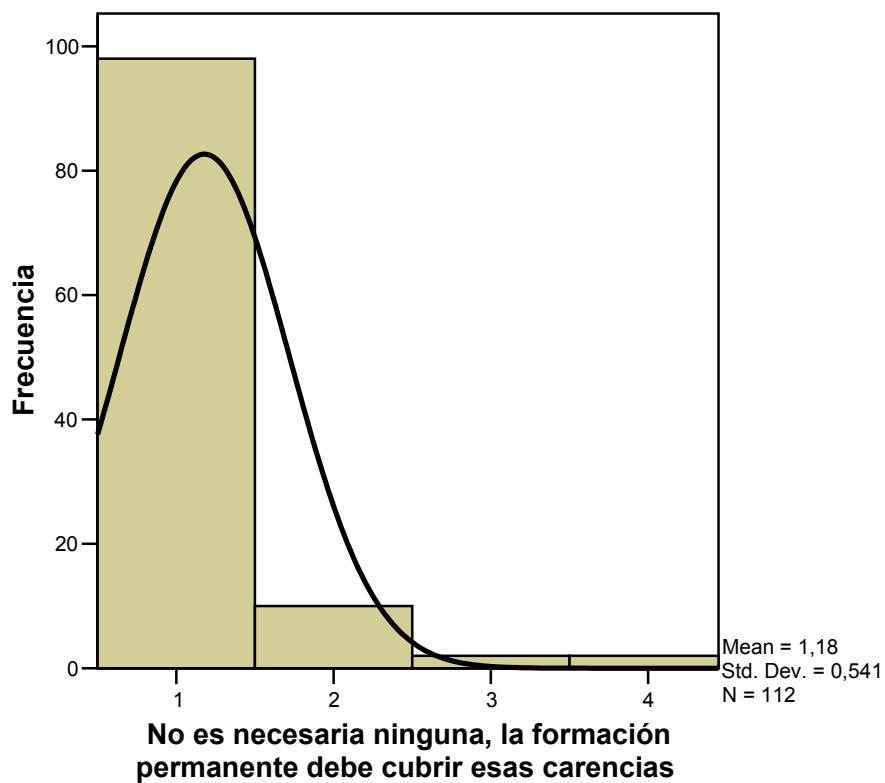
No es necesaria ninguna, la formación permanente debe cubrir esas carencias

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		1,18
Error típ. de la media		,051
Mediana		1,00
Moda		1
Desv. típ.		,541
Varianza		,292
Asimetría		3,601
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		14,009
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		132
Percentiles	25	1,00
	50	1,00
	75	1,00

No es necesaria ninguna, la formación permanente debe cubrir esas carencias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	98	87,5	87,5	87,5
	Poco de acuerdo	10	8,9	8,9	96,4
	Algo de acuerdo	2	1,8	1,8	98,2
	Totalmente de acuerdo	2	1,8	1,8	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

p8 * Edad

p8

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	1,42	38	,826
Entre 40 y 50 años	1,00	42	,000
Entre 50 y 60 años	1,13	32	,336
Total	1,18	112	,541

p8 * Sexo

p8

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	1,37	38	,819
Hombre	1,08	74	,275
Total	1,18	112	,541

p8 * Titulación

p8

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	1,15	40	,483
Licenciatura	1,20	70	,580
Doctorado	1,00	2	,000
Total	1,18	112	,541

p8 * Puesto

p8

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	1,33	18	,686
Asesor/a de Primaria	1,00	18	,000
Asesor/a de Secundaria	1,24	58	,630
Otros	1,00	18	,000
Total	1,18	112	,541

p8 * Tiempo

p8

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	1,38	16	,719
Entre 1 y 3 años	1,11	18	,323
Entre 3 y 5 años	1,07	30	,254
Entre 5 y 7 años	1,00	26	,000
Más de 7 años	1,45	22	,912
Total	1,18	112	,541

p8 * Zona

p8

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	1,06	36	,232
Cinturón	1,20	10	,422
Otros	1,24	66	,658
Total	1,18	112	,541

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	12,839	2	0,002	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	1212,000 W de Wilcoxon: 3987,000 Z: -2,077	-	0,038	Sí
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	0,656	2	0,720	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	7,858	3	0,049	Sí
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	11,665	4	0,020	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	2,564	2	0,278	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

9. Los asesores/as de formación deben ser docentes en ejercicio de centros de Infantil, Primaria y Secundaria, con sólida formación psicopedagógica y didáctica, porque ello conlleva que sean vistos por el profesorado como colegas que van a...

Estadísticos

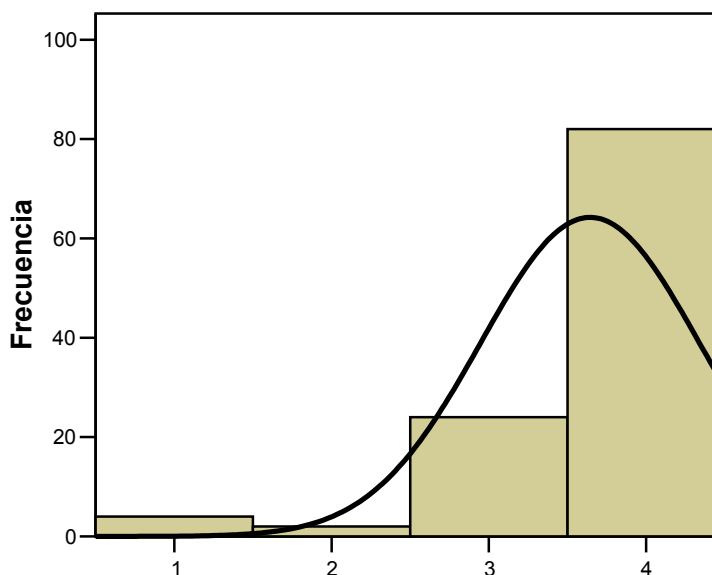
Los asesores/as de formación deben ser docentes en ejercicio de centros de Infantil, Primaria y Secundaria, con sólida formación psicopedagógica y didáctica, porque ello conlleva que sean vistos por el profesorado como colegas que van a...

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,64
Error típ. de la media		,066
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,696
Varianza		,484
Asimetría		-2,326
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		5,654
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		408
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

Los asesores/as de formación deben ser docentes en ejercicio de centros de Infantil, Primaria y Secundaria, con sólida formación psicopedagógica y didáctica, porque ello conlleva que sean vistos por el profesorado como colegas que van a...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	4	3,6	3,6	3,6
	Poco de acuerdo	2	1,8	1,8	5,4
	Algo de acuerdo	24	21,4	21,4	26,8
	Totalmente de acuerdo	82	73,2	73,2	100,0
Total		112	100,0	100,0	

Histograma



Los asesores/as de formación deben ser docentes en ejercicio de centros de Infantil, Primaria y Secundaria, con sólida formación psicopedagógica y didáctica, porque ello colleva que sean vistos por el profesorado como colegas que van a...

Mean = 3,64
Std. Dev. = 0,696
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

p9 * Edad

p9

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,68	38	,739
Entre 40 y 50 años	3,57	42	,801
Entre 50 y 60 años	3,69	32	,471
Total	3,64	112	,696

p9 * Sexo

p9

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,53	38	,951
Hombre	3,70	74	,516
Total	3,64	112	,696

p9 * Titulación

p9

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,60	40	,591
Licenciatura	3,66	70	,759
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,64	112	,696

p9 * Puesto

p9

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,67	18	,485
Asesor/a de Primaria	3,78	18	,428
Asesor/a de Secundaria	3,69	58	,706
Otros	3,33	18	,970
Total	3,64	112	,696

p9 * Tiempo

p9

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,88	16	,342
Entre 1 y 3 años	3,67	18	,970
Entre 3 y 5 años	3,53	30	,819
Entre 5 y 7 años	3,62	26	,637
Más de 7 años	3,64	22	,492
Total	3,64	112	,696

p9 * Zona

p9

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,83	36	,697
Cinturón	3,80	10	,422
Otros	3,52	66	,707
Total	3,64	112	,696

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	0,821	2	0,663	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1382,000 W de Wilcoxon: 2123,000 Z: -0,191	-	0,849	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	2,265	2	0,322	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	4,396	3	0,222	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	4,836	4	0,305	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	12,209	2	0,002	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

10. Que los asesores/as de formación no provengan de los centros educativos es un handicap para que el profesorado acceda a la formación puesto que son vistos más como expertos externos y en un status diferente, no como colegas que quieren ayudar a...

Estadísticos

Que los asesores/as de formación no provengan de los centros educativos es un handicap para que el profesorado acceda a la formación puesto que son vistos más como expertos externos y en un status diferente, no como colegas que quieren ayudar a...

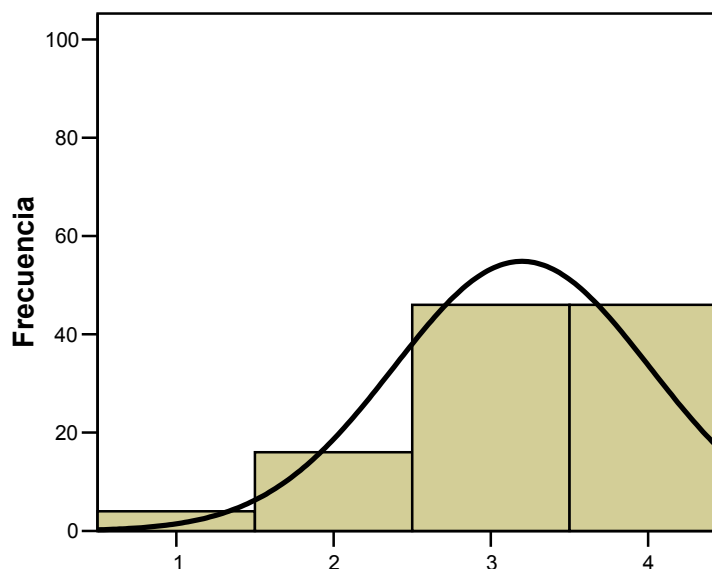
N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,20
Error típ. de la media		,077
Mediana		3,00
Moda		3 ^a
Desv. típ.		,815
Varianza		,664
Asimetría		-,785
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		,050
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		358
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Que los asesores/as de formación no provengan de los centros educativos es un handicap para que el profesorado acceda a la formación puesto que son vistos más como expertos externos y en un status diferente, no como colegas que quieren ayudar a...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	4	3,6	3,6	3,6
	Poco de acuerdo	16	14,3	14,3	17,9
	Algo de acuerdo	46	41,1	41,1	58,9
	Totalmente de acuerdo	46	41,1	41,1	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Que los asesores/as de formación no provengan de los centros educativos es un handicap para que el profesorado acceda a la formación puesto que son vistos más como expertos externos y en un status diferente, no como colegas que quieren ...

Mean = 3,2
Std. Dev. = 0,815
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

p10 * Edad

p10

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,05	38	,899
Entre 40 y 50 años	3,19	42	,862
Entre 50 y 60 años	3,38	32	,609
Total	3,20	112	,815

p10 * Sexo

p10

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,32	38	,933
Hombre	3,14	74	,746
Total	3,20	112	,815

p10 * Titulación

p10

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	2,85	40	,921
Licenciatura	3,37	70	,685
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,20	112	,815

p10 * Puesto

p10

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,00	18	1,085
Asesor/a de Primaria	3,11	18	,758
Asesor/a de Secundaria	3,24	58	,733
Otros	3,33	18	,840
Total	3,20	112	,815

p10 * Tiempo

p10

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,50	16	,730
Entre 1 y 3 años	3,44	18	,511
Entre 3 y 5 años	3,00	30	,743
Entre 5 y 7 años	2,85	26	,967
Más de 7 años	3,45	22	,800
Total	3,20	112	,815

p10 * Zona

p10

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,61	36	,494
Cinturón	3,00	10	,667
Otros	3,00	66	,894
Total	3,20	112	,815

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	1,898	2	0,387	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1156,000 W de Wilcoxon: 3931,000 Z: -1,658	-	0,097	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	11,157	2	0,004	Sí
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	1,420	3	0,701	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	12,616	4	0,013	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	13,482	2	0,001	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

9.4.1.1. *Te hiciste asesor*

11. Para conseguir un mayor status profesional y personal

Estadísticos

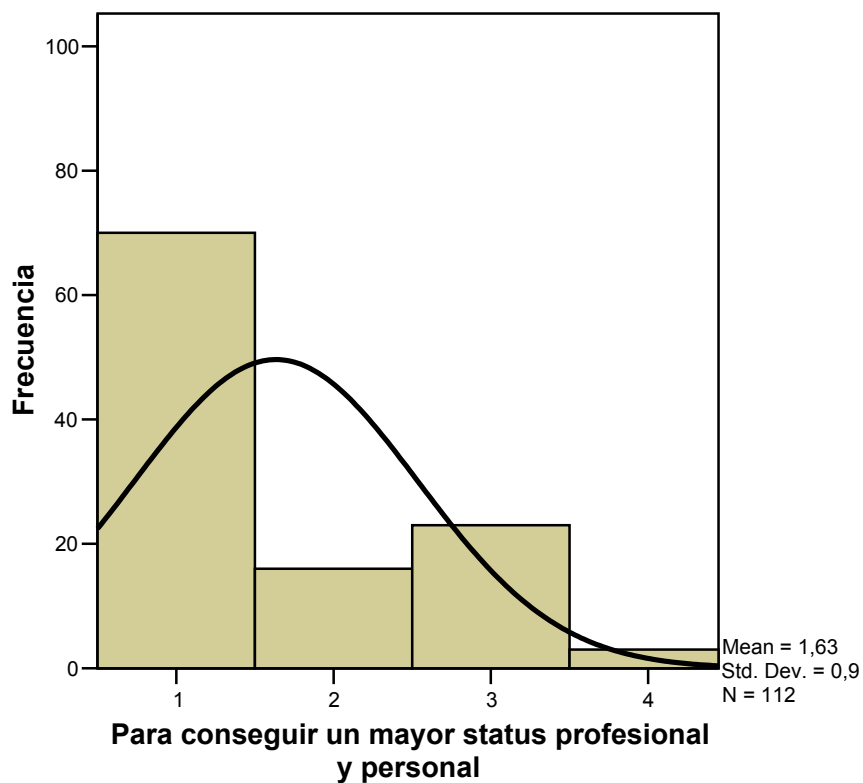
Para conseguir un mayor status profesional y personal

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		1,63
Error típ. de la media		,085
Mediana		1,00
Moda		1
Desv. típ.		,900
Varianza		,811
Asimetría		1,022
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,396
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		183
Percentiles	25	1,00
	50	1,00
	75	2,00

Para conseguir un mayor status profesional y personal

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nada de acuerdo	70	62,5	62,5	62,5
Poco de acuerdo	16	14,3	14,3	76,8
Algo de acuerdo	23	20,5	20,5	97,3
Totalmente de acuerdo	3	2,7	2,7	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

p11 * Edad

p11

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	1,34	38	,669
Entre 40 y 50 años	1,74	42	,912
Entre 50 y 60 años	1,84	32	1,051
Total	1,63	112	,900

p11 * Sexo

p11

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	1,66	38	,815
Hombre	1,62	74	,947
Total	1,63	112	,900

p11 * Titulación

p11

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	1,63	40	,952
Licenciatura	1,63	70	,887
Doctorado	2,00	2	,000
Total	1,63	112	,900

p11 * Puesto

p11

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	1,56	18	,856
Asesor/a de Primaria	1,56	18	,856
Asesor/a de Secundaria	1,67	58	,866
Otros	1,67	18	1,138
Total	1,63	112	,900

p11 * Tiempo

p11

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	2,00	16	1,155
Entre 1 y 3 años	1,44	18	,616
Entre 3 y 5 años	1,27	30	,583
Entre 5 y 7 años	1,54	26	,859
Más de 7 años	2,14	22	1,037
Total	1,63	112	,900

p11 * Zona

p11

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	1,69	36	,980
Cinturón	1,40	10	,843
Otros	1,64	66	,871
Total	1,63	112	,900

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	5,633	2	0,060	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1317,000 W de Wilcoxon: 4092,000 Z: -0,634	-	0,526	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	1,326	2	0,515	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	0,525	3	0,911	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	13,209	4	0,010	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	1,027	2	0,598	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

12. Para mejorar tu situación de destino y poder acercarte más a tu domicilio familiar

Estadísticos

Para mejorar tu situación de destino y poder acercarte más a tu domicilio familiar

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		2,00
Error típ. de la media		,103
Mediana		1,00
Moda		1
Desv. típ.		1,090
Varianza		1,189
Asimetría		,340
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-1,550
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		224
Percentiles	25	1,00
	50	1,00
	75	3,00

Para mejorar tu situación de destino y poder acercarte más a tu domicilio familiar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	58	51,8	51,8	51,8
	Poco de acuerdo	4	3,6	3,6	55,4
	Algo de acuerdo	42	37,5	37,5	92,9
	Totalmente de acuerdo	8	7,1	7,1	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

p12 * Edad

p12

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	2,16	38	1,053
Entre 40 y 50 años	2,00	42	1,059
Entre 50 y 60 años	1,81	32	1,176
Total	2,00	112	1,090

p12 * Sexo

p12

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	2,21	38	1,044
Hombre	1,89	74	1,105
Total	2,00	112	1,090

p12 * Titulación

p12

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	1,95	40	1,154
Licenciatura	2,00	70	1,063
Doctorado	3,00	2	,000
Total	2,00	112	1,090

p12 * Puesto

p12

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	2,00	18	1,188
Asesor/a de Primaria	1,78	18	1,166
Asesor/a de Secundaria	2,07	58	1,024
Otros	2,00	18	1,188
Total	2,00	112	1,090

p12 * Tiempo

p12

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	2,63	16	,885
Entre 1 y 3 años	2,56	18	,856
Entre 3 y 5 años	2,13	30	1,196
Entre 5 y 7 años	1,54	26	1,029
Más de 7 años	1,45	22	,858
Total	2,00	112	1,090

p12 * Zona

p12

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	2,33	36	,986
Cinturón	1,00	10	,000
Otros	1,97	66	1,136
Total	2,00	112	1,090

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	1,911	2	0,385	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1186,000 W de Wilcoxon: 3961,000 Z: -1,504	-	0,133	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	1,825	2	0,402	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	1,111	3	0,774	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	21,430	4	0,000	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	12,311	2	0,002	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

13. Porque eres una persona inquieta, innovadora, investigadora, te gusta trabajar en grupo, animas a reflexionar a los demás y crees que puedes ayudar a tus compañeros a superar el individualismo y trabajar de forma cooperativa para mejorar la práctica...

Estadísticos

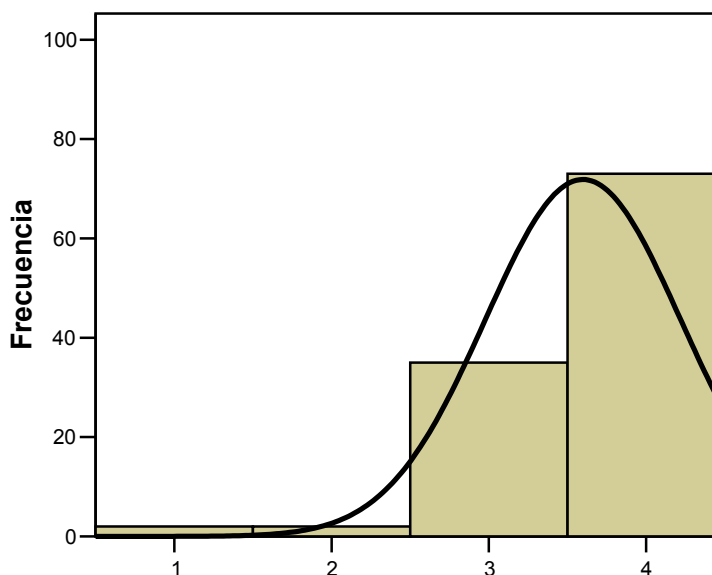
Porque eres una persona inquieta, innovadora, investigadora, te gusta trabajar en grupo, animas a reflexionar a los demás y crees que puedes ayudar a tus compañeros a superar el individualismo y trabajar de forma cooperativa para mejorar la práctica...

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,60
Error típ. de la media		,059
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,622
Varianza		,387
Asimetría		-1,755
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		3,950
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		403
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

Porque eres una persona inquieta, innovadora, investigadora, te gusta trabajar en grupo, animas a reflexionar a los demás y crees que puedes ayudar a tus compañeros a superar el individualismo y trabajar de forma cooperativa para mejorar la práctica...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	2	1,8	1,8	1,8
	Poco de acuerdo	2	1,8	1,8	3,6
	Algo de acuerdo	35	31,3	31,3	34,8
	Totalmente de acuerdo	73	65,2	65,2	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Porque eres una persona inquieta, innovadora, investigadora, te gusta trabajar en grupo, animas a reflexionar a los demás y crees que puedes ayudar a tus compañeros a superar el individualismo y trabajar de forma cooperativa para mejorar la práctica...

Mean = 3,6
Std. Dev. = 0,622
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

p13 * Edad

p13

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,47	38	,762
Entre 40 y 50 años	3,57	42	,501
Entre 50 y 60 años	3,78	32	,553
Total	3,60	112	,622

p13 * Sexo

p13

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,58	38	,758
Hombre	3,61	74	,544
Total	3,60	112	,622

p13 * Titulación

p13

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,72	40	,452
Licenciatura	3,54	70	,695
Doctorado	3,00	2	,000
Total	3,60	112	,622

p13 * Puesto

p13

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,78	18	,428
Asesor/a de Primaria	3,56	18	,511
Asesor/a de Secundaria	3,52	58	,731
Otros	3,72	18	,461
Total	3,60	112	,622

p13 * Tiempo

p13

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,75	16	,447
Entre 1 y 3 años	3,67	18	,485
Entre 3 y 5 años	3,53	30	,629
Entre 5 y 7 años	3,54	26	,508
Más de 7 años	3,59	22	,908
Total	3,60	112	,622

p13 * Zona

p13

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,89	36	,319
Cinturón	3,60	10	,516
Otros	3,44	66	,704
Total	3,60	112	,622

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	6,031	2	0,049	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	1354,000 W de Wilcoxon: 4129,000 Z: -0,384	-	0,701	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	4,710	2	0,095	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	2,814	3	0,421	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	3,213	4	0,523	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	13,527	2	0,001	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

14. Porque querías cambiar de la monotonía de trabajo anterior y probar otra forma de trabajo que te produjese nuevas ilusiones y retos

Estadísticos

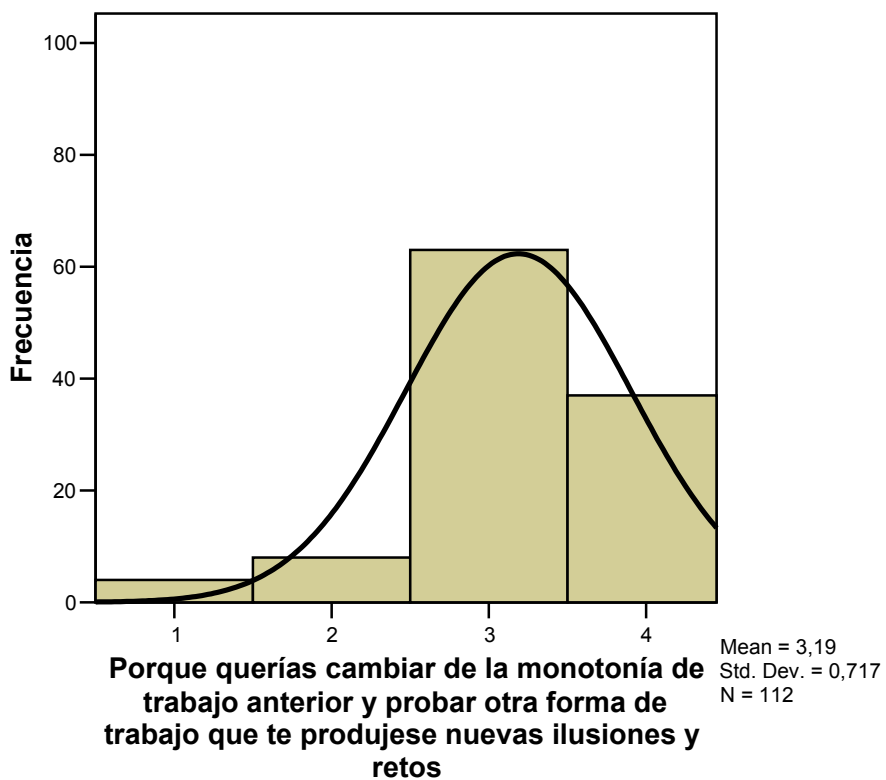
Porque querías cambiar de la monotonía de trabajo anterior y probar otra forma de trabajo que te produjese nuevas ilusiones y retos

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,19
Error típ. de la media		,068
Mediana		3,00
Moda		3
Desv. típ.		,717
Varianza		,514
Asimetría		-,892
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		1,368
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		357
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

Porque querías cambiar de la monotonía de trabajo anterior y probar otra forma de trabajo que te produjese nuevas ilusiones y retos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nada de acuerdo	4	3,6	3,6	3,6
Poco de acuerdo	8	7,1	7,1	10,7
Algo de acuerdo	63	56,3	56,3	67,0
Totalmente de acuerdo	37	33,0	33,0	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

p14 * Edad

p14

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,16	38	,754
Entre 40 y 50 años	3,24	42	,617
Entre 50 y 60 años	3,16	32	,808
Total	3,19	112	,717

p14 * Sexo

p14

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,05	38	,837
Hombre	3,26	74	,642
Total	3,19	112	,717

p14 * Titulación

p14

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,08	40	,694
Licenciatura	3,26	70	,736
Doctorado	3,00	2	,000
Total	3,19	112	,717

p14 * Puesto

p14

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	2,89	18	,900
Asesor/a de Primaria	3,11	18	,323
Asesor/a de Secundaria	3,21	58	,767
Otros	3,50	18	,514
Total	3,19	112	,717

p14 * Tiempo

p14

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,00	16	1,033
Entre 1 y 3 años	3,44	18	,705
Entre 3 y 5 años	3,00	30	,743
Entre 5 y 7 años	3,00	26	,400
Más de 7 años	3,59	22	,503
Total	3,19	112	,717

p14 * Zona

p14

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,44	36	,607
Cinturón	2,60	10	1,075
Otros	3,14	66	,654
Total	3,19	112	,717

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	0,059	2	0,971	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1235,000 W de Wilcoxon: 1976,000 Z: -1,186	-	0,236	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	2,537	2	0,281	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	6,720	3	0,081	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	16,902	4	0,002	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	9,414	2	0,009	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

15. Un poco de todo

Estadísticos

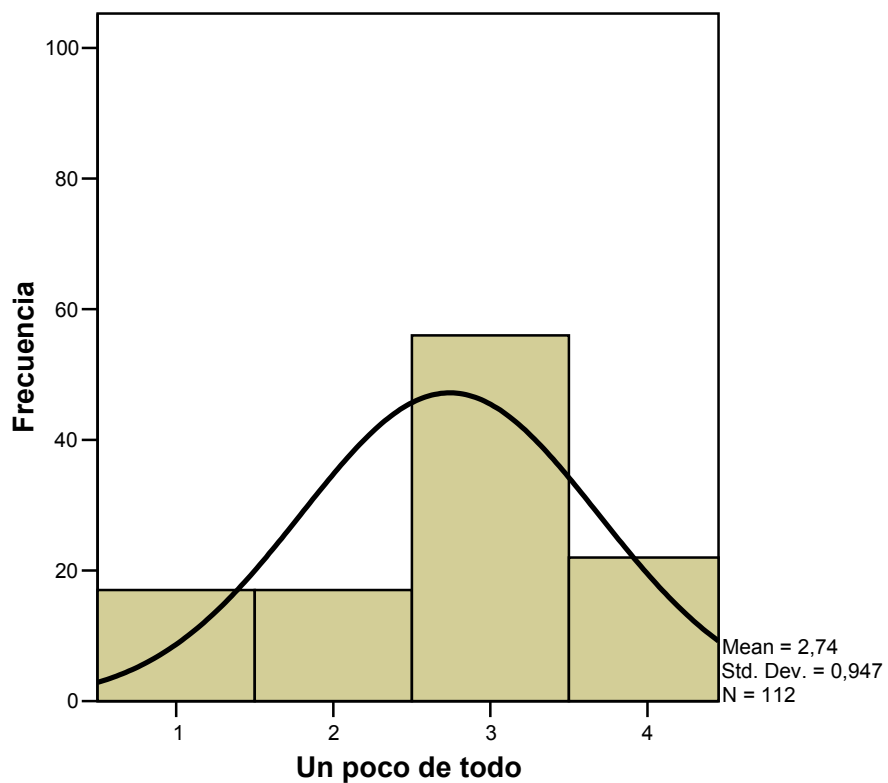
Un poco de todo

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		2,74
Error típ. de la media		,089
Mediana		3,00
Moda		3
Desv. típ.		,947
Varianza		,896
Asimetría		-,560
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,516
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		307
Percentiles	25	2,00
	50	3,00
	75	3,00

Un poco de todo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	17	15,2	15,2	15,2
	Poco de acuerdo	17	15,2	15,2	30,4
	Algo de acuerdo	56	50,0	50,0	80,4
	Totalmente de acuerdo	22	19,6	19,6	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

p15 * Edad

p15

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,00	38	1,040
Entre 40 y 50 años	2,81	42	,833
Entre 50 y 60 años	2,34	32	,865
Total	2,74	112	,947

p15 * Sexo

p15

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	2,68	38	1,016
Hombre	2,77	74	,915
Total	2,74	112	,947

p15 * Titulación

p15

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	2,83	40	,747
Licenciatura	2,69	70	1,057
Doctorado	3,00	2	,000
Total	2,74	112	,947

p15 * Puesto

p15

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	2,56	18	,856
Asesor/a de Primaria	2,33	18	,840
Asesor/a de Secundaria	2,90	58	,986
Otros	2,83	18	,924
Total	2,74	112	,947

p15 * Tiempo

p15

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,44	16	,512
Entre 1 y 3 años	2,94	18	,725
Entre 3 y 5 años	2,87	30	1,042
Entre 5 y 7 años	2,38	26	,752
Más de 7 años	2,32	22	1,086
Total	2,74	112	,947

p15 * Zona

p15

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	2,94	36	,984
Cinturón	2,30	10	1,337
Otros	2,70	66	,841
Total	2,74	112	,947

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	9,640	2	0,008	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	1352,500 W de Wilcoxon: 2093,500 Z: -0,354	-	0,723	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	0,160	2	0,923	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	7,480	3	0,058	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	19,096	4	0,001	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	4,331	2	0,115	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

16. ¿Te sientes considerado por el profesorado de tu zona como el hombre del maletín o el desertor de la tiza?

Estadísticos

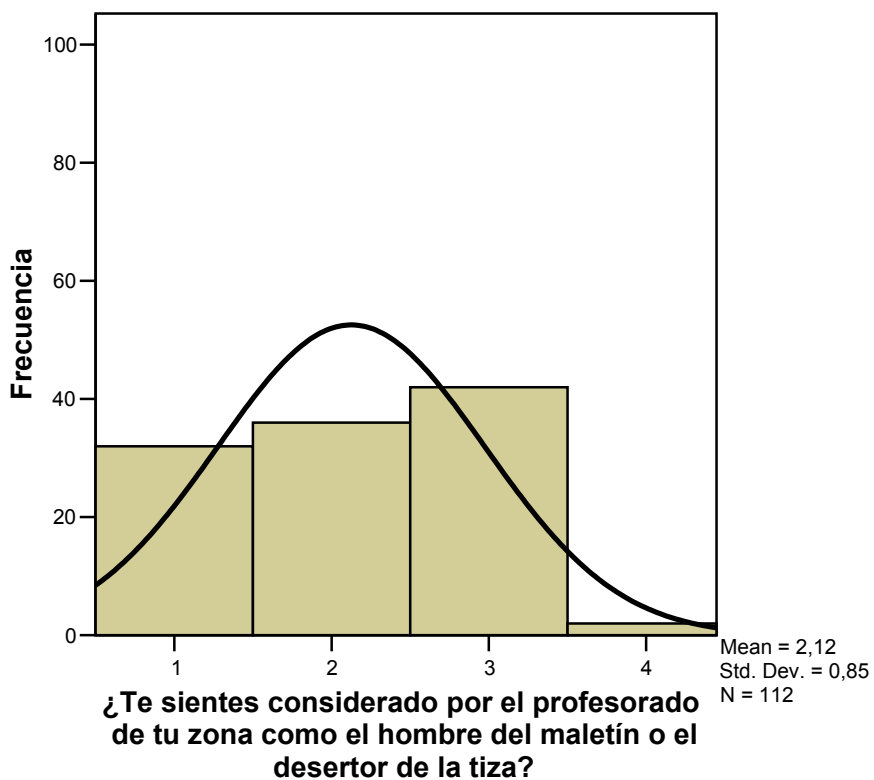
¿Te sientes considerado por el profesorado de tu zona como el hombre del maletín o el desertor de la tiza?

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		2,13
Error típ. de la media		,080
Mediana		2,00
Moda		3
Desv. típ.		,850
Varianza		,723
Asimetría		-,064
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-1,252
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		238
Percentiles	25	1,00
	50	2,00
	75	3,00

¿Te sientes considerado por el profesorado de tu zona como el hombre del maletín o el desertor de la tiza?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	32	28,6	28,6	28,6
	Poco de acuerdo	36	32,1	32,1	60,7
	Algo de acuerdo	42	37,5	37,5	98,2
	Totalmente de acuerdo	2	1,8	1,8	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

p16 * Edad

p16

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	2,37	38	,913
Entre 40 y 50 años	1,88	42	,772
Entre 50 y 60 años	2,16	32	,808
Total	2,13	112	,850

p16 * Sexo

p16

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	1,82	38	,865
Hombre	2,28	74	,803
Total	2,13	112	,850

p16 * Titulación

p16

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	2,28	40	,905
Licenciatura	2,04	70	,824
Doctorado	2,00	2	,000
Total	2,13	112	,850

p16 * Puesto

p16

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	1,78	18	,647
Asesor/a de Primaria	2,33	18	,686
Asesor/a de Secundaria	2,10	58	,949
Otros	2,33	18	,767
Total	2,13	112	,850

p16 * Tiempo

p16

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	2,25	16	,931
Entre 1 y 3 años	1,78	18	1,166
Entre 3 y 5 años	2,17	30	,874
Entre 5 y 7 años	2,23	26	,710
Más de 7 años	2,14	22	,560
Total	2,13	112	,850

p16 * Zona

p16

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	1,97	36	,845
Cinturón	2,20	10	,919
Otros	2,20	66	,845
Total	2,13	112	,850

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	6,600	2	0,037	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	995,000 W de Wilcoxon: 1736,000 Z: -2,676	-	0,007	Sí
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	1,761	2	0,415	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	5,441	3	0,136	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	4,352	4	0,360	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	1,581	2	0,454	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

17. Que el asesor/a sirva tanto para diseñar y organizar un curso de evaluación para el alumnado como para tutorar en un grupo de trabajo sobre medio ambiente, hacen que se tenga poco tiempo libre para el contacto más directo con los centros y así poder...

Estadísticos

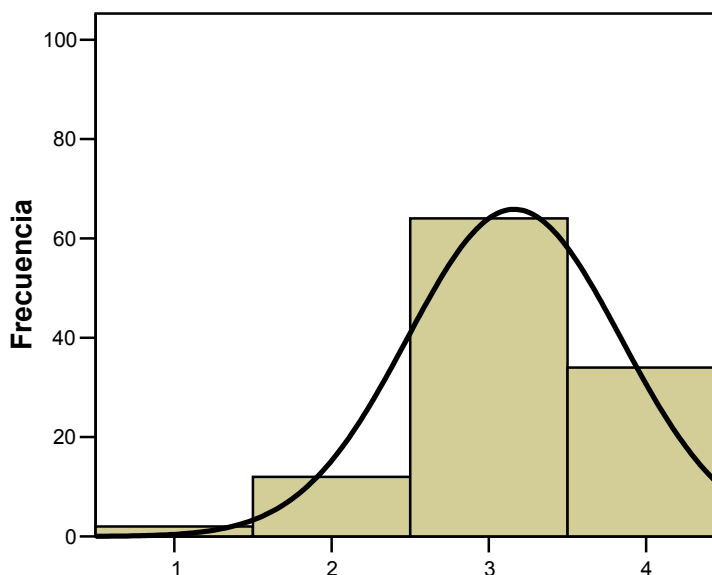
Que el asesor/a sirva tanto para diseñar y organizar un curso de evaluación para el alumnado como para tutorar en un grupo de trabajo sobre medio ambiente, hacen que se tenga poco tiempo libre para el contacto más directo con los centros y así poder...

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,16
Error típ. de la media		,064
Mediana		3,00
Moda		3
Desv. típ.		,679
Varianza		,460
Asimetría		-,561
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		,608
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		354
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

Que el asesor/a sirva tanto para diseñar y organizar un curso de evaluación para el alumnado como para tutorar en un grupo de trabajo sobre medio ambiente, hacen que se tenga poco tiempo libre para el contacto más directo con los centros y así poder...

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nada de acuerdo	2	1,8	1,8	1,8
Poco de acuerdo	12	10,7	10,7	12,5
Algo de acuerdo	64	57,1	57,1	69,6
Totalmente de acuerdo	34	30,4	30,4	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Que el asesor/a sirva tanto para diseñar y organizar un curso de evaluación para el alumnado como para tutorar en un grupo de trabajo sobre medio ambiente, hacen que se tenga poco tiempo libre para el contacto más directo con los centros y así poder...

Mean = 3,16
Std. Dev. = 0,679
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

p17 * Edad

p17

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,16	38	,823
Entre 40 y 50 años	3,19	42	,671
Entre 50 y 60 años	3,13	32	,492
Total	3,16	112	,679

p17 * Sexo

p17

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,05	38	,837
Hombre	3,22	74	,580
Total	3,16	112	,679

p17 * Titulación

p17

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,00	40	,641
Licenciatura	3,26	70	,695
Doctorado	3,00	2	,000
Total	3,16	112	,679

p17 * Puesto

p17

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	2,78	18	,647
Asesor/a de Primaria	3,44	18	,511
Asesor/a de Secundaria	3,17	58	,704
Otros	3,22	18	,647
Total	3,16	112	,679

p17 * Tiempo

p17

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	2,88	16	,619
Entre 1 y 3 años	3,11	18	,900
Entre 3 y 5 años	3,47	30	,629
Entre 5 y 7 años	3,00	26	,566
Más de 7 años	3,18	22	,588
Total	3,16	112	,679

p17 * Zona

p17

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,28	36	,566
Cinturón	3,00	10	,667
Otros	3,12	66	,734
Total	3,16	112	,679

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	0,565	2	0,754	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1296,000 W de Wilcoxon: 2037,000 Z: -0,763	-	0,445	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	5,088	2	0,079	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	9,645	3	0,022	Sí
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	12,377	4	0,015	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	1,612	2	0,447	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

18. El Asesor/a de formación debe conocer muy bien la zona educativa en la que va a desarrollar su trabajo, para así poder mantener una actividad formativa diferenciada con los profesores noveles o principiantes y los más expertos

Estadísticos

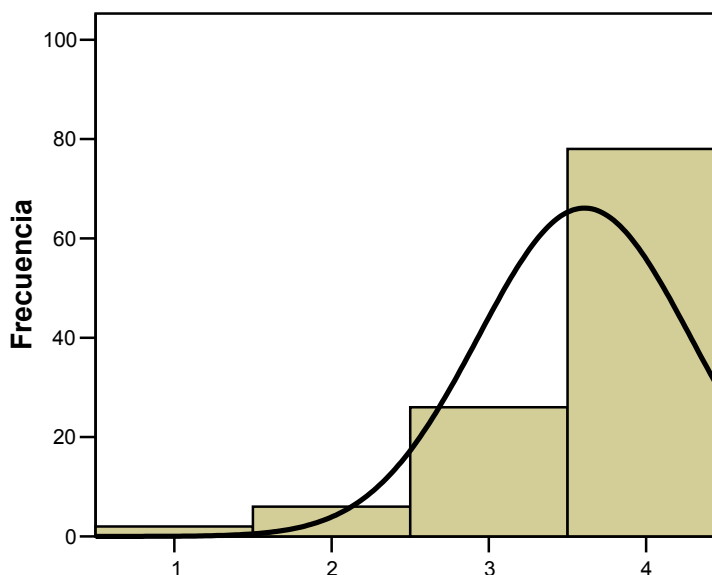
El asesor/a de formación debe conocer muy bien la zona educativa en la que va a desarrollar su trabajo, para así poder mantener una actividad formativa diferenciada con los profesores noveles o principiantes y los más expertos

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,61
Error típ. de la media		,064
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,676
Varianza		,457
Asimetría		-1,825
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		3,196
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		404
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

El asesor/a de formación debe conocer muy bien la zona educativa en la que va a desarrollar su trabajo, para así poder mantener una actividad formativa diferenciada con los profesores noveles o principiantes y los más expertos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nada de acuerdo	2	1,8	1,8	1,8
Poco de acuerdo	6	5,4	5,4	7,1
Algo de acuerdo	26	23,2	23,2	30,4
Totalmente de acuerdo	78	69,6	69,6	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Histograma



El asesor/a de formación debe conocer muy bien la zona educativa en la que va a desarrollar su trabajo, para así poder mantener una actividad formativa diferenciada con los profesores noveles o principiantes y los más expertos

Mean = 3,61
Std. Dev. = 0,676
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

p18 * Edad

p18

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,63	38	,589
Entre 40 y 50 años	3,62	42	,661
Entre 50 y 60 años	3,56	32	,801
Total	3,61	112	,676

p18 * Sexo

p18

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,58	38	,826
Hombre	3,62	74	,590
Total	3,61	112	,676

p18 * Titulación

p18

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,60	40	,672
Licenciatura	3,60	70	,689
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,61	112	,676

p18 * Puesto

p18

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,56	18	,705
Asesor/a de Primaria	3,44	18	,705
Asesor/a de Secundaria	3,59	58	,726
Otros	3,89	18	,323
Total	3,61	112	,676

p18 * Tiempo

p18

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,87	16	,342
Entre 1 y 3 años	3,56	18	,984
Entre 3 y 5 años	3,47	30	,730
Entre 5 y 7 años	3,54	26	,647
Más de 7 años	3,73	22	,456
Total	3,61	112	,676

p18 * Zona

p18

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,89	36	,319
Cinturón	3,60	10	,843
Otros	3,45	66	,748
Total	3,61	112	,676

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	0,039	2	0,981	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1352,000 W de Wilcoxon: 4127,000 Z: -0,412	-	0,681	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	0,860	2	0,650	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	5,073	3	0,167	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	5,323	4	0,256	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	11,029	2	0,004	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

19. La colaboración del asesor debe ser la de facilitar la reflexión y la información para que los equipos tomen sus propias decisiones, contando con el mayor número de elementos posibles (Del Carmen, 1999)

Estadísticos

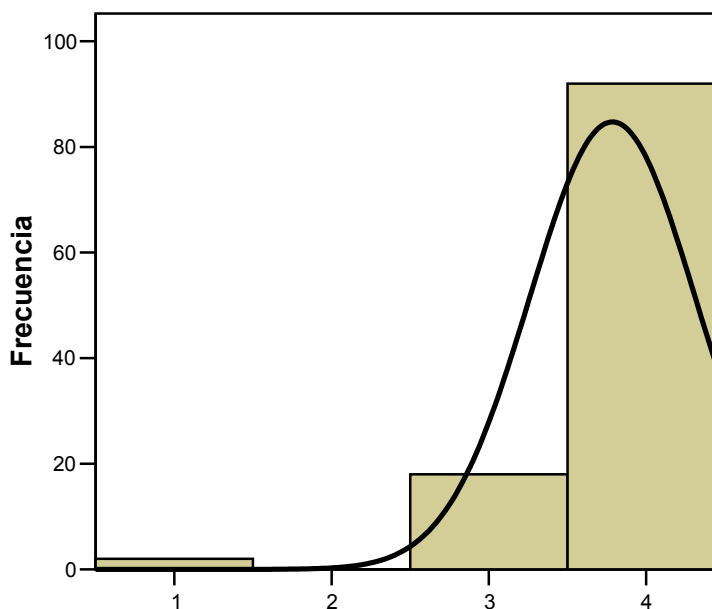
La colaboración del asesor debe ser la de facilitar la reflexión y la información para que los equipos tomen sus propias decisiones, contando con el mayor número de elementos posibles (Del Carmen, 1999)

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,79
Error típ. de la media		,050
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,527
Varianza		,278
Asimetría		-3,196
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		12,606
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		424
Percentiles	25	4,00
	50	4,00
	75	4,00

La colaboración del asesor debe ser la de facilitar la reflexión y la información para que los equipos tomen sus propias decisiones, contando con el mayor número de elementos posibles (Del Carmen, 1999)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	2	1,8	1,8	1,8
	Algo de acuerdo	18	16,1	16,1	17,9
	Totalmente de acuerdo	92	82,1	82,1	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



La colaboración del asesor debe ser la de facilitar la reflexión y la información para que los equipos tomen sus propias decisiones, contando con el mayor número de elementos posibles (Del Carmen, 1999)

Mean = 3,79
Std. Dev. = 0,527
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

p19 * Edad

p19

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,79	38	,413
Entre 40 y 50 años	3,95	42	,216
Entre 50 y 60 años	3,56	32	,801
Total	3,79	112	,527

p19 * Sexo

p19

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,63	38	,751
Hombre	3,86	74	,344
Total	3,79	112	,527

p19 * Titulación

p19

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,85	40	,362
Licenciatura	3,74	70	,606
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,79	112	,527

p19 * Puesto

p19

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,78	18	,428
Asesor/a de Primaria	3,78	18	,428
Asesor/a de Secundaria	3,76	58	,630
Otros	3,89	18	,323
Total	3,79	112	,527

p19 * Tiempo

p19

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,75	16	,447
Entre 1 y 3 años	3,67	18	,970
Entre 3 y 5 años	3,80	30	,407
Entre 5 y 7 años	3,92	26	,272
Más de 7 años	3,73	22	,456
Total	3,79	112	,527

p19 * Zona

p19

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,94	36	,232
Cinturón	3,80	10	,422
Otros	3,70	66	,632
Total	3,79	112	,527

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	9,309	2	0,010	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	1216,000 W de Wilcoxon: 1957,000 Z: -1,757	-	0,079	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	0,941	2	0,625	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	0,970	3	0,809	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	3,885	4	0,422	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	5,623	2	0,060	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

20. Se deberían delimitar las funciones y dar poder al asesor sobre determinadas tareas

Estadísticos

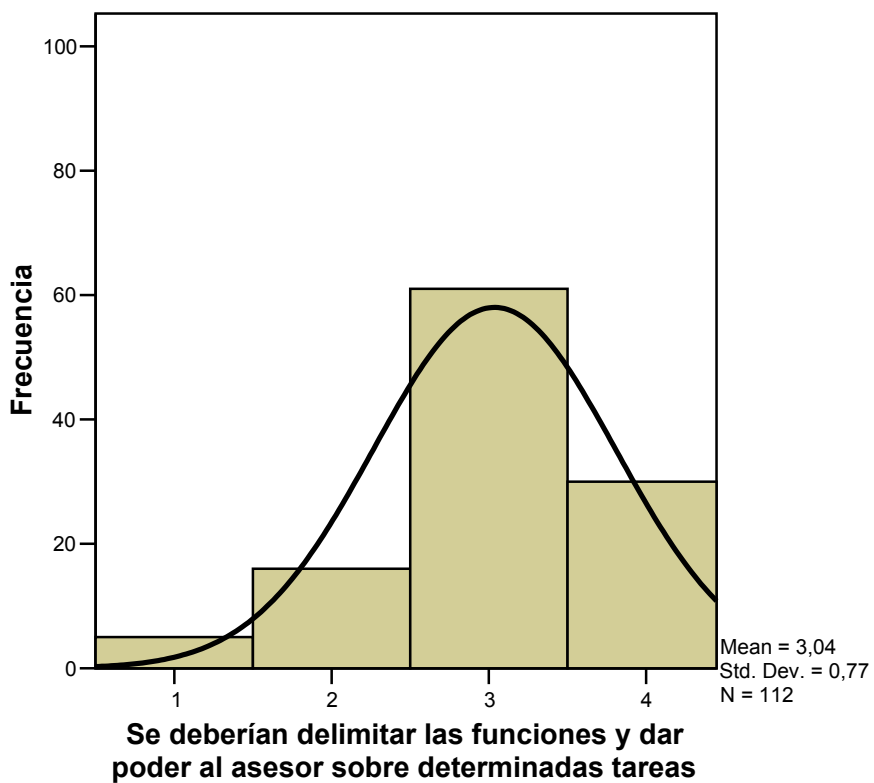
Se deberían delimitar las funciones y dar poder al asesor sobre determinadas tareas

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,04
Error típ. de la media		,073
Mediana		3,00
Moda		3
Desv. típ.		,770
Varianza		,593
Asimetría		-,664
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		,435
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		340
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

Se deberían delimitar las funciones y dar poder al asesor sobre determinadas tareas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	5	4,5	4,5	4,5
	Poco de acuerdo	16	14,3	14,3	18,8
	Algo de acuerdo	61	54,5	54,5	73,2
	Totalmente de acuerdo	30	26,8	26,8	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

p20 * Edad

p20

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,00	38	,870
Entre 40 y 50 años	3,05	42	,795
Entre 50 y 60 años	3,06	32	,619
Total	3,04	112	,770

p20 * Sexo

p20

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	2,89	38	,798
Hombre	3,11	74	,751
Total	3,04	112	,770

p20 * Titulación

p20

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	2,90	40	,744
Licenciatura	3,11	70	,790
Doctorado	3,00	2	,000
Total	3,04	112	,770

p20 * Puesto

p20

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	2,89	18	1,132
Asesor/a de Primaria	3,00	18	,767
Asesor/a de Secundaria	3,07	58	,746
Otros	3,11	18	,323
Total	3,04	112	,770

p20 * Tiempo

p20

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	2,75	16	,683
Entre 1 y 3 años	3,00	18	,840
Entre 3 y 5 años	3,13	30	,819
Entre 5 y 7 años	2,77	26	,765
Más de 7 años	3,45	22	,510
Total	3,04	112	,770

p20 * Zona

p20

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,22	36	,722
Cinturón	3,40	10	,516
Otros	2,88	66	,795
Total	3,04	112	,770

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	0,051	2	0,975	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1193,000 W de Wilcoxon: 1934,000 Z: -1,449	-	0,147	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	2,975	2	0,226	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	0,258	3	0,968	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	14,578	4	0,006	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	6,656	2	0,036	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

21. El asesor/a de formación se dedica a solucionar demandas que se escapan a su perfil y que se responden a través de una buena voluntad y tiempo extra de dedicación

Estadísticos

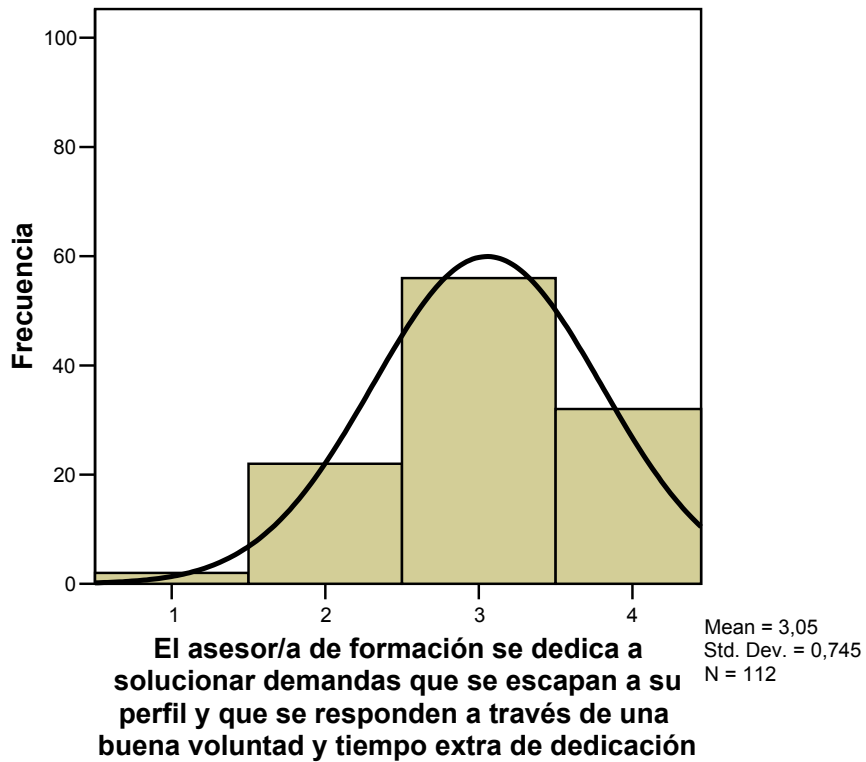
El asesor/a de formación se dedica a solucionar demandas que se escapan a su perfil y que se responden a través de una buena voluntad y tiempo extra de dedicación

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,05
Error típ. de la media		,070
Mediana		3,00
Moda		3
Desv. típ.		,745
Varianza		,556
Asimetría		-,353
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,362
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		342
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

El asesor/a de formación se dedica a solucionar demandas que se escapan a su perfil y que se responden a través de una buena voluntad y tiempo extra de dedicación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	2	1,8	1,8	1,8
	Poco de acuerdo	22	19,6	19,6	21,4
	Algo de acuerdo	56	50,0	50,0	71,4
	Totalmente de acuerdo	32	28,6	28,6	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

p21 * Edad

p21

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,32	38	,662
Entre 40 y 50 años	2,95	42	,731
Entre 50 y 60 años	2,88	32	,793
Total	3,05	112	,745

p21 * Sexo

p21

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,16	38	,679
Hombre	3,00	74	,776
Total	3,05	112	,745

p21 * Titulación

p21

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,00	40	,784
Licenciatura	3,09	70	,737
Doctorado	3,00	2	,000
Total	3,05	112	,745

p21 * Puesto

p21

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,33	18	,686
Asesor/a de Primaria	2,89	18	,900
Asesor/a de Secundaria	2,97	58	,725
Otros	3,22	18	,647
Total	3,05	112	,745

p21 * Tiempo

p21

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	2,88	16	,806
Entre 1 y 3 años	2,78	18	,647
Entre 3 y 5 años	3,27	30	,785
Entre 5 y 7 años	2,92	26	,628
Más de 7 años	3,27	22	,767
Total	3,05	112	,745

p21 * Zona

p21

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,11	36	,820
Cinturón	3,00	10	,667
Otros	3,03	66	,723
Total	3,05	112	,745

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	7,067	2	0,029	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	1264,000 W de Wilcoxon: 4039,000 Z: -0,950	-	0,342	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	0,190	2	0,909	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	4,833	3	0,184	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	9,143	4	0,058	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	0,357	2	0,837	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

22. En las cuestiones anteriores se insinúa un perfil profesional del asesor/a. ¿Crees que los compañeros/as que tienes en tu Centro de Profesorado se ajustan a ese perfil?

Estadísticos

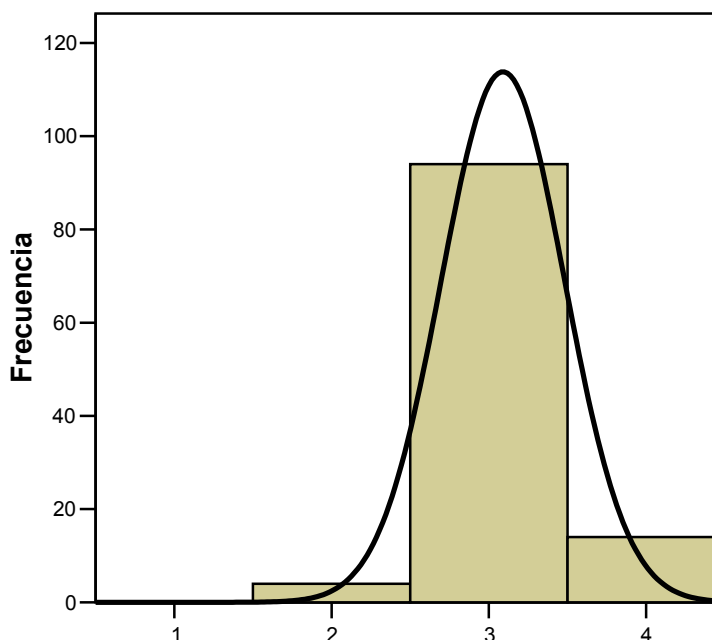
En las cuestiones anteriores se insinúa un perfil profesional del asesor/a. ¿Crees que los compañeros/as que tienes en tu Centro de Profesorado se ajustan a ese perfil?

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,09
Error típ. de la media		,037
Mediana		3,00
Moda		3
Desv. típ.		,393
Varianza		,154
Asimetría		,809
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		3,030
Error típ. de curtosis		,453
Rango		2
Mínimo		2
Máximo		4
Suma		346
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	3,00

En las cuestiones anteriores se insinúa un perfil profesional del asesor/a. ¿Crees que los compañeros/as que tienes en tu Centro de Profesorado se ajustan a ese perfil?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco de acuerdo	4	3,6	3,6	3,6
	Algo de acuerdo	94	83,9	83,9	87,5
	Totalmente de acuerdo	14	12,5	12,5	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Mean = 3,09
Std. Dev. = 0,393
N = 112

En las cuestiones anteriores se insinúa un perfil profesional del asesor/a. ¿Crees que los compañeros/as que tienes en tu Centro de Profesorado se ajustan a ese perfil?

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

p22 * Edad

p22

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,21	38	,413
Entre 40 y 50 años	3,05	42	,492
Entre 50 y 60 años	3,00	32	,000
Total	3,09	112	,393

p22 * Sexo

p22

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,32	38	,471
Hombre	2,97	74	,285
Total	3,09	112	,393

p22 * Titulación

p22

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,15	40	,362
Licenciatura	3,06	70	,413
Doctorado	3,00	2	,000
Total	3,09	112	,393

p22 * Puesto

p22

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,11	18	,583
Asesor/a de Primaria	3,00	18	,000
Asesor/a de Secundaria	3,14	58	,348
Otros	3,00	18	,485
Total	3,09	112	,393

p22 * Tiempo

p22

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,25	16	,447
Entre 1 y 3 años	3,22	18	,428
Entre 3 y 5 años	2,93	30	,450
Entre 5 y 7 años	3,15	26	,368
Más de 7 años	3,00	22	,000
Total	3,09	112	,393

p22 * Zona

p22

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,17	36	,378
Cinturón	3,20	10	,422
Otros	3,03	66	,391
Total	3,09	112	,393

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	5,829	2	0,054	No
Sexo	U de Mann-Whitney	948,000 W de Wilcoxon: 3723,000 Z: -4,413	-	0,000	Sí
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	1,445	2	0,486	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	2,789	3	0,425	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	11,095	4	0,026	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	3,567	2	0,168	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

**23. En las cuestiones anteriores se insinúa un perfil profesional del asesor/a.
¿Crees que reúnes ese perfil?**

Estadísticos

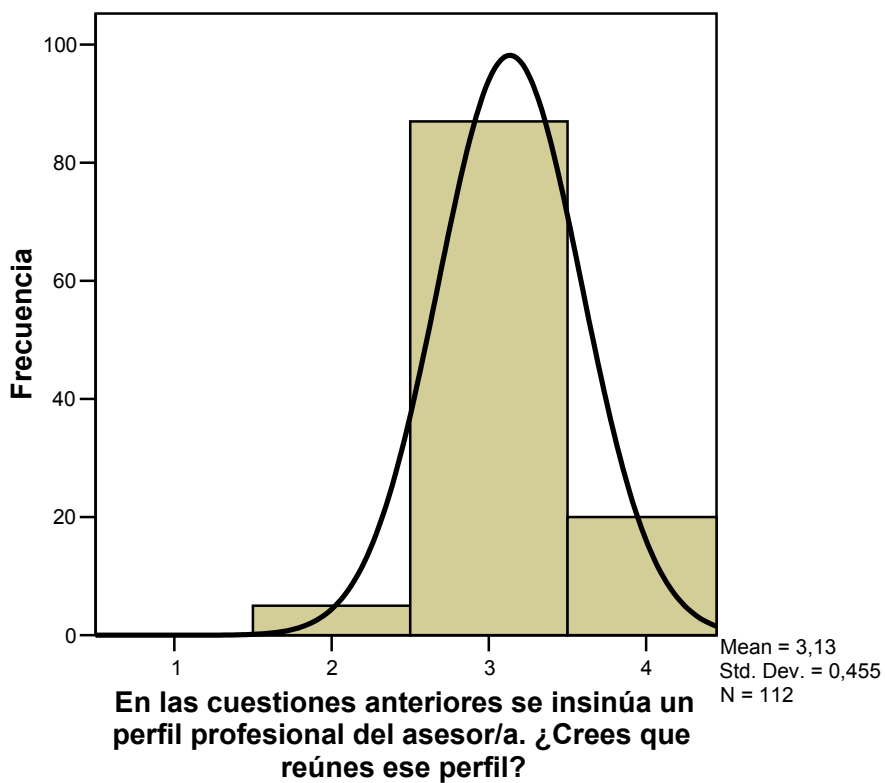
En las cuestiones anteriores se insinúa un perfil profesional del asesor/a. ¿Crees que reúnes ese perfil?

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,13
Error típ. de la media		,043
Mediana		3,00
Moda		3
Desv. típ.		,455
Varianza		,207
Asimetría		,535
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		1,250
Error típ. de curtosis		,453
Rango		2
Mínimo		2
Máximo		4
Suma		351
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	3,00

En las cuestiones anteriores se insinúa un perfil profesional del asesor/a. ¿Crees que reúnes ese perfil?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco de acuerdo	5	4,5	4,5	4,5
	Algo de acuerdo	87	77,7	77,7	82,1
	Totalmente de acuerdo	20	17,9	17,9	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

p23 * Edad

p23

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,32	38	,471
Entre 40 y 50 años	3,14	42	,472
Entre 50 y 60 años	2,91	32	,296
Total	3,13	112	,455

p23 * Sexo

p23

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,37	38	,489
Hombre	3,01	74	,388
Total	3,13	112	,455

p23 * Titulación

p23

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,08	40	,474
Licenciatura	3,17	70	,450
Doctorado	3,00	2	,000
Total	3,13	112	,455

p23 * Puesto

p23

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,11	18	,583
Asesor/a de Primaria	2,89	18	,323
Asesor/a de Secundaria	3,21	58	,409
Otros	3,17	18	,514
Total	3,13	112	,455

p23 * Tiempo

p23

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,25	16	,447
Entre 1 y 3 años	3,33	18	,485
Entre 3 y 5 años	3,13	30	,507
Entre 5 y 7 años	3,08	26	,484
Más de 7 años	2,95	22	,213
Total	3,13	112	,455

p23 * Zona

p23

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,17	36	,378
Cinturón	3,20	10	,422
Otros	3,11	66	,500
Total	3,13	112	,455

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	14,126	2	0,001	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	942,000 W de Wilcoxon: 3717,000 Z: -3,933	-	0,000	Sí
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	1,269	2	0,530	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	6,624	3	0,085	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	8,486	4	0,075	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	0,503	2	0,777	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

9.4.2 Sobre la figura del colaborador/a externo/a

24. No es necesaria esta figura; ya que el asesor/a cumple con este perfil y lo que habría que hacer es dotar de más asesores/as a los Centro de Profesorado

Estadísticos

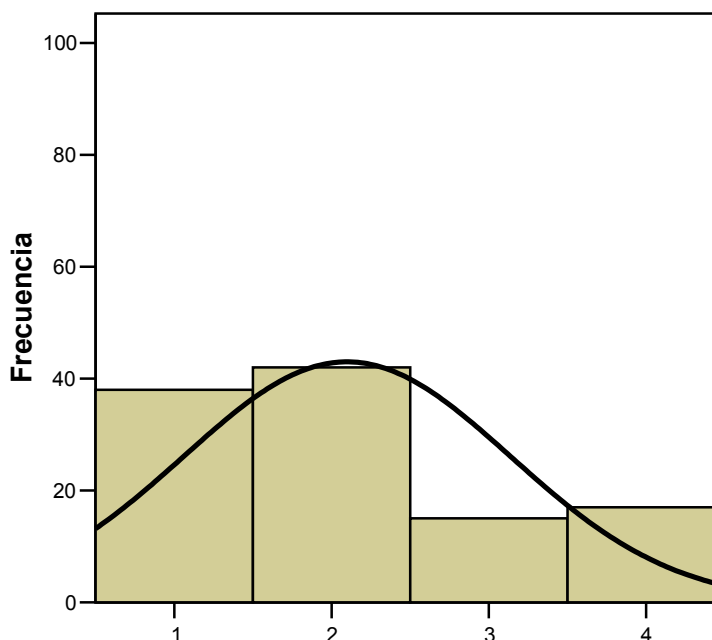
No es necesaria esta figura; ya que el asesor/a cumple con este perfil y lo que habría que hacer es dotar de más asesores/as a los Centro de Profesorado

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		2,10
Error típ. de la media		,098
Mediana		2,00
Moda		2
Desv. típ.		1,039
Varianza		1,080
Asimetría		,634
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,740
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		235
Percentiles	25	1,00
	50	2,00
	75	3,00

No es necesaria esta figura; ya que el asesor/a cumple con este perfil y lo que habría que hacer es dotar de más asesores/as a los Centro de Profesorado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	38	33,9	33,9	33,9
	Poco de acuerdo	42	37,5	37,5	71,4
	Algo de acuerdo	15	13,4	13,4	84,8
	Totalmente de acuerdo	17	15,2	15,2	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Mean = 2,1
Std. Dev. = 1,039
N = 112

No es necesaria esta figura; ya que el asesor/a cumple con este perfil y lo que habría que hacer es dotar de más asesores/as a los Centro de Profesorado

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

c24 * Edad

c24

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	2,21	38	1,119
Entre 40 y 50 años	1,83	42	,908
Entre 50 y 60 años	2,31	32	1,061
Total	2,10	112	1,039

c24 * Sexo

c24

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	2,24	38	1,101
Hombre	2,03	74	1,006
Total	2,10	112	1,039

c24 * Titulación

c24

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	2,15	40	1,122
Licenciatura	2,01	70	,955
Doctorado	4,00	2	,000
Total	2,10	112	1,039

c24 * Puesto

c24

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	2,22	18	1,060
Asesor/a de Primaria	2,67	18	1,283
Asesor/a de Secundaria	1,97	58	,936
Otros	1,83	18	,924
Total	2,10	112	1,039

c24 * Tiempo

c24

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	2,13	16	,957
Entre 1 y 3 años	2,22	18	,943
Entre 3 y 5 años	2,10	30	1,062
Entre 5 y 7 años	2,00	26	1,200
Más de 7 años	2,09	22	1,019
Total	2,10	112	1,039

c24 * Zona

c24

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	2,17	36	,811
Cinturón	1,30	10	,675
Otros	2,18	66	1,149
Total	2,10	112	1,039

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	4,346	2	0,114	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1262,000 W de Wilcoxon: 4037,000 Z: -0,932	-	0,352	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	5,000	2	0,082	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	5,648	3	0,130	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	1,363	4	0,851	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	8,180	2	0,017	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

25. Es necesaria la existencia del colaborador/a externo/a en los Centros de Profesorado y debe utilizarse para llevar la formación a las zonas más alejadas del Centro de Profesorado

Estadísticos

Es necesaria la existencia del colaborador/a externo/a en los Centros de Profesorado y debe utilizarse para llevar la formación a las zonas más alejadas del Centro de Profesorado

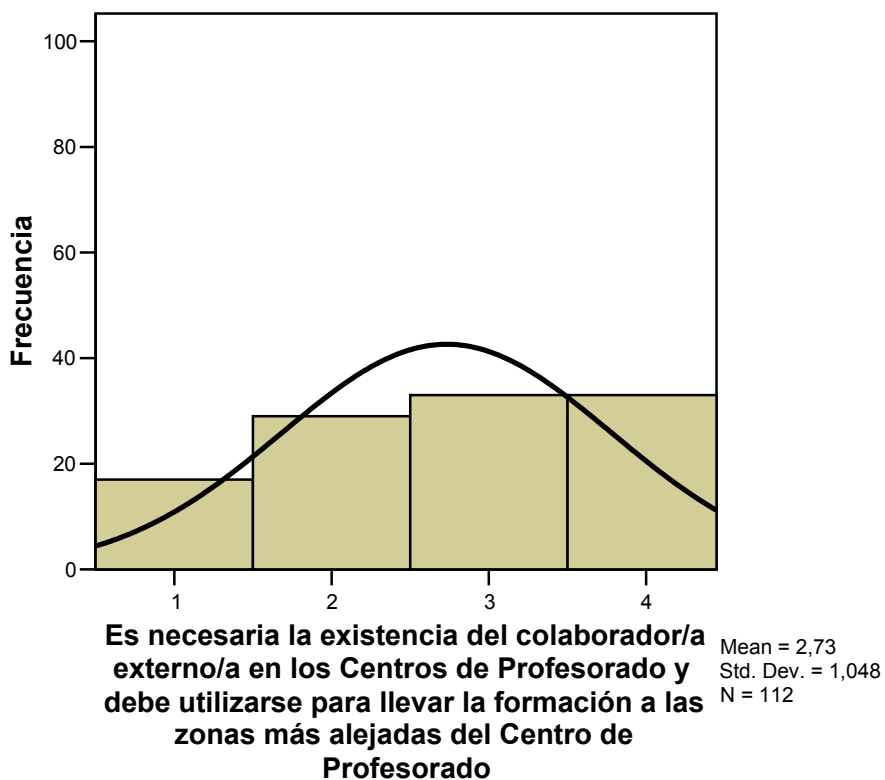
N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		2,73
Error típ. de la media		,099
Mediana		3,00
Moda		3 ^a
Desv. típ.		1,048
Varianza		1,099
Asimetría		-,254
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-1,139
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		306
Percentiles	25	2,00
	50	3,00
	75	4,00

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Es necesaria la existencia del colaborador/a externo/a en los Centros de Profesorado y debe utilizarse para llevar la formación a las zonas más alejadas del Centro de Profesorado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	17	15,2	15,2	15,2
	Poco de acuerdo	29	25,9	25,9	41,1
	Algo de acuerdo	33	29,5	29,5	70,5
	Totalmente de acuerdo	33	29,5	29,5	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

c25 * Edad

c25

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	2,84	38	1,103
Entre 40 y 50 años	2,67	42	1,052
Entre 50 y 60 años	2,69	32	,998
Total	2,73	112	1,048

c25 * Sexo

c25

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	2,84	38	1,197
Hombre	2,68	74	,967
Total	2,73	112	1,048

c25 * Titulación

c25

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	2,40	40	1,081
Licenciatura	2,91	70	1,004
Doctorado	3,00	2	,000
Total	2,73	112	1,048

c25 * Puesto

c25

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	2,67	18	,970
Asesor/a de Primaria	2,67	18	1,085
Asesor/a de Secundaria	2,72	58	1,056
Otros	2,89	18	1,132
Total	2,73	112	1,048

c25 * Tiempo

c25

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	2,63	16	1,258
Entre 1 y 3 años	2,78	18	,943
Entre 3 y 5 años	2,73	30	1,015
Entre 5 y 7 años	2,54	26	1,104
Más de 7 años	3,00	22	,976
Total	2,73	112	1,048

c25 * Zona

c25

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	2,64	36	1,073
Cinturón	3,30	10	,675
Otros	2,70	66	1,067
Total	2,73	112	1,048

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	0,771	2	0,680	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1261,000 W de Wilcoxon: 4036,000 Z: -0,925	-	0,355	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	5,984	2	0,050	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	0,595	3	0,898	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	2,419	4	0,659	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	3,194	2	0,202	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

9.4.3 La capacidad de liderazgo de los asesores y asesoras de formación

26. Un asesor/a de formación puede ser líder en una situación por poseer unas características peculiares para la misma y esas características le pueden servir para no serlo en situaciones diferentes

Estadísticos

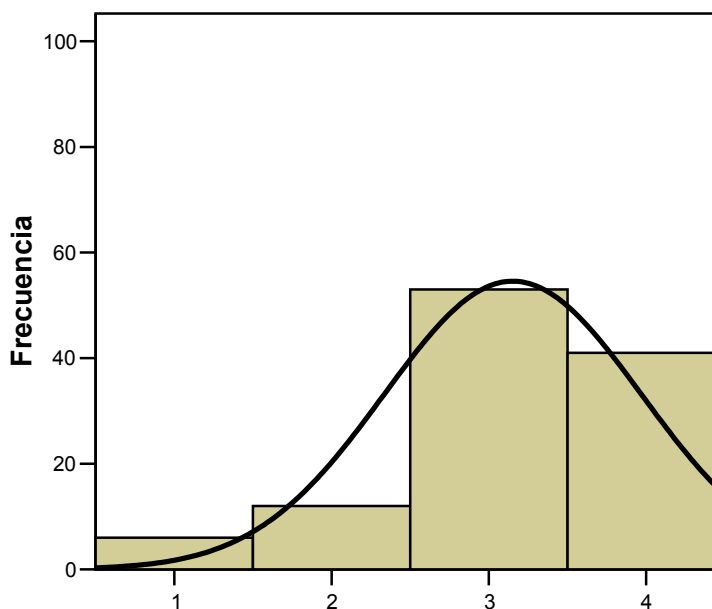
Un asesor/a de formación puede ser líder en una situación por poseer unas características peculiares para la misma y esas características le pueden servir para no serlo en situaciones diferentes

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,15
Error típ. de la media		,077
Mediana		3,00
Moda		3
Desv. típ.		,819
Varianza		,670
Asimetría		-,890
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		,535
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		353
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

Un asesor/a de formación puede ser líder en una situación por poseer unas características peculiares para la misma y esas características le pueden servir para no serlo en situaciones diferentes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	6	5,4	5,4	5,4
	Poco de acuerdo	12	10,7	10,7	16,1
	Algo de acuerdo	53	47,3	47,3	63,4
	Totalmente de acuerdo	41	36,6	36,6	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Un asesor/a de formación puede ser líder en una situación por poseer unas características peculiares para la misma y esas características le pueden servir para no serlo en situaciones diferentes

Mean = 3,15
Std. Dev. = 0,819
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

I26 * Edad

I26

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,42	38	,599
Entre 40 y 50 años	2,93	42	,947
Entre 50 y 60 años	3,13	32	,793
Total	3,15	112	,819

I26 * Sexo

I26

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,05	38	,837
Hombre	3,20	74	,811
Total	3,15	112	,819

I26 * Titulación

I26

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,03	40	,920
Licenciatura	3,20	70	,754
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,15	112	,819

I26 * Puesto

I26

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	2,56	18	,984
Asesor/a de Primaria	3,11	18	,900
Asesor/a de Secundaria	3,40	58	,674
Otros	3,00	18	,686
Total	3,15	112	,819

I26 * Tiempo

I26

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,25	16	,683
Entre 1 y 3 años	3,00	18	,686
Entre 3 y 5 años	3,33	30	,959
Entre 5 y 7 años	2,81	26	,939
Más de 7 años	3,36	22	,492
Total	3,15	112	,819

I26 * Zona

I26

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,22	36	,866
Cinturón	3,60	10	,516
Otros	3,05	66	,812
Total	3,15	112	,819

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	5,950	2	0,051	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1255,000 W de Wilcoxon: 1996,000 Z: -1,010	-	0,312	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	3,511	2	0,173	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	13,642	3	0,003	Sí
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	9,105	4	0,059	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	5,074	2	0,079	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

El asesor o asesora debe reunir las siguientes características (adaptado de Bonet y Zamora, 1996). Indica el grado de acuerdo o desacuerdo que tienes con ellas:

27. Centrarse más en el proceso que en el resultado final de las diferentes acciones formativas en las que toma parte

Estadísticos

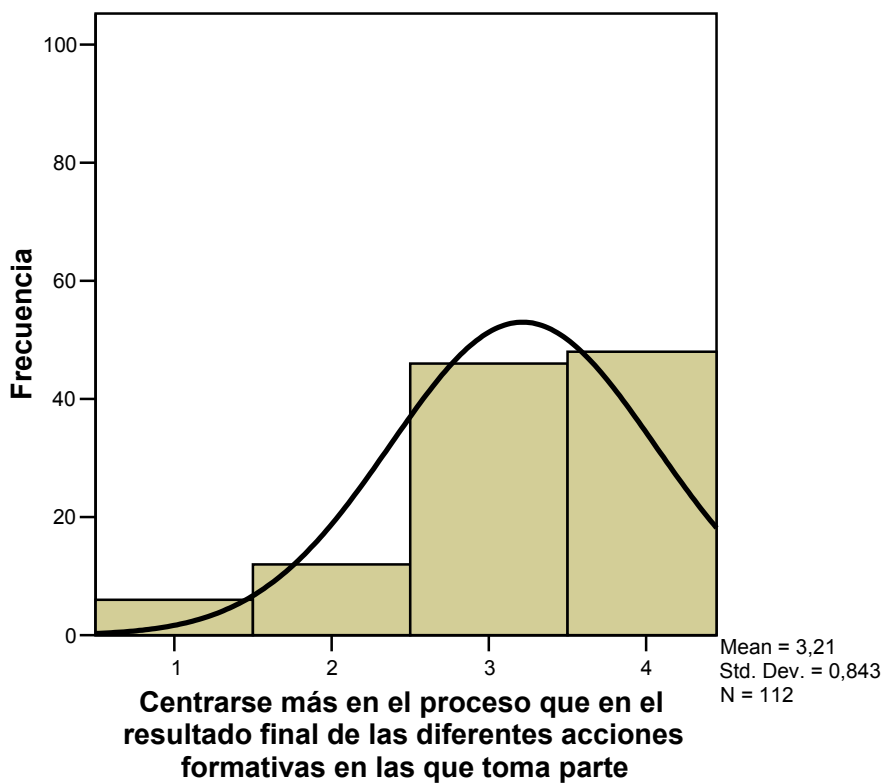
Centrarse más en el proceso que en el resultado final de las diferentes acciones formativas en las que toma parte

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,21
Error típ. de la media		,080
Mediana		3,00
Moda		4
Desv. típ.		,843
Varianza		,710
Asimetría		-,977
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		,473
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		360
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

Centrarse más en el proceso que en el resultado final de las diferentes acciones formativas en las que toma parte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	6	5,4	5,4	5,4
	Poco de acuerdo	12	10,7	10,7	16,1
	Algo de acuerdo	46	41,1	41,1	57,1
	Totalmente de acuerdo	48	42,9	42,9	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

I27 * Edad

I27

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	2,95	38	,899
Entre 40 y 50 años	3,38	42	,731
Entre 50 y 60 años	3,31	32	,859
Total	3,21	112	,843

I27 * Sexo

I27

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,16	38	,754
Hombre	3,24	74	,888
Total	3,21	112	,843

I27 * Titulación

I27

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	2,95	40	1,085
Licenciatura	3,37	70	,641
Doctorado	3,00	2	,000
Total	3,21	112	,843

I27 * Puesto

I27

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,22	18	,808
Asesor/a de Primaria	3,67	18	,485
Asesor/a de Secundaria	3,14	58	,868
Otros	3,00	18	,970
Total	3,21	112	,843

I27 * Tiempo

I27

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,25	16	,683
Entre 1 y 3 años	3,00	18	,970
Entre 3 y 5 años	3,60	30	,498
Entre 5 y 7 años	3,23	26	,908
Más de 7 años	2,82	22	,958
Total	3,21	112	,843

I27 * Zona

I27

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,61	36	,494
Cinturón	3,40	10	,516
Otros	2,97	66	,944
Total	3,21	112	,843

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	6,175	2	0,046	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	1262,000 W de Wilcoxon: 2003,000 Z: -0,985	-	0,337	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	3,491	2	0,175	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	6,784	3	0,079	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	11,333	4	0,023	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	12,496	2	0,002	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

28. Debe desear pertenecer al grupo y desempeñar papeles bien definidos

Estadísticos

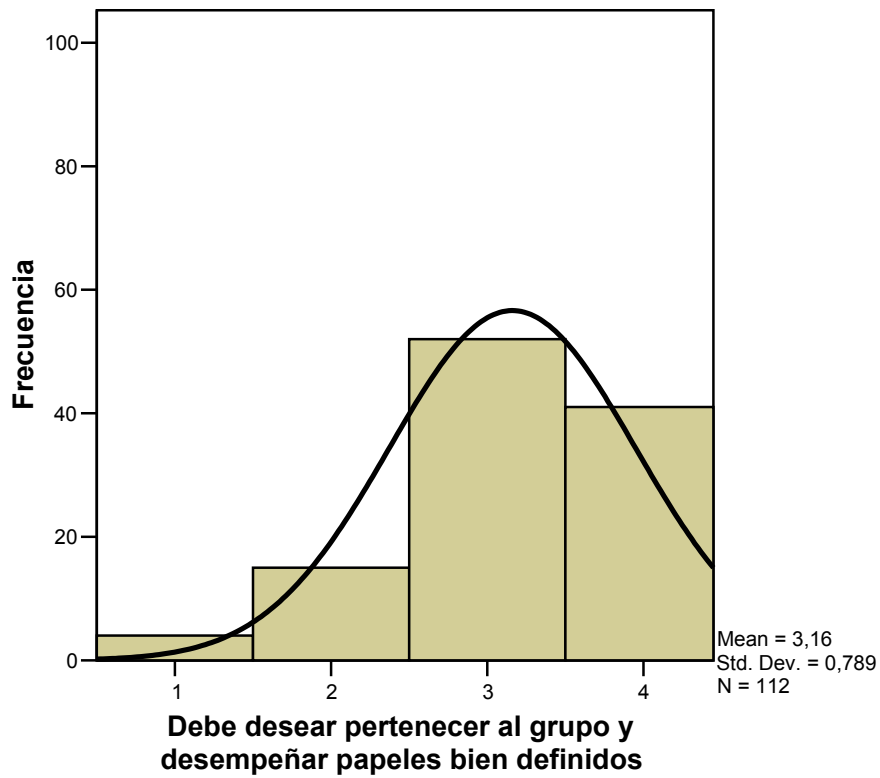
Debe desear pertenecer al grupo y desempeñar papeles bien definidos

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,16
Error típ. de la media		,075
Mediana		3,00
Moda		3
Desv. típ.		,789
Varianza		,623
Asimetría		-,743
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		,224
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		354
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

Debe desear pertenecer al grupo y desempeñar papeles bien definidos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	4	3,6	3,6	3,6
	Poco de acuerdo	15	13,4	13,4	17,0
	Algo de acuerdo	52	46,4	46,4	63,4
	Totalmente de acuerdo	41	36,6	36,6	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

I28 * Edad

I28

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,11	38	,798
Entre 40 y 50 años	3,19	42	,740
Entre 50 y 60 años	3,19	32	,859
Total	3,16	112	,789

I28 * Sexo

I28

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,26	38	,795
Hombre	3,11	74	,786
Total	3,16	112	,789

I28 * Titulación

I28

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,50	40	,599
Licenciatura	3,00	70	,816
Doctorado	2,00	2	,000
Total	3,16	112	,789

I28 * Puesto

I28

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,33	18	,686
Asesor/a de Primaria	2,89	18	1,023
Asesor/a de Secundaria	3,21	58	,744
Otros	3,11	18	,758
Total	3,16	112	,789

I28 * Tiempo

I28

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,25	16	,683
Entre 1 y 3 años	3,11	18	,758
Entre 3 y 5 años	3,00	30	,910
Entre 5 y 7 años	3,15	26	,881
Más de 7 años	3,36	22	,581
Total	3,16	112	,789

I28 * Zona

I28

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,36	36	,683
Cinturón	3,10	10	,876
Otros	3,06	66	,820
Total	3,16	112	,789

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	0,346	2	0,841	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1255,000 W de Wilcoxon: 4030,000 Z: -1,007	-	0,314	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	14,775	2	0,001	Sí
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	2,224	3	0,527	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	2,193	4	0,700	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	3,117	2	0,210	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

29. Debe conformarse con que se cumpla la normativa legal

Estadísticos

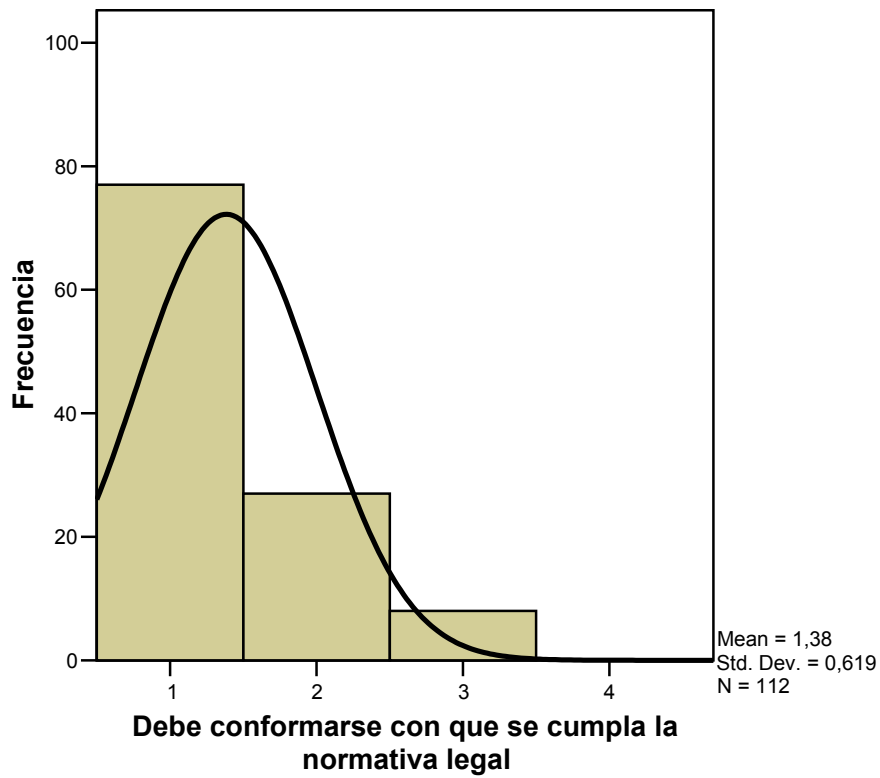
Debe conformarse con que se cumpla la normativa legal

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		1,38
Error típ. de la media		,058
Mediana		1,00
Moda		1
Desv. típ.		,619
Varianza		,383
Asimetría		1,383
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		,819
Error típ. de curtosis		,453
Rango		2
Mínimo		1
Máximo		3
Suma		155
Percentiles	25	1,00
	50	1,00
	75	2,00

Debe conformarse con que se cumpla la normativa legal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	77	68,8	68,8	68,8
	Poco de acuerdo	27	24,1	24,1	92,9
	Algo de acuerdo	8	7,1	7,1	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

I29 * Edad

I29

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	1,32	38	,471
Entre 40 y 50 años	1,33	42	,650
Entre 50 y 60 años	1,53	32	,718
Total	1,38	112	,619

I29 * Sexo

I29

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	1,42	38	,599
Hombre	1,36	74	,632
Total	1,38	112	,619

I29 * Titulación

I29

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	1,40	40	,672
Licenciatura	1,39	70	,597
Doctorado	1,00	2	,000
Total	1,38	112	,619

I29 * Puesto

I29

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	1,67	18	,686
Asesor/a de Primaria	1,56	18	,705
Asesor/a de Secundaria	1,29	58	,593
Otros	1,22	18	,428
Total	1,38	112	,619

I29 * Tiempo

I29

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	1,25	16	,683
Entre 1 y 3 años	1,33	18	,485
Entre 3 y 5 años	1,20	30	,407
Entre 5 y 7 años	1,46	26	,647
Más de 7 años	1,68	22	,780
Total	1,38	112	,619

I29 * Zona

I29

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	1,42	36	,604
Cinturón	1,00	10	,000
Otros	1,42	66	,658
Total	1,38	112	,619

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	2,333	2	0,311	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1308,000 W de Wilcoxon: 4083,000 Z: -0,741	-	0,459	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	0,915	2	0,633	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	8,770	3	0,033	Sí
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	8,814	4	0,066	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	4,848	2	0,089	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

30. El liderazgo lo ostenta el grupo y no una persona (asesor/a)

Estadísticos

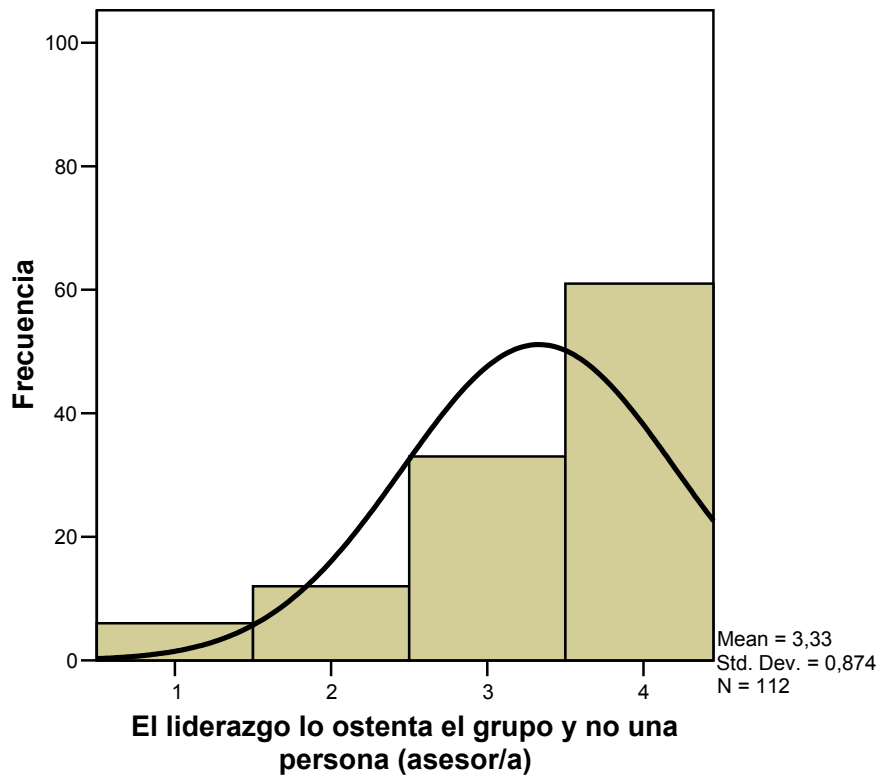
El liderazgo lo ostenta el grupo y no una persona (asesor/a)

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,33
Error típ. de la media		,083
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,874
Varianza		,764
Asimetría		-1,196
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		,621
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		373
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

El liderazgo lo ostenta el grupo y no una persona (asesor/a)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	6	5,4	5,4	5,4
	Poco de acuerdo	12	10,7	10,7	16,1
	Algo de acuerdo	33	29,5	29,5	45,5
	Totalmente de acuerdo	61	54,5	54,5	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

I30 * Edad

I30

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,42	38	,826
Entre 40 y 50 años	3,29	42	,835
Entre 50 y 60 años	3,28	32	,991
Total	3,33	112	,874

I30 * Sexo

I30

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,32	38	,933
Hombre	3,34	74	,848
Total	3,33	112	,874

I30 * Titulación

I30

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,15	40	1,122
Licenciatura	3,41	70	,691
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,33	112	,874

I30 * Puesto

I30

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,00	18	,970
Asesor/a de Primaria	3,33	18	1,085
Asesor/a de Secundaria	3,50	58	,778
Otros	3,11	18	,758
Total	3,33	112	,874

I30 * Tiempo

I30

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,25	16	1,000
Entre 1 y 3 años	3,44	18	,705
Entre 3 y 5 años	3,47	30	,730
Entre 5 y 7 años	3,15	26	1,120
Más de 7 años	3,32	22	,780
Total	3,33	112	,874

I30 * Zona

I30

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,64	36	,487
Cinturón	3,20	10	,789
Otros	3,18	66	1,006
Total	3,33	112	,874

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	0,741	2	0,690	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1887,000 W de Wilcoxon: 4162,000 Z: -0,130	-	0,897	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	1,890	2	0,389	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	8,037	3	0,045	Sí
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	0,989	4	0,911	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	4,642	2	0,098	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

9.4.4 Compromiso con la mejora de la calidad en las instituciones educativas

31. Para que se produzca calidad educativa en un centro, el asesor/a de formación debe procurar romper las barreras de los departamentos (Secundaria) y los ciclos (Primaria) y trabajar juntos con unos objetivos, una metodología y unos criterios de...

Estadísticos

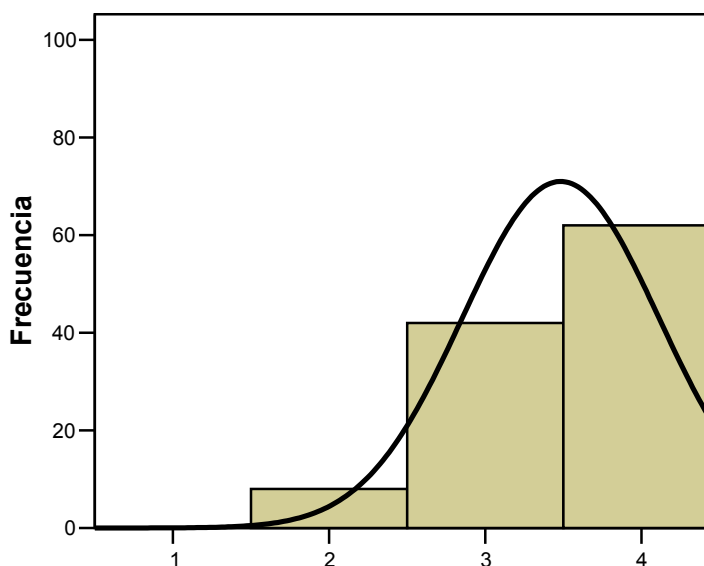
Para que se produzca calidad educativa en un centro, el asesor/a de formación debe procurar romper las barreras de los departamentos (Secundaria) y los ciclos (Primaria) y trabajar juntos con unos objetivos, una metodología y unos criterios de...

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,48
Error típ. de la media		,059
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,629
Varianza		,396
Asimetría		-,815
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,335
Error típ. de curtosis		,453
Rango		2
Mínimo		2
Máximo		4
Suma		390
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

Para que se produzca calidad educativa en un centro, el asesor/a de formación debe procurar romper las barreras de los departamentos (Secundaria) y los ciclos (Primaria) y trabajar juntos con unos objetivos, una metodología y unos criterios de...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco de acuerdo	8	7,1	7,1	7,1
	Algo de acuerdo	42	37,5	37,5	44,6
	Totalmente de acuerdo	62	55,4	55,4	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Para que se produzca calidad educativa en un centro, el asesor/a de formación debe procurar romper las barreras de los departamentos (Secundaria) y los ciclos (Primaria) y trabajar juntos con unos objetivos, una metodología y unos criterios...

Mean = 3,48
Std. Dev. = 0,629
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

cm31 * Edad

cm31

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,42	38	,599
Entre 40 y 50 años	3,43	42	,737
Entre 50 y 60 años	3,62	32	,492
Total	3,48	112	,629

cm31 * Sexo

cm31

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,53	38	,603
Hombre	3,46	74	,645
Total	3,48	112	,629

cm31 * Titulación

cm31

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,65	40	,580
Licenciatura	3,40	70	,646
Doctorado	3,00	2	,000
Total	3,48	112	,629

cm31 * Puesto

cm31

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,33	18	,686
Asesor/a de Primaria	3,56	18	,511
Asesor/a de Secundaria	3,48	58	,682
Otros	3,56	18	,511
Total	3,48	112	,629

cm31 * Tiempo

cm31

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,63	16	,500
Entre 1 y 3 años	3,44	18	,705
Entre 3 y 5 años	3,60	30	,621
Entre 5 y 7 años	3,54	26	,647
Más de 7 años	3,18	22	,588
Total	3,48	112	,629

cm31 * Zona

cm31

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,56	36	,607
Cinturón	3,60	10	,516
Otros	3,42	66	,658
Total	3,48	112	,629

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	1,848	2	0,397	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1338,000 W de Wilcoxon: 4113,000 Z: -0,474	-	0,636	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	6,308	2	0,043	Sí
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	1,189	3	0,756	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	8,337	4	0,080	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	1,217	2	0,544	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

32. Debe generar satisfacción en el profesorado, activando a todo el personal del centro a reflexionar sobre los problemas y a trabajar en equipo

Estadísticos

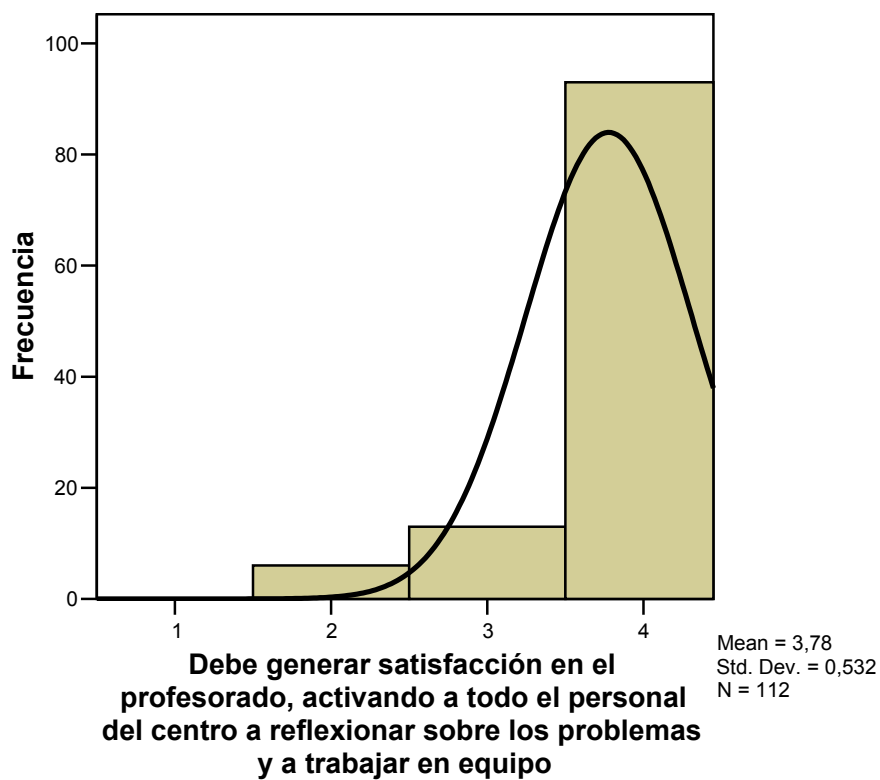
Debe generar satisfacción en el profesorado, activando a todo el personal del centro a reflexionar sobre los problemas y a trabajar en equipo

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,78
Error típ. de la media		,050
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,532
Varianza		,283
Asimetría		-2,358
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		4,604
Error típ. de curtosis		,453
Rango		2
Mínimo		2
Máximo		4
Suma		423
Percentiles	25	4,00
	50	4,00
	75	4,00

Debe generar satisfacción en el profesorado, activando a todo el personal del centro a reflexionar sobre los problemas y a trabajar en equipo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco de acuerdo	6	5,4	5,4	5,4
	Algo de acuerdo	13	11,6	11,6	17,0
	Totalmente de acuerdo	93	83,0	83,0	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

cm32 * Edad

cm32

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,89	38	,311
Entre 40 y 50 años	3,76	42	,617
Entre 50 y 60 años	3,66	32	,602
Total	3,78	112	,532

cm32 * Sexo

cm32

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,95	38	,226
Hombre	3,69	74	,618
Total	3,78	112	,532

cm32 * Titulación

cm32

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,80	40	,608
Licenciatura	3,79	70	,478
Doctorado	3,00	2	,000
Total	3,78	112	,532

cm32 * Puesto

cm32

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,56	18	,705
Asesor/a de Primaria	3,67	18	,686
Asesor/a de Secundaria	3,84	58	,451
Otros	3,89	18	,323
Total	3,78	112	,532

cm32 * Tiempo

cm32

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	4,00	16	,000
Entre 1 y 3 años	4,00	18	,000
Entre 3 y 5 años	3,80	30	,551
Entre 5 y 7 años	3,62	26	,752
Más de 7 años	3,59	22	,503
Total	3,78	112	,532

cm32 * Zona

cm32

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,86	36	,351
Cinturón	4,00	10	,000
Otros	3,70	66	,632
Total	3,78	112	,532

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	3,964	2	0,138	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1151,000 W de Wilcoxon: 3926,000 Z: -2,402	-	0,016	Sí
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	9,427	2	0,009	Sí
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	5,372	3	0,146	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	15,337	4	0,004	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	3,375	2	0,185	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

33. Activando a unos pocos profesores/as es suficiente

Estadísticos

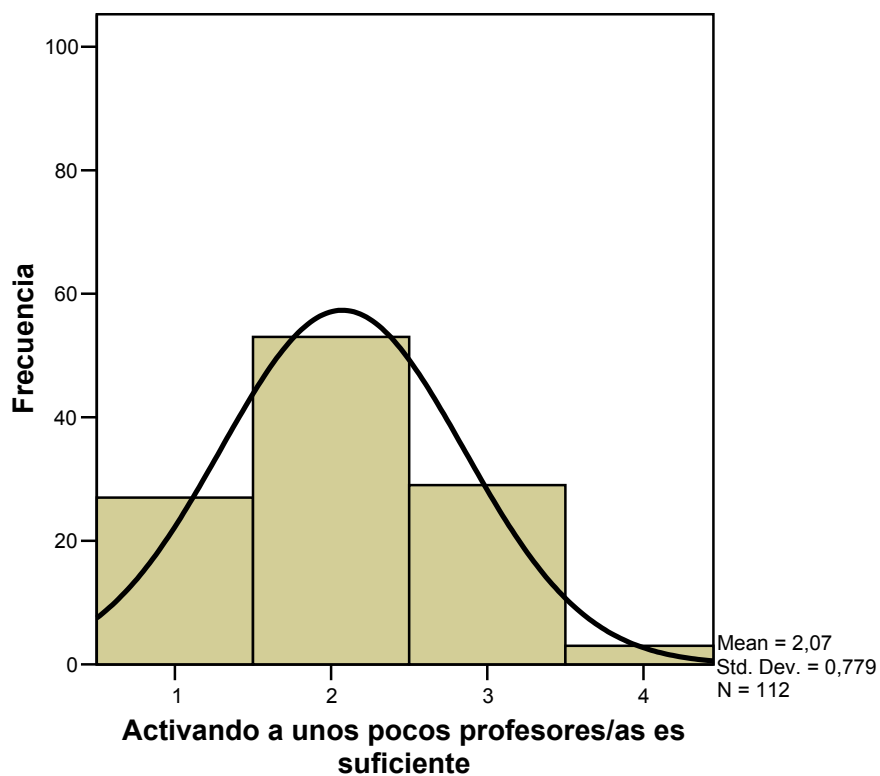
Activando a unos pocos profesores/as es suficiente

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		2,07
Error típ. de la media		,074
Mediana		2,00
Moda		2
Desv. típ.		,779
Varianza		,607
Asimetría		,223
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,541
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		232
Percentiles	25	2,00
	50	2,00
	75	3,00

Activando a unos pocos profesores/as es suficiente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	27	24,1	24,1	24,1
	Poco de acuerdo	53	47,3	47,3	71,4
	Algo de acuerdo	29	25,9	25,9	97,3
	Totalmente de acuerdo	3	2,7	2,7	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

cm33 * Edad

cm33

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	2,11	38	,649
Entre 40 y 50 años	2,00	42	,883
Entre 50 y 60 años	2,13	32	,793
Total	2,07	112	,779

cm33 * Sexo

cm33

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	2,00	38	,735
Hombre	2,11	74	,804
Total	2,07	112	,779

cm33 * Titulación

cm33

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	2,15	40	,736
Licenciatura	2,03	70	,816
Doctorado	2,00	2	,000
Total	2,07	112	,779

cm33 * Puesto

cm33

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	2,00	18	,485
Asesor/a de Primaria	1,89	18	,583
Asesor/a de Secundaria	2,03	58	,898
Otros	2,44	18	,705
Total	2,07	112	,779

cm33 * Tiempo

cm33

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	1,63	16	,500
Entre 1 y 3 años	1,78	18	,943
Entre 3 y 5 años	2,20	30	,847
Entre 5 y 7 años	2,23	26	,587
Más de 7 años	2,27	22	,767
Total	2,07	112	,779

cm33 * Zona

cm33

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	1,78	36	,681
Cinturón	3,00	10	,816
Otros	2,09	66	,717
Total	2,07	112	,779

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	0,833	2	0,660	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1321,000 W de Wilcoxon: 2062,000 Z: -0,562	-	0,574	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	1,014	2	0,602	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	6,264	3	0,099	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	11,237	4	0,024	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	15,720	2	0,000	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

9.4.5 Funciones del asesor/a de formación

34. Tu función de asesor/a, crees que es una acción poco neutral que responde poco a las necesidades de las escuelas y que se basa en la implantación de normas y regulaciones administrativas

Estadísticos

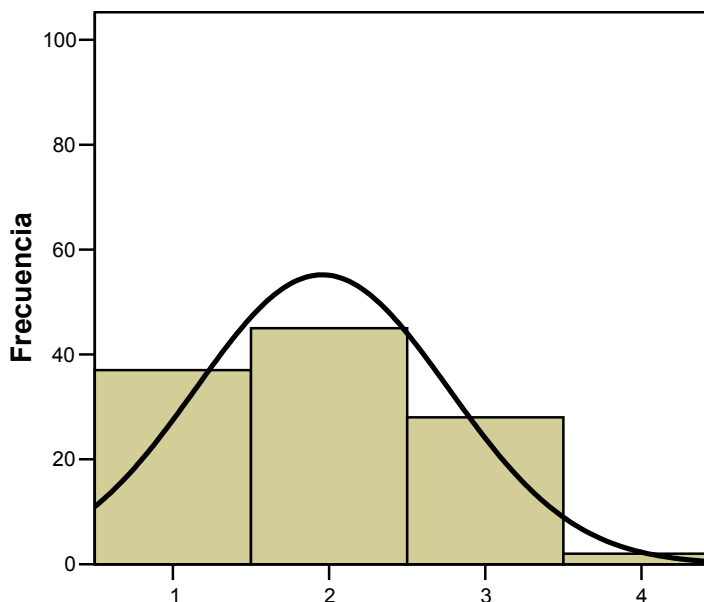
Tu función de asesor/a, crees que es una acción poco neutral que responde poco a las necesidades de las escuelas y que se basa en la implantación de normas y regulaciones administrativas

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		1,96
Error típ. de la media		,077
Mediana		2,00
Moda		2
Desv. típ.		,810
Varianza		,656
Asimetría		,290
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,890
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		219
Percentiles	25	1,00
	50	2,00
	75	3,00

Tu función de asesor/a, crees que es una acción poco neutral que responde poco a las necesidades de las escuelas y que se basa en la implantación de normas y regulaciones administrativas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	37	33,0	33,0	33,0
	Poco de acuerdo	45	40,2	40,2	73,2
	Algo de acuerdo	28	25,0	25,0	98,2
	Totalmente de acuerdo	2	1,8	1,8	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Tu función de asesor/a, crees que es una acción poco neutral que responde poco a las necesidades de las escuelas y que se basa en la implantación de normas y regulaciones administrativas

Mean = 1,96
Std. Dev. = 0,81
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

f34 * Edad

f34

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	1,82	38	,766
Entre 40 y 50 años	1,81	42	,740
Entre 50 y 60 años	2,31	32	,859
Total	1,96	112	,810

f34 * Sexo

f34

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	1,79	38	,905
Hombre	2,04	74	,748
Total	1,96	112	,810

f34 * Titulación

f34

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	1,92	40	,829
Licenciatura	1,97	70	,816
Doctorado	2,00	2	,000
Total	1,96	112	,810

f34 * Puesto

f34

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	1,78	18	,943
Asesor/a de Primaria	2,00	18	,840
Asesor/a de Secundaria	1,98	58	,805
Otros	2,00	18	,686
Total	1,96	112	,810

f34 * Tiempo

f34

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	1,50	16	,516
Entre 1 y 3 años	1,72	18	,958
Entre 3 y 5 años	1,93	30	,868
Entre 5 y 7 años	2,00	26	,693
Más de 7 años	2,45	22	,671
Total	1,96	112	,810

f34 * Zona

f34

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	1,94	36	,791
Cinturón	1,40	10	,516
Otros	2,05	66	,831
Total	1,96	112	,810

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	7,778	2	0,020	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	1123,000 W de Wilcoxon: 1864,000 Z: -1,850	-	0,064	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	0,077	2	0,962	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	1,216	3	0,749	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	16,751	4	0,002	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	5,509	2	0,064	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

Como asesor debo limitarme a cumplir como: --Martínez Rodríguez, J. B. (1997): *¿Los señores del maletín huyen de la tiza? La relación entre los centros de profesorado y el profesorado*. En *Conceptos*, nº1 (pág. 77). CEP de Loja (Granada).

35. Un igual que hace de facilitador de recursos y colaborador con compañeros en la práctica

Estadísticos

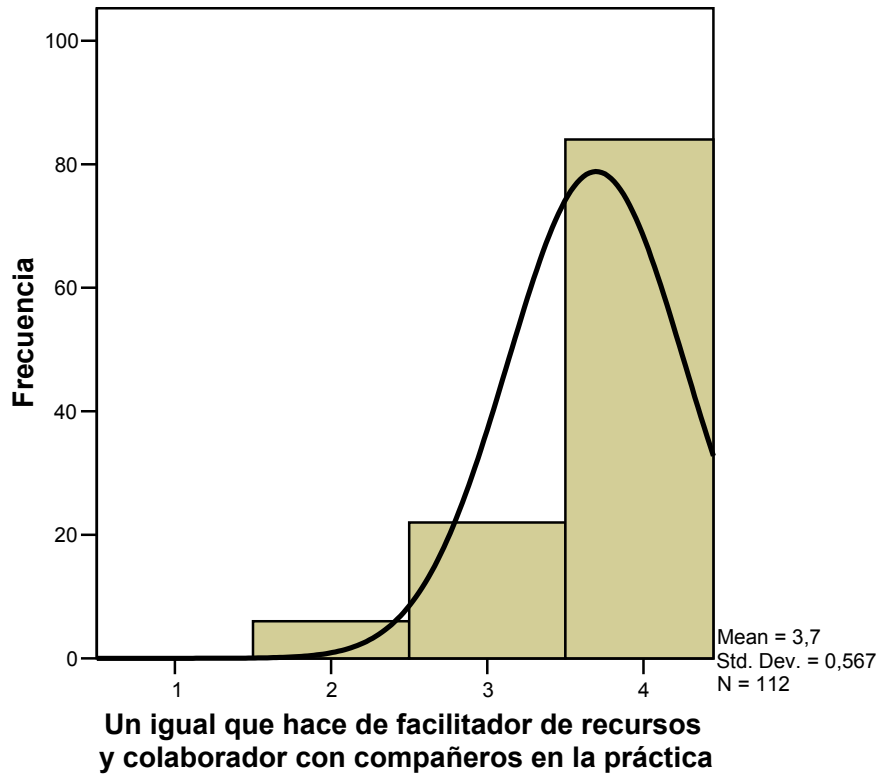
Un igual que hace de facilitador de recursos y colaborador con compañeros en la práctica

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,70
Error típ. de la media		,054
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,567
Varianza		,321
Asimetría		-1,730
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		2,033
Error típ. de curtosis		,453
Rango		2
Mínimo		2
Máximo		4
Suma		414
Percentiles	25	3,25
	50	4,00
	75	4,00

Un igual que hace de facilitador de recursos y colaborador con compañeros en la práctica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco de acuerdo	6	5,4	5,4	5,4
	Algo de acuerdo	22	19,6	19,6	25,0
	Totalmente de acuerdo	84	75,0	75,0	100,0
Total		112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

f35 * Edad

f35

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,68	38	,662
Entre 40 y 50 años	3,81	42	,397
Entre 50 y 60 años	3,56	32	,619
Total	3,70	112	,567

f35 * Sexo

f35

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,68	38	,574
Hombre	3,70	74	,567
Total	3,70	112	,567

f35 * Titulación

f35

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,75	40	,630
Licenciatura	3,66	70	,535
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,70	112	,567

f35 * Puesto

f35

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,44	18	,705
Asesor/a de Primaria	3,56	18	,705
Asesor/a de Secundaria	3,76	58	,506
Otros	3,89	18	,323
Total	3,70	112	,567

f35 * Tiempo

f35

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,38	16	,719
Entre 1 y 3 años	3,89	18	,323
Entre 3 y 5 años	3,93	30	,254
Entre 5 y 7 años	3,62	26	,752
Más de 7 años	3,55	22	,510
Total	3,70	112	,567

f35 * Zona

f35

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,67	36	,478
Cinturón	3,80	10	,422
Otros	3,70	66	,632
Total	3,70	112	,567

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	3,606	2	0,165	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1380,000 W de Wilcoxon: 2121,000 Z: -0,212	-	0,832	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	3,177	2	0,204	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	7,106	3	0,069	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	16,562	4	0,002	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	1,239	2	0,538	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

36. Un formador de formadores con status de conocimiento superior

Estadísticos

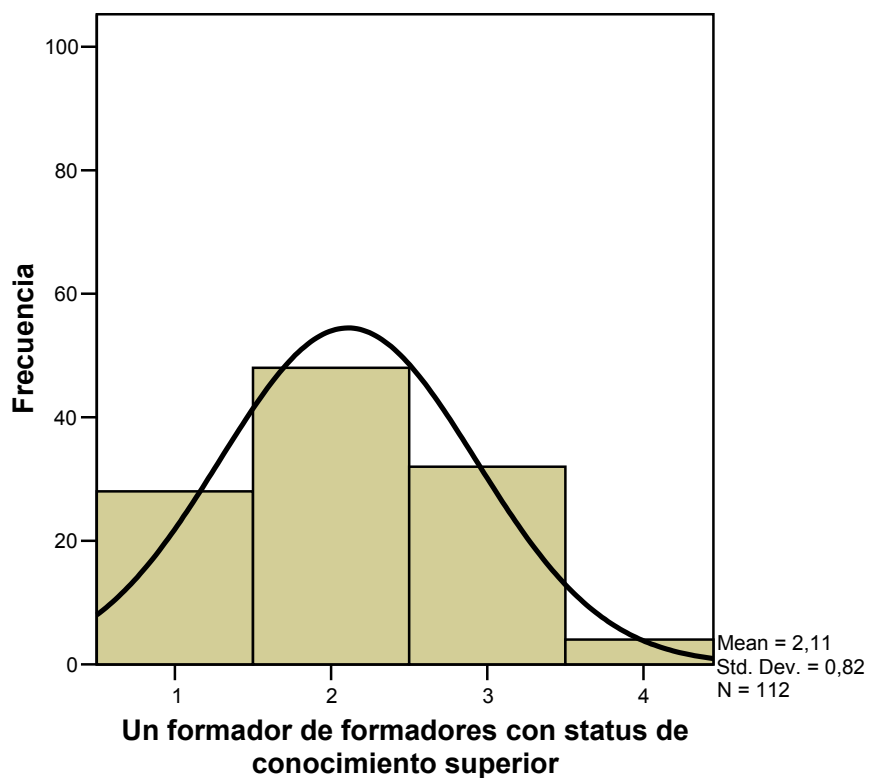
Un formador de formadores con status de conocimiento superior

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		2,11
Error típ. de la media		,078
Mediana		2,00
Moda		2
Desv. típ.		,820
Varianza		,673
Asimetría		,197
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,695
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		236
Percentiles	25	1,25
	50	2,00
	75	3,00

Un formador de formadores con status de conocimiento superior

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	28	25,0	25,0	25,0
	Poco de acuerdo	48	42,9	42,9	67,9
	Algo de acuerdo	32	28,6	28,6	96,4
	Totalmente de acuerdo	4	3,6	3,6	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

f36 * Edad

f36

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	2,26	38	,860
Entre 40 y 50 años	2,19	42	,804
Entre 50 y 60 años	1,81	32	,738
Total	2,11	112	,820

f36 * Sexo

f36

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	2,16	38	,823
Hombre	2,08	74	,824
Total	2,11	112	,820

f36 * Titulación

f36

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	1,80	40	,823
Licenciatura	2,29	70	,783
Doctorado	2,00	2	,000
Total	2,11	112	,820

f36 * Puesto

f36

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	2,22	18	,808
Asesor/a de Primaria	1,56	18	,705
Asesor/a de Secundaria	2,17	58	,798
Otros	2,33	18	,840
Total	2,11	112	,820

f36 * Tiempo

f36

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	2,25	16	1,000
Entre 1 y 3 años	2,33	18	,485
Entre 3 y 5 años	2,07	30	,691
Entre 5 y 7 años	1,69	26	,736
Más de 7 años	2,36	22	1,002
Total	2,11	112	,820

f36 * Zona

f36

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	2,22	36	,637
Cinturón	1,80	10	1,229
Otros	2,09	66	,836
Total	2,11	112	,820

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	5,736	2	0,057	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1346,000 W de Wilcoxon: 2121,000 Z: -0,393	-	0,695	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	8,467	2	0,015	Sí
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	10,846	3	0,013	Sí
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	10,521	4	0,033	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	3,510	2	0,173	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

37. Favorecedor de redes de comunicación entre el profesorado

Estadísticos

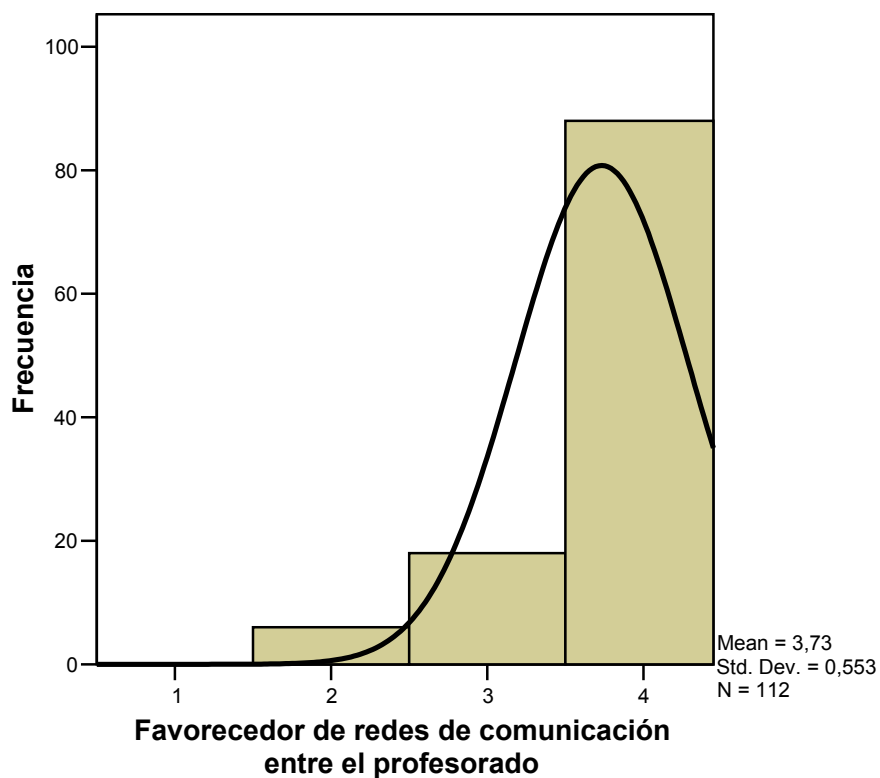
Favorecedor de redes de comunicación entre el profesorado

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,73
Error típ. de la media		,052
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,553
Varianza		,306
Asimetría		-1,981
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		2,974
Error típ. de curtosis		,453
Rango		2
Mínimo		2
Máximo		4
Suma		418
Percentiles	25	4,00
	50	4,00
	75	4,00

Favorecedor de redes de comunicación entre el profesorado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco de acuerdo	6	5,4	5,4	5,4
	Algo de acuerdo	18	16,1	16,1	21,4
	Totalmente de acuerdo	88	78,6	78,6	100,0
Total		112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

f37 * Edad

f37

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,74	38	,554
Entre 40 y 50 años	3,86	42	,354
Entre 50 y 60 años	3,56	32	,716
Total	3,73	112	,553

f37 * Sexo

f37

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,79	38	,528
Hombre	3,70	74	,567
Total	3,73	112	,553

f37 * Titulación

f37

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,75	40	,543
Licenciatura	3,74	70	,557
Doctorado	3,00	2	,000
Total	3,73	112	,553

f37 * Puesto

f37

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,22	18	,943
Asesor/a de Primaria	3,67	18	,485
Asesor/a de Secundaria	3,83	58	,381
Otros	4,00	18	,000
Total	3,73	112	,553

f37 * Tiempo

f37

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	4,00	16	,000
Entre 1 y 3 años	3,78	18	,428
Entre 3 y 5 años	3,80	30	,407
Entre 5 y 7 años	3,69	26	,618
Más de 7 años	3,45	22	,800
Total	3,73	112	,553

f37 * Zona

f37

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,72	36	,659
Cinturón	3,80	10	,422
Otros	3,73	66	,513
Total	3,73	112	,553

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	3,716	2	0,156	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1292,000 W de Wilcoxon: 4067,000 Z: -0,980	-	0,327	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	6,356	2	0,042	Sí
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	14,855	3	0,002	Sí
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	8,104	4	0,088	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	0,441	2	0,802	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

38. Debo asistir solo cuando sea requerido por el profesorado de los centros y dar respuesta a las necesidades solo cuando se me pida, con el objeto de no hacerme pesado

Estadísticos

Debo asistir solo cuando sea requerido por el profesorado de los centros y dar respuesta a las necesidades solo cuando se me pida, con el objeto de no hacerme pesado

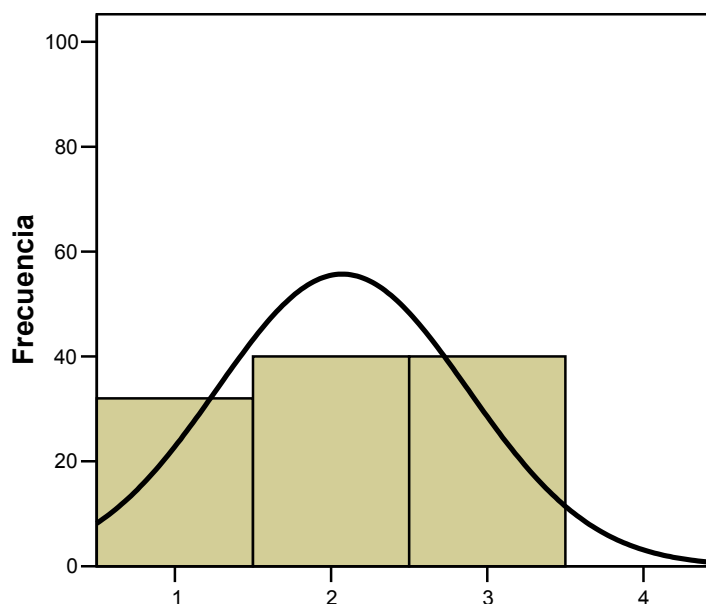
N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		2,07
Error típ. de la media		,076
Mediana		2,00
Moda		2 ^a
Desv. típ.		,802
Varianza		,644
Asimetría		-,131
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-1,431
Error típ. de curtosis		,453
Rango		2
Mínimo		1
Máximo		3
Suma		232
Percentiles	25	1,00
	50	2,00
	75	3,00

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Debo asistir solo cuando sea requerido por el profesorado de los centros y dar respuesta a las necesidades solo cuando se me pida, con el objeto de no hacerme pesado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	32	28,6	28,6	28,6
	Poco de acuerdo	40	35,7	35,7	64,3
	Algo de acuerdo	40	35,7	35,7	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Debo asistir solo cuando sea requerido por el profesorado de los centros y dar respuesta a las necesidades solo cuando se me pida, con el objeto de no hacerme pesado

Mean = 2,07
Std. Dev. = 0,802
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

f38 * Edad

f38

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	2,26	38	,724
Entre 40 y 50 años	1,90	42	,821
Entre 50 y 60 años	2,06	32	,840
Total	2,07	112	,802

f38 * Sexo

f38

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	2,11	38	,798
Hombre	2,05	74	,809
Total	2,07	112	,802

f38 * Titulación

f38

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	1,75	40	,840
Licenciatura	2,26	70	,736
Doctorado	2,00	2	,000
Total	2,07	112	,802

f38 * Puesto

f38

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	2,00	18	,840
Asesor/a de Primaria	2,11	18	,758
Asesor/a de Secundaria	2,17	58	,798
Otros	1,78	18	,808
Total	2,07	112	,802

f38 * Tiempo

f38

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	1,75	16	,683
Entre 1 y 3 años	2,22	18	,943
Entre 3 y 5 años	2,07	30	,868
Entre 5 y 7 años	2,00	26	,693
Más de 7 años	2,27	22	,767
Total	2,07	112	,802

f38 * Zona

f38

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	2,06	36	,860
Cinturón	2,40	10	,516
Otros	2,03	66	,803
Total	2,07	112	,802

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	3,863	2	0,145	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1358,000 W de Wilcoxon: 413,000 Z: -0,313	-	0,754	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	9,843	2	0,007	Sí
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	3,477	3	0,324	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	5,060	4	0,281	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	1,725	2	0,422	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

39. Debo detectar las necesidades de formación a través de reuniones con el profesorado y Equipos Directivos

Estadísticos

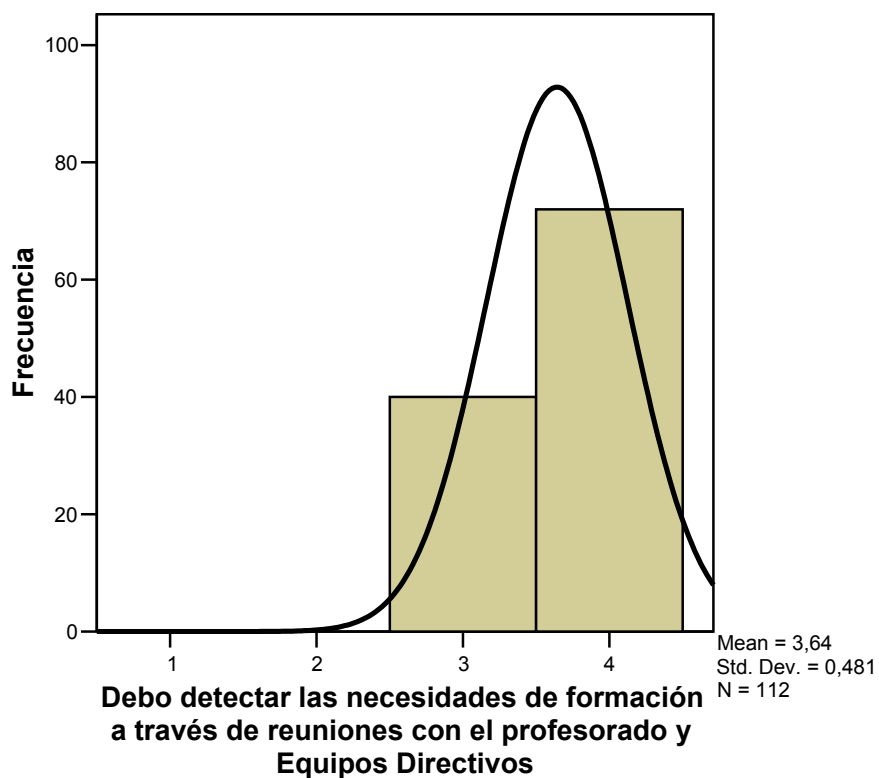
Debo detectar las necesidades de formación a través de reuniones con el profesorado y Equipos Directivos

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,64
Error típ. de la media		,045
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,481
Varianza		,232
Asimetría		-,604
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-1,665
Error típ. de curtosis		,453
Rango		1
Mínimo		3
Máximo		4
Suma		408
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

Debo detectar las necesidades de formación a través de reuniones con el profesorado y Equipos Directivos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo de acuerdo	40	35,7	35,7	35,7
	Totalmente de acuerdo	72	64,3	64,3	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

f39 * Edad

f39

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,74	38	,446
Entre 40 y 50 años	3,76	42	,431
Entre 50 y 60 años	3,38	32	,492
Total	3,64	112	,481

f39 * Sexo

f39

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,79	38	,413
Hombre	3,57	74	,499
Total	3,64	112	,481

f39 * Titulación

f39

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,75	40	,439
Licenciatura	3,60	70	,493
Doctorado	3,00	2	,000
Total	3,64	112	,481

f39 * Puesto

f39

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,56	18	,511
Asesor/a de Primaria	3,67	18	,485
Asesor/a de Secundaria	3,59	58	,497
Otros	3,89	18	,323
Total	3,64	112	,481

f39 * Tiempo

f39

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	4,00	16	,000
Entre 1 y 3 años	3,67	18	,485
Entre 3 y 5 años	3,67	30	,479
Entre 5 y 7 años	3,62	26	,496
Más de 7 años	3,36	22	,492
Total	3,64	112	,481

f39 * Zona

f39

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,83	36	,378
Cinturón	3,40	10	,516
Otros	3,58	66	,498
Total	3,64	112	,481

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	13,929	2	0,001	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	1094,000 W de Wilcoxon: 3869,000 Z: -2,310	-	0,021	Sí
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	6,105	2	0,047	Sí
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	6,143	3	0,105	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	16,416	4	0,003	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	9,467	2	0,009	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

40. Los asesores/as de formación deben velar por cómo las acciones formativas que se llevan acabo con el profesorado influyen en su quehacer diario y en la marcha de la institución educativa

Estadísticos

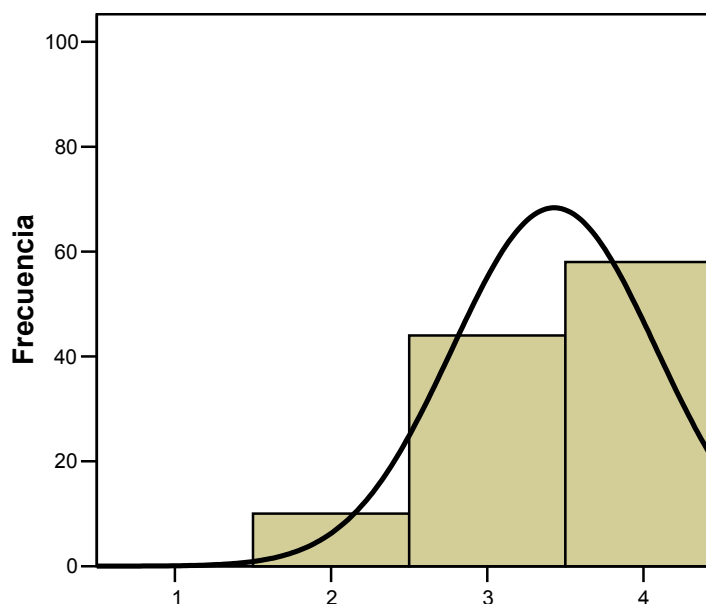
Los asesores/as de formación deben velar por cómo las acciones formativas que se llevan acabo con el profesorado influyen en su quehacer diario y en la marcha de la institución educativa

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,43
Error típ. de la media		,062
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,654
Varianza		,427
Asimetría		-,716
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,514
Error típ. de curtosis		,453
Rango		2
Mínimo		2
Máximo		4
Suma		384
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

Los asesores/as de formación deben velar por cómo las acciones formativas que se llevan acabo con el profesorado influyen en su quehacer diario y en la marcha de la institución educativa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco de acuerdo	10	8,9	8,9	8,9
	Algo de acuerdo	44	39,3	39,3	48,2
	Totalmente de acuerdo	58	51,8	51,8	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Los asesores/as de formación deben velar por cómo las acciones formativas que se llevan a cabo con el profesorado influyen en su quehacer diario y en la marcha de la institución educativa

Mean = 3,43
Std. Dev. = 0,654
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

f40 * Edad

f40

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,42	38	,683
Entre 40 y 50 años	3,52	42	,505
Entre 50 y 60 años	3,31	32	,780
Total	3,43	112	,654

f40 * Sexo

f40

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,47	38	,506
Hombre	3,41	74	,720
Total	3,43	112	,654

f40 * Titulación

f40

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,40	40	,744
Licenciatura	3,43	70	,604
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,43	112	,654

f40 * Puesto

f40

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,56	18	,511
Asesor/a de Primaria	3,22	18	,808
Asesor/a de Secundaria	3,48	58	,628
Otros	3,33	18	,686
Total	3,43	112	,654

f40 * Tiempo

f40

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,63	16	,500
Entre 1 y 3 años	3,78	18	,428
Entre 3 y 5 años	3,53	30	,629
Entre 5 y 7 años	3,23	26	,815
Más de 7 años	3,09	22	,526
Total	3,43	112	,654

f40 * Zona

f40

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,56	36	,504
Cinturón	3,40	10	,516
Otros	3,36	66	,737
Total	3,43	112	,654

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	0,848	2	0,654	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1400,000 W de Wilcoxon: 4175,000 Z: -0,041	-	0,967	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	1,778	2	0,411	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	2,305	3	0,512	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	16,312	4	0,003	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	1,214	2	0,545	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

41. Los asesores/as de formación deben ser favorecedores de la diversidad del profesorado y proponer acciones formativas en función de las demandas del mismo, teniendo en cuenta si éste es más o menos experimentado, es decir, deben ser unos buenos...

Estadísticos

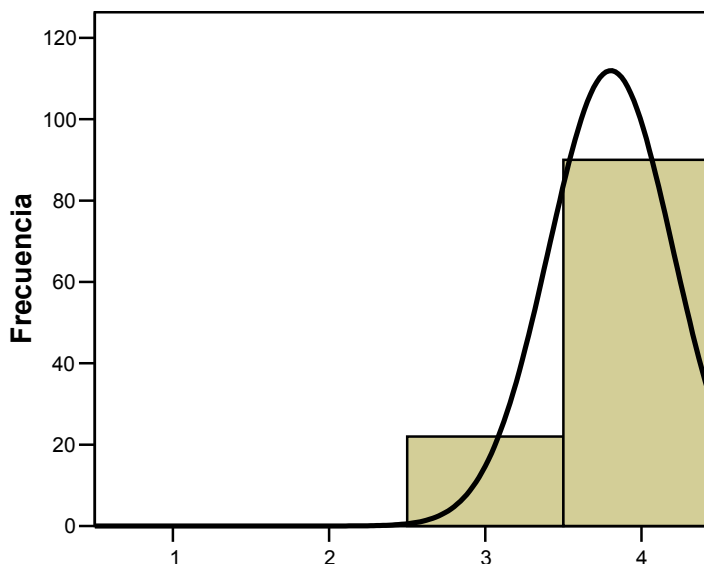
Los asesores/as de formación deben ser favorecedores de la diversidad del profesorado y proponer acciones formativas en función de las demandas del mismo, teniendo en cuenta si éste es más o menos experimentado, es decir, deben ser unos buenos...

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,80
Error típ. de la media		,038
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,399
Varianza		,159
Asimetría		-1,549
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		,406
Error típ. de curtosis		,453
Rango		1
Mínimo		3
Máximo		4
Suma		426
Percentiles	25	4,00
	50	4,00
	75	4,00

Los asesores/as de formación deben ser favorecedores de la diversidad del profesorado y proponer acciones formativas en función de las demandas del mismo, teniendo en cuenta si éste es más o menos experimentado, es decir, deben ser unos buenos...

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algo de acuerdo	22	19,6	19,6	19,6
Totalmente de acuerdo	90	80,4	80,4	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Los asesores/as de formación deben ser favorecedores de la diversidad del profesorado y proponer acciones formativas en función de las demandas del mismo, teniendo en cuenta si éste es más o menos experimentado, es decir, deben ser unos ...

Mean = 3,8
Std. Dev. = 0,399
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

f41 * Edad

f41

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,84	38	,370
Entre 40 y 50 años	3,86	42	,354
Entre 50 y 60 años	3,69	32	,471
Total	3,80	112	,399

f41 * Sexo

f41

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,89	38	,311
Hombre	3,76	74	,432
Total	3,80	112	,399

f41 * Titulación

f41

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,80	40	,405
Licenciatura	3,80	70	,403
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,80	112	,399

f41 * Puesto

f41

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,67	18	,485
Asesor/a de Primaria	3,78	18	,428
Asesor/a de Secundaria	3,83	58	,381
Otros	3,89	18	,323
Total	3,80	112	,399

f41 * Tiempo

f41

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	4,00	16	,000
Entre 1 y 3 años	4,00	18	,000
Entre 3 y 5 años	3,93	30	,254
Entre 5 y 7 años	3,77	26	,430
Más de 7 años	3,36	22	,492
Total	3,80	112	,399

f41 * Zona

f41

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,89	36	,319
Cinturón	3,80	10	,422
Otros	3,76	66	,432
Total	3,80	112	,399

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	3,818	2	0,148	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1212,000 W de Wilcoxon: 3987,000 Z: -1,732	-	0,083	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	0,493	2	0,781	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	3,226	3	0,358	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	38,336	4	0,000	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	2,523	2	0,283	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

42. Su horario debe ser muy flexible ya que el eslabón esencial entre el profesorado, Equipos Directivos, EOE, Inspección..., debe acoplarse a las diferentes situaciones de los mismos con objeto de poder dinamizar toda la acción formativa

Estadísticos

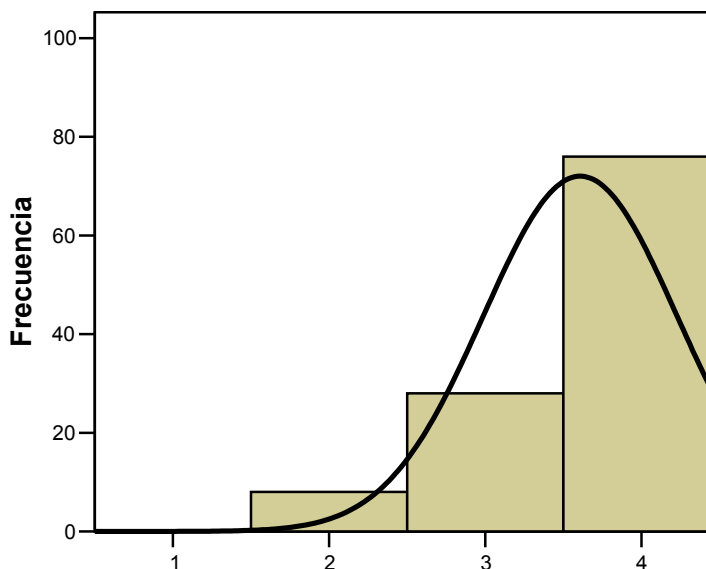
Su horario debe ser muy flexible ya que el eslabón esencial entre el profesorado, Equipos Directivos, EOE, Inspección..., debe acoplarse a las diferentes situaciones de los mismos con objeto de poder dinamizar toda la acción formativa

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,61
Error típ. de la media		,059
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,620
Varianza		,385
Asimetría		-1,340
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		,705
Error típ. de curtosis		,453
Rango		2
Mínimo		2
Máximo		4
Suma		404
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

Su horario debe ser muy flexible ya que el eslabón esencial entre el profesorado, Equipos Directivos, EOE, Inspección..., debe acoplarse a las diferentes situaciones de los mismos con objeto de poder dinamizar toda la acción formativa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco de acuerdo	8	7,1	7,1	7,1
	Algo de acuerdo	28	25,0	25,0	32,1
	Totalmente de acuerdo	76	67,9	67,9	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Su horario debe ser muy flexible ya que el eslabón esencial entre el profesorado, Equipos Directivos, EOE, Inspección..., debe acoplarse a las diferentes situaciones de los mismos con objeto de poder dinamizar toda la acción formativa

Mean = 3,61
Std. Dev. = 0,62
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

f42 * Edad

f42

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,74	38	,446
Entre 40 y 50 años	3,57	42	,668
Entre 50 y 60 años	3,50	32	,718
Total	3,61	112	,620

f42 * Sexo

f42

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,58	38	,599
Hombre	3,62	74	,635
Total	3,61	112	,620

f42 * Titulación

f42

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,85	40	,362
Licenciatura	3,46	70	,695
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,61	112	,620

f42 * Puesto

f42

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,22	18	,943
Asesor/a de Primaria	3,56	18	,511
Asesor/a de Secundaria	3,69	58	,537
Otros	3,78	18	,428
Total	3,61	112	,620

f42 * Tiempo

f42

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,62	16	,500
Entre 1 y 3 años	3,67	18	,686
Entre 3 y 5 años	3,67	30	,606
Entre 5 y 7 años	3,77	26	,430
Más de 7 años	3,27	22	,767
Total	3,61	112	,620

f42 * Zona

f42

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,61	36	,688
Cinturón	3,60	10	,516
Otros	3,61	66	,605
Total	3,61	112	,620

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	1,700	2	0,427	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1326,000 W de Wilcoxon: 2067,000 Z: -0,600	-	0,549	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	10,766	2	0,005	Sí
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	5,611	3	0,132	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	8,014	4	0,091	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	0,250	2	0,682	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

43. Se debe dedicar más tiempo al trabajo en los centros que a las acciones burocráticas.

Estadísticos

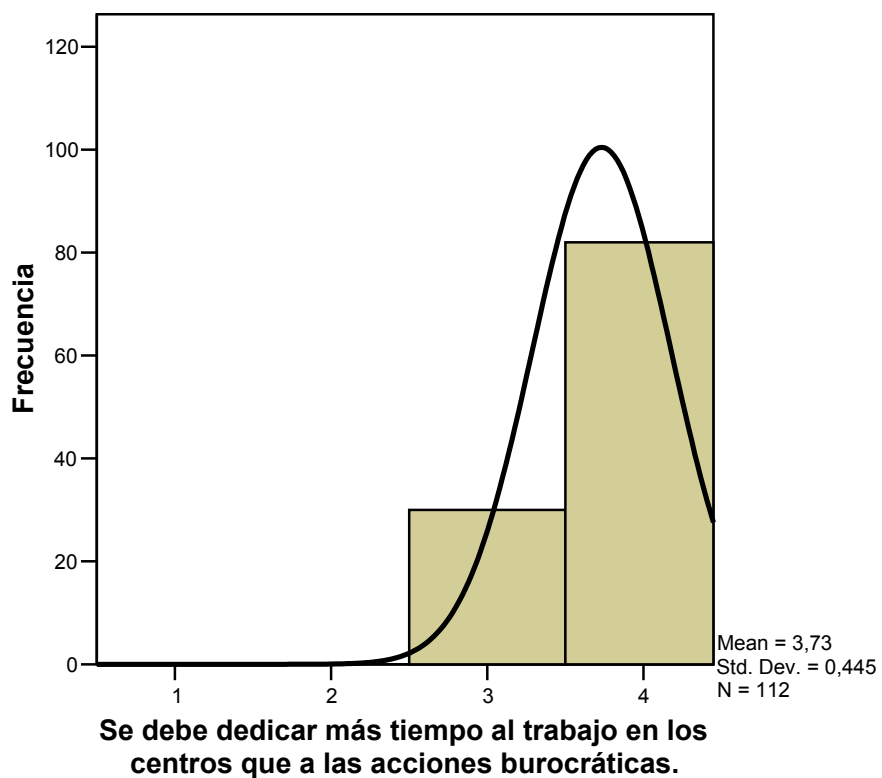
Se debe dedicar más tiempo al trabajo en los centros que a las acciones burocráticas.

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,73
Error típ. de la media		,042
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,445
Varianza		,198
Asimetría		-1,063
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,887
Error típ. de curtosis		,453
Rango		1
Mínimo		3
Máximo		4
Suma		418
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

Se debe dedicar más tiempo al trabajo en los centros que a las acciones burocráticas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo de acuerdo	30	26,8	26,8	26,8
	Totalmente de acuerdo	82	73,2	73,2	100,0
Total		112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

f43 * Edad

f43

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,84	38	,370
Entre 40 y 50 años	3,81	42	,397
Entre 50 y 60 años	3,50	32	,508
Total	3,73	112	,445

f43 * Sexo

f43

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,89	38	,311
Hombre	3,65	74	,481
Total	3,73	112	,445

f43 * Titulación

f43

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,80	40	,405
Licenciatura	3,69	70	,468
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,73	112	,445

f43 * Puesto

f43

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,78	18	,428
Asesor/a de Primaria	3,78	18	,428
Asesor/a de Secundaria	3,66	58	,479
Otros	3,89	18	,323
Total	3,73	112	,445

f43 * Tiempo

f43

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,87	16	,342
Entre 1 y 3 años	3,78	18	,428
Entre 3 y 5 años	3,87	30	,346
Entre 5 y 7 años	3,69	26	,471
Más de 7 años	3,45	22	,510
Total	3,73	112	,445

f43 * Zona

f43

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,78	36	,422
Cinturón	3,80	10	,422
Otros	3,70	66	,463
Total	3,73	112	,445

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	12,308	2	0,002	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	1060,000 W de Wilcoxon: 3835,000 Z: -2,772	-	0,006	Sí
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	2,419	2	0,298	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	4,350	3	0,226	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	13,359	4	0,010	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	1,024	2	0,599	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

9.4.6 *Relaciones con los centros de enseñanza*

44. La existencia de horarios rígidos y poco flexibles que no se pueden cuestionar y que impide crear espacios y tiempos que favorezcan una cultura más comunicativa es un handicap para la formación permanente del profesorado

Estadísticos

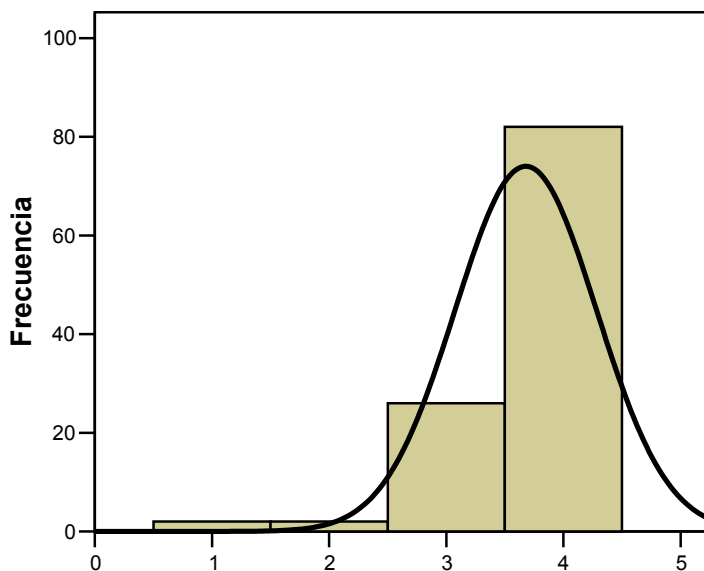
La existencia de horarios rígidos y poco flexibles que no se pueden cuestionar y que impide crear espacios y tiempos que favorezcan una cultura más comunicativa es un handicap para la formación permanente del profesorado

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,68
Error típ. de la media		,057
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,604
Varianza		,364
Asimetría		-2,224
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		5,893
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		412
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

a existencia de horarios rígidos y poco flexibles que no se pueden cuestionar y que impide crear espacios y tiempos que favorezcan una cultura más comunicativa es un handicap para la formación permanente del profesorado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	2	1,8	1,8	1,8
	Poco de acuerdo	2	1,8	1,8	3,6
	Algo de acuerdo	26	23,2	23,2	26,8
	Totalmente de acuerdo	82	73,2	73,2	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



La existencia de horarios rígidos y poco flexibles que no se pueden cuestionar y que impide crear espacios y tiempos que favorezcan una cultura más comunicativa es un handicap para la formación permanente del profesorado

Mean = 3,68
Std. Dev. = 0,604
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

rc44 * Edad

rc44

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,68	38	,739
Entre 40 y 50 años	3,71	42	,457
Entre 50 y 60 años	3,62	32	,609
Total	3,68	112	,604

rc44 * Sexo

rc44

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,47	38	,830
Hombre	3,78	74	,414
Total	3,68	112	,604

rc44 * Titulación

rc44

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,80	40	,405
Licenciatura	3,60	70	,689
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,68	112	,604

rc44 * Puesto

rc44

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,44	18	,511
Asesor/a de Primaria	3,89	18	,323
Asesor/a de Secundaria	3,62	58	,721
Otros	3,89	18	,323
Total	3,68	112	,604

rc44 * Tiempo

rc44

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,50	16	1,033
Entre 1 y 3 años	3,44	18	,705
Entre 3 y 5 años	3,73	30	,450
Entre 5 y 7 años	3,85	26	,368
Más de 7 años	3,73	22	,456
Total	3,68	112	,604

rc44 * Zona

rc44

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,56	36	,773
Cinturón	4,00	10	,000
Otros	3,70	66	,525
Total	3,68	112	,604

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	0,869	2	0,648	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1160,000 W de Wilcoxon: 1901,000 Z: -1,960	-	0,050	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	2,734	2	0,255	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	11,179	3	0,011	Sí
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	5,077	4	0,279	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	4,455	2	0,108	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

45. Fomentar actividades que aumenten el grado de motivación en el profesorado y mejorar la autoestima del mismo debe ser una medida prioritaria en las actuaciones que desarrollen los Centros de Profesorado

Estadísticos

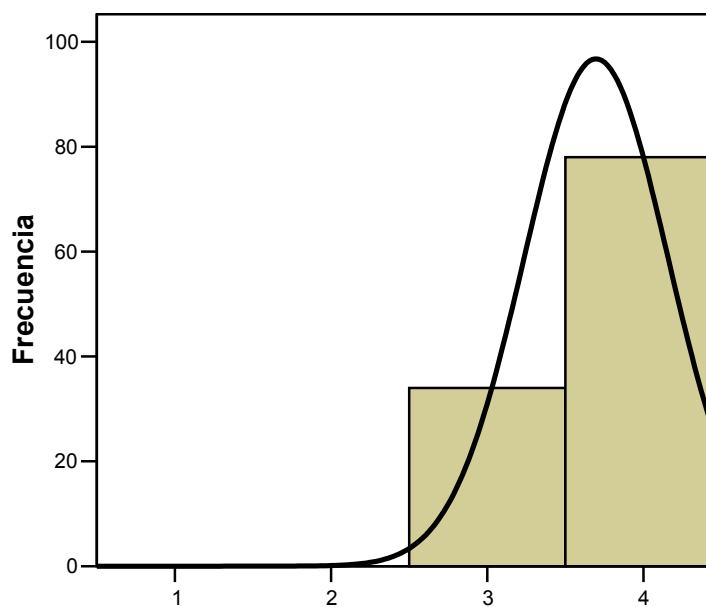
Fomentar actividades que aumenten el grado de motivación en el profesorado y mejorar la autoestima del mismo debe ser una medida prioritaria en las actuaciones que desarrollen los Centros de Profesorado

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,70
Error típ. de la media		,044
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,462
Varianza		,213
Asimetría		-,866
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-1,273
Error típ. de curtosis		,453
Rango		1
Mínimo		3
Máximo		4
Suma		414
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

Fomentar actividades que aumenten el grado de motivación en el profesorado y mejorar la autoestima del mismo debe ser una medida prioritaria en las actuaciones que desarrollen los Centros de Profesorado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo de acuerdo	34	30,4	30,4	30,4
	Totalmente de acuerdo	78	69,6	69,6	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Fomentar actividades que aumenten el grado de motivación en el profesorado y mejorar la autoestima del mismo debe ser una medida prioritaria en las actuaciones que desarrollen los Centros de Profesorado

Mean = 3,7
Std. Dev. = 0,462
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

rc45 * Edad

rc45

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,79	38	,413
Entre 40 y 50 años	3,67	42	,477
Entre 50 y 60 años	3,63	32	,492
Total	3,70	112	,462

rc45 * Sexo

rc45

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,79	38	,413
Hombre	3,65	74	,481
Total	3,70	112	,462

rc45 * Titulación

rc45

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,70	40	,464
Licenciatura	3,69	70	,468
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,70	112	,462

rc45 * Puesto

rc45

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,78	18	,428
Asesor/a de Primaria	3,44	18	,511
Asesor/a de Secundaria	3,72	58	,451
Otros	3,78	18	,428
Total	3,70	112	,462

rc45 * Tiempo

rc45

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	4,00	16	,000
Entre 1 y 3 años	3,78	18	,428
Entre 3 y 5 años	3,67	30	,479
Entre 5 y 7 años	3,62	26	,496
Más de 7 años	3,55	22	,510
Total	3,70	112	,462

rc45 * Zona

rc45

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,94	36	,232
Cinturón	3,60	10	,516
Otros	3,58	66	,498
Total	3,70	112	,462

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	2,482	2	0,289	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1208,000 W de Wilcoxon: 3983,000 Z: -1,528	-	0,127	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	0,904	2	0,636	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	6,683	3	0,083	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	10,746	4	0,030	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	15,322	2	0,000	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

9.4.7 Relaciones con el Centro del Profesorado

46. Los Centros de Profesorado no son necesarios. Es mejor que desaparezcan puesto que sólo sirven para expedir certificados y acumular títulos. Además de actuar con total dependencia del cliente (profesorado) que demanda voluntariamente la formación que...

Estadísticos

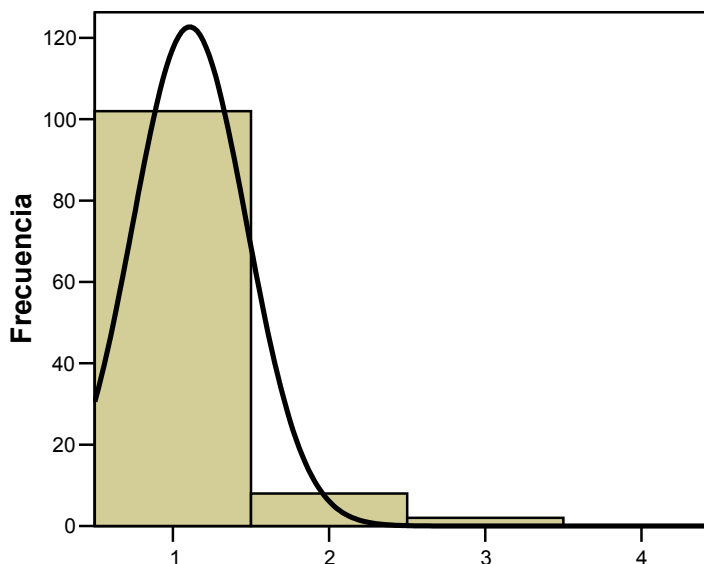
Los Centros de Profesorado no son necesarios. Es mejor que desaparezcan puesto que sólo sirven para expedir certificados y acumular títulos. Además de actuar con total dependencia del cliente (profesorado) que demanda voluntariamente la formación que...

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		1,11
Error típ. de la media		,034
Mediana		1,00
Moda		1
Desv. típ.		,364
Varianza		,133
Asimetría		3,636
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		13,570
Error típ. de curtosis		,453
Rango		2
Mínimo		1
Máximo		3
Suma		124
Percentiles	25	1,00
	50	1,00
	75	1,00

Los Centros de Profesorado no son necesarios. Es mejor que desaparezcan puesto que sólo sirven para expedir certificados y acumular títulos. Además de actuar con total dependencia del cliente (profesorado) que demanda voluntariamente la formación que...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	102	91,1	91,1	91,1
	Poco de acuerdo	8	7,1	7,1	98,2
	Algo de acuerdo	2	1,8	1,8	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Los Centros de Profesorado no son necesarios. Es mejor que desaparezcan puesto que sólo sirven para expedir certificados y acumular títulos. Además de actuar con total dependencia del cliente (profesorado) que demanda voluntariamen...

Mean = 1,11
Std. Dev. = 0,364
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

rcep46 * Edad

rcep46

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	1,11	38	,453
Entre 40 y 50 años	1,05	42	,216
Entre 50 y 60 años	1,19	32	,397
Total	1,11	112	,364

rcep46 * Sexo

rcep46

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	1,00	38	,000
Hombre	1,16	74	,439
Total	1,11	112	,364

rcep46 * Titulación

rcep46

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	1,05	40	,221
Licenciatura	1,14	70	,427
Doctorado	1,00	2	,000
Total	1,11	112	,364

rcep46 * Puesto

rcep46

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	1,22	18	,428
Asesor/a de Primaria	1,00	18	,000
Asesor/a de Secundaria	1,10	58	,406
Otros	1,11	18	,323
Total	1,11	112	,364

rcep46 * Tiempo

rcep46

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	1,13	16	,342
Entre 1 y 3 años	1,00	18	,000
Entre 3 y 5 años	1,13	30	,507
Entre 5 y 7 años	1,00	26	,000
Más de 7 años	1,27	22	,456
Total	1,11	112	,364

rcep46 * Zona

rcep46

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	1,17	36	,378
Cinturón	1,00	10	,000
Otros	1,09	66	,381
Total	1,11	112	,364

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	4,930	2	0,085	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1216,000 W de Wilcoxon: 1957,000 Z: -2,362	-	0,018	Sí
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	1,534	2	0,464	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	5,718	3	0,126	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	13,142	4	0,011	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	3,984	2	0,136	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

47. Si son necesarios ya que deben de ser plataformas estables para facilitar el trabajo de los docentes, deben desarrollar su gestión de forma descentralizada, democrática y participativa, y con el correspondiente apoyo administrativo y deben favorecer...

Estadísticos

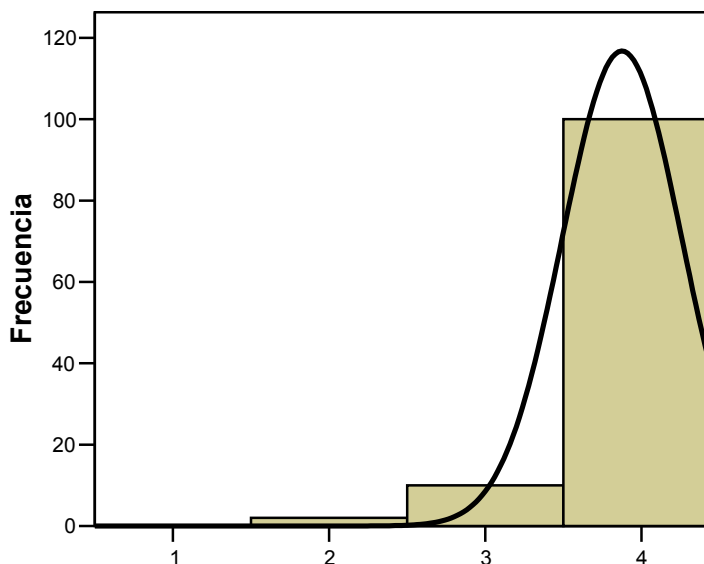
Si son necesarios ya que deben de ser plataformas estables para facilitar el trabajo de los docentes, deben desarrollar su gestión de forma descentralizada, democrática y participativa, y con el correspondiente apoyo administrativo y deben favorecer...

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,88
Error típ. de la media		,036
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,383
Varianza		,146
Asimetría		-3,224
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		10,497
Error típ. de curtosis		,453
Rango		2
Mínimo		2
Máximo		4
Suma		434
Percentiles	25	4,00
	50	4,00
	75	4,00

Si son necesarios ya que deben de ser plataformas estables para facilitar el trabajo de los docentes, deben desarrollar su gestión de forma descentralizada, democrática y participativa, y con el correspondiente apoyo administrativo y deben favorecer...

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Poco de acuerdo	2	1,8	1,8	1,8
Algo de acuerdo	10	8,9	8,9	10,7
Totalmente de acuerdo	100	89,3	89,3	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Si son necesarios ya que deben de ser plataformas estables para facilitar el trabajo de los docentes, deben desarrollar su gestión de forma descentralizada, democrática y participativa, y con el correspondiente apoyo administrativo y ...

Mean = 3,88
Std. Dev. = 0,383
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

rcep47 * Edad

rcep47

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,89	38	,453
Entre 40 y 50 años	3,90	42	,297
Entre 50 y 60 años	3,81	32	,397
Total	3,87	112	,383

rcep47 * Sexo

rcep47

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,95	38	,226
Hombre	3,84	74	,439
Total	3,87	112	,383

rcep47 * Titulación

rcep47

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,90	40	,304
Licenciatura	3,86	70	,427
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,87	112	,383

rcep47 * Puesto

rcep47

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,67	18	,485
Asesor/a de Primaria	4,00	18	,000
Asesor/a de Secundaria	3,86	58	,437
Otros	4,00	18	,000
Total	3,87	112	,383

rcep47 * Tiempo

rcep47

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	4,00	16	,000
Entre 1 y 3 años	4,00	18	,000
Entre 3 y 5 años	3,87	30	,507
Entre 5 y 7 años	3,92	26	,272
Más de 7 años	3,64	22	,492
Total	3,87	112	,383

rcep47 * Zona

rcep47

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,89	36	,319
Cinturón	4,00	10	,000
Otros	3,85	66	,438
Total	3,87	112	,383

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	3,018	2	0,221	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1288,000 W de Wilcoxon: 4063,000 Z: -1,352	-	0,176	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	0,319	2	0,853	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	13,305	3	0,004	Sí
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	18,894	4	0,001	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	1,345	2	0,510	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

La elaboración del plan de actuación del Centro de Profesorado supone:

48. Es un documento excesivamente formalista y cerrado a las directrices que vienen de las instancias superiores, lo que impide las posibilidades de una mayor contextualización y acercamiento a las necesidades reales del profesorado

Estadísticos

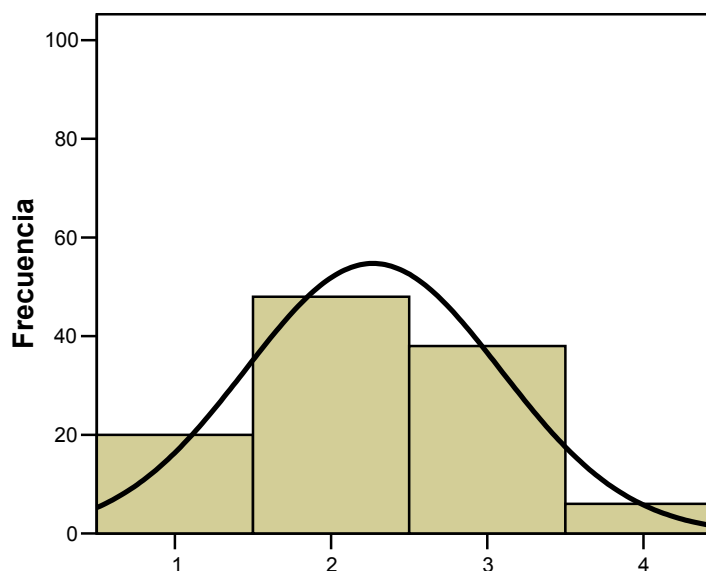
Es un documento excesivamente formalista y cerrado a las directrices que vienen de las instancias superiores, lo que impide las posibilidades de una mayor contextualización y acercamiento a las necesidades reales del profesorado

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		2,27
Error típ. de la media		,077
Mediana		2,00
Moda		2
Desv. típ.		,816
Varianza		,666
Asimetría		,074
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,580
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		254
Percentiles	25	2,00
	50	2,00
	75	3,00

Es un documento excesivamente formalista y cerrado a las directrices que vienen de las instancias superiores, lo que impide las posibilidades de una mayor contextualización y acercamiento a las necesidades reales del profesorado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	20	17,9	17,9	17,9
	Poco de acuerdo	48	42,9	42,9	60,7
	Algo de acuerdo	38	33,9	33,9	94,6
	Totalmente de acuerdo	6	5,4	5,4	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Es un documento excesivamente formalista y cerrado a las directrices que vienen de las instancias superiores, lo que impide las posibilidades de una mayor contextualización y acercamiento a las necesidades reales del profesorado

Mean = 2,27
Std. Dev. = 0,816
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

rcep48 * Edad

rcep48

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	2,42	38	1,004
Entre 40 y 50 años	2,19	42	,594
Entre 50 y 60 años	2,19	32	,821
Total	2,27	112	,816

rcep48 * Sexo

rcep48

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	2,11	38	,649
Hombre	2,35	74	,883
Total	2,27	112	,816

rcep48 * Titulación

rcep48

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	1,85	40	,802
Licenciatura	2,49	70	,737
Doctorado	3,00	2	,000
Total	2,27	112	,816

rcep48 * Puesto

rcep48

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	2,22	18	,808
Asesor/a de Primaria	2,11	18	,583
Asesor/a de Secundaria	2,34	58	,928
Otros	2,22	18	,647
Total	2,27	112	,816

rcep48 * Tiempo

rcep48

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	2,00	16	,730
Entre 1 y 3 años	2,33	18	,485
Entre 3 y 5 años	2,60	30	,894
Entre 5 y 7 años	1,85	26	,784
Más de 7 años	2,45	22	,800
Total	2,27	112	,816

rcep48 * Zona

rcep48

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	2,39	36	,766
Cinturón	2,40	10	,843
Otros	2,18	66	,840
Total	2,27	112	,816

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	1,397	2	0,497	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1176,000 W de Wilcoxon: 1917,000 Z: -1,510	-	0,131	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	15,996	2	0,000	Sí
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	1,196	3	0,754	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	13,594	4	0,009	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	1,351	2	0,509	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

49. Es un documento abierto y flexible que se puede alterar, corregir, enmendar,..., en función de las necesidades que surgen en momentos y situaciones determinadas a las que de inmediato se les proporciona respuesta

Estadísticos

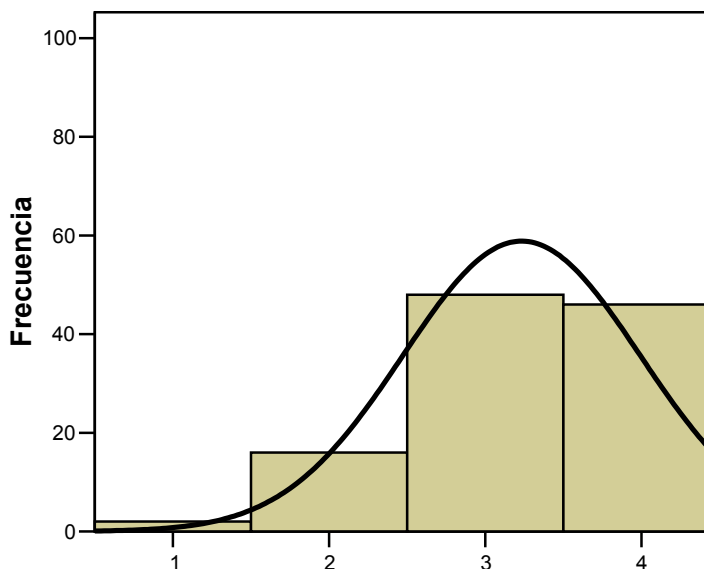
Es un documento abierto y flexible que se puede alterar, corregir, enmendar,..., en función de las necesidades que surgen en momentos y situaciones determinadas a las que de inmediato se les proporciona respuesta

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,23
Error típ. de la media		,072
Mediana		3,00
Moda		3
Desv. típ.		,759
Varianza		,576
Asimetría		-,670
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,143
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		362
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

Es un documento abierto y flexible que se puede alterar, corregir, enmendar,..., en función de las necesidades que surgen en momentos y situaciones determinadas a las que de inmediato se les proporciona respuesta

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	2	1,8	1,8	1,8
	Poco de acuerdo	16	14,3	14,3	16,1
	Algo de acuerdo	48	42,9	42,9	58,9
	Totalmente de acuerdo	46	41,1	41,1	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Es un documento abierto y flexible que se puede alterar, corregir, enmendar,...., en función de las necesidades que surgen en momentos y situaciones determinadas a las que de inmediato se les proporciona respuesta

Mean = 3,23
Std. Dev. = 0,759
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

rcep49 * Edad

rcep49

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,16	38	,945
Entre 40 y 50 años	3,38	42	,492
Entre 50 y 60 años	3,13	32	,793
Total	3,23	112	,759

rcep49 * Sexo

rcep49

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,37	38	,675
Hombre	3,16	74	,794
Total	3,23	112	,759

rcep49 * Titulación

rcep49

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,65	40	,580
Licenciatura	2,97	70	,742
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,23	112	,759

rcep49 * Puesto

rcep49

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,11	18	,900
Asesor/a de Primaria	3,56	18	,511
Asesor/a de Secundaria	3,07	58	,792
Otros	3,56	18	,511
Total	3,23	112	,759

rcep49 * Tiempo

rcep49

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,62	16	,500
Entre 1 y 3 años	3,11	18	,583
Entre 3 y 5 años	2,87	30	,819
Entre 5 y 7 años	3,85	26	,368
Más de 7 años	2,82	22	,733
Total	3,23	112	,759

rcep49 * Zona

rcep49

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	2,94	36	,715
Cinturón	3,20	10	,789
Otros	3,39	66	,742
Total	3,23	112	,759

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	1,416	2	0,493	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1220,000 W de Wilcoxon: 3995,000 Z: -1,240	-	0,215	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	24,965	2	0,000	Sí
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	8,790	3	0,032	Sí
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	38,012	4	0,000	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	9,896	2	0,007	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

Respecto a los resultados del plan de actuación de tu Centro de Profesorado, consideras que:

50. Es mejor la oferta que la aceptación de la acción formativa

Estadísticos

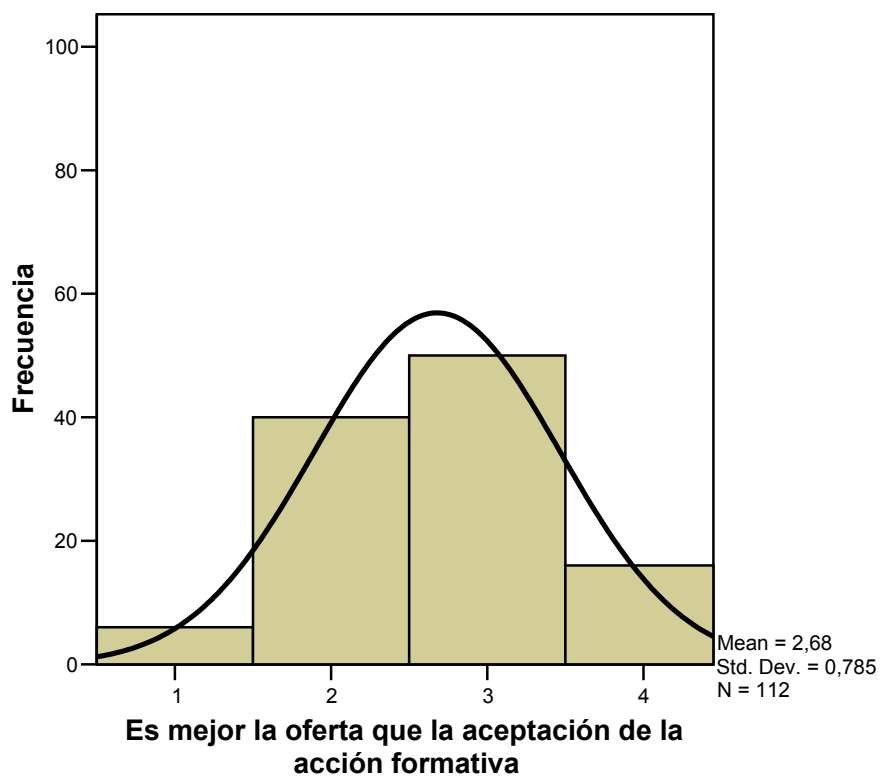
Es mejor la oferta que la aceptación de la acción formativa

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		2,68
Error típ. de la media		,074
Mediana		3,00
Moda		3
Desv. típ.		,785
Varianza		,616
Asimetría		-,044
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,445
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		300
Percentiles	25	2,00
	50	3,00
	75	3,00

Es mejor la oferta que la aceptación de la acción formativa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	6	5,4	5,4	5,4
	Poco de acuerdo	40	35,7	35,7	41,1
	Algo de acuerdo	50	44,6	44,6	85,7
	Totalmente de acuerdo	16	14,3	14,3	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

rcep50 * Edad

rcep50

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	2,95	38	,899
Entre 40 y 50 años	2,43	42	,737
Entre 50 y 60 años	2,69	32	,592
Total	2,68	112	,785

rcep50 * Sexo

rcep50

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	2,74	38	,795
Hombre	2,65	74	,784
Total	2,68	112	,785

rcep50 * Titulación

rcep50

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	2,65	40	,921
Licenciatura	2,71	70	,705
Doctorado	2,00	2	,000
Total	2,68	112	,785

rcep50 * Puesto

rcep50

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	2,56	18	,856
Asesor/a de Primaria	2,56	18	,511
Asesor/a de Secundaria	2,66	58	,807
Otros	3,00	18	,840
Total	2,68	112	,785

rcep50 * Tiempo

rcep50

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	2,75	16	,683
Entre 1 y 3 años	2,89	18	,583
Entre 3 y 5 años	2,60	30	,968
Entre 5 y 7 años	2,46	26	,859
Más de 7 años	2,82	22	,588
Total	2,68	112	,785

rcep50 * Zona

rcep50

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	2,72	36	,741
Cinturón	2,20	10	,789
Otros	2,73	66	,795
Total	2,68	112	,785

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	9,761	2	0,008	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	1314,000 W de Wilcoxon: 4089,000 Z: -0,609	-	0,543	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	2,169	2	0,338	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	3,216	3	0,360	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	4,417	4	0,352	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	3,404	2	0,182	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

51. Sería necesario evaluar la repercusión que la formación permanente tiene en las aulas y en la calidad de la educación

Estadísticos

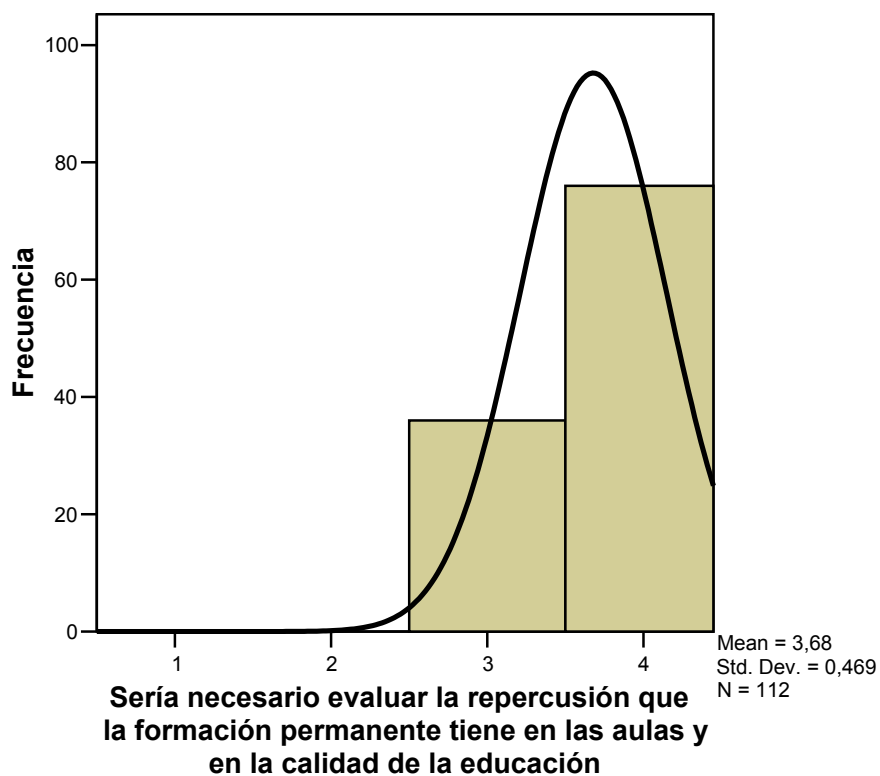
Sería necesario evaluar la repercusión que la formación permanente tiene en las aulas y en la calidad de la educación

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,68
Error típ. de la media		,044
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,469
Varianza		,220
Asimetría		-,775
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-1,425
Error típ. de curtosis		,453
Rango		1
Mínimo		3
Máximo		4
Suma		412
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

Sería necesario evaluar la repercusión que la formación permanente tiene en las aulas y en la calidad de la educación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo de acuerdo	36	32,1	32,1	32,1
	Totalmente de acuerdo	76	67,9	67,9	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

rcep51 * Edad

rcep51

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,68	38	,471
Entre 40 y 50 años	3,71	42	,457
Entre 50 y 60 años	3,63	32	,492
Total	3,68	112	,469

rcep51 * Sexo

rcep51

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,79	38	,413
Hombre	3,62	74	,488
Total	3,68	112	,469

rcep51 * Titulación

rcep51

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,75	40	,439
Licenciatura	3,63	70	,487
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,68	112	,469

rcep51 * Puesto

rcep51

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,89	18	,323
Asesor/a de Primaria	3,78	18	,428
Asesor/a de Secundaria	3,55	58	,502
Otros	3,78	18	,428
Total	3,68	112	,469

rcep51 * Tiempo

rcep51

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,38	16	,500
Entre 1 y 3 años	3,67	18	,485
Entre 3 y 5 años	3,73	30	,450
Entre 5 y 7 años	3,85	26	,368
Más de 7 años	3,64	22	,492
Total	3,68	112	,469

rcep51 * Zona

rcep51

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,61	36	,494
Cinturón	3,60	10	,516
Otros	3,73	66	,449
Total	3,68	112	,469

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	0,666	2	0,717	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1170,000 W de Wilcoxon: 3945,000 Z: -1,793	-	0,073	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	2,661	2	0,264	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	9,468	3	0,024	Sí
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	10,616	4	0,031	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	1,736	2	0,420	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

9.4.8 Las modalidades formativas: importancia

En el ámbito de la formación permanente se pretende una conexión entre la teoría y la práctica que mejore la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, para ello las modalidades formativas más adecuadas son:

52. Creo que la mejor modalidad formativa es la formación en centros teniendo en cuenta que en ella se pueden incluir (grupos de trabajo, innovaciones, experimentaciones y mejoras educativas,...)

Estadísticos

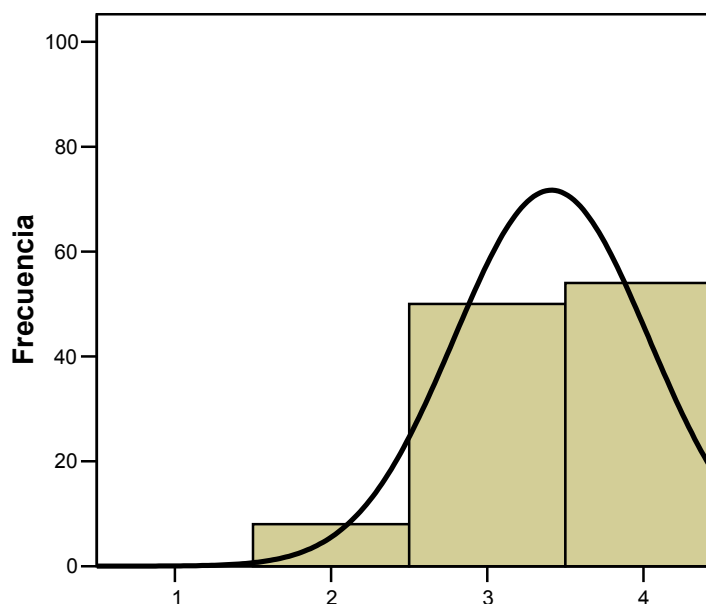
Creo que la mejor modalidad formativa es la formación en centros teniendo en cuenta que en ella se pueden incluir (grupos de trabajo, innovaciones, experimentaciones y mejoras educativas,...)

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,41
Error típ. de la media		,059
Mediana		3,00
Moda		4
Desv. típ.		,623
Varianza		,388
Asimetría		-,564
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,585
Error típ. de curtosis		,453
Rango		2
Mínimo		2
Máximo		4
Suma		382
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

Creo que la mejor modalidad formativa es la formación en centros teniendo en cuenta que en ella se pueden incluir (grupos de trabajo, innovaciones, experimentaciones y mejoras educativas,...)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Poco de acuerdo	8	7,1	7,1	7,1
Algo de acuerdo	50	44,6	44,6	51,8
Totalmente de acuerdo	54	48,2	48,2	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Creo que la mejor modalidad formativa es la formación en centros teniendo en cuenta que en ella se pueden incluir (grupos de trabajo, innovaciones, experimentaciones y mejoras educativas,...)

Mean = 3,41
Std. Dev. = 0,623
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

mf52 * Edad

mf52

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,37	38	,589
Entre 40 y 50 años	3,43	42	,668
Entre 50 y 60 años	3,44	32	,619
Total	3,41	112	,623

mf52 * Sexo

mf52

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,37	38	,675
Hombre	3,43	74	,599
Total	3,41	112	,623

mf52 * Titulación

mf52

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,50	40	,751
Licenciatura	3,37	70	,543
Doctorado	3,00	2	,000
Total	3,41	112	,623

mf52 * Puesto

mf52

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,44	18	,705
Asesor/a de Primaria	3,56	18	,511
Asesor/a de Secundaria	3,28	58	,643
Otros	3,67	18	,485
Total	3,41	112	,623

mf52 * Tiempo

mf52

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,13	16	,619
Entre 1 y 3 años	3,56	18	,705
Entre 3 y 5 años	3,40	30	,498
Entre 5 y 7 años	3,62	26	,637
Más de 7 años	3,27	22	,631
Total	3,41	112	,623

mf52 * Zona

mf52

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,61	36	,494
Cinturón	3,20	10	,422
Otros	3,33	66	,687
Total	3,41	112	,623

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	0,475	2	0,789	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1352,000 W de Wilcoxon: 2093,000 Z: -0,371	-	0,710	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	3,994	2	0,136	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	6,514	3	0,089	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	9,985	4	0,041	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	5,827	2	0,054	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

53. Creo que las modalidades formativas que sirven más para la formación permanente del profesorado e inciden en la mejora de las prácticas educativas son los cursos, jornadas, congresos y eventos puntuales

Estadísticos

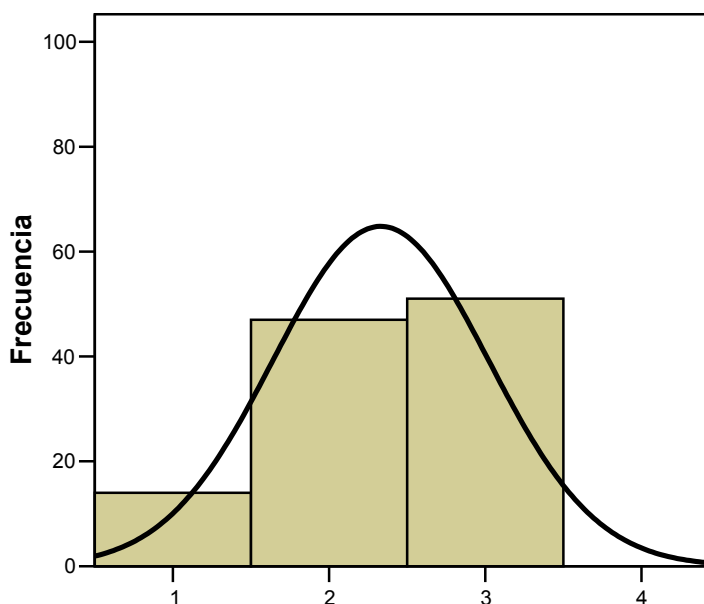
Creo que las modalidades formativas que sirven más para la formación permanente del profesorado e inciden en la mejora de las prácticas educativas son los cursos, jornadas, congresos y eventos puntuales

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		2,33
Error típ. de la media		,065
Mediana		2,00
Moda		3
Desv. típ.		,690
Varianza		,475
Asimetría		-,541
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,783
Error típ. de curtosis		,453
Rango		2
Mínimo		1
Máximo		3
Suma		261
Percentiles	25	2,00
	50	2,00
	75	3,00

Creo que las modalidades formativas que sirven más para la formación permanente del profesorado e inciden en la mejora de las prácticas educativas son los cursos, jornadas, congresos y eventos puntuales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	14	12,5	12,5	12,5
	Poco de acuerdo	47	42,0	42,0	54,5
	Algo de acuerdo	51	45,5	45,5	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Creo que las modalidades formativas que sirven más para la formación permanente del profesorado e inciden en la mejora de las prácticas educativas son los cursos, jornadas, congresos y eventos puntuales

Mean = 2,33
Std. Dev. = 0,69
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

mf53 * Edad

mf53

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	2,37	38	,489
Entre 40 y 50 años	2,14	42	,843
Entre 50 y 60 años	2,53	32	,621
Total	2,33	112	,690

mf53 * Sexo

mf53

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	2,32	38	,739
Hombre	2,34	74	,668
Total	2,33	112	,690

mf53 * Titulación

mf53

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	2,38	40	,740
Licenciatura	2,31	70	,671
Doctorado	2,00	2	,000
Total	2,33	112	,690

mf53 * Puesto

mf53

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	2,22	18	,647
Asesor/a de Primaria	2,11	18	,758
Asesor/a de Secundaria	2,53	58	,569
Otros	2,00	18	,840
Total	2,33	112	,690

mf53 * Tiempo

mf53

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	2,50	16	,516
Entre 1 y 3 años	2,67	18	,485
Entre 3 y 5 años	2,13	30	,819
Entre 5 y 7 años	2,15	26	,675
Más de 7 años	2,41	22	,666
Total	2,33	112	,690

mf53 * Zona

mf53

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	2,33	36	,756
Cinturón	2,20	10	,789
Otros	2,35	66	,644
Total	2,33	112	,690

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	4,622	2	0,099	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1402,000 W de Wilcoxon: 2143,000 Z: -0,027	-	0,978	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	1,181	2	0,554	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	10,005	3	0,019	Sí
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	8,700	4	0,069	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	0,325	2	0,850	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

54. Creo que la modalidad formativa que sirve más para la formación permanente del profesorado e incide en la mejora de las prácticas educativas es la elaboración de redes de formación, puesto que: constituyen comunidades de aprendizaje, permite agrupar...

Estadísticos

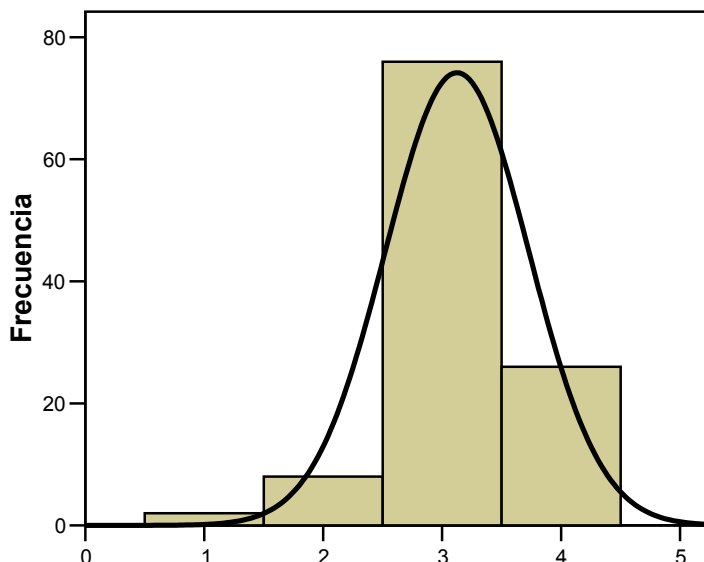
Creo que la modalidad formativa que sirve más para la formación permanente del profesorado e incide en la mejora de las prácticas educativas es la elaboración de redes de formación, puesto que: constituyen comunidades de aprendizaje, permite agrupar...

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,13
Error típ. de la media		,057
Mediana		3,00
Moda		3
Desv. típ.		,602
Varianza		,363
Asimetría		-,559
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		1,897
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		350
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	3,00

Creo que la modalidad formativa que sirve más para la formación permanente del profesorado e incide en la mejora de las prácticas educativas es la elaboración de redes de formación, puesto que: constituyen comunidades de aprendizaje, permite agrupar...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	2	1,8	1,8	1,8
	Poco de acuerdo	8	7,1	7,1	8,9
	Algo de acuerdo	76	67,9	67,9	76,8
	Totalmente de acuerdo	26	23,2	23,2	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Creo que la modalidad formativa que sirve más para la formación permanente del profesorado e incide en la mejora de las prácticas educativas es la elaboración de redes de formación, puesto que: constituyen comunidades de aprendizaje, permite ...

Mean = 3,12
Std. Dev. = 0,602
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

mf54 * Edad

mf54

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,47	38	,506
Entre 40 y 50 años	2,90	42	,532
Entre 50 y 60 años	3,00	32	,622
Total	3,13	112	,602

mf54 * Sexo

mf54

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,32	38	,471
Hombre	3,03	74	,640
Total	3,13	112	,602

mf54 * Titulación

mf54

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,15	40	,736
Licenciatura	3,11	70	,526
Doctorado	3,00	2	,000
Total	3,13	112	,602

mf54 * Puesto

mf54

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,22	18	,428
Asesor/a de Primaria	3,00	18	,485
Asesor/a de Secundaria	3,07	58	,645
Otros	3,33	18	,686
Total	3,13	112	,602

mf54 * Tiempo

mf54

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,25	16	,683
Entre 1 y 3 años	3,22	18	,428
Entre 3 y 5 años	3,07	30	,583
Entre 5 y 7 años	3,23	26	,587
Más de 7 años	2,91	22	,684
Total	3,13	112	,602

mf54 * Zona

mf54

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,22	36	,540
Cinturón	3,00	10	,667
Otros	3,09	66	,626
Total	3,13	112	,602

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	22,206	2	0,000	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	1098,000 W de Wilcoxon: 3873,000 Z: -2,304	-	0,021	Sí
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	0,829	2	0,661	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	4,365	3	0,225	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	4,075	4	0,396	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	1,407	2	0,495	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

55. Si apostamos porque la conexión entre la teoría y la práctica se realice en los centros. Es totalmente ilógico que en los planes de formación de los centros del profesorado se propongan un mayor número de cursos, jornadas y conferencias que de...

Estadísticos

Si apostamos porque la conexión entre la teoría y la práctica se realice en los centros. Es totalmente ilógico que en los planes de formación de los centros del profesorado se propongan un mayor número de cursos, jornadas y conferencias que de...

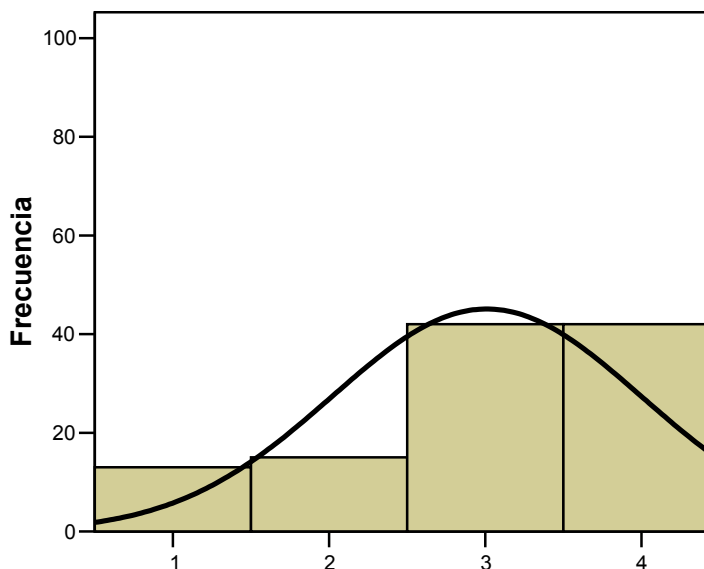
N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,01
Error típ. de la media		,094
Mediana		3,00
Moda		3 ^a
Desv. típ.		,991
Varianza		,982
Asimetría		-,753
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,441
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		337
Percentiles	25	2,25
	50	3,00
	75	4,00

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Si apostamos porque la conexión entre la teoría y la práctica se realice en los centros. Es totalmente ilógico que en los planes de formación de los centros del profesorado se propongan un mayor número de cursos, jornadas y conferencias que de...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	13	11,6	11,6	11,6
	Poco de acuerdo	15	13,4	13,4	25,0
	Algo de acuerdo	42	37,5	37,5	62,5
	Totalmente de acuerdo	42	37,5	37,5	100,0
Total		112	100,0	100,0	

Histograma



Si apostamos porque la conexión entre la teoría y la práctica se realice en los centros. Es totalmente ilógico que en los planes de formación de los centros del profesorado se propongan un mayor número de cursos, jornadas y conferencias que de...

Mean = 3,01
Std. Dev. = 0,991
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

mf55 * Edad

mf55

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,24	38	,883
Entre 40 y 50 años	3,00	42	,988
Entre 50 y 60 años	2,75	32	1,078
Total	3,01	112	,991

mf55 * Sexo

mf55

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,26	38	,795
Hombre	2,88	74	1,059
Total	3,01	112	,991

mf55 * Titulación

mf55

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,08	40	,997
Licenciatura	2,97	70	1,007
Doctorado	3,00	2	,000
Total	3,01	112	,991

mf55 * Puesto

mf55

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,28	18	,752
Asesor/a de Primaria	2,83	18	,707
Asesor/a de Secundaria	3,03	58	1,169
Otros	2,83	18	,786
Total	3,01	112	,991

mf55 * Tiempo

mf55

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,25	16	,856
Entre 1 y 3 años	3,06	18	1,211
Entre 3 y 5 años	2,67	30	1,184
Entre 5 y 7 años	3,15	26	,784
Más de 7 años	3,09	22	,750
Total	3,01	112	,991

mf55 * Zona

mf55

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	2,67	36	1,219
Cinturón	3,20	10	1,229
Otros	3,17	66	,756
Total	3,01	112	,991

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	3,881	2	0,144	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1143,000 W de Wilcoxon: 3918,000 Z: -1,713	-	0,087	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	0,429	2	0,807	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	4,850	3	0,183	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	3,773	4	0,438	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	4,020	2	0,134	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

Para que se pueda llevar a cabo la formación en centros se requieren las siguientes condiciones:

56. Facilitar las condiciones mínimas para que sea posible llevar a cabo la formación en centros: tener en cuenta el horario del profesorado, sus desplazamientos, etc.

Estadísticos

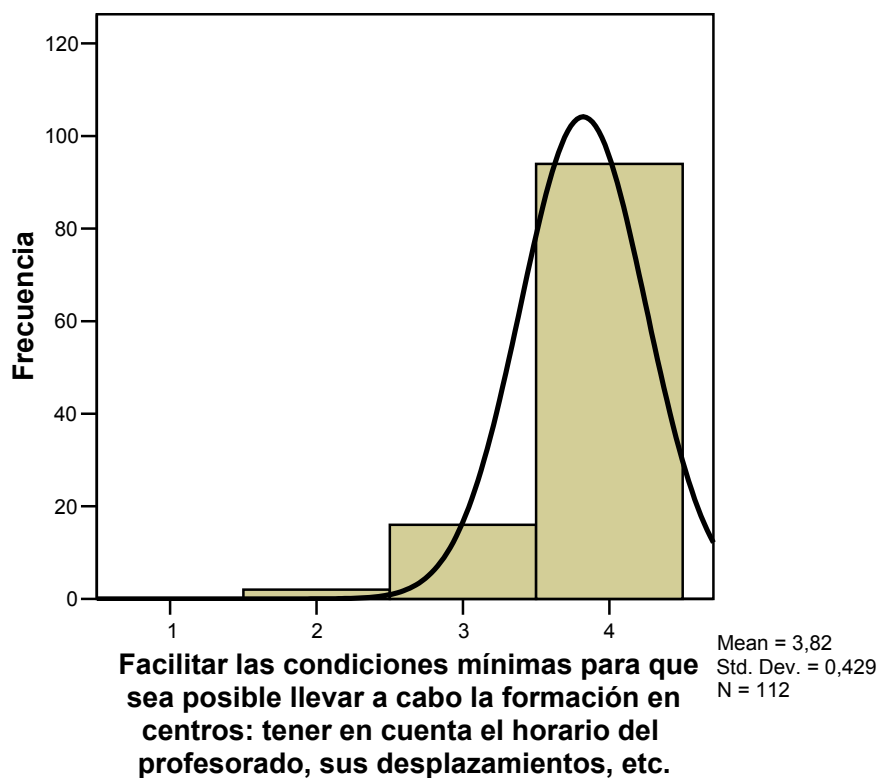
Facilitar las condiciones mínimas para que sea posible llevar a cabo la formación en centros: tener en cuenta el horario del profesorado, sus desplazamientos, etc.

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,82
Error típ. de la media		,041
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,429
Varianza		,184
Asimetría		-2,372
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		5,169
Error típ. de curtosis		,453
Rango		2
Mínimo		2
Máximo		4
Suma		428
Percentiles	25	4,00
	50	4,00
	75	4,00

Facilitar las condiciones mínimas para que sea posible llevar a cabo la formación en centros: tener en cuenta el horario del profesorado, sus desplazamientos, etc.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco de acuerdo	2	1,8	1,8	1,8
	Algo de acuerdo	16	14,3	14,3	16,1
	Totalmente de acuerdo	94	83,9	83,9	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

mf56 * Edad

mf56

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,95	38	,226
Entre 40 y 50 años	3,71	42	,457
Entre 50 y 60 años	3,81	32	,535
Total	3,82	112	,429

mf56 * Sexo

mf56

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,84	38	,370
Hombre	3,81	74	,459
Total	3,82	112	,429

mf56 * Titulación

mf56

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,85	40	,483
Licenciatura	3,83	70	,380
Doctorado	3,00	2	,000
Total	3,82	112	,429

mf56 * Puesto

mf56

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,89	18	,323
Asesor/a de Primaria	3,44	18	,705
Asesor/a de Secundaria	3,90	58	,307
Otros	3,89	18	,323
Total	3,82	112	,429

mf56 * Tiempo

mf56

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	4,00	16	,000
Entre 1 y 3 años	3,67	18	,485
Entre 3 y 5 años	3,87	30	,346
Entre 5 y 7 años	3,69	26	,618
Más de 7 años	3,91	22	,294
Total	3,82	112	,429

mf56 * Zona

mf56

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,94	36	,232
Cinturón	3,80	10	,422
Otros	3,76	66	,498
Total	3,82	112	,429

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	7,914	2	0,019	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	1394,000 W de Wilcoxon: 4169,000 Z: -0,116	-	0,908	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	10,785	2	0,005	Sí
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	13,556	3	0,004	Sí
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	8,874	4	0,064	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	4,397	2	0,111	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

57. La formación en centros no puede quedarse en tiempos marginales en los centros, sino que debe estar inmersa en la estructura organizativa del mismo

Estadísticos

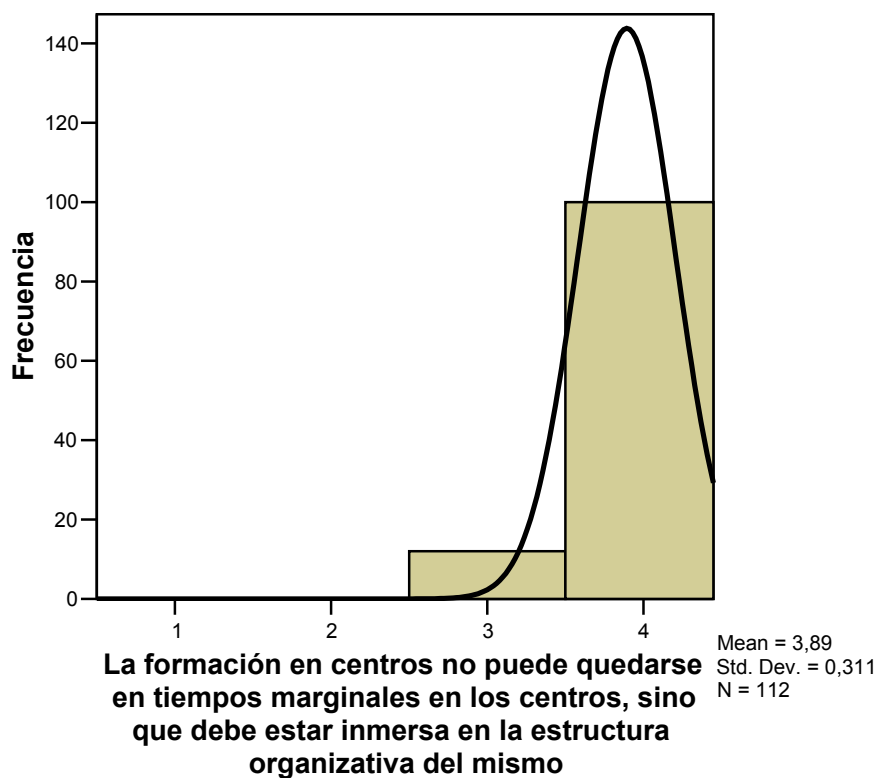
La formación en centros no puede quedarse en tiempos marginales en los centros, sino que debe estar inmersa en la estructura organizativa del mismo

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,89
Error típ. de la media		,029
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,311
Varianza		,097
Asimetría		-2,575
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		4,714
Error típ. de curtosis		,453
Rango		1
Mínimo		3
Máximo		4
Suma		436
Percentiles	25	4,00
	50	4,00
	75	4,00

La formación en centros no puede quedarse en tiempos marginales en los centros, sino que debe estar inmersa en la estructura organizativa del mismo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo de acuerdo	12	10,7	10,7	10,7
	Totalmente de acuerdo	100	89,3	89,3	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

mf57 * Edad

mf57

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,95	38	,226
Entre 40 y 50 años	3,86	42	,354
Entre 50 y 60 años	3,87	32	,336
Total	3,89	112	,311

mf57 * Sexo

mf57

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,95	38	,226
Hombre	3,86	74	,344
Total	3,89	112	,311

mf57 * Titulación

mf57

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	4,00	40	,000
Licenciatura	3,86	70	,352
Doctorado	3,00	2	,000
Total	3,89	112	,311

mf57 * Puesto

mf57

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	4,00	18	,000
Asesor/a de Primaria	3,78	18	,428
Asesor/a de Secundaria	3,86	58	,348
Otros	4,00	18	,000
Total	3,89	112	,311

mf57 * Tiempo

mf57

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	4,00	16	,000
Entre 1 y 3 años	3,89	18	,323
Entre 3 y 5 años	3,93	30	,254
Entre 5 y 7 años	3,92	26	,272
Más de 7 años	3,73	22	,456
Total	3,89	112	,311

mf57 * Zona

mf57

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,94	36	,232
Cinturón	3,60	10	,516
Otros	3,91	66	,290
Total	3,89	112	,311

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	1,831	2	0,400	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1290,000 W de Wilcoxon: 4065,000 Z: -1,331	-	0,183	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	22,200	2	0,000	Sí
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	7,321	3	0,062	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	8,910	4	0,063	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	10,058	2	0,007	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

58. Es necesario contar con la disponibilidad de asesores externos preparados para trabajar con esta filosofía formativa y que pueda atender con continuidad las demandas del centro

Estadísticos

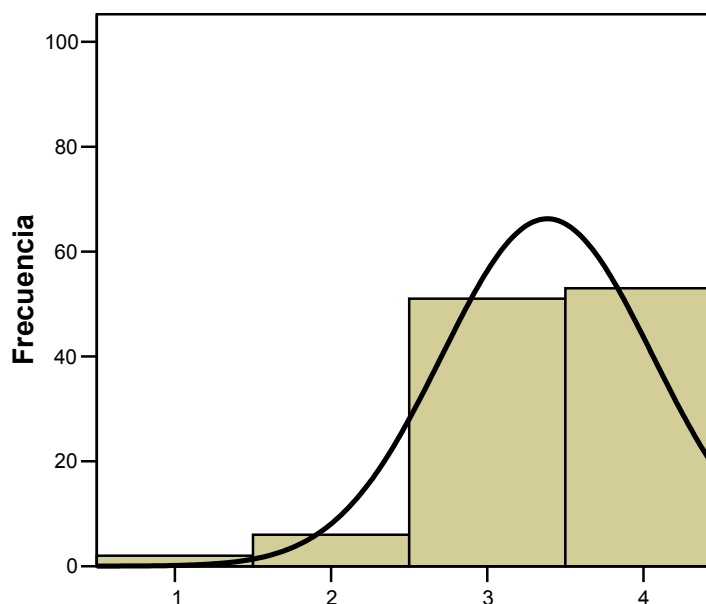
Es necesario contar con la disponibilidad de asesores externos preparados para trabajar con esta filosofía formativa y que pueda atender con continuidad las demandas del centro

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,38
Error típ. de la media		,064
Mediana		3,00
Moda		4
Desv. típ.		,674
Varianza		,455
Asimetría		-1,001
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		1,299
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		379
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

Es necesario contar con la disponibilidad de asesores externos preparados para trabajar con esta filosofía formativa y que pueda atender con continuidad las demandas del centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	2	1,8	1,8	1,8
	Poco de acuerdo	6	5,4	5,4	7,1
	Algo de acuerdo	51	45,5	45,5	52,7
	Totalmente de acuerdo	53	47,3	47,3	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Es necesario contar con la disponibilidad de asesores externos preparados para trabajar con esta filosofía formativa y que pueda atender con continuidad las demandas del centro

Mean = 3,38
Std. Dev. = 0,674
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

mf58 * Edad

mf58

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,58	38	,500
Entre 40 y 50 años	3,29	42	,636
Entre 50 y 60 años	3,28	32	,851
Total	3,38	112	,674

mf58 * Sexo

mf58

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,42	38	,599
Hombre	3,36	74	,713
Total	3,38	112	,674

mf58 * Titulación

mf58

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,30	40	,648
Licenciatura	3,44	70	,694
Doctorado	3,00	2	,000
Total	3,38	112	,674

mf58 * Puesto

mf58

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,33	18	,485
Asesor/a de Primaria	3,00	18	,686
Asesor/a de Secundaria	3,47	58	,731
Otros	3,56	18	,511
Total	3,38	112	,674

mf58 * Tiempo

mf58

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,62	16	,500
Entre 1 y 3 años	3,56	18	,511
Entre 3 y 5 años	3,40	30	,621
Entre 5 y 7 años	3,31	26	,736
Más de 7 años	3,14	22	,834
Total	3,38	112	,674

mf58 * Zona

mf58

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,53	36	,609
Cinturón	3,40	10	1,265
Otros	3,30	66	,581
Total	3,38	112	,674

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	4,204	2	0,122	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1382,000 W de Wilcoxon: 4157,000 Z: -0,165	-	0,869	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	3,056	2	0,217	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	9,521	3	0,023	Sí
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	5,097	4	0,278	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	5,764	2	0,056	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

59. La colaboración del asesor debe ser la de facilitar la reflexión y la información para que los equipos tomen sus propias decisiones, contando con el mayor número de elementos posibles (Del Carmen, 1999)

Estadísticos

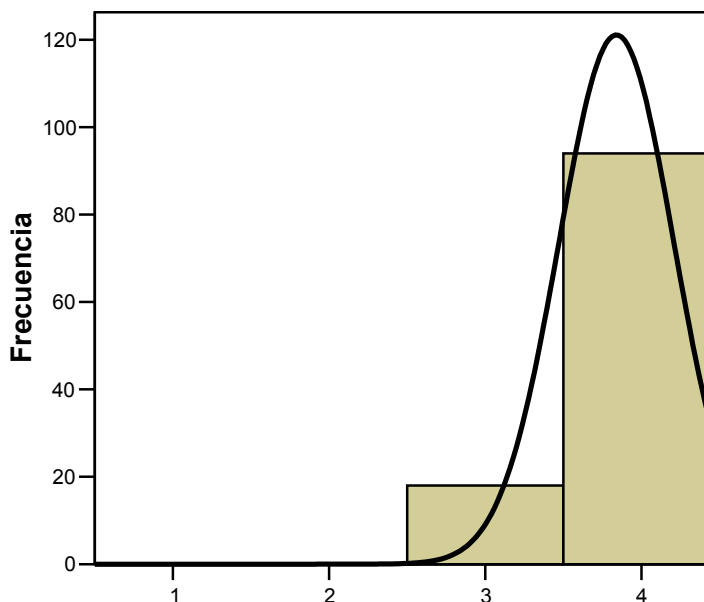
La colaboración del asesor debe ser la de facilitar la reflexión y la información para que los equipos tomen sus propias decisiones, contando con el mayor número de elementos posibles (Del Carmen, 1999)

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,84
Error típ. de la media		,035
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,369
Varianza		,136
Asimetría		-1,873
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		1,534
Error típ. de curtosis		,453
Rango		1
Mínimo		3
Máximo		4
Suma		430
Percentiles	25	4,00
	50	4,00
	75	4,00

La colaboración del asesor debe ser la de facilitar la reflexión y la información para que los equipos tomen sus propias decisiones, contando con el mayor número de elementos posibles (Del Carmen, 1999)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo de acuerdo	18	16,1	16,1	16,1
	Totalmente de acuerdo	94	83,9	83,9	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



La colaboración del asesor debe ser la de facilitar la reflexión y la información para que los equipos tomen sus propias decisiones, contando con el mayor número de elementos posibles (Del Carmen, 1999)

Mean = 3,84
Std. Dev. = 0,369
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

mf59 * Edad

mf59

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,89	38	,311
Entre 40 y 50 años	3,81	42	,397
Entre 50 y 60 años	3,81	32	,397
Total	3,84	112	,369

mf59 * Sexo

mf59

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,84	38	,370
Hombre	3,84	74	,371
Total	3,84	112	,369

mf59 * Titulación

mf59

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,90	40	,304
Licenciatura	3,80	70	,403
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,84	112	,369

mf59 * Puesto

mf59

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	4,00	18	,000
Asesor/a de Primaria	3,56	18	,511
Asesor/a de Secundaria	3,90	58	,307
Otros	3,78	18	,428
Total	3,84	112	,369

mf59 * Tiempo

mf59

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	4,00	16	,000
Entre 1 y 3 años	3,78	18	,428
Entre 3 y 5 años	3,80	30	,407
Entre 5 y 7 años	3,85	26	,368
Más de 7 años	3,82	22	,395
Total	3,84	112	,369

mf59 * Zona

mf59

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,94	36	,232
Cinturón	3,80	10	,422
Otros	3,79	66	,412
Total	3,84	112	,369

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	1,301	2	0,522	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1400,000 W de Wilcoxon: 4175,000 Z: -0,058	-	0,954	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	2,257	2	0,324	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	15,961	3	0,001	Sí
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	3,958	4	0,412	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	4,320	2	0,115	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

60. Modificar la cultura de los centros y del profesorado así como su estructura y circunstancias son imprescindibles para poder realizar la formación en centros

Estadísticos

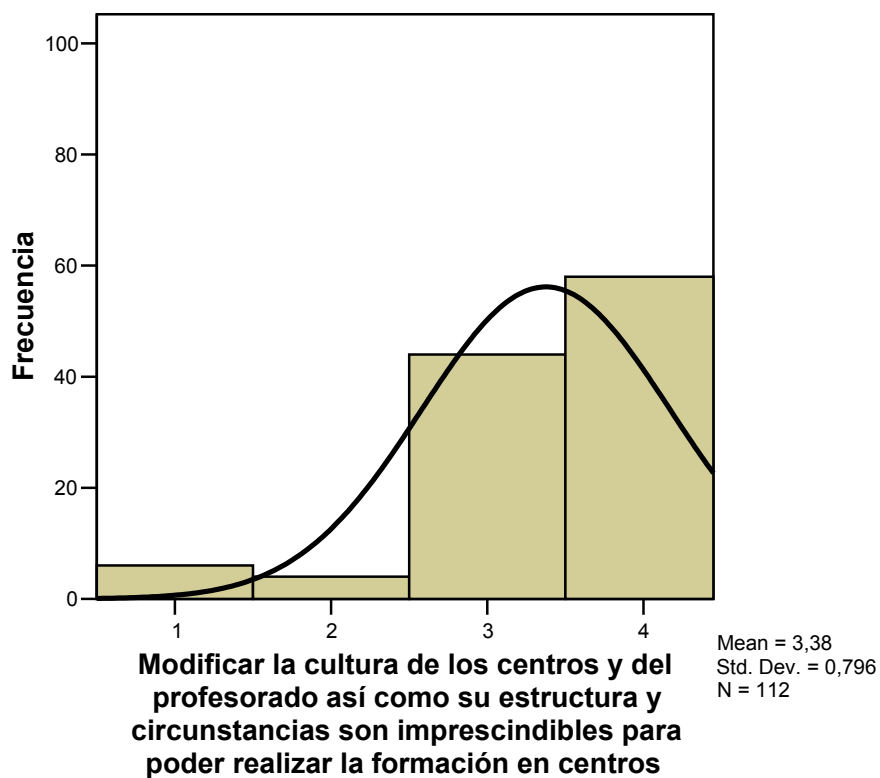
Modificar la cultura de los centros y del profesorado así como su estructura y circunstancias son imprescindibles para poder realizar la formación en centros

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,38
Error típ. de la media		,075
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,796
Varianza		,633
Asimetría		-1,438
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		2,020
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		378
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

Modificar la cultura de los centros y del profesorado así como su estructura y circunstancias son imprescindibles para poder realizar la formación en centros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	6	5,4	5,4	5,4
	Poco de acuerdo	4	3,6	3,6	8,9
	Algo de acuerdo	44	39,3	39,3	48,2
	Totalmente de acuerdo	58	51,8	51,8	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

mf60 * Edad

mf60

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,58	38	,500
Entre 40 y 50 años	3,29	42	,774
Entre 50 y 60 años	3,25	32	1,047
Total	3,38	112	,796

mf60 * Sexo

mf60

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,37	38	,589
Hombre	3,38	74	,887
Total	3,38	112	,796

mf60 * Titulación

mf60

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,45	40	,749
Licenciatura	3,34	70	,832
Doctorado	3,00	2	,000
Total	3,38	112	,796

mf60 * Puesto

mf60

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,22	18	,428
Asesor/a de Primaria	3,44	18	,705
Asesor/a de Secundaria	3,34	58	,965
Otros	3,56	18	,511
Total	3,38	112	,796

mf60 * Tiempo

mf60

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,63	16	,500
Entre 1 y 3 años	3,44	18	,705
Entre 3 y 5 años	3,47	30	,629
Entre 5 y 7 años	3,38	26	,852
Más de 7 años	3,00	22	1,069
Total	3,38	112	,796

mf60 * Zona

mf60

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,44	36	,773
Cinturón	2,80	10	1,229
Otros	3,42	66	,703
Total	3,38	112	,796

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	2,466	2	0,291	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1262,000 W de Wilcoxon: 2003,000 Z: -0,989	-	0,323	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	1,738	2	0,419	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	4,175	3	0,243	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	4,372	4	0,358	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	2,740	2	0,254	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

61. La formación en centro que pretende potenciar el profesorado reflexivo, quizás haya propiciado un profesorado más reflexivo, clínico, es decir, que analice la clase en un cara a cara con un supervisor que le orienta como debe hacerlo para mejorar la...

Estadísticos

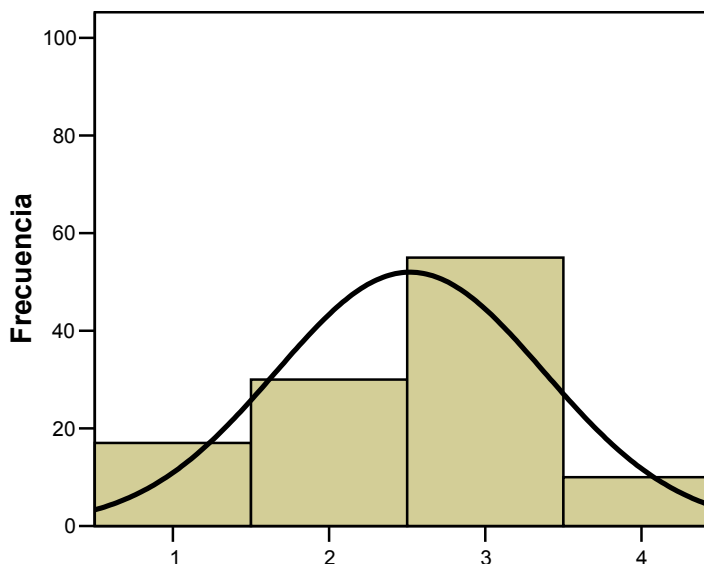
La formación en centro que pretende potenciar el profesorado reflexivo, quizás haya propiciado un profesorado más reflexivo, clínico, es decir, que analice la clase en un cara a cara con un supervisor que le orienta como debe hacerlo para mejorar la...

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		2,52
Error típ. de la media		,081
Mediana		3,00
Moda		3
Desv. típ.		,859
Varianza		,738
Asimetría		-,360
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,578
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		282
Percentiles	25	2,00
	50	3,00
	75	3,00

La formación en centro que pretende potenciar el profesorado reflexivo, quizás haya propiciado un profesorado más reflexivo, clínico, es decir, que analice la clase en un cara a cara con un supervisor que le orienta como debe hacerlo para mejorar la...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	17	15,2	15,2	15,2
	Poco de acuerdo	30	26,8	26,8	42,0
	Algo de acuerdo	55	49,1	49,1	91,1
	Totalmente de acuerdo	10	8,9	8,9	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



La formación en centro que pretende potenciar el profesorado reflexivo, quizás haya propiciado un profesorado más reflexivo, clínico, es decir, que analice la clase en un cara a cara con un supervisor que le orienta como debe hacerlo para ...

Mean = 2,52
Std. Dev. = 0,859
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

mf61 * Edad

mf61

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	2,76	38	,852
Entre 40 y 50 años	2,43	42	,941
Entre 50 y 60 años	2,34	32	,701
Total	2,52	112	,859

mf61 * Sexo

mf61

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	2,50	38	,923
Hombre	2,53	74	,831
Total	2,52	112	,859

mf61 * Titulación

mf61

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	2,47	40	,933
Licenciatura	2,53	70	,829
Doctorado	3,00	2	,000
Total	2,52	112	,859

mf61 * Puesto

mf61

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	2,50	18	1,098
Asesor/a de Primaria	2,33	18	,686
Asesor/a de Secundaria	2,43	58	,881
Otros	3,00	18	,485
Total	2,52	112	,859

mf61 * Tiempo

mf61

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	2,06	16	,929
Entre 1 y 3 años	2,44	18	1,042
Entre 3 y 5 años	2,53	30	,973
Entre 5 y 7 años	2,54	26	,647
Más de 7 años	2,86	22	,560
Total	2,52	112	,859

mf61 * Zona

mf61

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	2,17	36	,845
Cinturón	2,60	10	,516
Otros	2,70	66	,859
Total	2,52	112	,859

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	5,362	2	0,068	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1394,500 W de Wilcoxon: 2135,500 Z: -0,076	-	0,939	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	1,084	2	0,582	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	7,701	3	0,053	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	7,118	4	0,130	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	6,145	2	0,017	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

62. Crees que como consecuencia de las formaciones en centros se debería de implicar al profesorado, a través de una formación permanente en la mejora educativa y el desarrollo del currículum con el fin de resolver problemas que se viven continuamente en...

Estadísticos

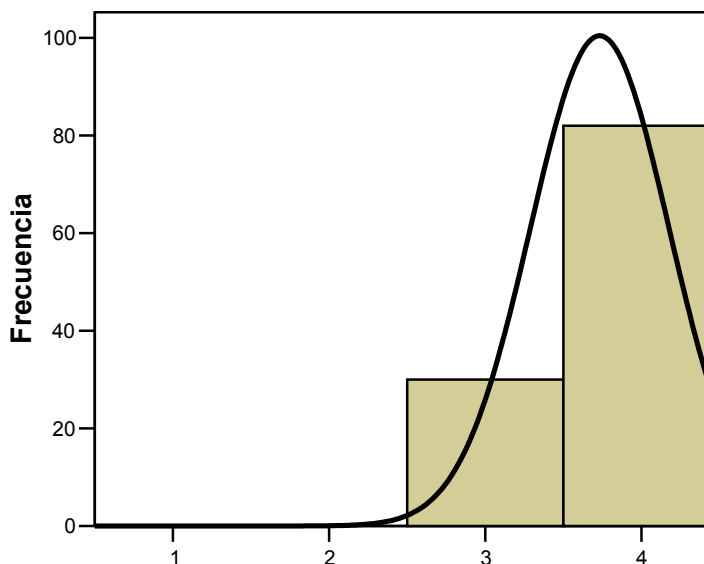
Crees que como consecuencia de las formaciones en centros se debería de implicar al profesorado, a través de una formación permanente en la mejora educativa y el desarrollo del currículum con el fin de resolver problemas que se viven continuamente en...

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,73
Error típ. de la media		,042
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,445
Varianza		,198
Asimetría		-1,063
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,887
Error típ. de curtosis		,453
Rango		1
Mínimo		3
Máximo		4
Suma		418
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

Crees que como consecuencia de las formaciones en centros se debería de implicar al profesorado, a través de una formación permanente en la mejora educativa y el desarrollo del currículum con el fin de resolver problemas que se viven continuamente en...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo de acuerdo	30	26,8	26,8	26,8
	Totalmente de acuerdo	82	73,2	73,2	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Crees que como consecuencia de las formaciones en centros se debería de implicar al profesorado, a través de una formación permanente en la mejora educativa y el desarrollo del currículum con el fin de resolver problemas que se viven ...

Mean = 3,73
Std. Dev. = 0,445
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

mf62 * Edad

mf62

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,89	38	,311
Entre 40 y 50 años	3,67	42	,477
Entre 50 y 60 años	3,62	32	,492
Total	3,73	112	,445

mf62 * Sexo

mf62

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,84	38	,370
Hombre	3,68	74	,471
Total	3,73	112	,445

mf62 * Titulación

mf62

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,80	40	,405
Licenciatura	3,69	70	,468
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,73	112	,445

mf62 * Puesto

mf62

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,89	18	,323
Asesor/a de Primaria	3,67	18	,485
Asesor/a de Secundaria	3,66	58	,479
Otros	3,89	18	,323
Total	3,73	112	,445

mf62 * Tiempo

mf62

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,75	16	,447
Entre 1 y 3 años	3,78	18	,428
Entre 3 y 5 años	3,73	30	,450
Entre 5 y 7 años	3,77	26	,430
Más de 7 años	3,64	22	,492
Total	3,73	112	,445

mf62 * Zona

mf62

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,78	36	,422
Cinturón	3,60	10	,516
Otros	3,73	66	,449
Total	3,73	112	,445

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	7,843	2	0,020	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	1172,000 W de Wilcoxon: 3947,000 Z: -1,875	-	0,061	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	2,419	2	0,298	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	6,596	3	0,086	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	1,416	4	0,841	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	1,269	2	0,530	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

63. Los agentes que lleven a cabo la formación permanente deben ser docentes (profesorado) que trabajan junto a docentes (asesores/as de formación)

Estadísticos

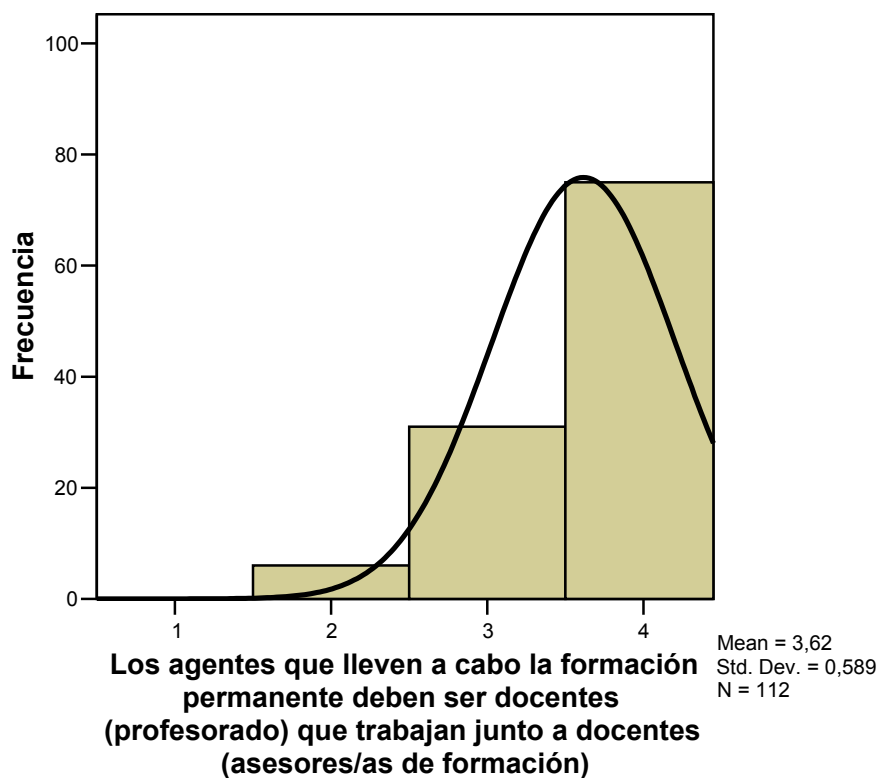
Los agentes que lleven a cabo la formación permanente deben ser docentes (profesorado) que trabajan junto a docentes (asesores/as de formación)

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,62
Error típ. de la media		,056
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,589
Varianza		,347
Asimetría		-1,273
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		,636
Error típ. de curtosis		,453
Rango		2
Mínimo		2
Máximo		4
Suma		405
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

Los agentes que lleven a cabo la formación permanente deben ser docentes (profesorado) que trabajan junto a docentes (asesores/as de formación)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco de acuerdo	6	5,4	5,4	5,4
	Algo de acuerdo	31	27,7	27,7	33,0
	Totalmente de acuerdo	75	67,0	67,0	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

mf63 * Edad

mf63

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,58	38	,599
Entre 40 y 50 años	3,71	42	,457
Entre 50 y 60 años	3,53	32	,718
Total	3,62	112	,589

mf63 * Sexo

mf63

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,71	38	,460
Hombre	3,57	74	,643
Total	3,62	112	,589

mf63 * Titulación

mf63

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,48	40	,679
Licenciatura	3,69	70	,526
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,62	112	,589

mf63 * Puesto

mf63

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,72	18	,461
Asesor/a de Primaria	3,56	18	,511
Asesor/a de Secundaria	3,55	58	,680
Otros	3,78	18	,428
Total	3,62	112	,589

mf63 * Tiempo

mf63

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	4,00	16	,000
Entre 1 y 3 años	3,78	18	,428
Entre 3 y 5 años	3,47	30	,629
Entre 5 y 7 años	3,38	26	,637
Más de 7 años	3,68	22	,646
Total	3,62	112	,589

mf63 * Zona

mf63

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,78	36	,422
Cinturón	3,60	10	,843
Otros	3,53	66	,613
Total	3,62	112	,589

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	1,059	2	0,589	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1286,000 W de Wilcoxon: 4061,000 Z: -0,895	-	0,371	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	3,669	2	0,160	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	2,370	3	0,499	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	16,602	4	0,002	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	4,228	2	0,121	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

9.4.9 La formación permanente de los Asesores/as

La formación permanente de los asesores/as de formación debe de tener en cuenta:

64. Autoformación en los propios Centros de Profesorado y reuniones trimestrales con los diferentes asesores/as de los Centros de Profesorado de la provincia para reflexionar sobre los temas tratados

Estadísticos

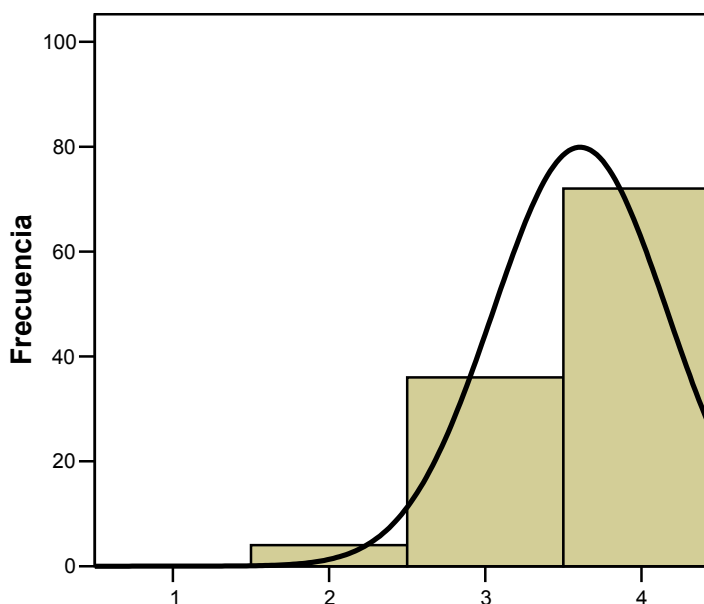
Autoformación en los propios Centros de Profesorado y reuniones trimestrales con los diferentes asesores/as de los Centros de Profesorado de la provincia para reflexionar sobre los temas tratados

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,61
Error típ. de la media		,053
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,559
Varianza		,313
Asimetría		-1,064
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		,154
Error típ. de curtosis		,453
Rango		2
Mínimo		2
Máximo		4
Suma		404
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

Autoformación en los propios Centros de Profesorado y reuniones trimestrales con los diferentes asesores/as de los Centros de Profesorado de la provincia para reflexionar sobre los temas tratados

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Poco de acuerdo	4	3,6	3,6	3,6
Algo de acuerdo	36	32,1	32,1	35,7
Totalmente de acuerdo	72	64,3	64,3	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Autoformación en los propios Centros de Profesorado y reuniones trimestrales con los diferentes asesores/as de los Centros de Profesorado de la provincia para reflexionar sobre los temas tratados

Mean = 3,61
Std. Dev. = 0,559
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

fa64 * Edad

fa64

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,58	38	,500
Entre 40 y 50 años	3,52	42	,671
Entre 50 y 60 años	3,75	32	,440
Total	3,61	112	,559

fa64 * Sexo

fa64

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,58	38	,599
Hombre	3,62	74	,542
Total	3,61	112	,559

fa64 * Titulación

fa64

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,55	40	,597
Licenciatura	3,66	70	,535
Doctorado	3,00	2	,000
Total	3,61	112	,559

fa64 * Puesto

fa64

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,67	18	,485
Asesor/a de Primaria	3,56	18	,511
Asesor/a de Secundaria	3,66	58	,608
Otros	3,44	18	,511
Total	3,61	112	,559

fa64 * Tiempo

fa64

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,75	16	,447
Entre 1 y 3 años	3,44	18	,705
Entre 3 y 5 años	3,73	30	,450
Entre 5 y 7 años	3,38	26	,637
Más de 7 años	3,73	22	,456
Total	3,61	112	,559

fa64 * Zona

fa64

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,78	36	,422
Cinturón	4,00	10	,000
Otros	3,45	66	,612
Total	3,61	112	,559

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	2,562	2	0,278	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1370,000 W de Wilcoxon: 2111,000 Z: -0,264	-	0,792	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	4,064	2	0,131	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	4,009	3	0,261	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	7,918	4	0,095	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	13,405	2	0,001	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

65. Jornadas anuales de todos los Centros de Profesorado para reflexionar sobre las necesidades y las respuestas que se han dado a los diferentes tipos de formación

Estadísticos

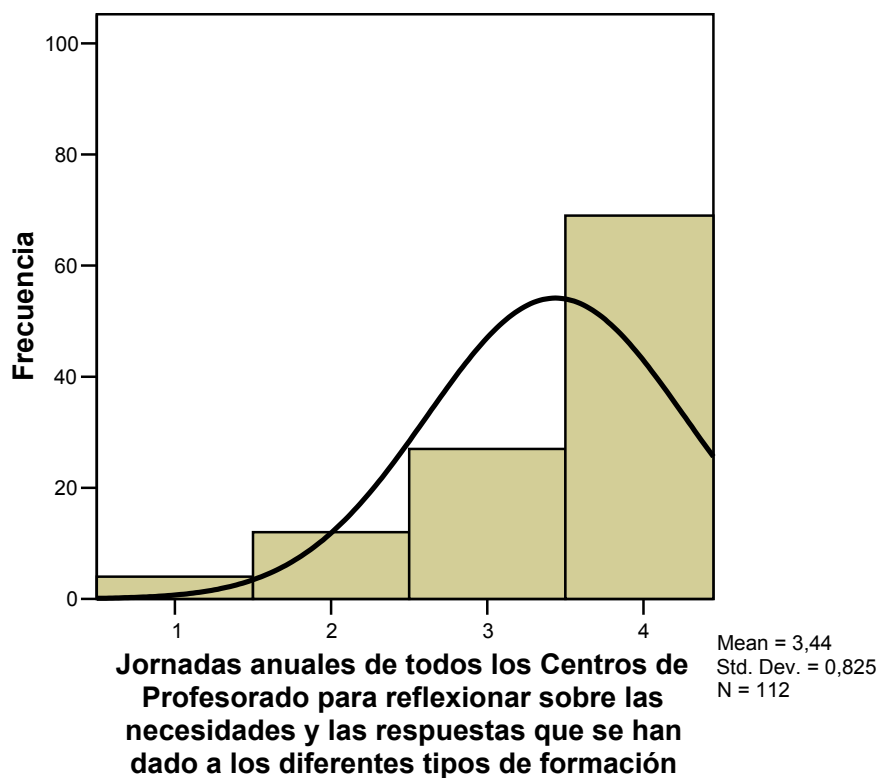
Jornadas anuales de todos los Centros de Profesorado para reflexionar sobre las necesidades y las respuestas que se han dado a los diferentes tipos de formación

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,44
Error típ. de la media		,078
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,825
Varianza		,681
Asimetría		-1,365
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		1,028
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		385
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

Jornadas anuales de todos los Centros de Profesorado para reflexionar sobre las necesidades y las respuestas que se han dado a los diferentes tipos de formación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	4	3,6	3,6	3,6
	Poco de acuerdo	12	10,7	10,7	14,3
	Algo de acuerdo	27	24,1	24,1	38,4
	Totalmente de acuerdo	69	61,6	61,6	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

fa65 * Edad

fa65

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,53	38	,687
Entre 40 y 50 años	3,48	42	,804
Entre 50 y 60 años	3,28	32	,991
Total	3,44	112	,825

fa65 * Sexo

fa65

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,74	38	,446
Hombre	3,28	74	,929
Total	3,44	112	,825

fa65 * Titulación

fa65

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,40	40	,810
Licenciatura	3,47	70	,847
Doctorado	3,00	2	,000
Total	3,44	112	,825

fa65 * Puesto

fa65

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,67	18	,485
Asesor/a de Primaria	3,22	18	,808
Asesor/a de Secundaria	3,43	58	,861
Otros	3,44	18	,984
Total	3,44	112	,825

fa65 * Tiempo

fa65

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,87	16	,342
Entre 1 y 3 años	3,56	18	,511
Entre 3 y 5 años	3,33	30	,959
Entre 5 y 7 años	3,08	26	,845
Más de 7 años	3,59	22	,908
Total	3,44	112	,825

fa65 * Zona

fa65

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,72	36	,741
Cinturón	3,70	10	,483
Otros	3,24	66	,860
Total	3,44	112	,825

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	0,660	2	0,719	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1069,000 W de Wilcoxon: 3844,000 Z: -2,390	-	0,017	Sí
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	2,150	2	0,341	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	2,892	3	0,409	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	13,315	4	0,010	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	11,973	2	0,003	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

66. Cursos intensivos sobre temas concretos solicitados por los asesores/as de formación al menos dos veces al año

Estadísticos

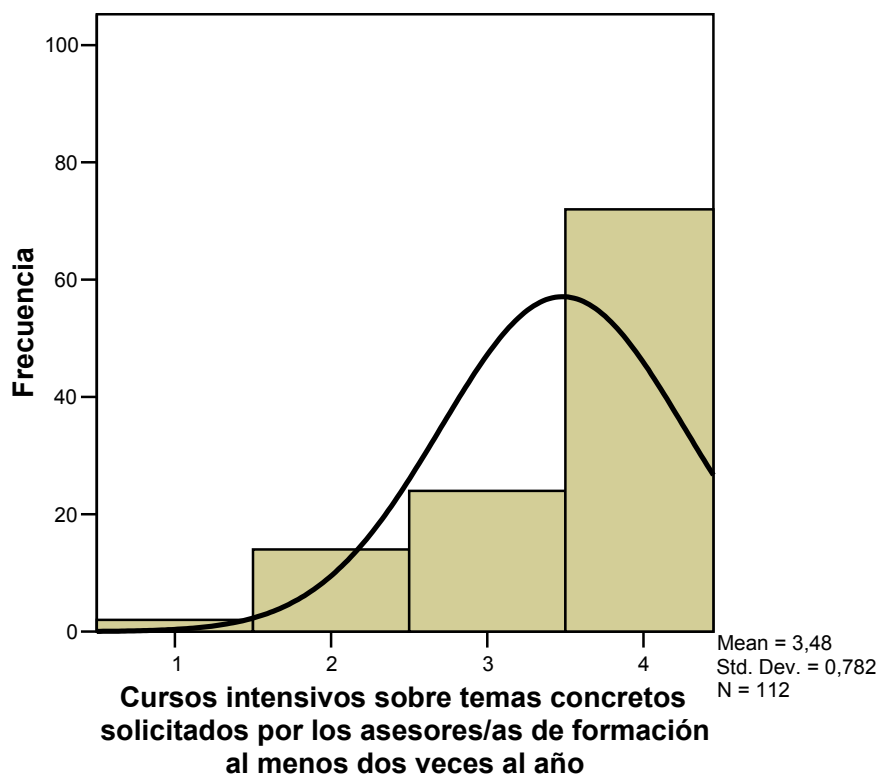
Cursos intensivos sobre temas concretos solicitados por los asesores/as de formación al menos dos veces al año

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,48
Error típ. de la media		,074
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,782
Varianza		,612
Asimetría		-1,318
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		,721
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		390
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

Cursos intensivos sobre temas concretos solicitados por los asesores/as de formación al menos dos veces al año

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	2	1,8	1,8	1,8
	Poco de acuerdo	14	12,5	12,5	14,3
	Algo de acuerdo	24	21,4	21,4	35,7
	Totalmente de acuerdo	72	64,3	64,3	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

fa66 * Edad

fa66

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,63	38	,675
Entre 40 y 50 años	3,43	42	,801
Entre 50 y 60 años	3,38	32	,871
Total	3,48	112	,782

fa66 * Sexo

fa66

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,58	38	,758
Hombre	3,43	74	,795
Total	3,48	112	,782

fa66 * Titulación

fa66

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,55	40	,677
Licenciatura	3,46	70	,846
Doctorado	3,00	2	,000
Total	3,48	112	,782

fa66 * Puesto

fa66

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,44	18	,705
Asesor/a de Primaria	3,33	18	,840
Asesor/a de Secundaria	3,52	58	,822
Otros	3,56	18	,705
Total	3,48	112	,782

fa66 * Tiempo

fa66

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,87	16	,342
Entre 1 y 3 años	3,33	18	,840
Entre 3 y 5 años	3,53	30	,819
Entre 5 y 7 años	3,38	26	,752
Más de 7 años	3,36	22	,902
Total	3,48	112	,782

fa66 * Zona

fa66

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,50	36	,845
Cinturón	3,60	10	,843
Otros	3,45	66	,748
Total	3,48	112	,782

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	2,267	2	0,322	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1240,000 W de Wilcoxon: 4015,000 Z: -1,200	-	0,230	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	2,147	2	0,342	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	1,464	3	0,691	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	6,705	4	0,152	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	0,947	2	0,623	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

67. Debería obligarse a los asesores/as de formación a asistir a cursos, congresos y jornadas tanto nacionales como internacionales

Estadísticos

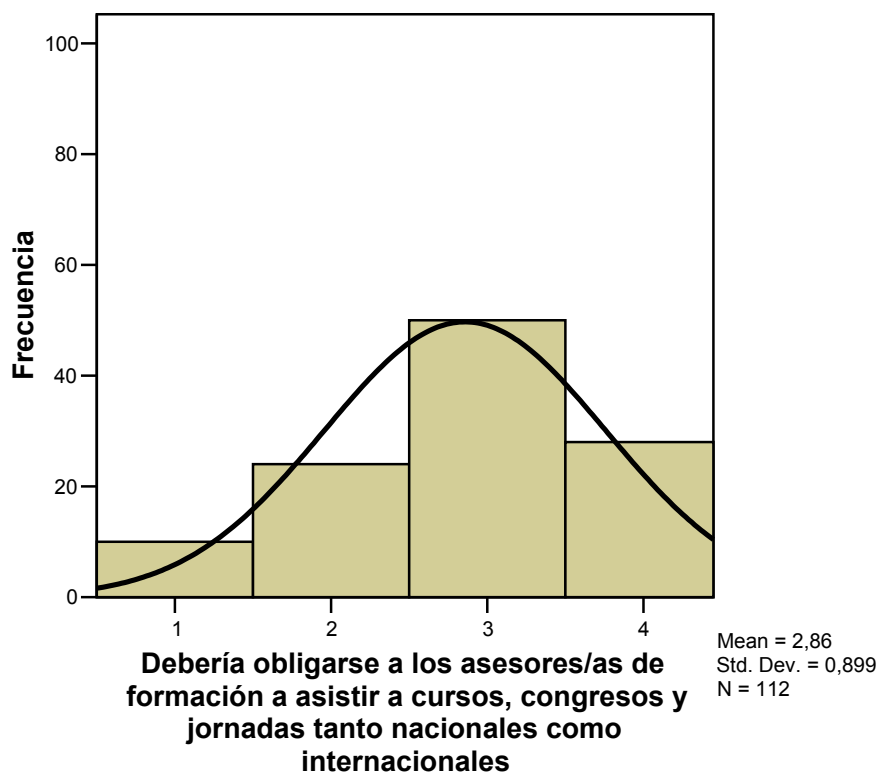
Debería obligarse a los asesores/as de formación a asistir a cursos, congresos y jornadas tanto nacionales como internacionales

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		2,86
Error típ. de la media		,085
Mediana		3,00
Moda		3
Desv. típ.		,899
Varianza		,808
Asimetría		-,470
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,467
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		320
Percentiles	25	2,00
	50	3,00
	75	3,75

Debería obligarse a los asesores/as de formación a asistir a cursos, congresos y jornadas tanto nacionales como internacionales

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nada de acuerdo	10	8,9	8,9	8,9
Poco de acuerdo	24	21,4	21,4	30,4
Algo de acuerdo	50	44,6	44,6	75,0
Totalmente de acuerdo	28	25,0	25,0	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

fa67 * Edad

fa67

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	2,95	38	1,064
Entre 40 y 50 años	2,71	42	,774
Entre 50 y 60 años	2,94	32	,840
Total	2,86	112	,899

fa67 * Sexo

fa67

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	2,76	38	,943
Hombre	2,91	74	,878
Total	2,86	112	,899

fa67 * Titulación

fa67

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	2,88	40	,883
Licenciatura	2,84	70	,927
Doctorado	3,00	2	,000
Total	2,86	112	,899

fa67 * Puesto

fa67

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	2,50	18	1,043
Asesor/a de Primaria	2,78	18	,647
Asesor/a de Secundaria	3,09	58	,884
Otros	2,56	18	,856
Total	2,86	112	,899

fa67 * Tiempo

fa67

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,00	16	1,033
Entre 1 y 3 años	2,89	18	,900
Entre 3 y 5 años	3,00	30	1,050
Entre 5 y 7 años	2,62	26	,752
Más de 7 años	2,82	22	,733
Total	2,86	112	,899

fa67 * Zona

fa67

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	2,89	36	,747
Cinturón	3,70	10	,483
Otros	2,71	66	,957
Total	2,86	112	,899

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	2,205	2	0,332	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1285,000 W de Wilcoxon: 2026,000 Z: -0,790	-	0,429	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	0,020	2	0,990	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	9,307	3	0,025	Sí
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	5,455	4	0,244	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	11,452	2	0,003	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

68. Debería favorecerse la posibilidad de intercambio de materiales, proyectos,..., entre los asesores/as de formación para mejorar nuestra formación

Estadísticos

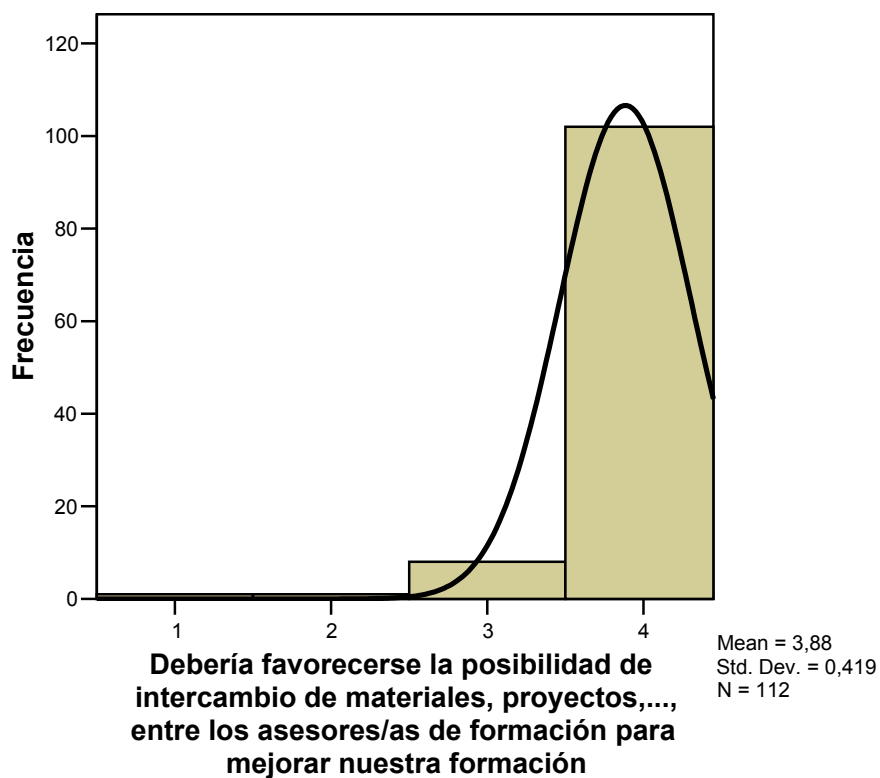
Debería favorecerse la posibilidad de intercambio de materiales, proyectos,..., entre los asesores/as de formación para mejorar nuestra formación

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,88
Error típ. de la media		,040
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,419
Varianza		,176
Asimetría		-4,493
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		23,648
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		435
Percentiles	25	4,00
	50	4,00
	75	4,00

Debería favorecerse la posibilidad de intercambio de materiales, proyectos,..., entre los asesores/as de formación para mejorar nuestra formación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	1	,9	,9	,9
	Poco de acuerdo	1	,9	,9	1,8
	Algo de acuerdo	8	7,1	7,1	8,9
	Totalmente de acuerdo	102	91,1	91,1	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

fa68 * Edad

fa68

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,95	38	,226
Entre 40 y 50 años	3,74	42	,627
Entre 50 y 60 años	4,00	32	,000
Total	3,88	112	,419

fa68 * Sexo

fa68

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,71	38	,654
Hombre	3,97	74	,163
Total	3,88	112	,419

fa68 * Titulación

fa68

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	4,00	40	,000
Licenciatura	3,84	70	,500
Doctorado	3,00	2	,000
Total	3,88	112	,419

fa68 * Puesto

fa68

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	4,00	18	,000
Asesor/a de Primaria	3,61	18	,850
Asesor/a de Secundaria	3,93	58	,256
Otros	3,89	18	,323
Total	3,88	112	,419

fa68 * Tiempo

fa68

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,69	16	,873
Entre 1 y 3 años	3,67	18	,485
Entre 3 y 5 años	4,00	30	,000
Entre 5 y 7 años	3,92	26	,272
Más de 7 años	4,00	22	,000
Total	3,88	112	,419

fa68 * Zona

fa68

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,94	36	,232
Cinturón	4,00	10	,000
Otros	3,83	66	,514
Total	3,88	112	,419

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	9,081	2	0,011	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	1146,000 W de Wilcoxon: 1887,000 Z: -3,233	-	0,001	Sí
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	23,841	2	0,000	Sí
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	6,387	3	0,094	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	17,913	4	0,001	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	2,345	2	0,310	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

69. Congresos (de área, generales,...), encuentros, etc., entre asesores de formación todos los niveles, en los que se intercambien y se presenten proyectos de trabajo, publicaciones, etc., que nos ayudan a mejorar nuestra formación

Estadísticos

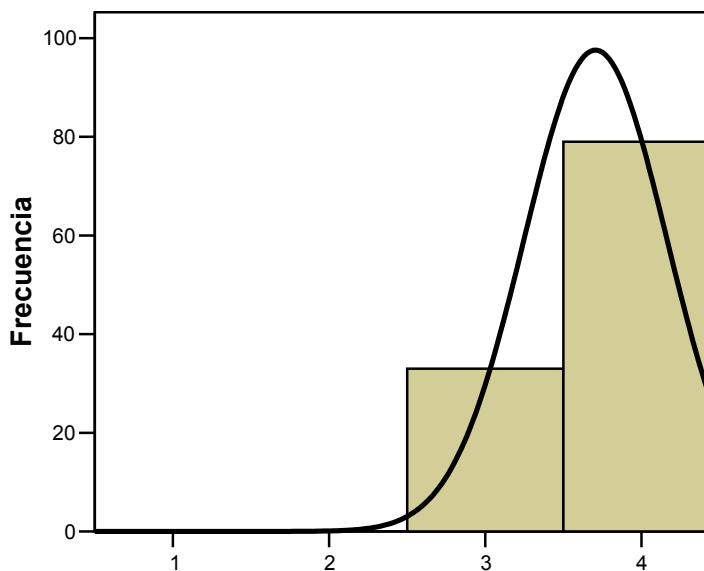
Congresos (de área, generales,...), encuentros, etc., entre asesores de formación todos los niveles, en los que se intercambien y se presenten proyectos de trabajo, publicaciones, etc., que nos ayudan a mejorar nuestra formación

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,71
Error típ. de la media		,043
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,458
Varianza		,210
Asimetría		-,913
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-1,188
Error típ. de curtosis		,453
Rango		1
Mínimo		3
Máximo		4
Suma		415
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

Congresos (de área, generales,...), encuentros, etc., entre asesores de formación todos los niveles, en los que se intercambien y se presenten proyectos de trabajo, publicaciones, etc., que nos ayudan a mejorar nuestra formación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo de acuerdo	33	29,5	29,5	29,5
	Totalmente de acuerdo	79	70,5	70,5	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



**Congresos (de área, generales,...),
encuentros, etc., entre asesores de
formación todos los niveles, en los que se
intercambien y se presenten proyectos de
trabajo, publicaciones, etc., que nos ayudan
a mejorar nuestra formación**

Mean = 3,71
Std. Dev. = 0,458
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

fa69 * Edad

fa69

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,68	38	,471
Entre 40 y 50 años	3,67	42	,477
Entre 50 y 60 años	3,78	32	,420
Total	3,71	112	,458

fa69 * Sexo

fa69

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,74	38	,446
Hombre	3,69	74	,466
Total	3,71	112	,458

fa69 * Titulación

fa69

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,85	40	,362
Licenciatura	3,64	70	,483
Doctorado	3,00	2	,000
Total	3,71	112	,458

fa69 * Puesto

fa69

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,67	18	,485
Asesor/a de Primaria	3,78	18	,428
Asesor/a de Secundaria	3,78	58	,421
Otros	3,44	18	,511
Total	3,71	112	,458

fa69 * Tiempo

fa69

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,87	16	,342
Entre 1 y 3 años	3,56	18	,511
Entre 3 y 5 años	3,73	30	,450
Entre 5 y 7 años	3,62	26	,496
Más de 7 años	3,77	22	,429
Total	3,71	112	,458

fa69 * Zona

fa69

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,67	36	,478
Cinturón	3,90	10	,316
Otros	3,70	66	,463
Total	3,71	112	,458

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	1,260	2	0,533	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1339,000 W de Wilcoxon: 4114,000 Z: -0,521	-	0,602	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	10,040	2	0,007	Sí
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	7,797	3	0,050	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	5,714	4	0,222	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	2,086	2	0,352	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

70. Apoyo a la creación de redes de asesores/as de formación y diseño de planes

Estadísticos

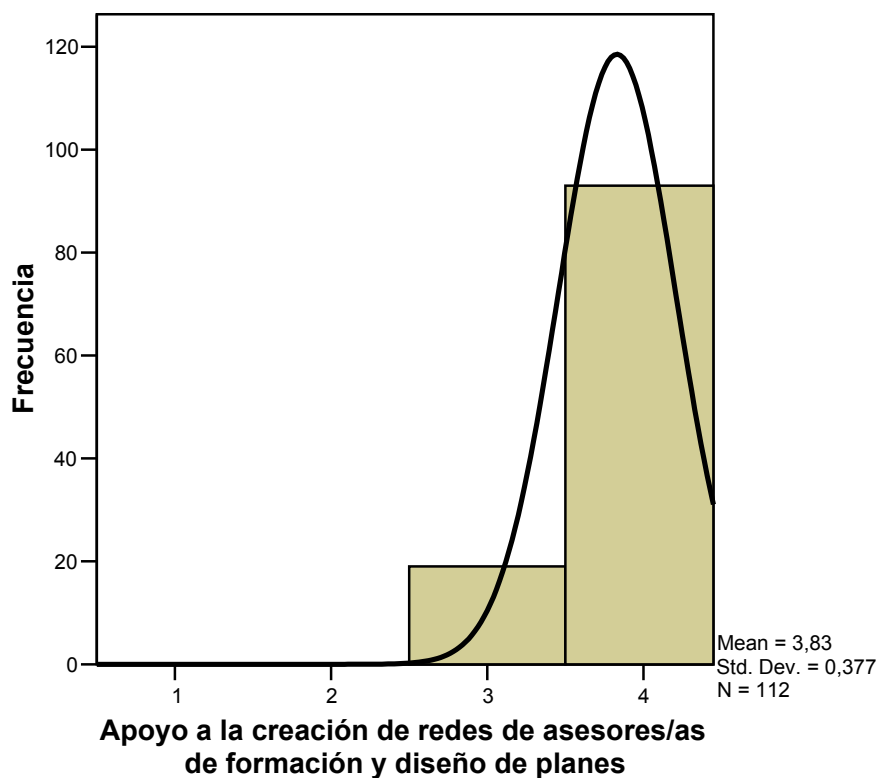
Apoyo a la creación de redes de asesores/as de formación y diseño de planes

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,83
Error típ. de la media		,036
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,377
Varianza		,142
Asimetría		-1,784
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		1,205
Error típ. de curtosis		,453
Rango		1
Mínimo		3
Máximo		4
Suma		429
Percentiles	25	4,00
	50	4,00
	75	4,00

Apoyo a la creación de redes de asesores/as de formación y diseño de planes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo de acuerdo	19	17,0	17,0	17,0
	Totalmente de acuerdo	93	83,0	83,0	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

fa70 * Edad

fa70

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,89	38	,311
Entre 40 y 50 años	3,81	42	,397
Entre 50 y 60 años	3,78	32	,420
Total	3,83	112	,377

fa70 * Sexo

fa70

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,89	38	,311
Hombre	3,80	74	,405
Total	3,83	112	,377

fa70 * Titulación

fa70

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,95	40	,221
Licenciatura	3,79	70	,413
Doctorado	3,00	2	,000
Total	3,83	112	,377

fa70 * Puesto

fa70

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,78	18	,428
Asesor/a de Primaria	3,67	18	,485
Asesor/a de Secundaria	3,84	58	,365
Otros	4,00	18	,000
Total	3,83	112	,377

fa70 * Tiempo

fa70

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	4,00	16	,000
Entre 1 y 3 años	3,78	18	,428
Entre 3 y 5 años	3,87	30	,346
Entre 5 y 7 años	3,77	26	,430
Más de 7 años	3,77	22	,429
Total	3,83	112	,377

fa70 * Zona

fa70

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,89	36	,319
Cinturón	3,70	10	,483
Otros	3,82	66	,389
Total	3,83	112	,377

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	1,779	2	0,411	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1269,000 W de Wilcoxon: 4044,000 Z: -1,295	-	0,195	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	14,712	2	0,001	Sí
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	7,473	3	0,058	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	5,066	4	0,281	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	2,132	2	0,344	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

71. No hace falta la formación permanente, es una pérdida de tiempo y los asesores/as asistentes sólo lo hacen por el certificado y el compromiso con el Centro de Profesorado

Estadísticos

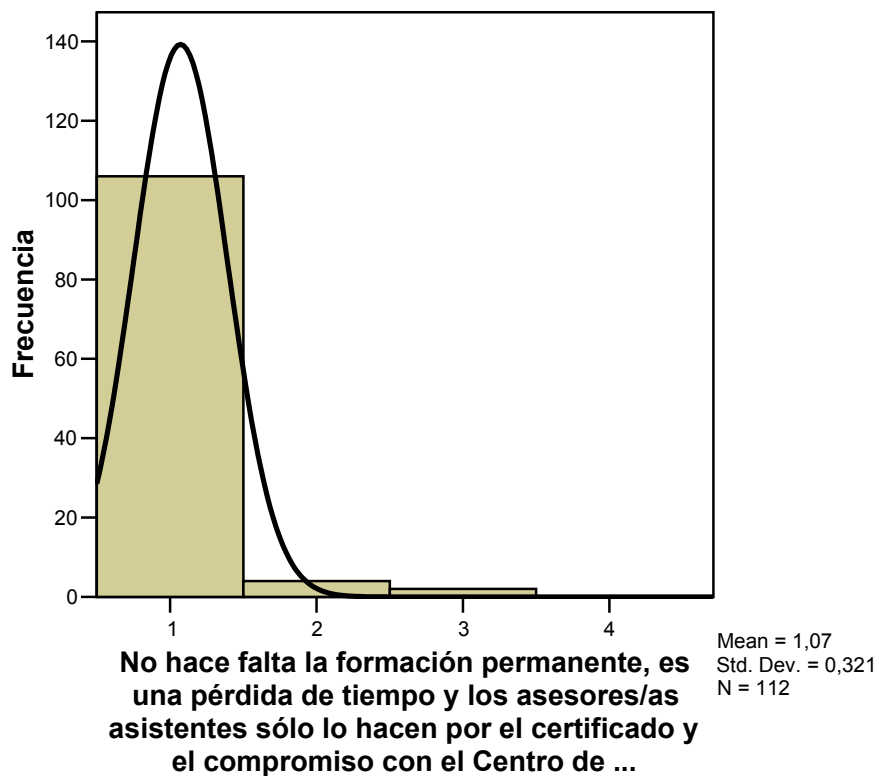
No hace falta la formación permanente, es una pérdida de tiempo y los asesores/as asistentes sólo lo hacen por el certificado y el compromiso con el Centro de Profesorado

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		1,07
Error típ. de la media		,030
Mediana		1,00
Moda		1
Desv. típ.		,321
Varianza		,103
Asimetría		4,862
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		24,407
Error típ. de curtosis		,453
Rango		2
Mínimo		1
Máximo		3
Suma		120
Percentiles	25	1,00
	50	1,00
	75	1,00

No hace falta la formación permanente, es una pérdida de tiempo y los asesores/as asistentes sólo lo hacen por el certificado y el compromiso con el Centro de Profesorado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	106	94,6	94,6	94,6
	Poco de acuerdo	4	3,6	3,6	98,2
	Algo de acuerdo	2	1,8	1,8	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

fa71 * Edad

fa71

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	1,16	38	,495
Entre 40 y 50 años	1,05	42	,216
Entre 50 y 60 años	1,00	32	,000
Total	1,07	112	,321

fa71 * Sexo

fa71

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	1,05	38	,226
Hombre	1,08	74	,361
Total	1,07	112	,321

fa71 * Titulación

fa71

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	1,00	40	,000
Licenciatura	1,11	70	,401
Doctorado	1,00	2	,000
Total	1,07	112	,321

fa71 * Puesto

fa71

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	1,00	18	,000
Asesor/a de Primaria	1,00	18	,000
Asesor/a de Secundaria	1,14	58	,437
Otros	1,00	18	,000
Total	1,07	112	,321

fa71 * Tiempo

fa71

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	1,13	16	,342
Entre 1 y 3 años	1,11	18	,323
Entre 3 y 5 años	1,13	30	,507
Entre 5 y 7 años	1,00	26	,000
Más de 7 años	1,00	22	,000
Total	1,07	112	,321

fa71 * Zona

fa71

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	1,06	36	,232
Cinturón	1,00	10	,000
Otros	1,09	66	,381
Total	1,07	112	,321

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	3,888	2	0,143	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1402,000 W de Wilcoxon: 2143,000 Z: -0,063	-	0,950	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	3,767	2	0,152	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	5,846	3	0,119	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	5,413	4	0,247	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	0,635	2	0,728	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

72. Las acciones llevadas a cabo para la formación de los asesores/as son programadas por personas ajenas a los mismos y por ello no resultan apropiadas ni resuelven las necesidades de formación de éstos

Estadísticos

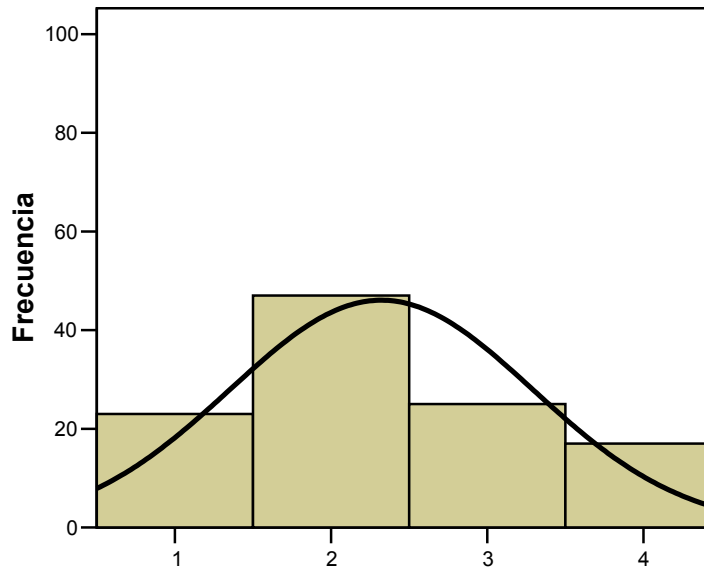
Las acciones llevadas a cabo para la formación de los asesores/as son programadas por personas ajenas a los mismos y por ello no resultan apropiadas ni resuelven las necesidades de formación de éstos

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		2,32
Error típ. de la media		,092
Mediana		2,00
Moda		2
Desv. típ.		,970
Varianza		,941
Asimetría		,338
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,817
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		260
Percentiles	25	2,00
	50	2,00
	75	3,00

Las acciones llevadas a cabo para la formación de los asesores/as son programadas por personas ajenas a los mismos y por ello no resultan apropiadas ni resuelven las necesidades de formación de éstos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	23	20,5	20,5	20,5
	Poco de acuerdo	47	42,0	42,0	62,5
	Algo de acuerdo	25	22,3	22,3	84,8
	Totalmente de acuerdo	17	15,2	15,2	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Las acciones llevadas a cabo para la formación de los asesores/as son programadas por personas ajenas a los mismos y por ello no resultan apropiadas ni resuelven las necesidades de formación de éstos

Mean = 2,32
Std. Dev. = 0,97
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

fa72 * Edad

fa72

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	2,53	38	,893
Entre 40 y 50 años	2,00	42	,883
Entre 50 y 60 años	2,50	32	1,078
Total	2,32	112	,970

fa72 * Sexo

fa72

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	2,24	38	,786
Hombre	2,36	74	1,054
Total	2,32	112	,970

fa72 * Titulación

fa72

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	2,22	40	1,097
Licenciatura	2,36	70	,901
Doctorado	3,00	2	,000
Total	2,32	112	,970

fa72 * Puesto

fa72

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	2,50	18	,857
Asesor/a de Primaria	2,44	18	,984
Asesor/a de Secundaria	2,22	58	,974
Otros	2,33	18	1,085
Total	2,32	112	,970

fa72 * Tiempo

fa72

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	1,88	16	,619
Entre 1 y 3 años	1,89	18	,758
Entre 3 y 5 años	2,33	30	1,093
Entre 5 y 7 años	2,77	26	,992
Más de 7 años	2,45	22	,912
Total	2,32	112	,970

fa72 * Zona

fa72

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	2,03	36	,878
Cinturón	2,60	10	1,174
Otros	2,44	66	,963
Total	2,32	112	,970

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	8,049	2	0,018	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	1345,000 W de Wilcoxon: 2086,000 Z: -0,395	-	0,693	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	2,366	2	0,306	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	1,664	3	0,645	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	12,113	4	0,017	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	4,691	2	0,096	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

73. Las acciones formativas deberían programarse entre todos, con el tiempo suficiente y en las fechas más adecuadas

Estadísticos

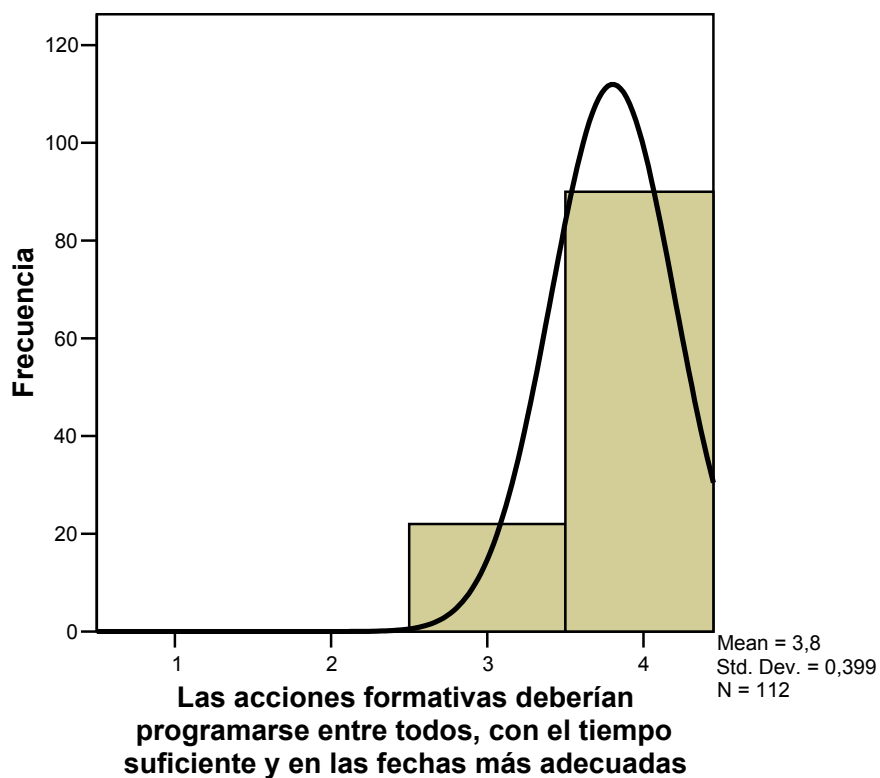
Las acciones formativas deberían programarse entre todos, con el tiempo suficiente y en las fechas más adecuadas

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,80
Error típ. de la media		,038
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,399
Varianza		,159
Asimetría		-1,549
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		,406
Error típ. de curtosis		,453
Rango		1
Mínimo		3
Máximo		4
Suma		426
Percentiles	25	4,00
	50	4,00
	75	4,00

Las acciones formativas deberían programarse entre todos, con el tiempo suficiente y en las fechas más adecuadas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo de acuerdo	22	19,6	19,6	19,6
	Totalmente de acuerdo	90	80,4	80,4	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

fa73 * Edad

fa73

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,68	38	,471
Entre 40 y 50 años	3,81	42	,397
Entre 50 y 60 años	3,94	32	,246
Total	3,80	112	,399

fa73 * Sexo

fa73

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,89	38	,311
Hombre	3,76	74	,432
Total	3,80	112	,399

fa73 * Titulación

fa73

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,75	40	,439
Licenciatura	3,83	70	,380
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,80	112	,399

fa73 * Puesto

fa73

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,78	18	,428
Asesor/a de Primaria	3,78	18	,428
Asesor/a de Secundaria	3,76	58	,432
Otros	4,00	18	,000
Total	3,80	112	,399

fa73 * Tiempo

fa73

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,87	16	,342
Entre 1 y 3 años	3,78	18	,428
Entre 3 y 5 años	3,73	30	,450
Entre 5 y 7 años	3,69	26	,471
Más de 7 años	4,00	22	,000
Total	3,80	112	,399

fa73 * Zona

fa73

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,83	36	,378
Cinturón	3,80	10	,422
Otros	3,79	66	,412
Total	3,80	112	,399

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	7,012	2	0,030	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	1212,000 W de Wilcoxon: 3987,000 Z: -1,732	-	0,083	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	1,480	2	0,477	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	5,247	3	0,155	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	8,868	4	0,064	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	0,303	2	0,859	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

74. No deberían ser acciones que se preparen en uno o dos días para que el asesor/a las traslade de inmediato al resto del profesorado

Estadísticos

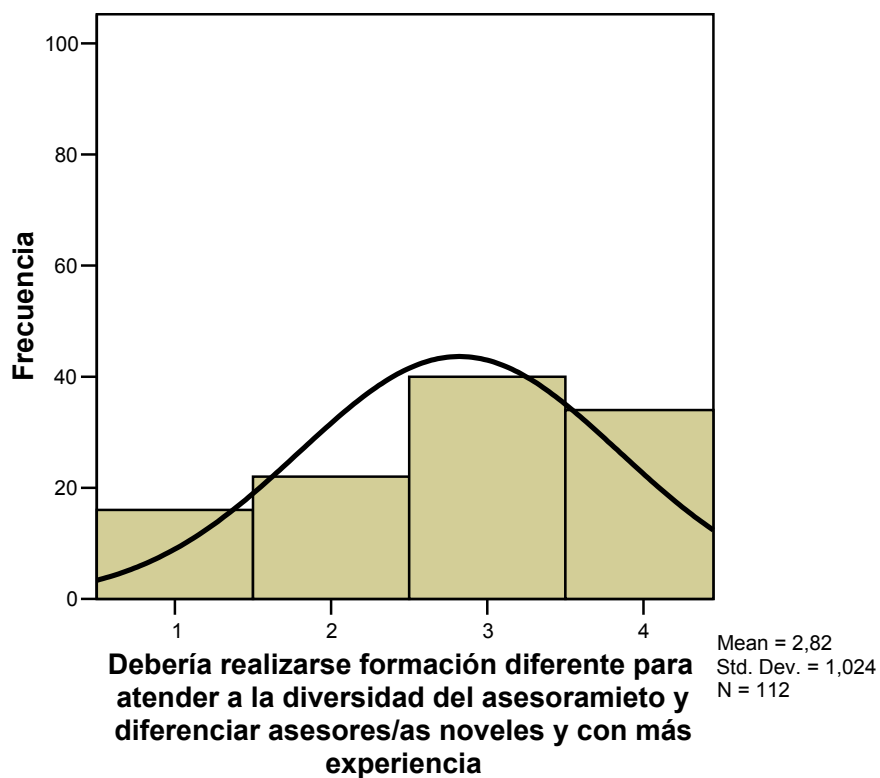
No deberían ser acciones que se preparen en uno o dos días para que el asesor/a las traslade de inmediato al resto del profesorado

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,73
Error típ. de la media		,055
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,585
Varianza		,342
Asimetría		-2,354
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		5,540
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		418
Percentiles	25	4,00
	50	4,00
	75	4,00

No deberían ser acciones que se preparen en uno o dos días para que el asesor/a las traslade de inmediato al resto del profesorado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nada de acuerdo	1	,9	,9	,9
Poco de acuerdo	5	4,5	4,5	5,4
Algo de acuerdo	17	15,2	15,2	20,5
Totalmente de acuerdo	89	79,5	79,5	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

fa74 * Edad

fa74

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,79	38	,528
Entre 40 y 50 años	3,67	42	,570
Entre 50 y 60 años	3,75	32	,672
Total	3,73	112	,585

fa74 * Sexo

fa74

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,61	38	,679
Hombre	3,80	74	,523
Total	3,73	112	,585

fa74 * Titulación

fa74

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,93	40	,267
Licenciatura	3,64	70	,682
Doctorado	3,00	2	,000
Total	3,73	112	,585

fa74 * Puesto

fa74

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,94	18	,236
Asesor/a de Primaria	3,78	18	,428
Asesor/a de Secundaria	3,64	58	,667
Otros	3,78	18	,647
Total	3,73	112	,585

fa74 * Tiempo

fa74

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,87	16	,342
Entre 1 y 3 años	3,33	18	,686
Entre 3 y 5 años	3,93	30	,254
Entre 5 y 7 años	3,85	26	,368
Más de 7 años	3,55	22	,912
Total	3,73	112	,585

fa74 * Zona

fa74

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,69	36	,710
Cinturón	3,60	10	,699
Otros	3,77	66	,490
Total	3,73	112	,585

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	2,237	2	0,327	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1216,000 W de Wilcoxon: 1957,000 Z: -1,660	-	0,097	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	12,245	2	0,002	Sí
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	4,911	3	0,178	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	17,914	4	0,001	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	0,649	2	0,723	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

75. Debería realizarse formación diferente para atender a la diversidad del asesoramiento y diferenciar asesores/as noveles y con más experiencia

Estadísticos

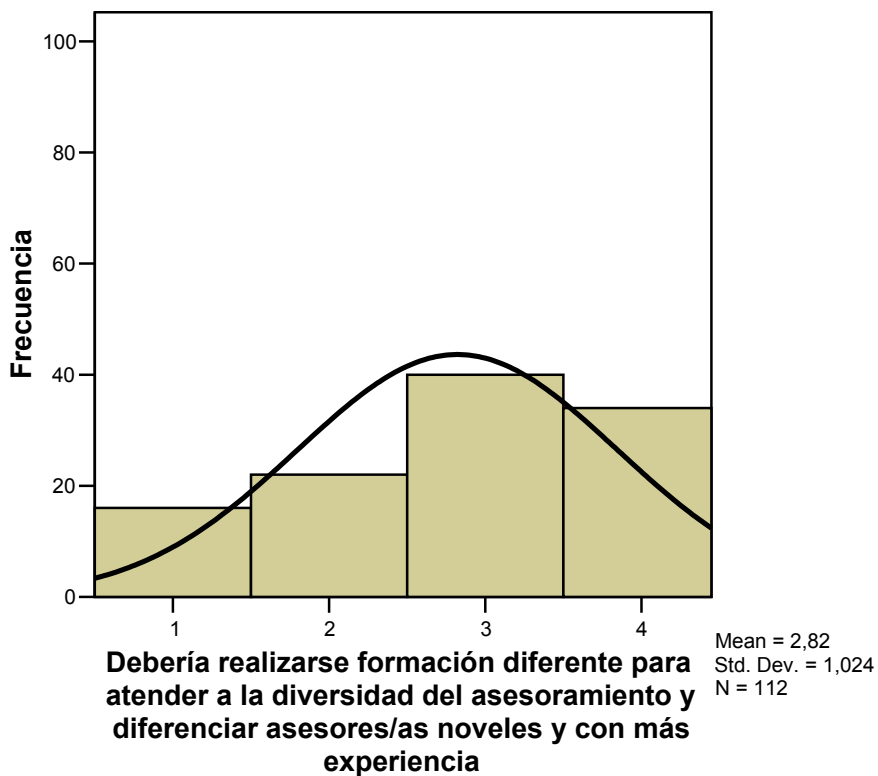
Debería realizarse formación diferente para atender a la diversidad del asesoramiento y diferenciar asesores/as noveles y con más experiencia

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		2,82
Error típ. de la media		,097
Mediana		3,00
Moda		3
Desv. típ.		1,024
Varianza		1,049
Asimetría		-,452
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,907
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		316
Percentiles	25	2,00
	50	3,00
	75	4,00

Debería realizarse formación diferente para atender a la diversidad del asesoramiento y diferenciar asesores/as noveles y con más experiencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	16	14,3	14,3	14,3
	Poco de acuerdo	22	19,6	19,6	33,9
	Algo de acuerdo	40	35,7	35,7	69,6
	Totalmente de acuerdo	34	30,4	30,4	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

fa75 * Edad

fa75

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	2,95	38	,837
Entre 40 y 50 años	3,05	42	1,058
Entre 50 y 60 años	2,37	32	1,070
Total	2,82	112	1,024

fa75 * Sexo

fa75

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	2,92	38	,882
Hombre	2,77	74	1,092
Total	2,82	112	1,024

fa75 * Titulación

fa75

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	2,73	40	,987
Licenciatura	2,90	70	1,052
Doctorado	2,00	2	,000
Total	2,82	112	1,024

fa75 * Puesto

fa75

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,39	18	,698
Asesor/a de Primaria	2,33	18	,840
Asesor/a de Secundaria	2,60	58	1,091
Otros	3,44	18	,705
Total	2,82	112	1,024

fa75 * Tiempo

fa75

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,25	16	1,000
Entre 1 y 3 años	2,44	18	1,097
Entre 3 y 5 años	2,60	30	1,037
Entre 5 y 7 años	2,77	26	,908
Más de 7 años	3,18	22	,958
Total	2,82	112	1,024

fa75 * Zona

fa75

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	2,67	36	1,195
Cinturón	3,10	10	1,101
Otros	2,86	66	,910
Total	2,82	112	1,024

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	8,696	2	0,013	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	1321,000 W de Wilcoxon: 4096,000 Z: -0,546	-	0,585	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	2,763	2	0,251	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	19,598	3	0,000	Sí
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	10,254	4	0,036	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	1,321	2	0,517	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

76. Debería contarse con asesores/as experimentados con bastante conocimiento teórico-práctico antes que con otros profesionales, llamados expertos, en la confección de acciones formativas de perfeccionamiento del asesor/a

Estadísticos

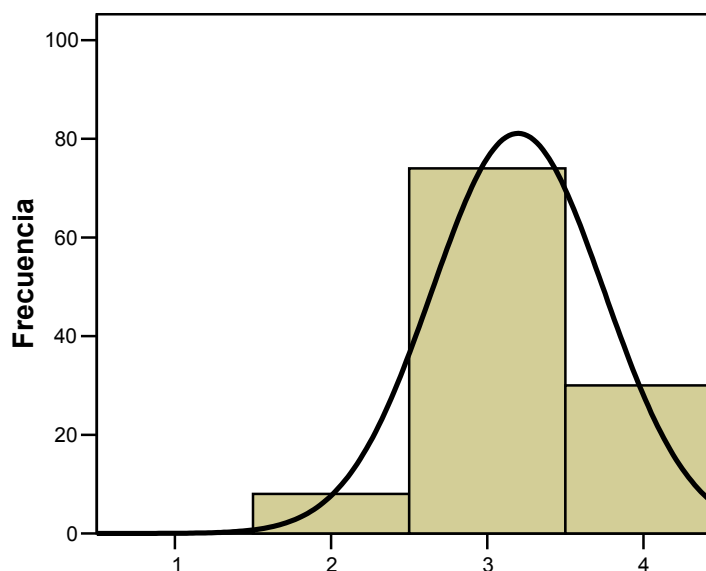
Debería contarse con asesores/as experimentados con bastante conocimiento teórico-práctico antes que con otros profesionales, llamados expertos, en la confección de acciones formativas de perfeccionamiento del asesor/a

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,20
Error típ. de la media		,052
Mediana		3,00
Moda		3
Desv. típ.		,551
Varianza		,303
Asimetría		,072
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,086
Error típ. de curtosis		,453
Rango		2
Mínimo		2
Máximo		4
Suma		358
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

Debería contarse con asesores/as experimentados con bastante conocimiento teórico-práctico antes que con otros profesionales, llamados expertos, en la confección de acciones formativas de perfeccionamiento del asesor/a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco de acuerdo	8	7,1	7,1	7,1
	Algo de acuerdo	74	66,1	66,1	73,2
	Totalmente de acuerdo	30	26,8	26,8	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Debería contarse con asesores/as experimentados con bastante conocimiento teórico-práctico antes que con otros profesionales, llamados expertos, en la confección de acciones formativas de perfeccionamiento del asesor/a

Mean = 3,2
Std. Dev. = 0,551
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

fa76 * Edad

fa76

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,37	38	,489
Entre 40 y 50 años	3,14	42	,647
Entre 50 y 60 años	3,06	32	,435
Total	3,20	112	,551

fa76 * Sexo

fa76

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,26	38	,446
Hombre	3,16	74	,597
Total	3,20	112	,551

fa76 * Titulación

fa76

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,10	40	,545
Licenciatura	3,26	70	,557
Doctorado	3,00	2	,000
Total	3,20	112	,551

fa76 * Puesto

fa76

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,00	18	,485
Asesor/a de Primaria	3,11	18	,583
Asesor/a de Secundaria	3,14	58	,511
Otros	3,67	18	,485
Total	3,20	112	,551

fa76 * Tiempo

fa76

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,38	16	,500
Entre 1 y 3 años	3,11	18	,323
Entre 3 y 5 años	3,27	30	,691
Entre 5 y 7 años	3,00	26	,566
Más de 7 años	3,27	22	,456
Total	3,20	112	,551

fa76 * Zona

fa76

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,28	36	,454
Cinturón	3,00	10	,667
Otros	3,18	66	,579
Total	3,20	112	,551

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	5,882	2	0,053	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1304,000 W de Wilcoxon: 4079,000 Z: -0,753	-	0,451	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	2,405	2	0,300	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	17,314	3	0,001	Sí
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	6,419	4	0,170	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	1,673	2	0,433	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

77. Muchas veces los expertos externos son menos expertos que los propios asesores/as de formación

Estadísticos

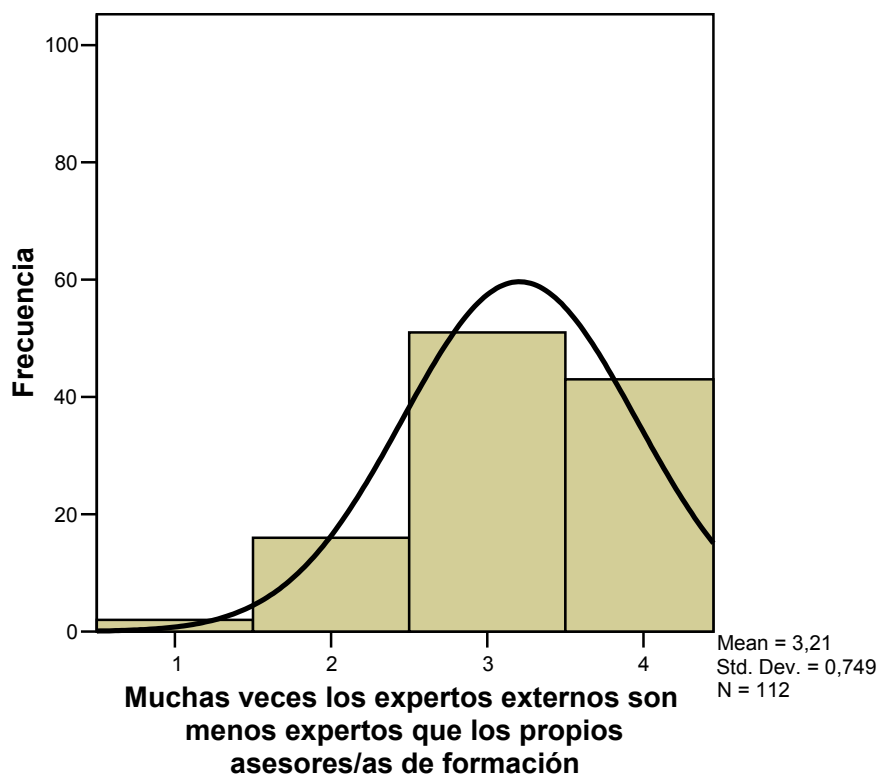
Muchas veces los expertos externos son menos expertos que los propios asesores/as de formación

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,21
Error típ. de la media		,071
Mediana		3,00
Moda		3
Desv. típ.		,749
Varianza		,561
Asimetría		-,619
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,113
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		359
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

Muchas veces los expertos externos son menos expertos que los propios asesores/as de formación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nada de acuerdo	2	1,8	1,8	1,8
Poco de acuerdo	16	14,3	14,3	16,1
Algo de acuerdo	51	45,5	45,5	61,6
Totalmente de acuerdo	43	38,4	38,4	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

fa77 * Edad

fa77

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,42	38	,758
Entre 40 y 50 años	2,95	42	,661
Entre 50 y 60 años	3,28	32	,772
Total	3,21	112	,749

fa77 * Sexo

fa77

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,29	38	,654
Hombre	3,16	74	,794
Total	3,21	112	,749

fa77 * Titulación

fa77

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,08	40	,888
Licenciatura	3,29	70	,663
Doctorado	3,00	2	,000
Total	3,21	112	,749

fa77 * Puesto

fa77

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,50	18	,707
Asesor/a de Primaria	2,89	18	,900
Asesor/a de Secundaria	3,14	58	,687
Otros	3,44	18	,705
Total	3,21	112	,749

fa77 * Tiempo

fa77

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,37	16	,719
Entre 1 y 3 años	3,11	18	,583
Entre 3 y 5 años	3,20	30	,664
Entre 5 y 7 años	2,85	26	,967
Más de 7 años	3,59	22	,503
Total	3,21	112	,749

fa77 * Zona

fa77

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,28	36	,741
Cinturón	3,20	10	,789
Otros	3,17	66	,756
Total	3,21	112	,749

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	10,585	2	0,005	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	1310,000 W de Wilcoxon: 4085,000 Z: -0,641	-	0,521	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	1,443	2	0,486	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	8,233	3	0,041	Sí
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	11,244	4	0,024	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	0,479	2	0,787	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

Las temáticas para la formación de los asesores de formación deben ser:

78. Dinamización de grupos

Estadísticos

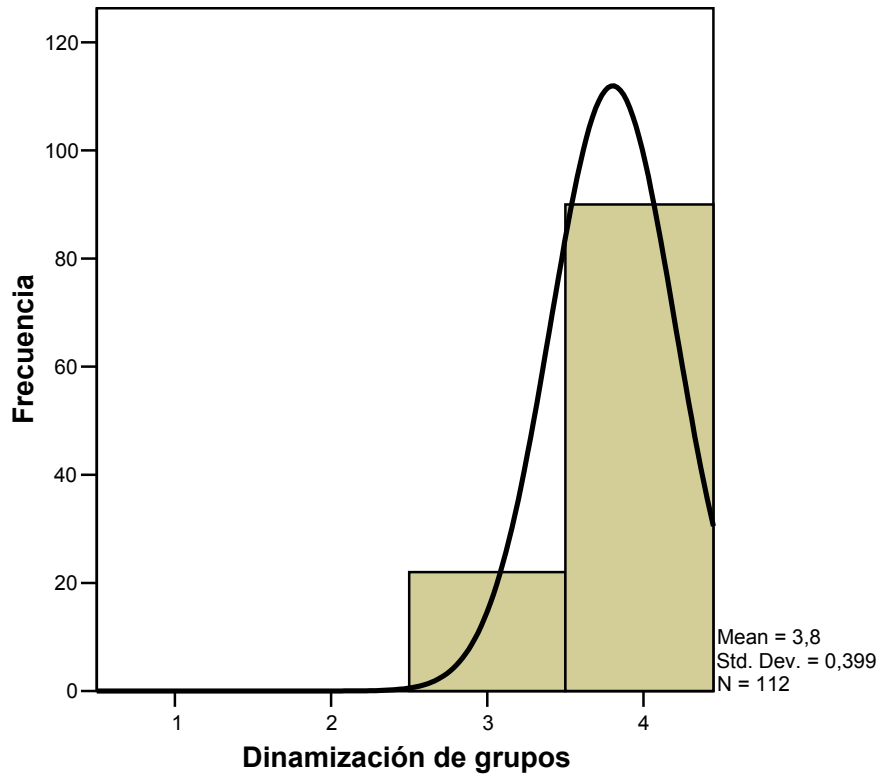
Dinamización de grupos

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,80
Error típ. de la media		,038
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,399
Varianza		,159
Asimetría		-1,549
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		,406
Error típ. de curtosis		,453
Rango		1
Mínimo		3
Máximo		4
Suma		426
Percentiles	25	4,00
	50	4,00
	75	4,00

Dinamización de grupos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo de acuerdo	22	19,6	19,6	19,6
	Totalmente de acuerdo	90	80,4	80,4	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

fa78 * Edad

fa78

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,74	38	,446
Entre 40 y 50 años	3,95	42	,216
Entre 50 y 60 años	3,69	32	,471
Total	3,80	112	,399

fa78 * Sexo

fa78

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,95	38	,226
Hombre	3,73	74	,447
Total	3,80	112	,399

fa78 * Titulación

fa78

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,80	40	,405
Licenciatura	3,80	70	,403
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,80	112	,399

fa78 * Puesto

fa78

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	4,00	18	,000
Asesor/a de Primaria	3,67	18	,485
Asesor/a de Secundaria	3,83	58	,381
Otros	3,67	18	,485
Total	3,80	112	,399

fa78 * Tiempo

fa78

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	4,00	16	,000
Entre 1 y 3 años	3,89	18	,323
Entre 3 y 5 años	3,73	30	,450
Entre 5 y 7 años	3,69	26	,471
Más de 7 años	3,82	22	,395
Total	3,80	112	,399

fa78 * Zona

fa78

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	4,00	36	,000
Cinturón	4,00	10	,000
Otros	3,67	66	,475
Total	3,80	112	,399

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	9,609	2	0,008	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	1100,000 W de Wilcoxon: 3875,000 Z: -2,733	-	0,006	Sí
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	0,493	2	0,781	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	8,807	3	0,032	Sí
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	7,679	4	0,104	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	18,911	2	0,000	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

79. Didácticas de áreas y asignaturas específicas

Estadísticos

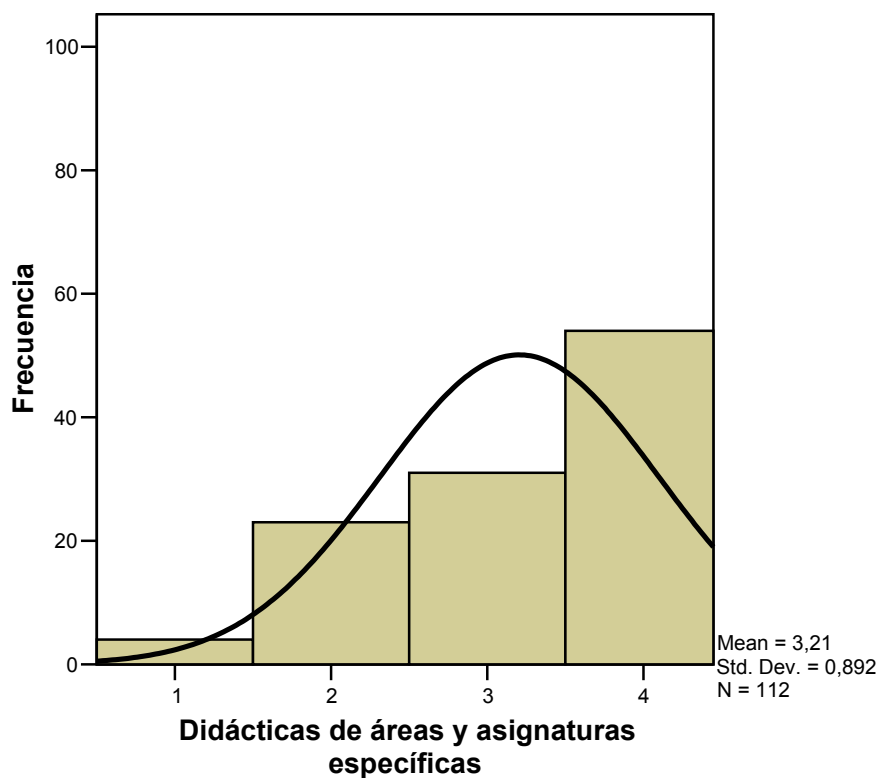
Didácticas de áreas y asignaturas específicas

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,21
Error típ. de la media		,084
Mediana		3,00
Moda		4
Desv. típ.		,892
Varianza		,795
Asimetría		-,729
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,606
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		359
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

Didácticas de áreas y asignaturas específicas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	4	3,6	3,6	3,6
	Poco de acuerdo	23	20,5	20,5	24,1
	Algo de acuerdo	31	27,7	27,7	51,8
	Totalmente de acuerdo	54	48,2	48,2	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

fa79 * Edad

fa79

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	2,95	38	,899
Entre 40 y 50 años	3,43	42	,859
Entre 50 y 60 años	3,22	32	,870
Total	3,21	112	,892

fa79 * Sexo

fa79

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,16	38	,823
Hombre	3,23	74	,930
Total	3,21	112	,892

fa79 * Titulación

fa79

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	2,80	40	,992
Licenciatura	3,41	70	,752
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,21	112	,892

fa79 * Puesto

fa79

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,44	18	,856
Asesor/a de Primaria	3,00	18	,970
Asesor/a de Secundaria	3,33	58	,866
Otros	2,78	18	,808
Total	3,21	112	,892

fa79 * Tiempo

fa79

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,38	16	,885
Entre 1 y 3 años	2,89	18	1,023
Entre 3 y 5 años	3,60	30	,724
Entre 5 y 7 años	2,77	26	,908
Más de 7 años	3,32	22	,716
Total	3,21	112	,892

fa79 * Zona

fa79

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,53	36	,845
Cinturón	3,40	10	,966
Otros	3,00	66	,859
Total	3,21	112	,892

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	6,922	2	0,031	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	1303,000 W de Wilcoxon: 2044,000 Z: -0,683	-	0,494	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	12,525	2	0,002	Sí
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	8,827	3	0,032	Sí
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	15,862	4	0,003	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	11,476	2	0,003	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

80. Mejoras en cuanto al uso de la red

Estadísticos

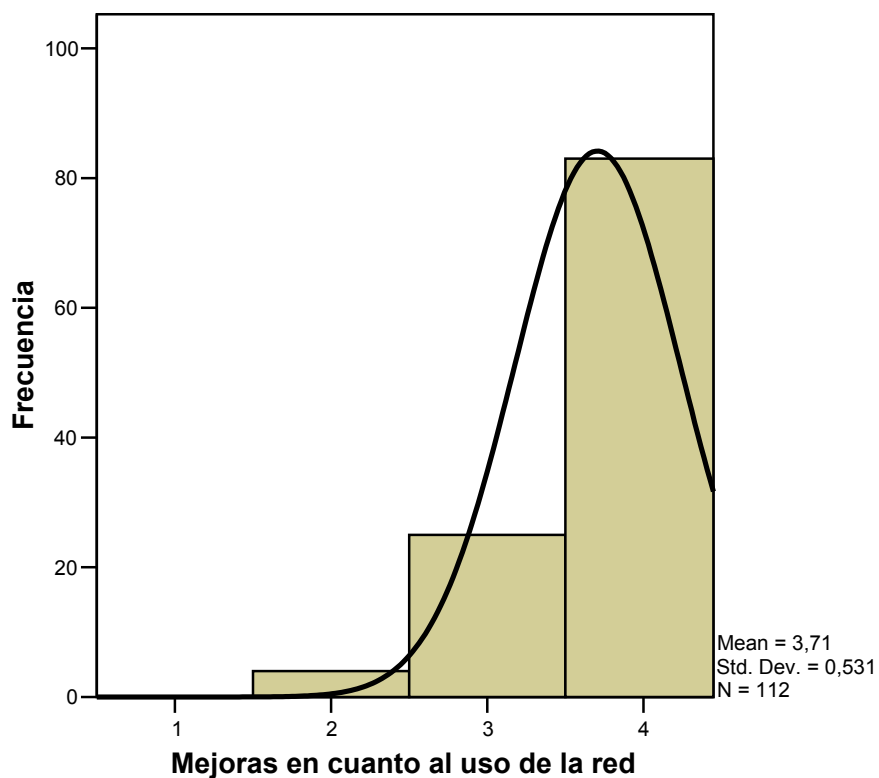
Mejoras en cuanto al uso de la red

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,71
Error típ. de la media		,050
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,531
Varianza		,282
Asimetría		-1,624
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		1,785
Error típ. de curtosis		,453
Rango		2
Mínimo		2
Máximo		4
Suma		415
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

Mejoras en cuanto al uso de la red

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco de acuerdo	4	3,6	3,6	3,6
	Algo de acuerdo	25	22,3	22,3	25,9
	Totalmente de acuerdo	83	74,1	74,1	100,0
Total		112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

fa80 * Edad

fa80

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,68	38	,574
Entre 40 y 50 años	3,81	42	,505
Entre 50 y 60 años	3,59	32	,499
Total	3,71	112	,531

fa80 * Sexo

fa80

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,79	38	,528
Hombre	3,66	74	,531
Total	3,71	112	,531

fa80 * Titulación

fa80

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,55	40	,597
Licenciatura	3,79	70	,478
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,71	112	,531

fa80 * Puesto

fa80

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,89	18	,323
Asesor/a de Primaria	3,44	18	,511
Asesor/a de Secundaria	3,64	58	,613
Otros	4,00	18	,000
Total	3,71	112	,531

fa80 * Tiempo

fa80

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	4,00	16	,000
Entre 1 y 3 años	3,44	18	,705
Entre 3 y 5 años	3,87	30	,346
Entre 5 y 7 años	3,38	26	,637
Más de 7 años	3,86	22	,351
Total	3,71	112	,531

fa80 * Zona

fa80

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,94	36	,232
Cinturón	3,70	10	,483
Otros	3,58	66	,609
Total	3,71	112	,531

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	5,441	2	0,066	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1208,000 W de Wilcoxon: 3983,000 Z: -1,595	-	0,111	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	6,554	2	0,038	Sí
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	15,844	3	0,001	Sí
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	23,996	4	0,000	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	11,696	2	0,003	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

81. Conocimientos informáticos (Internet, redes, nodos, páginas web, etc.).

Estadísticos

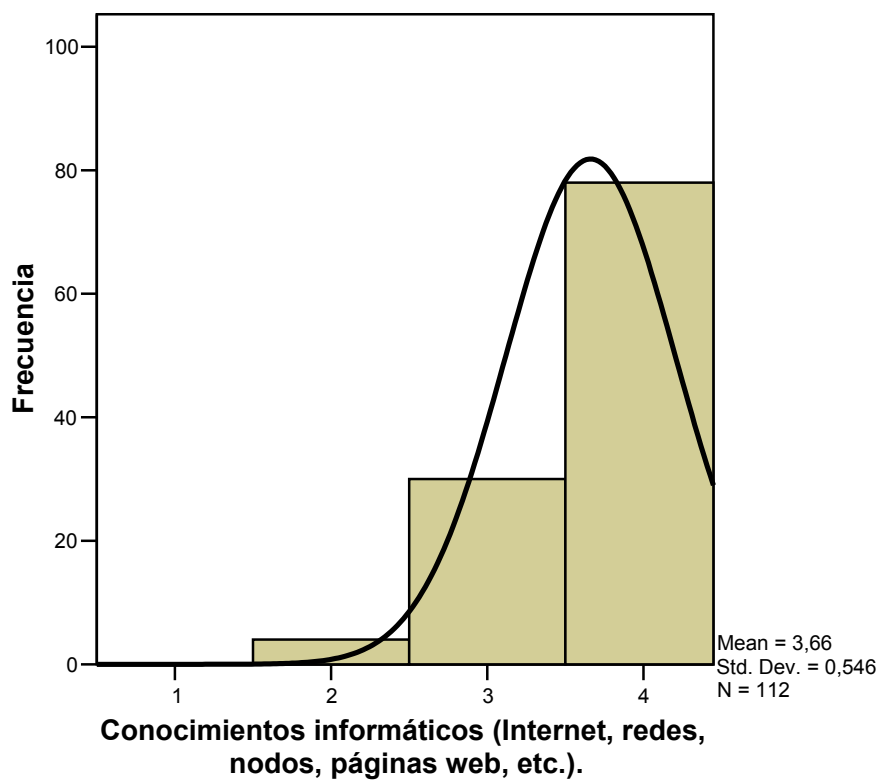
Conocimientos informáticos (Internet, redes, nodos, páginas web, etc.).

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,66
Error típ. de la media		,052
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,546
Varianza		,298
Asimetría		-1,347
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		,891
Error típ. de curtosis		,453
Rango		2
Mínimo		2
Máximo		4
Suma		410
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

Conocimientos informáticos (Internet, redes, nodos, páginas web, etc.).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco de acuerdo	4	3,6	3,6	3,6
	Algo de acuerdo	30	26,8	26,8	30,4
	Totalmente de acuerdo	78	69,6	69,6	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

fa81 * Edad

fa81

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,53	38	,687
Entre 40 y 50 años	3,81	42	,397
Entre 50 y 60 años	3,63	32	,492
Total	3,66	112	,546

fa81 * Sexo

fa81

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,63	38	,675
Hombre	3,68	74	,471
Total	3,66	112	,546

fa81 * Titulación

fa81

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,50	40	,599
Licenciatura	3,74	70	,502
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,66	112	,546

fa81 * Puesto

fa81

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,67	18	,686
Asesor/a de Primaria	3,44	18	,511
Asesor/a de Secundaria	3,69	58	,537
Otros	3,78	18	,428
Total	3,66	112	,546

fa81 * Tiempo

fa81

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	4,00	16	,000
Entre 1 y 3 años	3,33	18	,686
Entre 3 y 5 años	3,80	30	,407
Entre 5 y 7 años	3,31	26	,618
Más de 7 años	3,91	22	,294
Total	3,66	112	,546

fa81 * Zona

fa81

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,89	36	,319
Cinturón	3,80	10	,422
Otros	3,52	66	,614
Total	3,66	112	,546

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	4,520	2	0,104	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1368,000 W de Wilcoxon: 4143,000 Z: -0,291	-	0,771	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	6,566	2	0,038	Sí
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	5,603	3	0,133	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	30,938	4	0,000	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	11,677	2	0,003	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

82. Convivencia en los centros

Estadísticos

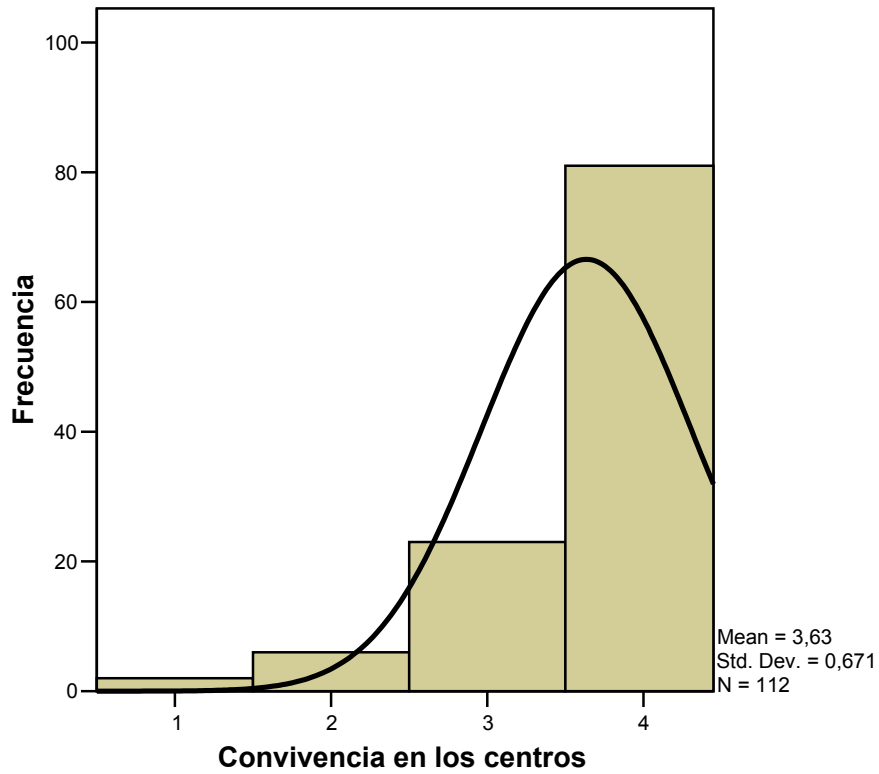
Convivencia en los centros

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,63
Error típ. de la media		,063
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,671
Varianza		,450
Asimetría		-1,961
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		3,677
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		407
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

Convivencia en los centros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	2	1,8	1,8	1,8
	Poco de acuerdo	6	5,4	5,4	7,1
	Algo de acuerdo	23	20,5	20,5	27,7
	Totalmente de acuerdo	81	72,3	72,3	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

fa82 * Edad

fa82

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,53	38	,762
Entre 40 y 50 años	3,81	42	,397
Entre 50 y 60 años	3,53	32	,803
Total	3,63	112	,671

fa82 * Sexo

fa82

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,89	38	,311
Hombre	3,50	74	,763
Total	3,63	112	,671

fa82 * Titulación

fa82

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,50	40	,877
Licenciatura	3,70	70	,521
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,63	112	,671

fa82 * Puesto

fa82

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	4,00	18	,000
Asesor/a de Primaria	3,56	18	,511
Asesor/a de Secundaria	3,53	58	,777
Otros	3,67	18	,686
Total	3,63	112	,671

fa82 * Tiempo

fa82

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,87	16	,342
Entre 1 y 3 años	3,56	18	,705
Entre 3 y 5 años	3,80	30	,407
Entre 5 y 7 años	3,54	26	,647
Más de 7 años	3,41	22	1,008
Total	3,63	112	,671

fa82 * Zona

fa82

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,86	36	,351
Cinturón	3,80	10	,422
Otros	3,48	66	,789
Total	3,63	112	,671

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	3,257	2	0,196	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1025,000 W de Wilcoxon: 3800,000 Z: -2,991	-	0,003	Sí
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	1,224	2	0,542	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	9,357	3	0,025	Sí
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	5,367	4	0,252	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	7,073	2	0,029	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

83. Interculturalidad / Multiculturalidad

Estadísticos

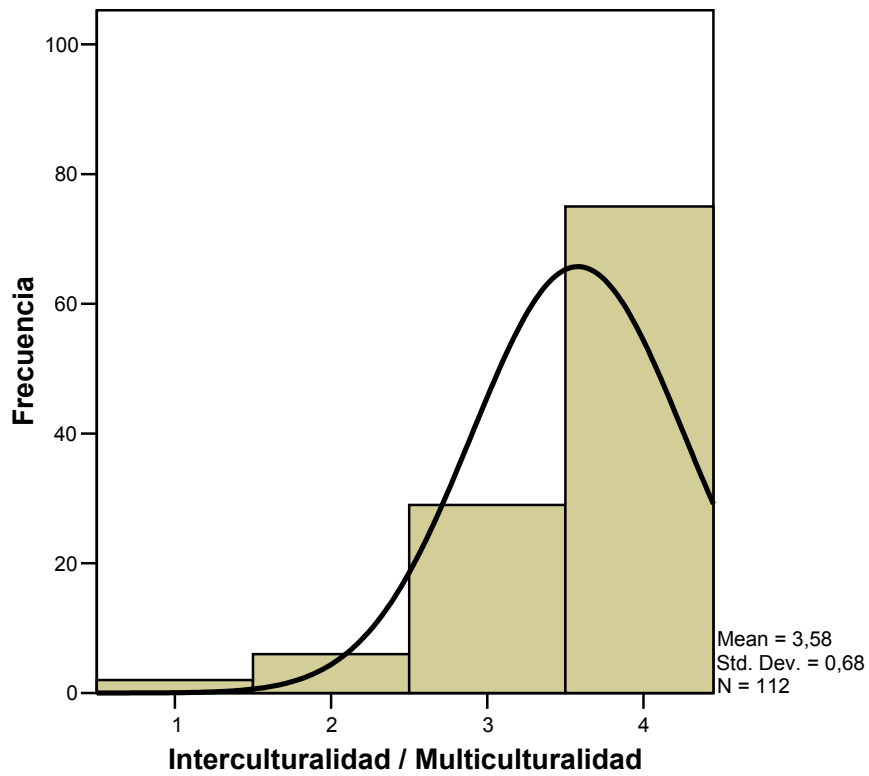
Interculturalidad / Multiculturalidad

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,58
Error típ. de la media		,064
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,680
Varianza		,462
Asimetría		-1,699
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		2,786
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		401
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

Interculturalidad / Multiculturalidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	2	1,8	1,8	1,8
	Poco de acuerdo	6	5,4	5,4	7,1
	Algo de acuerdo	29	25,9	25,9	33,0
	Totalmente de acuerdo	75	67,0	67,0	100,0
Total		112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

fa83 * Edad

fa83

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,58	38	,683
Entre 40 y 50 años	3,71	42	,554
Entre 50 y 60 años	3,41	32	,798
Total	3,58	112	,680

fa83 * Sexo

fa83

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,79	38	,413
Hombre	3,47	74	,763
Total	3,58	112	,680

fa83 * Titulación

fa83

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,40	40	,871
Licenciatura	3,67	70	,531
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,58	112	,680

fa83 * Puesto

fa83

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	4,00	18	,000
Asesor/a de Primaria	3,44	18	,511
Asesor/a de Secundaria	3,50	58	,778
Otros	3,56	18	,705
Total	3,58	112	,680

fa83 * Tiempo

fa83

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	4,00	16	,000
Entre 1 y 3 años	3,56	18	,705
Entre 3 y 5 años	3,67	30	,479
Entre 5 y 7 años	3,46	26	,647
Más de 7 años	3,32	22	,995
Total	3,58	112	,680

fa83 * Zona

fa83

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,97	36	,167
Cinturón	3,60	10	,516
Otros	3,36	66	,777
Total	3,58	112	,680

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	3,951	2	0,139	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1119,000 W de Wilcoxon: 3894,000 Z: -2,135	-	0,033	Sí
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	2,972	2	0,226	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	11,694	3	0,009	Sí
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	10,596	4	0,031	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	21,982	2	0,000	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

84. Diversidad

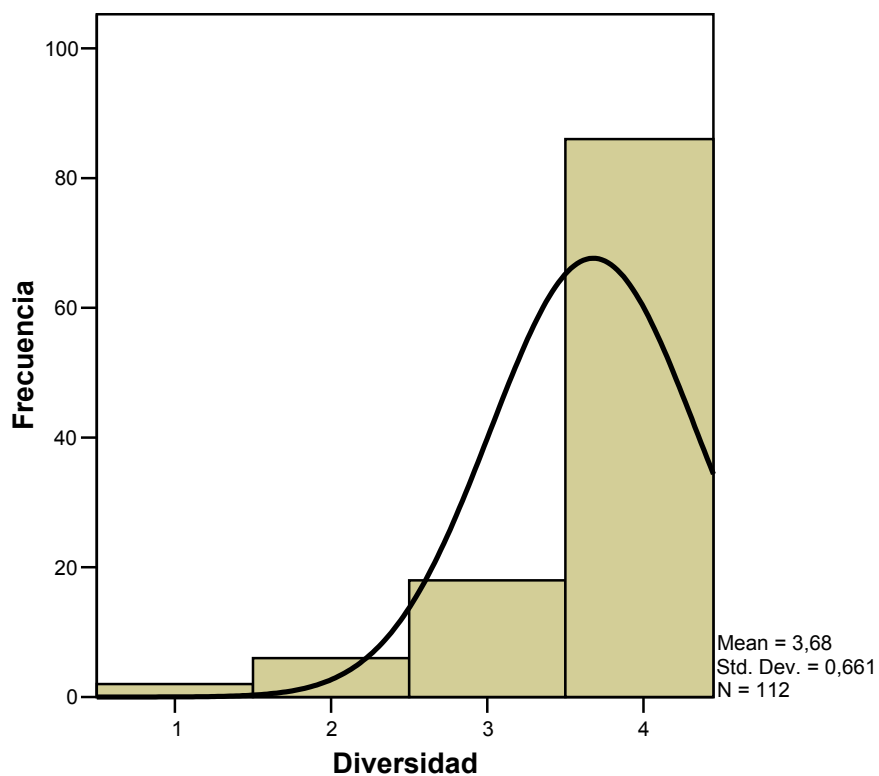
Estadísticos

Diversidad		
N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,68
Error típ. de la media		,062
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,661
Varianza		,436
Asimetría		-2,215
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		4,677
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		412
Percentiles	25	4,00
	50	4,00
	75	4,00

Diversidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	2	1,8	1,8	1,8
	Poco de acuerdo	6	5,4	5,4	7,1
	Algo de acuerdo	18	16,1	16,1	23,2
	Totalmente de acuerdo	86	76,8	76,8	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

fa84 * Edad

fa84

Edad	Media	N	Desv. tıp.
Entre 30 y 40 años	3,63	38	,675
Entre 40 y 50 años	3,86	42	,472
Entre 50 y 60 años	3,50	32	,803
Total	3,68	112	,661

fa84 * Sexo

fa84

Sexo	Media	N	Desv. tıp.
Mujer	3,89	38	,311
Hombre	3,57	74	,760
Total	3,68	112	,661

fa84 * Titulación

fa84

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,45	40	,876
Licenciatura	3,80	70	,469
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,68	112	,661

fa84 * Puesto

fa84

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	4,00	18	,000
Asesor/a de Primaria	3,67	18	,485
Asesor/a de Secundaria	3,59	58	,773
Otros	3,67	18	,686
Total	3,68	112	,661

fa84 * Tiempo

fa84

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	4,00	16	,000
Entre 1 y 3 años	3,67	18	,686
Entre 3 y 5 años	3,80	30	,407
Entre 5 y 7 años	3,54	26	,647
Más de 7 años	3,45	22	1,011
Total	3,68	112	,661

fa84 * Zona

fa84

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	4,00	36	,000
Cinturón	3,80	10	,422
Otros	3,48	66	,789
Total	3,68	112	,661

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	7,494	2	0,024	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	1120,000 W de Wilcoxon: 3895,000 Z: -2,385	-	0,017	Sí
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	5,923	2	0,052	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	6,654	3	0,084	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	8,460	4	0,076	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	17,198	2	0,000	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

85. Gestión y organización de centros

Estadísticos

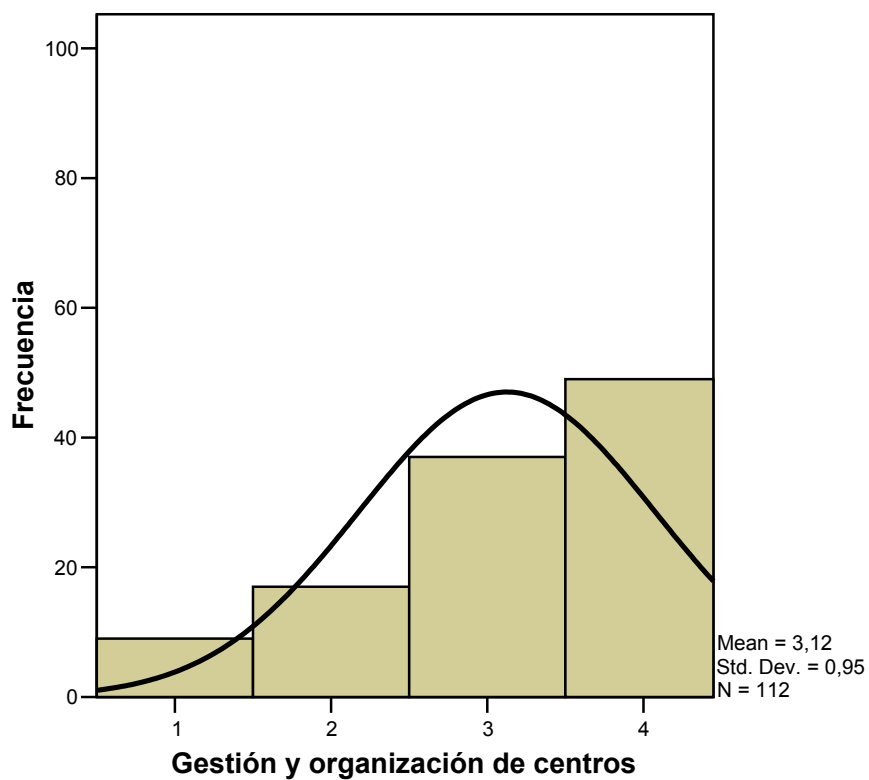
Gestión y organización de centros

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,13
Error típ. de la media		,090
Mediana		3,00
Moda		4
Desv. típ.		,950
Varianza		,903
Asimetría		-,832
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,291
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		350
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

Gestión y organización de centros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	9	8,0	8,0	8,0
	Poco de acuerdo	17	15,2	15,2	23,2
	Algo de acuerdo	37	33,0	33,0	56,3
	Totalmente de acuerdo	49	43,8	43,8	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

fa85 * Edad

fa85

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	2,89	38	,863
Entre 40 y 50 años	3,38	42	,909
Entre 50 y 60 años	3,06	32	1,045
Total	3,13	112	,950

fa85 * Sexo

fa85

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,32	38	,662
Hombre	3,03	74	1,060
Total	3,13	112	,950

fa85 * Titulación

fa85

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	2,80	40	,992
Licenciatura	3,29	70	,887
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,13	112	,950

fa85 * Puesto

fa85

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,67	18	,485
Asesor/a de Primaria	3,44	18	,705
Asesor/a de Secundaria	3,10	58	,968
Otros	2,33	18	,970
Total	3,13	112	,950

fa85 * Tiempo

fa85

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,25	16	,683
Entre 1 y 3 años	3,22	18	,808
Entre 3 y 5 años	3,47	30	,819
Entre 5 y 7 años	2,85	26	,784
Más de 7 años	2,82	22	1,368
Total	3,13	112	,950

fa85 * Zona

fa85

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,61	36	,645
Cinturón	2,80	10	,919
Otros	2,91	66	1,003
Total	3,13	112	,950

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	7,652	2	0,022	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	1263,000 W de Wilcoxon: 4038,000 Z: -0,939	-	0,348	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	9,301	2	0,010	Sí
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	19,277	3	0,000	Sí
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	9,074	4	0,059	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	15,172	2	0,001	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

86. Transversalidad

Estadísticos

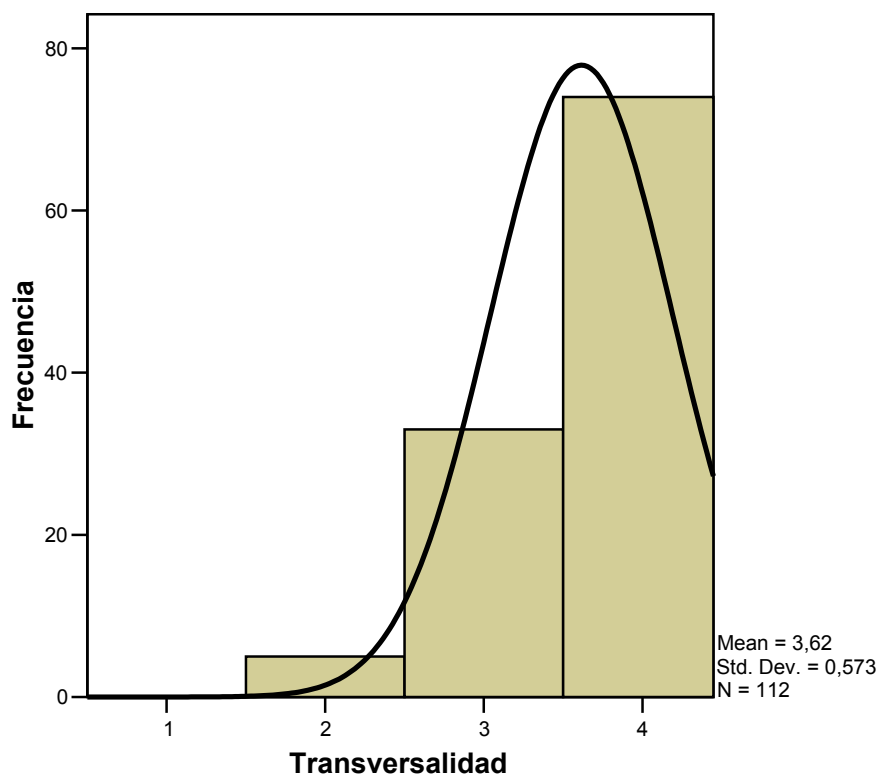
Transversalidad

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,62
Error típ. de la media		,054
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,573
Varianza		,329
Asimetría		-1,199
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		,478
Error típ. de curtosis		,453
Rango		2
Mínimo		2
Máximo		4
Suma		405
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

Transversalidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco de acuerdo	5	4,5	4,5	4,5
	Algo de acuerdo	33	29,5	29,5	33,9
	Totalmente de acuerdo	74	66,1	66,1	100,0
Total		112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

fa86 * Edad

fa86

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,47	38	,603
Entre 40 y 50 años	3,81	42	,505
Entre 50 y 60 años	3,53	32	,567
Total	3,62	112	,573

fa86 * Sexo

fa86

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,74	38	,446
Hombre	3,55	74	,622
Total	3,62	112	,573

fa86 * Titulación

fa86

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,45	40	,597
Licenciatura	3,70	70	,548
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,62	112	,573

fa86 * Puesto

fa86

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,89	18	,323
Asesor/a de Primaria	3,56	18	,511
Asesor/a de Secundaria	3,57	58	,596
Otros	3,56	18	,705
Total	3,62	112	,573

fa86 * Tiempo

fa86

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	4,00	16	,000
Entre 1 y 3 años	3,67	18	,485
Entre 3 y 5 años	3,80	30	,407
Entre 5 y 7 años	3,31	26	,618
Más de 7 años	3,41	22	,734
Total	3,62	112	,573

fa86 * Zona

fa86

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,94	36	,333
Cinturón	3,90	10	,316
Otros	3,39	66	,605
Total	3,62	112	,573

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	10,280	2	0,006	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	1219,000 W de Wilcoxon: 3994,000 Z: -1,388	-	0,165	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	7,081	2	0,029	Sí
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	5,246	3	0,155	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	21,283	4	0,000	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	28,651	2	0,000	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

9.4.10 Valoración del II Pplan Andaluz de Formación del Profesorado

87. Te sientes representado en el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado

Estadísticos

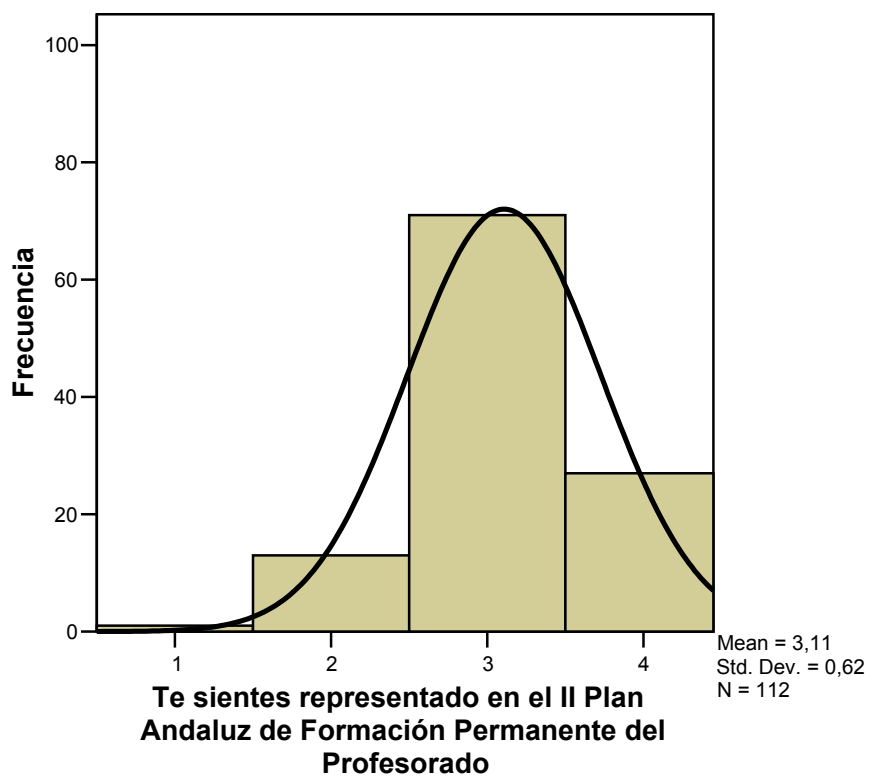
Te sientes representado en el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,11
Error típ. de la media		,059
Mediana		3,00
Moda		3
Desv. típ.		,620
Varianza		,385
Asimetría		-,302
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		,540
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		348
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	3,00

Te sientes representado en el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	1	,9	,9	,9
	Poco de acuerdo	13	11,6	11,6	12,5
	Algo de acuerdo	71	63,4	63,4	75,9
	Totalmente de acuerdo	27	24,1	24,1	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

iip87 * Edad

iip87

Edad	Media	N	Desv. tıp.
Entre 30 y 40 años	3,11	38	,649
Entre 40 y 50 años	3,19	42	,594
Entre 50 y 60 años	3,00	32	,622
Total	3,11	112	,620

iip87 * Sexo

iip87

Sexo	Media	N	Desv. tıp.
Mujer	3,08	38	,587
Hombre	3,12	74	,640
Total	3,11	112	,620

iip87 * Titulación

iip87

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,05	40	,749
Licenciatura	3,14	70	,546
Doctorado	3,00	2	,000
Total	3,11	112	,620

iip87 * Puesto

iip87

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,06	18	,639
Asesor/a de Primaria	3,06	18	,416
Asesor/a de Secundaria	3,14	58	,634
Otros	3,11	18	,758
Total	3,11	112	,620

iip87 * Tiempo

iip87

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,25	16	,683
Entre 1 y 3 años	3,22	18	,428
Entre 3 y 5 años	3,00	30	,643
Entre 5 y 7 años	3,12	26	,711
Más de 7 años	3,05	22	,575
Total	3,11	112	,620

iip87 * Zona

iip87

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,17	36	,507
Cinturón	3,20	10	,789
Otros	3,06	66	,653
Total	3,11	112	,620

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	1,445	2	0,486	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1369,000 W de Wilcoxon: 2110,000 Z: -0,266	-	0,790	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	0,353	2	0,838	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	0,413	3	0,937	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	2,505	4	0,644	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	0,773	2	0,679	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

88. Los asesores/as de formación siguen teniendo las mismas dificultades que anteriormente y el plan no ha desarrollado las medidas para paliarlas

Estadísticos

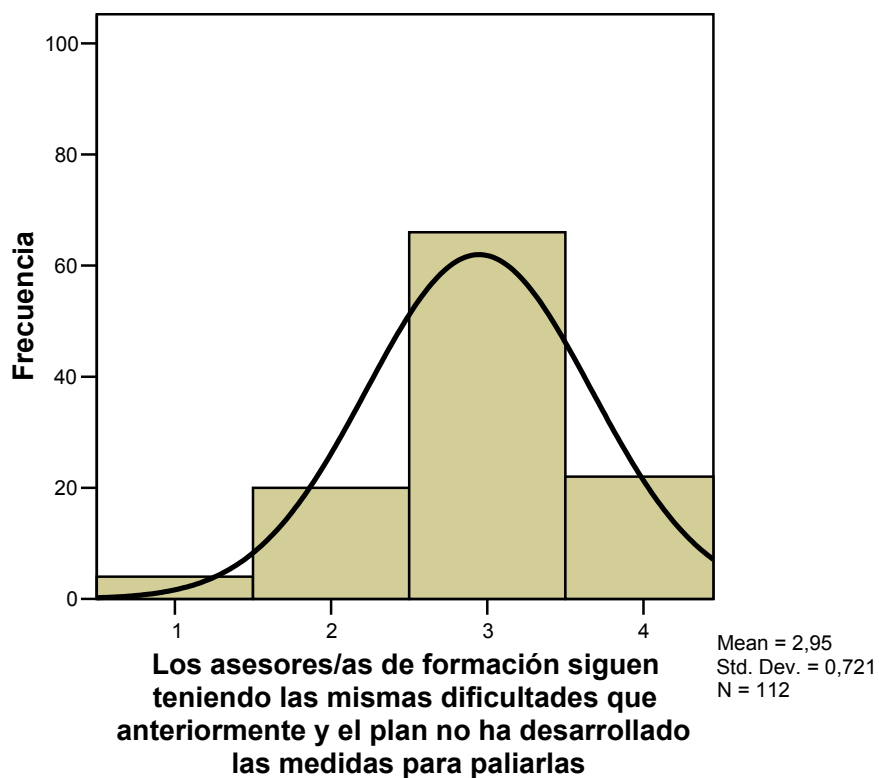
Los asesores/as de formación siguen teniendo las mismas dificultades que anteriormente y el plan no ha desarrollado las medidas para paliarlas

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		2,95
Error típ. de la media		,068
Mediana		3,00
Moda		3
Desv. típ.		,721
Varianza		,520
Asimetría		-,507
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		,459
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		330
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	3,00

Los asesores/as de formación siguen teniendo las mismas dificultades que anteriormente y el plan no ha desarrollado las medidas para paliarlas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	4	3,6	3,6	3,6
	Poco de acuerdo	20	17,9	17,9	21,4
	Algo de acuerdo	66	58,9	58,9	80,4
	Totalmente de acuerdo	22	19,6	19,6	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

iip88 * Edad

iip88

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,05	38	,868
Entre 40 y 50 años	2,90	42	,759
Entre 50 y 60 años	2,87	32	,421
Total	2,95	112	,721

iip88 * Sexo

iip88

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	2,97	38	,592
Hombre	2,93	74	,782
Total	2,95	112	,721

iip88 * Titulación

iip88

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	2,82	40	,781
Licenciatura	3,01	70	,691
Doctorado	3,00	2	,000
Total	2,95	112	,721

iip88 * Puesto

iip88

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	2,83	18	,514
Asesor/a de Primaria	3,00	18	,000
Asesor/a de Secundaria	2,91	58	,823
Otros	3,11	18	,900
Total	2,95	112	,721

iip88 * Tiempo

iip88

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	2,75	16	,577
Entre 1 y 3 años	2,67	18	,686
Entre 3 y 5 años	3,07	30	,868
Entre 5 y 7 años	3,08	26	,628
Más de 7 años	3,00	22	,690
Total	2,95	112	,721

iip88 * Zona

iip88

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,00	36	,632
Cinturón	2,50	10	,850
Otros	2,98	66	,734
Total	2,95	112	,721

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	2,099	2	0,350	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1405,000 W de Wilcoxon: 4180,000 Z: -0,007	-	0,790	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	1,745	2	0,418	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	1,690	3	0,639	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	6,072	4	0,194	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	2,725	2	0,256	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

9.4.11 Problemática de la formación permanente según los asesores y asesoras de formación

Los problemas que tienen los Centros de Profesorado están relacionados con:

89. La sensación de provisionalidad que tienen los Centros de Profesorado frente a la postura de la Administración Educativa. Cada cierto tiempo se habla de suprimirlos, a la vez que son considerados imprescindibles

Estadísticos

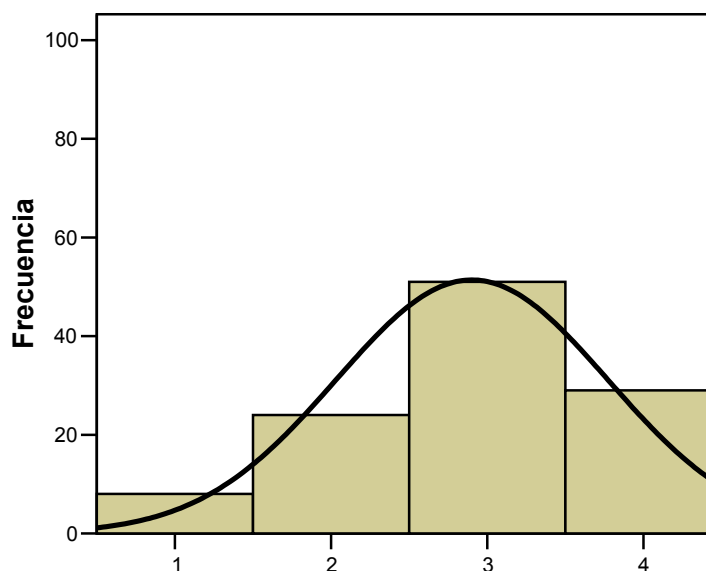
La sensación de provisionalidad que tienen los Centros de Profesorado frente a la postura de la Administración Educativa. Cada cierto tiempo se habla de suprimirlos, a la vez que son considerados imprescindibles

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		2,90
Error típ. de la media		,082
Mediana		3,00
Moda		3
Desv. típ.		,870
Varianza		,756
Asimetría		-,477
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,376
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		325
Percentiles	25	2,00
	50	3,00
	75	4,00

La sensación de provisionalidad que tienen los Centros de Profesorado frente a la postura e la Administración Educativa. Cada cierto tiempo se habla de suprimirlos, a la vez que son considerados imprescindibles

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	8	7,1	7,1	7,1
	Poco de acuerdo	24	21,4	21,4	28,6
	Algo de acuerdo	51	45,5	45,5	74,1
	Totalmente de acuerdo	29	25,9	25,9	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



La sensación de provisionalidad que tienen los Centros de Profesorado frente a la postura de la Administración Educativa. Cada cierto tiempo se habla de suprimirlos, a la vez que son considerados imprescindibles

Mean = 2,9
Std. Dev. = 0,87
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

pa89 * Edad

pa89

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,00	38	,658
Entre 40 y 50 años	2,71	42	,944
Entre 50 y 60 años	3,03	32	,967
Total	2,90	112	,870

pa89 * Sexo

pa89

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,08	38	,632
Hombre	2,81	74	,961
Total	2,90	112	,870

pa89 * Titulación

pa89

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	2,73	40	,751
Licenciatura	3,00	70	,933
Doctorado	3,00	2	,000
Total	2,90	112	,870

pa89 * Puesto

pa89

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	2,94	18	,938
Asesor/a de Primaria	2,67	18	,970
Asesor/a de Secundaria	2,93	58	,876
Otros	3,00	18	,686
Total	2,90	112	,870

pa89 * Tiempo

pa89

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,00	16	,516
Entre 1 y 3 años	2,78	18	,647
Entre 3 y 5 años	2,80	30	1,064
Entre 5 y 7 años	2,62	26	,941
Más de 7 años	3,41	22	,666
Total	2,90	112	,870

pa89 * Zona

pa89

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,11	36	,747
Cinturón	3,00	10	1,333
Otros	2,77	66	,837
Total	2,90	112	,870

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	2,499	2	0,387	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1214,000 W de Wilcoxon: 3989,000 Z: -1,259	-	0,208	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	3,719	2	0,156	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	1,539	3	0,673	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	11,230	4	0,024	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	3,760	2	0,153	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

90. La amplitud del ámbito de acción que hace que no se pueda llegar a todas las zonas y por lo tanto haya lugares donde no llega la formación permanente

Estadísticos

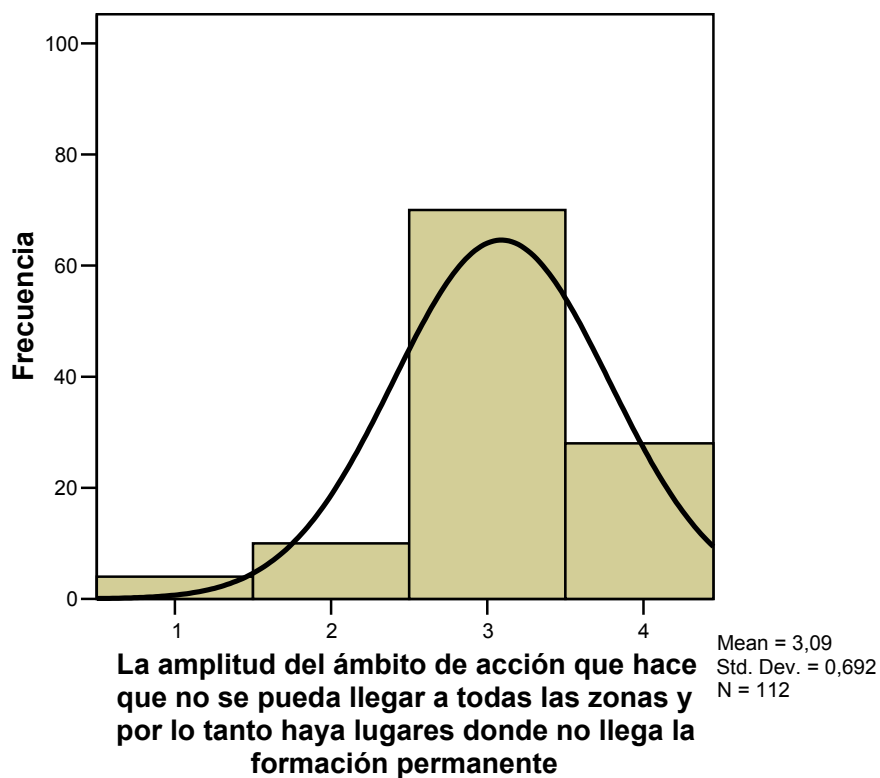
La amplitud del ámbito de acción que hace que no se pueda llegar a todas las zonas y por lo tanto haya lugares donde no llega la formación permanente

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,09
Error típ. de la media		,065
Mediana		3,00
Moda		3
Desv. típ.		,692
Varianza		,478
Asimetría		-,785
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		1,469
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		346
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	3,75

La amplitud del ámbito de acción que hace que no se pueda llegar a todas las zonas y por lo tanto haya lugares donde no llega la formación permanente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	4	3,6	3,6	3,6
	Poco de acuerdo	10	8,9	8,9	12,5
	Algo de acuerdo	70	62,5	62,5	75,0
	Totalmente de acuerdo	28	25,0	25,0	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

pa90 * Edad

pa90

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,32	38	,574
Entre 40 y 50 años	2,95	42	,731
Entre 50 y 60 años	3,00	32	,718
Total	3,09	112	,692

pa90 * Sexo

pa90

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,24	38	,542
Hombre	3,01	74	,749
Total	3,09	112	,692

pa90 * Titulación

pa90

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	2,88	40	,686
Licenciatura	3,24	70	,647
Doctorado	2,00	2	,000
Total	3,09	112	,692

pa90 * Puesto

pa90

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,06	18	,998
Asesor/a de Primaria	2,67	18	,840
Asesor/a de Secundaria	3,16	58	,523
Otros	3,33	18	,485
Total	3,09	112	,692

pa90 * Tiempo

pa90

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,25	16	,683
Entre 1 y 3 años	3,22	18	,428
Entre 3 y 5 años	3,20	30	,761
Entre 5 y 7 años	2,69	26	,736
Más de 7 años	3,18	22	,588
Total	3,09	112	,692

pa90 * Zona

pa90

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,47	36	,506
Cinturón	3,40	10	,516
Otros	2,83	66	,692
Total	3,09	112	,692

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	6,034	2	0,049	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	1213,000 W de Wilcoxon: 3988,000 Z: -1,379	-	0,168	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	13,955	2	0,001	Sí
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	7,918	3	0,048	Sí
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	11,487	4	0,022	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	23,767	2	0,000	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

91. No se nos permite colaborar entre nosotros, para ir a un Centro de Profesorado diferente al tuyo a trabajar hay que solicitar permisos y superar varias trabas

Estadísticos

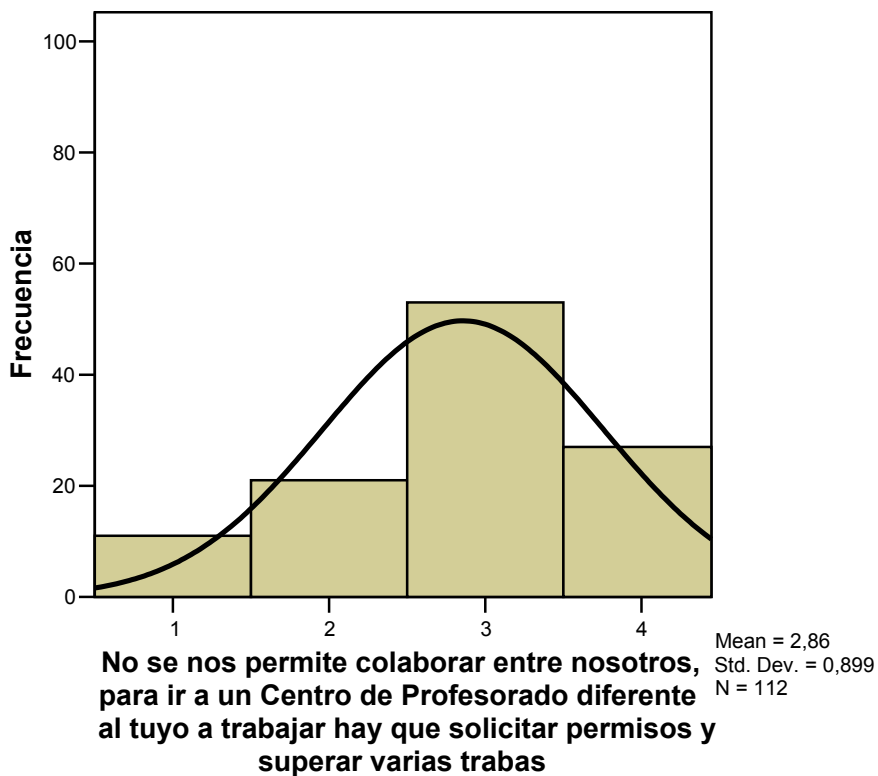
No se nos permite colaborar entre nosotros, para ir a un Centro de Profesorado diferente al tuyo a trabajar hay que solicitar permisos y superar varias trabas

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		2,86
Error típ. de la media		,085
Mediana		3,00
Moda		3
Desv. típ.		,899
Varianza		,808
Asimetría		-,546
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,342
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		320
Percentiles	25	2,00
	50	3,00
	75	3,00

No se nos permite colaborar entre nosotros, para ir a un Centro de Profesorado diferente al tuyo a trabajar hay que solicitar permisos y superar varias trabas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	11	9,8	9,8	9,8
	Poco de acuerdo	21	18,8	18,8	28,6
	Algo de acuerdo	53	47,3	47,3	75,9
	Totalmente de acuerdo	27	24,1	24,1	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

pa91 * Edad

pa91

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	2,82	38	,955
Entre 40 y 50 años	2,86	42	,926
Entre 50 y 60 años	2,91	32	,818
Total	2,86	112	,899

pa91 * Sexo

pa91

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	2,71	38	,927
Hombre	2,93	74	,881
Total	2,86	112	,899

pa91 * Titulación

pa91

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	2,63	40	,897
Licenciatura	2,96	70	,875
Doctorado	4,00	2	,000
Total	2,86	112	,899

pa91 * Puesto

pa91

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	2,39	18	,916
Asesor/a de Primaria	3,00	18	,907
Asesor/a de Secundaria	2,84	58	,914
Otros	3,22	18	,647
Total	2,86	112	,899

pa91 * Tiempo

pa91

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	2,81	16	,655
Entre 1 y 3 años	3,00	18	,485
Entre 3 y 5 años	3,00	30	,947
Entre 5 y 7 años	2,54	26	,948
Más de 7 años	2,95	22	1,133
Total	2,86	112	,899

pa91 * Zona

pa91

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,00	36	,632
Cinturón	3,40	10	,843
Otros	2,70	66	,992
Total	2,86	112	,899

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	0,115	2	0,944	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1220,000 W de Wilcoxon: 1961,000 Z: -1,224	-	0,221	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	7,418	2	0,025	Sí
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	7,687	3	0,053	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	5,636	4	0,228	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	6,153	2	0,046	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

92. Excesiva gestión burocrática que boicotea el desarrollo del plan de actuación, ya que tenemos, en momentos concretos, que dejarlo todo para dar respuesta a peticiones que la Administración nos demanda con inmediatez y sin previo aviso

Estadísticos

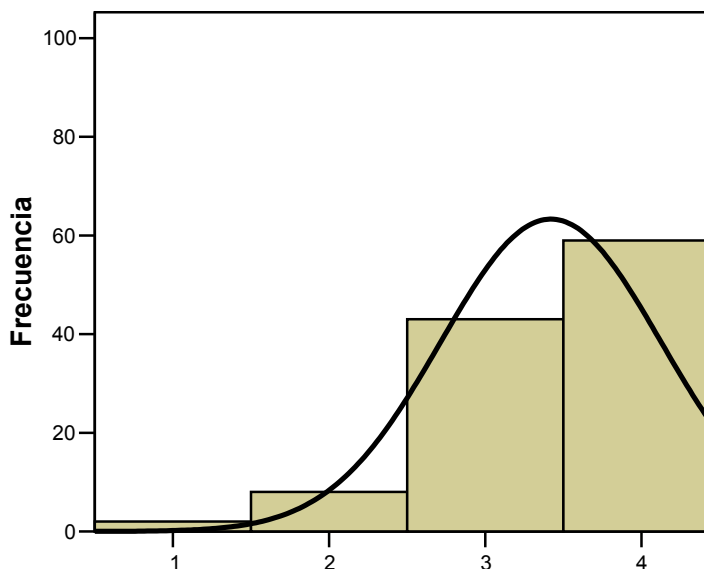
Excesiva gestión burocrática que boicotea el desarrollo del plan de actuación, ya que tenemos, en momentos concretos, que dejarlo todo para dar respuesta a peticiones que la Administración nos demanda con inmediatez y sin previo aviso

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,42
Error típ. de la media		,067
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,706
Varianza		,498
Asimetría		-1,119
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		1,100
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		383
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

Excesiva gestión burocrática que boicotea el desarrollo del plan de actuación, ya que tenemos, en momentos concretos, que dejarlo todo para dar respuesta a peticiones que la Administración nos demanda con inmediatez y sin previo aviso

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	2	1,8	1,8	1,8
	Poco de acuerdo	8	7,1	7,1	8,9
	Algo de acuerdo	43	38,4	38,4	47,3
	Totalmente de acuerdo	59	52,7	52,7	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Excesiva gestión burocrática que boicotea el desarrollo del plan de actuación, ya que tenemos, en momentos concretos, que dejarlo todo para dar respuesta a peticiones que la Administración nos demanda con inmediatez y sin previo aviso

Mean = 3,42
Std. Dev. = 0,706
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

pa92 * Edad

pa92

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,63	38	,675
Entre 40 y 50 años	3,33	42	,570
Entre 50 y 60 años	3,28	32	,851
Total	3,42	112	,706

pa92 * Sexo

pa92

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,61	38	,495
Hombre	3,32	74	,778
Total	3,42	112	,706

pa92 * Titulación

pa92

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,22	40	,891
Licenciatura	3,54	70	,557
Doctorado	3,00	2	,000
Total	3,42	112	,706

pa92 * Puesto

pa92

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,72	18	,461
Asesor/a de Primaria	3,22	18	,943
Asesor/a de Secundaria	3,31	58	,654
Otros	3,67	18	,686
Total	3,42	112	,706

pa92 * Tiempo

pa92

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,62	16	,500
Entre 1 y 3 años	3,22	18	,428
Entre 3 y 5 años	3,53	30	,629
Entre 5 y 7 años	3,08	26	,935
Más de 7 años	3,68	22	,646
Total	3,42	112	,706

pa92 * Zona

pa92

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,56	36	,504
Cinturón	3,80	10	,422
Otros	3,29	66	,799
Total	3,42	112	,706

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	7,498	2	0,024	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	1164,000 W de Wilcoxon: 3939,000 Z: -1,666	-	0,096	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	4,210	2	0,122	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	9,612	3	0,022	Sí
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	13,437	4	0,009	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	5,424	2	0,066	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

93. Cuando se selecciona a un asesor/a no se tiene en cuenta la historia previa del mismo/a y los méritos objetivos y los perfiles ocupan un lugar bajo en los méritos para su selección

Estadísticos

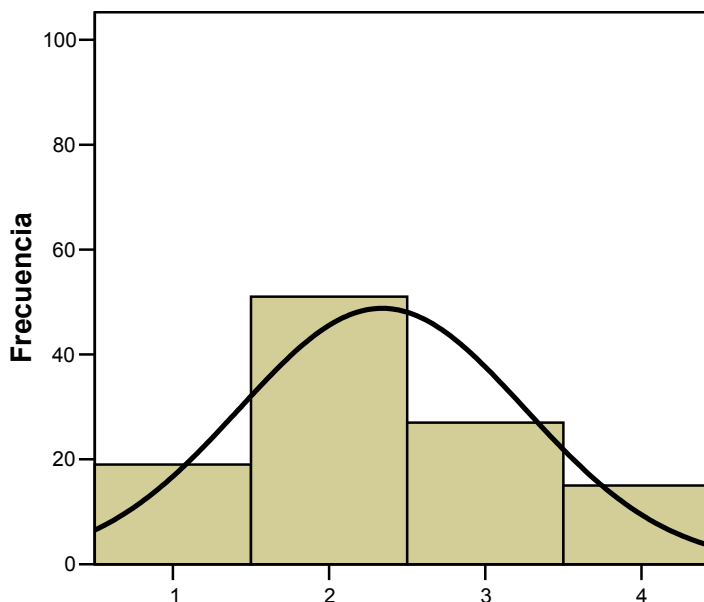
Cuando se selecciona a un asesor/a no se tiene en cuenta la historia previa del mismo/a y los méritos objetivos y los perfiles ocupan un lugar bajo en los méritos para su selección

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		2,34
Error típ. de la media		,087
Mediana		2,00
Moda		2
Desv. típ.		,916
Varianza		,839
Asimetría		,345
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,636
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		262
Percentiles	25	2,00
	50	2,00
	75	3,00

Cuando se selecciona a un asesor/a no se tiene en cuenta la historia previa del mismo/a y los méritos objetivos y los perfiles ocupan un lugar bajo en los méritos para su selección

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	19	17,0	17,0	17,0
	Poco de acuerdo	51	45,5	45,5	62,5
	Algo de acuerdo	27	24,1	24,1	86,6
	Totalmente de acuerdo	15	13,4	13,4	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Quando se selecciona a un asesor/a no se tiene en cuenta la historia previa del mismo/a y los méritos objetivos y los perfiles ocupan un lugar bajo en los méritos para su selección

Mean = 2,34
Std. Dev. = 0,916
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

pa93 * Edad

pa93

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	2,58	38	,889
Entre 40 y 50 años	2,14	42	,843
Entre 50 y 60 años	2,31	32	,998
Total	2,34	112	,916

pa93 * Sexo

pa93

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	2,39	38	1,001
Hombre	2,31	74	,875
Total	2,34	112	,916

pa93 * Titulación

pa93

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	2,48	40	1,037
Licenciatura	2,27	70	,850
Doctorado	2,00	2	,000
Total	2,34	112	,916

pa93 * Puesto

pa93

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	2,94	18	1,110
Asesor/a de Primaria	2,78	18	,647
Asesor/a de Secundaria	2,12	58	,818
Otros	2,00	18	,840
Total	2,34	112	,916

pa93 * Tiempo

pa93

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	2,13	16	,619
Entre 1 y 3 años	2,22	18	,808
Entre 3 y 5 años	2,33	30	,711
Entre 5 y 7 años	2,54	26	1,029
Más de 7 años	2,36	22	1,255
Total	2,34	112	,916

pa93 * Zona

pa93

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	2,50	36	,811
Cinturón	1,70	10	,823
Otros	2,35	66	,953
Total	2,34	112	,916

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	5,240	2	0,073	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1334,000 W de Wilcoxon: 4109,000 Z: -0,471	-	0,638	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	1,376	2	0,503	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	17,536	3	0,001	Sí
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	1,792	4	0,774	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	6,083	2	0,048	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

94. El asesor/a de formación es el eslabón entre el profesorado, los Equipos Directivos de Apoyo Externo y la Inspección, etc., por lo tanto su horario debe ser muy flexible para fomentar los contactos entre éstos y así poder dinamizar toda la acción...

Estadísticos

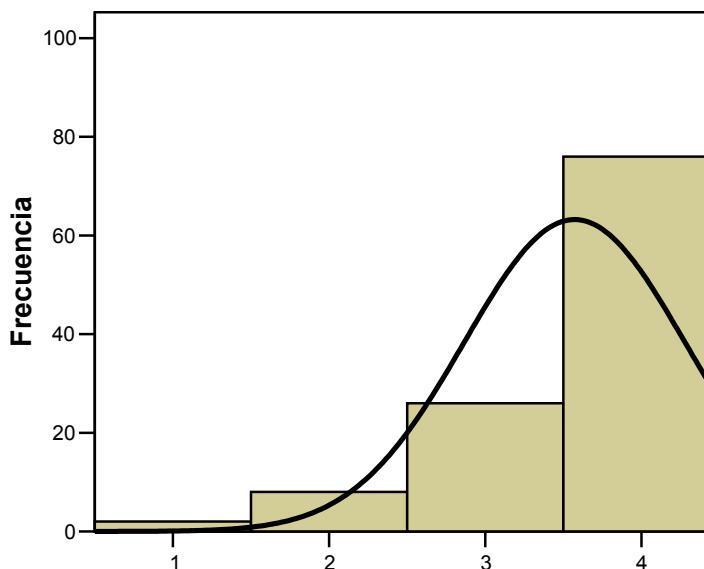
El asesor/a de formación es el eslabón entre el profesorado, los Equipos Directivos de Apoyo Externo y la Inspección, etc., por lo tanto su horario debe ser muy flexible para fomentar los contactos entre éstos y así poder dinamizar toda la acción...

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,57
Error típ. de la media		,067
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,707
Varianza		,499
Asimetría		-1,662
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		2,316
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		400
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

El asesor/a de formación es el eslabón entre el profesorado, los Equipos Directivos de Apoyo Externo y la Inspección, etc., por lo tanto su horario debe ser muy flexible para fomentar los contactos entre éstos y así poder dinamizar toda la acción...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	2	1,8	1,8	1,8
	Poco de acuerdo	8	7,1	7,1	8,9
	Algo de acuerdo	26	23,2	23,2	32,1
	Totalmente de acuerdo	76	67,9	67,9	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



El asesor/a de formación es el eslabón entre el profesorado, los Equipos Directivos de Apoyo Externo y la Inspección, etc., por lo tanto su horario debe ser muy flexible para fomentar los contactos entre éstos y así poder dinamizar toda la acción...

Mean = 3,57
Std. Dev. = 0,707
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

pa94 * Edad

pa94

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,63	38	,589
Entre 40 y 50 años	3,52	42	,862
Entre 50 y 60 años	3,56	32	,619
Total	3,57	112	,707

pa94 * Sexo

pa94

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,63	38	,675
Hombre	3,54	74	,725
Total	3,57	112	,707

pa94 * Titulación

pa94

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,60	40	,591
Licenciatura	3,54	70	,774
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,57	112	,707

pa94 * Puesto

pa94

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,44	18	,984
Asesor/a de Primaria	3,44	18	,705
Asesor/a de Secundaria	3,62	58	,671
Otros	3,67	18	,485
Total	3,57	112	,707

pa94 * Tiempo

pa94

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,50	16	,730
Entre 1 y 3 años	3,67	18	,686
Entre 3 y 5 años	3,47	30	,819
Entre 5 y 7 años	3,54	26	,647
Más de 7 años	3,73	22	,631
Total	3,57	112	,707

pa94 * Zona

pa94

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,78	36	,540
Cinturón	3,60	10	,516
Otros	3,45	66	,788
Total	3,57	112	,707

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	0,303	2	0,859	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1300,000 W de Wilcoxon: 4075,000 Z: -0,793	-	0,428	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	0,939	2	0,625	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	1,550	3	0,671	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	3,352	4	0,501	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	5,501	2	0,064	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

95. El trabajo en equipo es muy difícil de llevar a cabo ya que somos muy pocos y no tenemos más remedio que ocuparnos cada uno de nuestra parcela laboral

Estadísticos

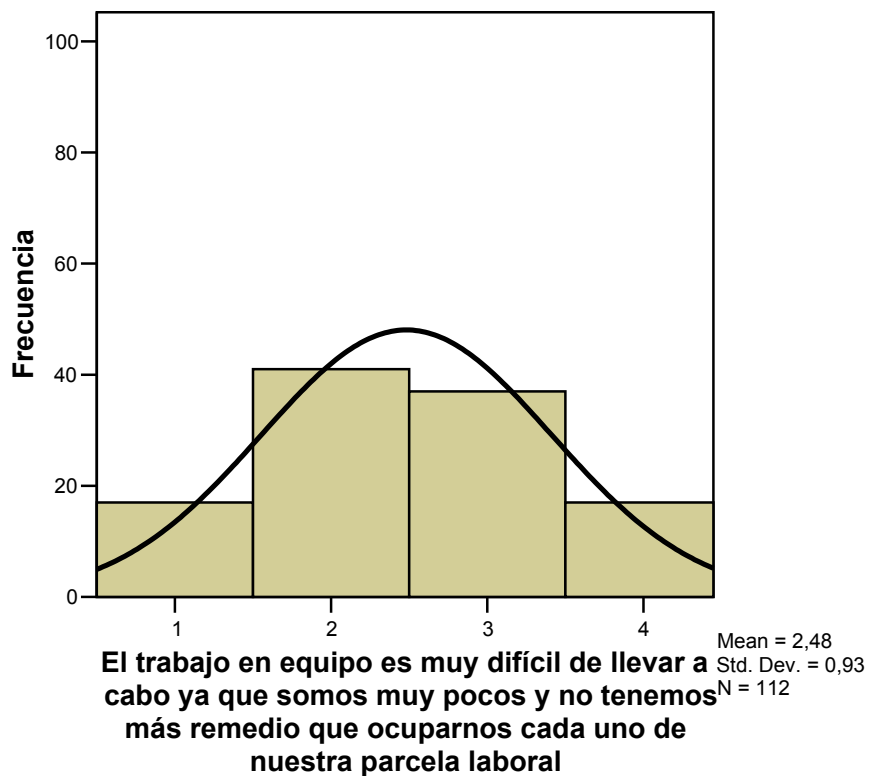
El trabajo en equipo es muy difícil de llevar a cabo ya que somos muy pocos y no tenemos más remedio que ocuparnos cada uno de nuestra parcela laboral

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		2,48
Error típ. de la media		,088
Mediana		2,00
Moda		2
Desv. típ.		,930
Varianza		,865
Asimetría		,053
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,829
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		278
Percentiles	25	2,00
	50	2,00
	75	3,00

El trabajo en equipo es muy difícil de llevar a cabo ya que somos muy pocos y no tenemos más remedio que ocuparnos cada uno de nuestra parcela laboral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	17	15,2	15,2	15,2
	Poco de acuerdo	41	36,6	36,6	51,8
	Algo de acuerdo	37	33,0	33,0	84,8
	Totalmente de acuerdo	17	15,2	15,2	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

pa95 * Edad

pa95

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	2,53	38	1,006
Entre 40 y 50 años	2,24	42	,983
Entre 50 y 60 años	2,75	32	,672
Total	2,48	112	,930

pa95 * Sexo

pa95

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	2,63	38	1,149
Hombre	2,41	74	,792
Total	2,48	112	,930

pa95 * Titulación

pa95

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	2,55	40	,815
Licenciatura	2,49	70	,974
Doctorado	1,00	2	,000
Total	2,48	112	,930

pa95 * Puesto

pa95

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	2,67	18	1,085
Asesor/a de Primaria	2,00	18	,840
Asesor/a de Secundaria	2,45	58	,862
Otros	2,89	18	,900
Total	2,48	112	,930

pa95 * Tiempo

pa95

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	2,62	16	1,025
Entre 1 y 3 años	2,78	18	,808
Entre 3 y 5 años	2,47	30	1,042
Entre 5 y 7 años	2,31	26	,928
Más de 7 años	2,36	22	,790
Total	2,48	112	,930

pa95 * Zona

pa95

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	2,31	36	,951
Cinturón	2,70	10	1,059
Otros	2,55	66	,898
Total	2,48	112	,930

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	6,551	2	0,038	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	1237,000 W de Wilcoxon: 4021,000 Z: -1,090	-	0,276	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	5,032	2	0,081	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	8,138	3	0,043	Sí
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	2,871	4	0,580	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	2,555	2	0,279	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

96. Si queremos que el asesor/a sea animador, coordinador, organizador,...., faltan efectivos en los Centros de Profesorado, puesto que son zonas muy amplias para ejercer estas funciones con todo el profesorado y los centros

Estadísticos

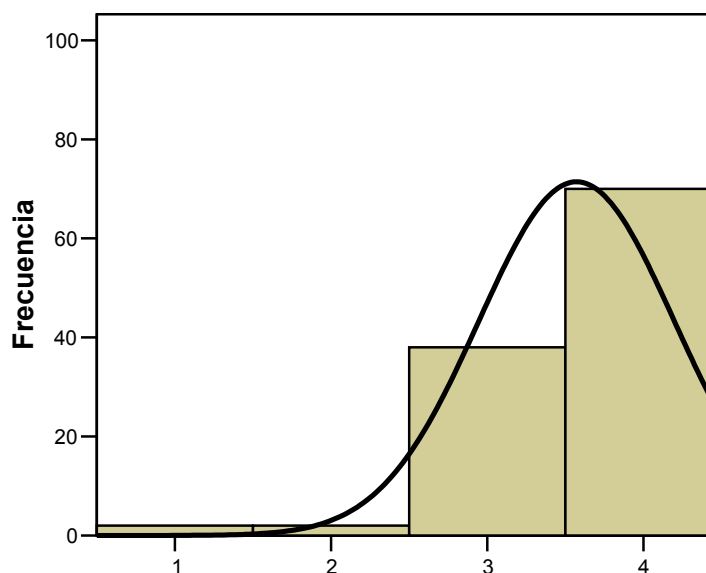
Si queremos que el asesor/a sea animador, coordinador, organizador,...., faltan efectivos en los Centros de Profesorado, puesto que son zonas muy amplias para ejercer estas funciones con todo el profesorado y los centros

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,57
Error típ. de la media		,059
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,625
Varianza		,391
Asimetría		-1,625
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		3,505
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		400
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

¿i queremos que el asesor/a sea animador, coordinador, organizador,...., faltan efectivos er los Centros de Profesorado, puesto que son zonas muy amplias para ejercer estas funciones con todo el profesorado y los centros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	2	1,8	1,8	1,8
	Poco de acuerdo	2	1,8	1,8	3,6
	Algo de acuerdo	38	33,9	33,9	37,5
	Totalmente de acuerdo	70	62,5	62,5	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Si queremos que el asesor/a sea animador, coordinador, organizador,..., faltan efectivos en los Centros de Profesorado, puesto que son zonas muy amplias para ejercer estas funciones con todo el profesorado y los centros

Mean = 3,57
Std. Dev. = 0,625
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

pa96 * Edad

pa96

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,74	38	,446
Entre 40 y 50 años	3,57	42	,737
Entre 50 y 60 años	3,38	32	,609
Total	3,57	112	,625

pa96 * Sexo

pa96

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,84	38	,370
Hombre	3,43	74	,684
Total	3,57	112	,625

pa96 * Titulación

pa96

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,50	40	,599
Licenciatura	3,60	70	,646
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,57	112	,625

pa96 * Puesto

pa96

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,33	18	,970
Asesor/a de Primaria	3,67	18	,485
Asesor/a de Secundaria	3,62	58	,489
Otros	3,56	18	,705
Total	3,57	112	,625

pa96 * Tiempo

pa96

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,87	16	,342
Entre 1 y 3 años	3,78	18	,428
Entre 3 y 5 años	3,47	30	,819
Entre 5 y 7 años	3,54	26	,508
Más de 7 años	3,36	22	,658
Total	3,57	112	,625

pa96 * Zona

pa96

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,67	36	,478
Cinturón	3,80	10	,422
Otros	3,48	66	,707
Total	3,57	112	,625

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	7,307	2	0,026	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	932,000 W de Wilcoxon: 3707,000 Z: -3,440	-	0,001	Sí
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	2,464	2	0,292	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	0,955	3	0,812	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	9,995	4	0,041	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	2,268	2	0,261	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

97. No podemos formar parte de tribunales de oposición, ni de comisiones de selección porque no ejercemos docencia directa de nuestra área cuando la mayoría llevamos un tiempo considerable como docentes, participamos con otros en sus acciones formativas,...

Estadísticos

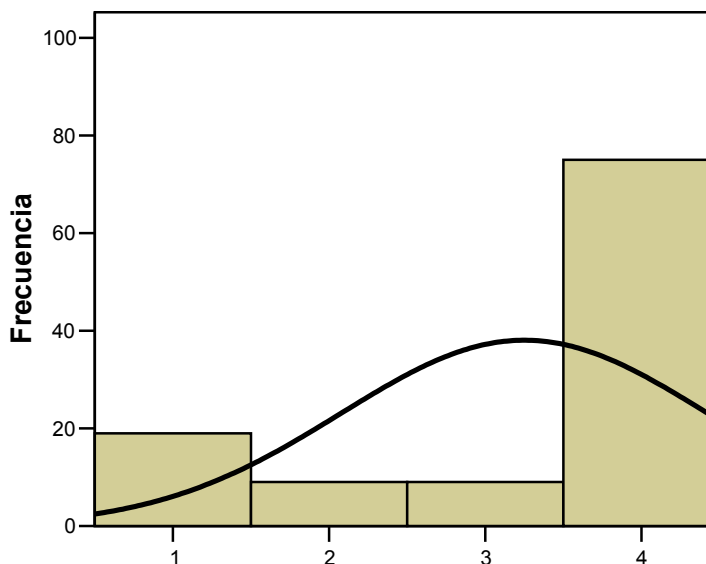
No podemos formar parte de tribunales de oposición, ni de comisiones de selección porque no ejercemos docencia directa de nuestra área cuando la mayoría llevamos un tiempo considerable como docentes, participamos con otros en sus acciones formativas,...

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,25
Error típ. de la media		,111
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		1,174
Varianza		1,378
Asimetría		-1,148
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,417
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		364
Percentiles	25	2,25
	50	4,00
	75	4,00

lo podemos formar parte de tribunales de oposición, ni de comisiones de selección porque no ejercemos docencia directa de nuestra área cuando la mayoría llevamos un tiempo considerable como docentes, participamos con otros en sus acciones formativas,...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	19	17,0	17,0	17,0
	Poco de acuerdo	9	8,0	8,0	25,0
	Algo de acuerdo	9	8,0	8,0	33,0
	Totalmente de acuerdo	75	67,0	67,0	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



No podemos formar parte de tribunales de oposición, ni de comisiones de selección porque no ejercemos docencia directa de nuestra área cuando la mayoría llevamos un tiempo considerable como docentes, participamos con otros en sus acciones ...

Mean = 3,25
Std. Dev. = 1,174
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

pa97 * Edad

pa97

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,58	38	1,004
Entre 40 y 50 años	2,93	42	1,332
Entre 50 y 60 años	3,28	32	1,054
Total	3,25	112	1,174

pa97 * Sexo

pa97

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,34	38	1,146
Hombre	3,20	74	1,193
Total	3,25	112	1,174

pa97 * Titulación

pa97

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,28	40	1,198
Licenciatura	3,21	70	1,178
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,25	112	1,174

pa97 * Puesto

pa97

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,67	18	,840
Asesor/a de Primaria	3,33	18	1,085
Asesor/a de Secundaria	3,00	58	1,298
Otros	3,56	18	,984
Total	3,25	112	1,174

pa97 * Tiempo

pa97

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,37	16	1,147
Entre 1 y 3 años	2,56	18	1,464
Entre 3 y 5 años	2,90	30	1,296
Entre 5 y 7 años	3,69	26	,838
Más de 7 años	3,68	22	,646
Total	3,25	112	1,174

pa97 * Zona

pa97

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,00	36	1,352
Cinturón	3,20	10	1,033
Otros	3,39	66	1,080
Total	3,25	112	1,174

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	6,853	2	0,033	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	1321,000 W de Wilcoxon: 4096,000 Z: -0,627	-	0,531	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	0,982	2	0,612	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	5,701	3	0,127	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	14,264	4	0,006	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	1,886	2	0,389	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

98. En los concursos de traslados, baremos para opositar a cambio de cuerpo, etc., no aparece baremable tu tiempo como asesor de formación. Aparecen todas las figuras, menos ésta y cuando aparece, lo hace entre paréntesis o se sobreentiende su referencia...

Estadísticos

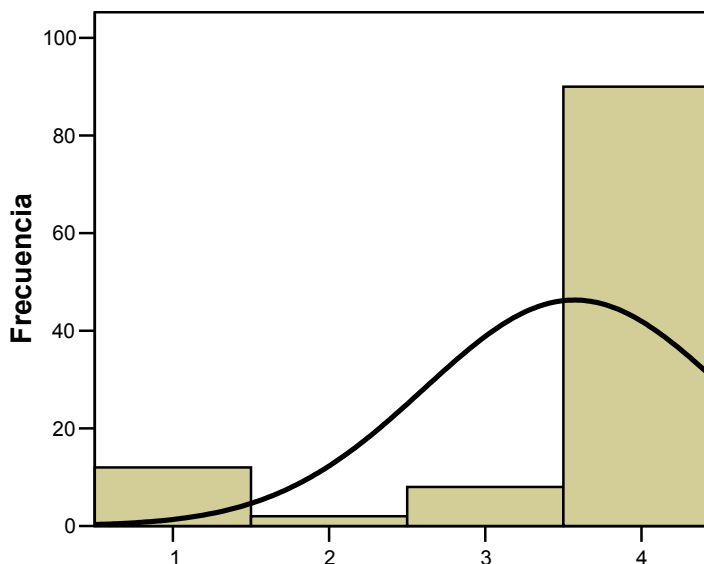
En los concursos de traslados, baremos para opositar a cambio de cuerpo, etc., no aparece baremable tu tiempo como asesor de formación. Aparecen todas las figuras, menos ésta y cuando aparece, lo hace entre paréntesis o se sobreentiende su referencia...

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,57
Error típ. de la media		,091
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,965
Varianza		,932
Asimetría		-2,103
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		2,840
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		400
Percentiles	25	4,00
	50	4,00
	75	4,00

En los concursos de traslados, baremos para opositar a cambio de cuerpo, etc., no aparece baremable tu tiempo como asesor de formación. Aparecen todas las figuras, menos ésta y cuando aparece, lo hace entre paréntesis o se sobreentiende su referencia...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	12	10,7	10,7	10,7
	Poco de acuerdo	2	1,8	1,8	12,5
	Algo de acuerdo	8	7,1	7,1	19,6
	Totalmente de acuerdo	90	80,4	80,4	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



En los concursos de traslados, baremos para opositar a cambio de cuerpo, etc., no aparece baremable tu tiempo como asesor de formación. Aparecen todas las figuras, menos ésta y cuando aparece, lo hace entre paréntesis o se sobreentiende su ...

Mean = 3,57
Std. Dev. = 0,965
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

pa98 * Edad

pa98

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	4,00	38	,000
Entre 40 y 50 años	3,24	42	1,206
Entre 50 y 60 años	3,50	32	1,016
Total	3,57	112	,965

pa98 * Sexo

pa98

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,68	38	,809
Hombre	3,51	74	1,037
Total	3,57	112	,965

pa98 * Titulación

pa98

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,65	40	,921
Licenciatura	3,51	70	1,004
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,57	112	,965

pa98 * Puesto

pa98

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,67	18	,970
Asesor/a de Primaria	3,56	18	,984
Asesor/a de Secundaria	3,52	58	1,047
Otros	3,67	18	,686
Total	3,57	112	,965

pa98 * Tiempo

pa98

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,62	16	1,025
Entre 1 y 3 años	3,22	18	1,263
Entre 3 y 5 años	3,20	30	1,243
Entre 5 y 7 años	3,92	26	,272
Más de 7 años	3,91	22	,294
Total	3,57	112	,965

pa98 * Zona

pa98

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,17	36	1,276
Cinturón	4,00	10	,000
Otros	3,73	66	,755
Total	3,57	112	,965

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	14,696	2	0,001	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	1316,0000 W de Wilcoxon: 4091,000 Z: -0,799	-	0,424	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	1,360	2	0,507	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	0,767	3	0,857	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	11,049	4	0,026	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	8,329	2	0,016	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

99. Parece que ser asesor/a de formación solo tiene como mérito el no estar en clase y ya eso es suficiente reconocimiento administrativo

Estadísticos

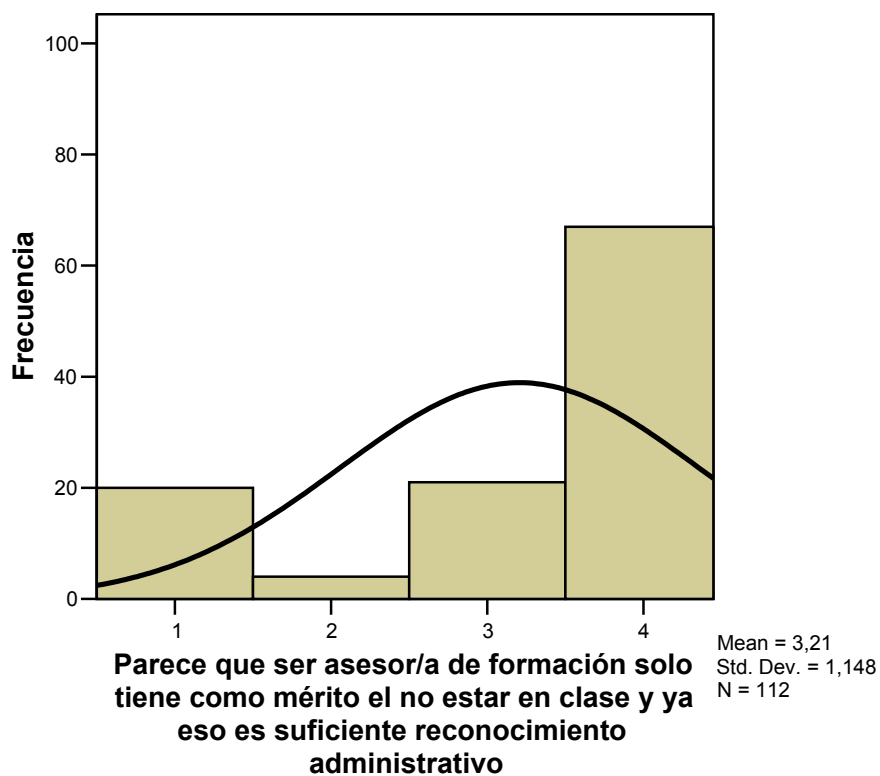
Parece que ser asesor/a de formación solo tiene como mérito el no estar en clase y ya eso es suficiente reconocimiento administrativo

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,21
Error típ. de la media		,108
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		1,148
Varianza		1,318
Asimetría		-1,140
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,300
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		359
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

Parece que ser asesor/a de formación solo tiene como mérito el no estar en clase y ya eso es suficiente reconocimiento administrativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	20	17,9	17,9	17,9
	Poco de acuerdo	4	3,6	3,6	21,4
	Algo de acuerdo	21	18,8	18,8	40,2
	Totalmente de acuerdo	67	59,8	59,8	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

pa99 * Edad

pa99

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,47	38	1,109
Entre 40 y 50 años	2,86	42	1,221
Entre 50 y 60 años	3,34	32	1,004
Total	3,21	112	1,148

pa99 * Sexo

pa99

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,03	38	1,150
Hombre	3,30	74	1,144
Total	3,21	112	1,148

pa99 * Titulación

pa99

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,07	40	1,185
Licenciatura	3,26	70	1,138
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,21	112	1,148

pa99 * Puesto

pa99

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,06	18	1,211
Asesor/a de Primaria	3,22	18	1,263
Asesor/a de Secundaria	3,07	58	1,212
Otros	3,78	18	,428
Total	3,21	112	1,148

pa99 * Tiempo

pa99

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,13	16	1,310
Entre 1 y 3 años	2,67	18	1,283
Entre 3 y 5 años	2,87	30	1,383
Entre 5 y 7 años	3,62	26	,637
Más de 7 años	3,68	22	,646
Total	3,21	112	1,148

pa99 * Zona

pa99

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	2,78	36	1,333
Cinturón	4,00	10	,000
Otros	3,32	66	1,040
Total	3,21	112	1,148

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	8,993	2	0,011	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	1141,000 W de Wilcoxon: 1882,000 Z: -1,851	-	0,064	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	2,216	2	0,330	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	4,943	3	0,176	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	11,898	4	0,018	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	11,074	2	0,004	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

Respecto a la evaluación de los asesores y asesores de formación:

100. Debe evaluarse respecto al proyecto que se presentó para su selección

Estadísticos

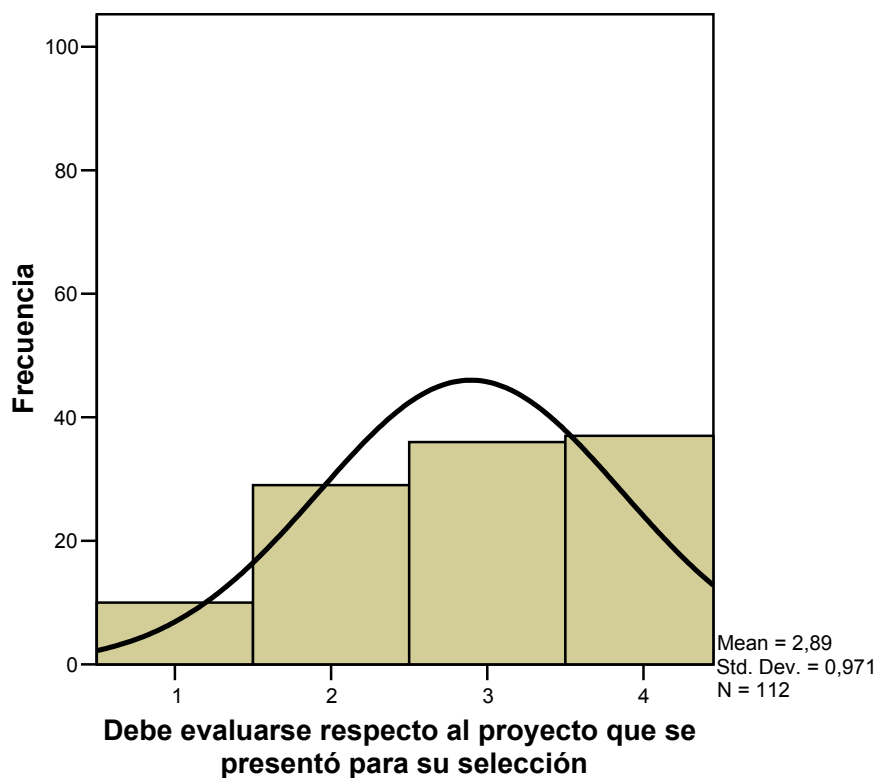
Debe evaluarse respecto al proyecto que se presentó para su selección

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		2,89
Error típ. de la media		,092
Mediana		3,00
Moda		4
Desv. típ.		,971
Varianza		,943
Asimetría		-,382
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,920
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		324
Percentiles	25	2,00
	50	3,00
	75	4,00

Debe evaluarse respecto al proyecto que se presentó para su selección

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	10	8,9	8,9	8,9
	Poco de acuerdo	29	25,9	25,9	34,8
	Algo de acuerdo	36	32,1	32,1	67,0
	Totalmente de acuerdo	37	33,0	33,0	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

pa100 * Edad

pa100

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	2,87	38	,811
Entre 40 y 50 años	2,98	42	1,024
Entre 50 y 60 años	2,81	32	1,091
Total	2,89	112	,971

pa100 * Sexo

pa100

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	2,89	38	,894
Hombre	2,89	74	1,015
Total	2,89	112	,971

pa100 * Titulación

pa100

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	2,73	40	1,062
Licenciatura	3,04	70	,859
Doctorado	1,00	2	,000
Total	2,89	112	,971

pa100 * Puesto

pa100

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	2,72	18	,826
Asesor/a de Primaria	2,89	18	1,231
Asesor/a de Secundaria	3,02	58	,927
Otros	2,67	18	,970
Total	2,89	112	,971

pa100 * Tiempo

pa100

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,25	16	,856
Entre 1 y 3 años	2,94	18	,802
Entre 3 y 5 años	3,23	30	,817
Entre 5 y 7 años	2,46	26	1,104
Más de 7 años	2,64	22	1,002
Total	2,89	112	,971

pa100 * Zona

pa100

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,22	36	,866
Cinturón	3,40	10	,843
Otros	2,64	66	,971
Total	2,89	112	,971

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	0,676	2	0,713	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1366,000 W de Wilcoxon: 2107,000 Z: -0,257	-	0,797	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	7,635	2	0,022	Sí
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	3,003	3	0,391	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	11,099	4	0,025	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	12,557	2	0,002	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

101. Se debe tener en cuenta la opinión interna (compañeros y dirección) y la externa (Consejo de Dirección)

Estadísticos

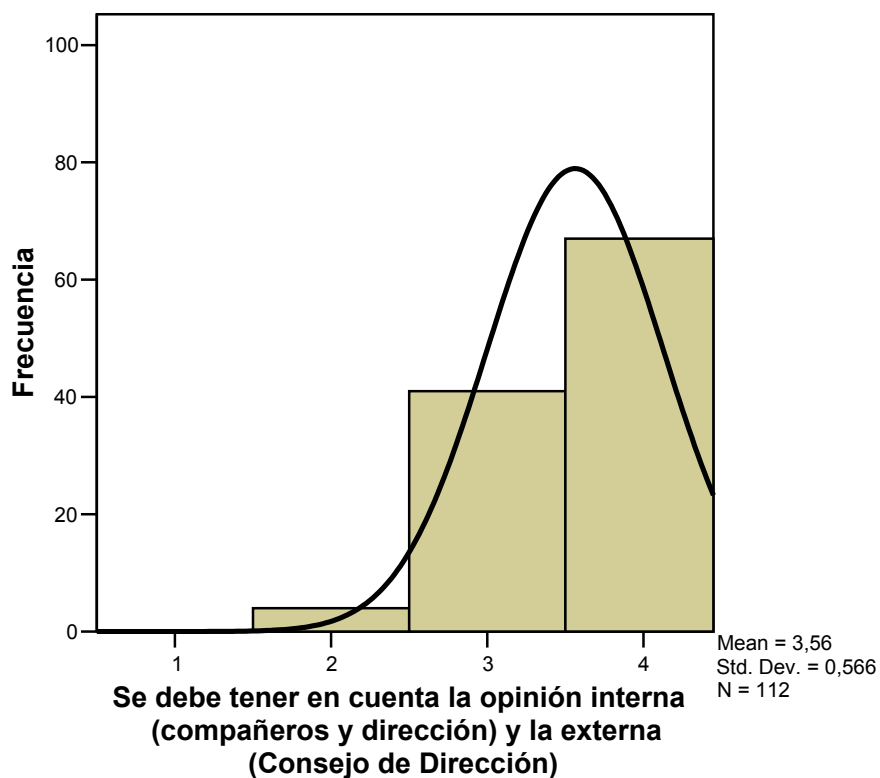
Se debe tener en cuenta la opinión interna (compañeros y dirección) y la externa (Consejo de Dirección)

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,56
Error típ. de la media		,053
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,566
Varianza		,320
Asimetría		-,857
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,266
Error típ. de curtosis		,453
Rango		2
Mínimo		2
Máximo		4
Suma		399
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

Se debe tener en cuenta la opinión interna (compañeros y dirección) y la externa (Consejo de Dirección)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco de acuerdo	4	3,6	3,6	3,6
	Algo de acuerdo	41	36,6	36,6	40,2
	Totalmente de acuerdo	67	59,8	59,8	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

pa101 * Edad

pa101

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,39	38	,679
Entre 40 y 50 años	3,67	42	,477
Entre 50 y 60 años	3,62	32	,492
Total	3,56	112	,566

pa101 * Sexo

pa101

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,50	38	,688
Hombre	3,59	74	,494
Total	3,56	112	,566

pa101 * Titulación

pa101

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,58	40	,594
Licenciatura	3,57	70	,554
Doctorado	3,00	2	,000
Total	3,56	112	,566

pa101 * Puesto

pa101

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,61	18	,698
Asesor/a de Primaria	3,44	18	,511
Asesor/a de Secundaria	3,55	58	,567
Otros	3,67	18	,485
Total	3,56	112	,566

pa101 * Tiempo

pa101

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,50	16	,894
Entre 1 y 3 años	3,44	18	,511
Entre 3 y 5 años	3,57	30	,504
Entre 5 y 7 años	3,69	26	,471
Más de 7 años	3,55	22	,510
Total	3,56	112	,566

pa101 * Zona

pa101

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,83	36	,378
Cinturón	3,40	10	,843
Otros	3,44	66	,558
Total	3,56	112	,566

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	3,609	2	0,165	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1361,000 W de Wilcoxon: 2102,000 Z: -0,322	-	0,747	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	2,625	2	0,269	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	2,380	3	0,497	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	2,846	4	0,584	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	12,557	2	0,002	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

102. Debe ser evaluado solo por el director del Centro de Profesorado

Estadísticos

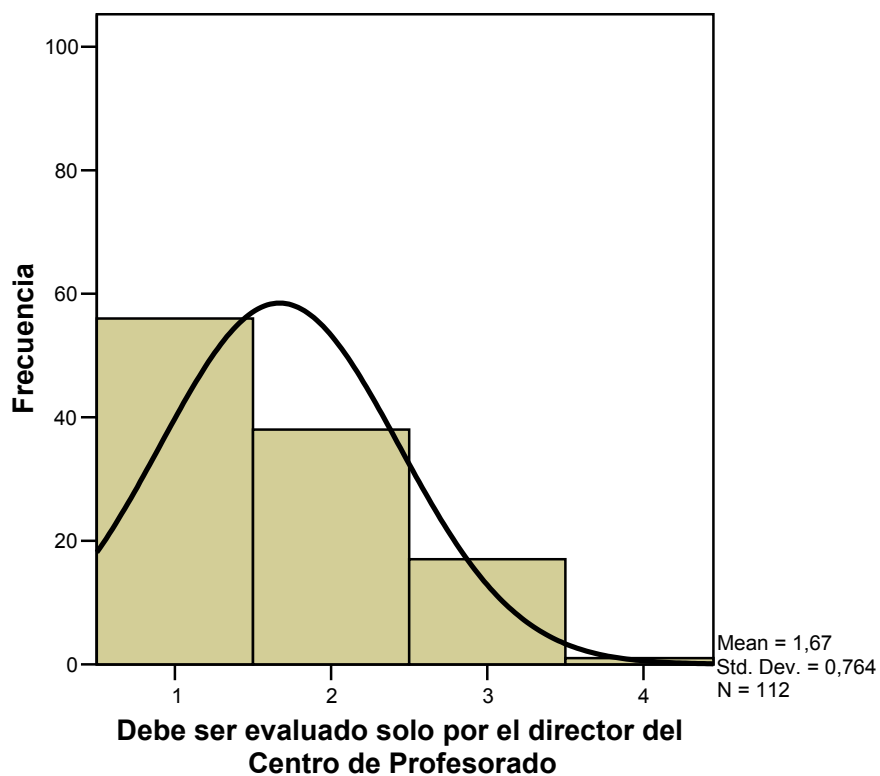
Debe ser evaluado solo por el director del Centro de Profesorado

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		1,67
Error típ. de la media		,072
Mediana		1,50
Moda		1
Desv. típ.		,764
Varianza		,584
Asimetría		,766
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,445
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		187
Percentiles	25	1,00
	50	1,50
	75	2,00

Debe ser evaluado solo por el director del Centro de Profesorado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	56	50,0	50,0	50,0
	Poco de acuerdo	38	33,9	33,9	83,9
	Algo de acuerdo	17	15,2	15,2	99,1
	Totalmente de acuerdo	1	,9	,9	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

pa102 * Edad

pa102

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	2,00	38	,771
Entre 40 y 50 años	1,52	42	,740
Entre 50 y 60 años	1,47	32	,671
Total	1,67	112	,764

pa102 * Sexo

pa102

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	1,82	38	,801
Hombre	1,59	74	,739
Total	1,67	112	,764

pa102 * Titulación

pa102

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	1,73	40	,751
Licenciatura	1,66	70	,778
Doctorado	1,00	2	,000
Total	1,67	112	,764

pa102 * Puesto

pa102

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	1,50	18	,786
Asesor/a de Primaria	1,33	18	,485
Asesor/a de Secundaria	1,79	58	,744
Otros	1,78	18	,943
Total	1,67	112	,764

pa102 * Tiempo

pa102

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	1,87	16	,806
Entre 1 y 3 años	2,00	18	,686
Entre 3 y 5 años	1,57	30	,728
Entre 5 y 7 años	1,46	26	,647
Más de 7 años	1,64	22	,902
Total	1,67	112	,764

pa102 * Zona

pa102

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	1,72	36	,741
Cinturón	1,40	10	,966
Otros	1,68	66	,747
Total	1,67	112	,764

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	11,736	2	0,003	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	1188,500 W de Wilcoxon: 3963,500 Z: -1,465	-	0,143	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	2,150	2	0,341	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	6,504	3	0,090	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	8,275	4	0,082	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	2,891	2	0,236	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

103. Debe favorecerse la continuidad de aquellos asesores y asesoras de formación que tras una evaluación positiva, soliciten la continuidad. Para ello se debe contemplar, dentro del horario de trabajo del asesor/a horas de docencia en un centro

Estadísticos

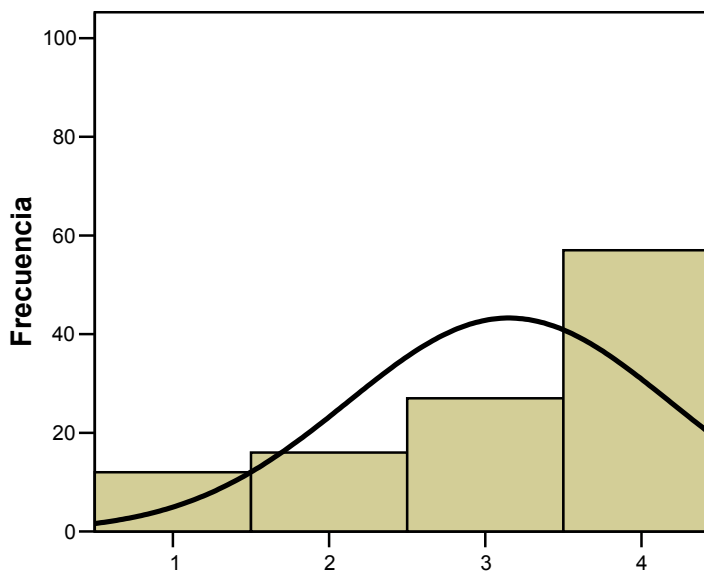
Debe favorecerse la continuidad de aquellos asesores y asesoras de formación que tras una evaluación positiva, soliciten la continuidad. Para ello se debe contemplar, dentro del horario de trabajo del asesor/a horas de docencia en un centro

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,15
Error típ. de la media		,098
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		1,033
Varianza		1,067
Asimetría		-,910
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,451
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		353
Percentiles	25	2,25
	50	4,00
	75	4,00

Debe favorecerse la continuidad de aquellos asesores y asesoras de formación que tras una evaluación positiva, soliciten la continuidad. Para ello se debe contemplar, dentro del horario de trabajo del asesor/a horas de docencia en un centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	12	10,7	10,7	10,7
	Poco de acuerdo	16	14,3	14,3	25,0
	Algo de acuerdo	27	24,1	24,1	49,1
	Totalmente de acuerdo	57	50,9	50,9	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Debe favorecerse la continuidad de aquellos asesores y asesoras de formación que tras una evaluación positiva, soliciten la continuidad. Para ello se debe contemplar, dentro del horario de trabajo del asesor/a horas de docencia en un centro

Mean = 3,15
Std. Dev. = 1,033
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

pa103 * Edad

pa103

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,03	38	1,150
Entre 40 y 50 años	2,81	42	1,065
Entre 50 y 60 años	3,75	32	,440
Total	3,15	112	1,033

pa103 * Sexo

pa103

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	2,76	38	1,240
Hombre	3,35	74	,851
Total	3,15	112	1,033

pa103 * Titulación

pa103

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,22	40	1,097
Licenciatura	3,09	70	1,004
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,15	112	1,033

pa103 * Puesto

pa103

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	2,72	18	1,406
Asesor/a de Primaria	3,00	18	,970
Asesor/a de Secundaria	3,38	58	,970
Otros	3,00	18	,686
Total	3,15	112	1,033

pa103 * Tiempo

pa103

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,00	16	1,265
Entre 1 y 3 años	3,56	18	,856
Entre 3 y 5 años	2,97	30	1,033
Entre 5 y 7 años	3,00	26	1,058
Más de 7 años	3,36	22	,902
Total	3,15	112	1,033

pa103 * Zona

pa103

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,39	36	1,022
Cinturón	3,60	10	,516
Otros	2,95	66	1,059
Total	3,15	112	1,033

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	15,934	2	0,000	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	1070,000 W de Wilcoxon: 1811,000 Z: -2,239	-	0,025	Sí
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	2,704	2	0,259	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	7,860	3	0,049	Sí
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	7,060	4	0,133	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	6,897	2	0,032	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

En la relación con el profesorado:

104. El carácter voluntario de la formación permanente conlleva que sólo se formen los mismos y se produzca una mayor distancia entre el profesorado miembro de un mismo centro educativo

Estadísticos

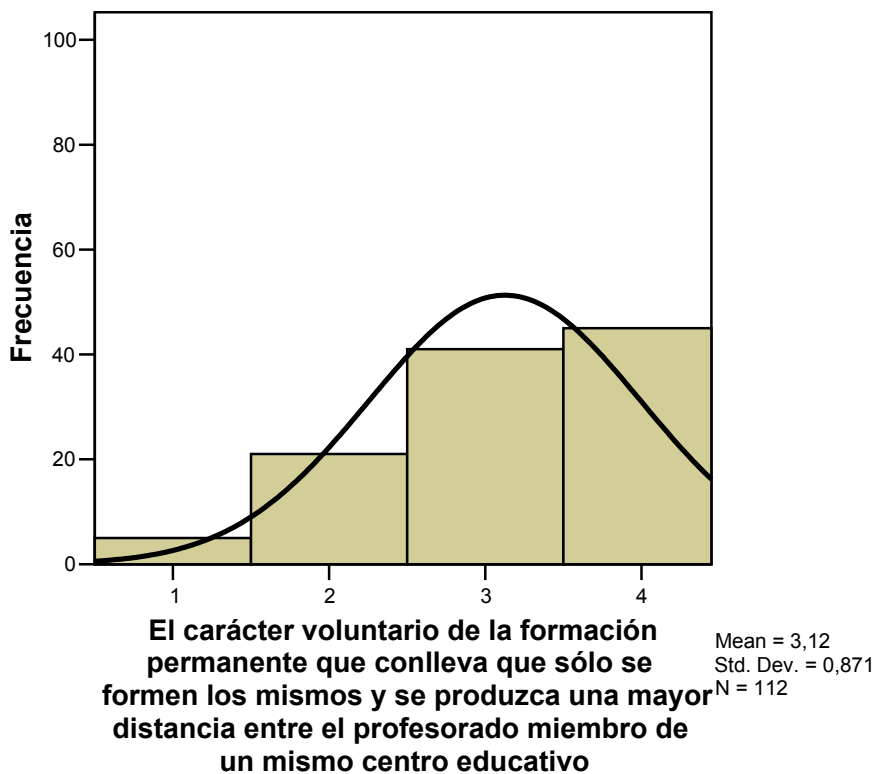
El carácter voluntario de la formación permanente que conlleva que sólo se formen los mismos y se produzca una mayor distancia entre el profesorado miembro de un mismo centro educativo

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,13
Error típ. de la media		,082
Mediana		3,00
Moda		4
Desv. típ.		,871
Varianza		,759
Asimetría		-,663
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,409
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		350
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

El carácter voluntario de la formación permanente que conlleva que sólo se formen los mismos y se produzca una mayor distancia entre el profesorado miembro de un mismo centro educativo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nada de acuerdo	5	4,5	4,5	4,5
Poco de acuerdo	21	18,8	18,8	23,2
Algo de acuerdo	41	36,6	36,6	59,8
Totalmente de acuerdo	45	40,2	40,2	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

pa104 * Edad

pa104

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,42	38	,826
Entre 40 y 50 años	2,86	42	,899
Entre 50 y 60 años	3,13	32	,793
Total	3,13	112	,871

pa104 * Sexo

pa104

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,21	38	,843
Hombre	3,08	74	,888
Total	3,13	112	,871

pa104 * Titulación

pa104

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,10	40	,900
Licenciatura	3,17	70	,851
Doctorado	2,00	2	,000
Total	3,13	112	,871

pa104 * Puesto

pa104

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,11	18	1,231
Asesor/a de Primaria	3,00	18	,686
Asesor/a de Secundaria	3,10	58	,852
Otros	3,33	18	,686
Total	3,13	112	,871

pa104 * Tiempo

pa104

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	2,75	16	,856
Entre 1 y 3 años	3,00	18	,840
Entre 3 y 5 años	3,27	30	,944
Entre 5 y 7 años	3,15	26	,784
Más de 7 años	3,27	22	,883
Total	3,13	112	,871

pa104 * Zona

pa104

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,17	36	,811
Cinturón	3,20	10	,919
Otros	3,09	66	,907
Total	3,13	112	,871

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	9,609	2	0,008	Sí
Sexo	U de Mann-Whitney	1291,000 W de Wilcoxon: 4066,000 Z: -0,754	-	0,451	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	3,741	2	0,154	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	2,150	3	0,542	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	5,833	4	0,212	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	0,188	2	0,910	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

105. Una formación inicial escasa y poco apropiada del profesorado

Estadísticos

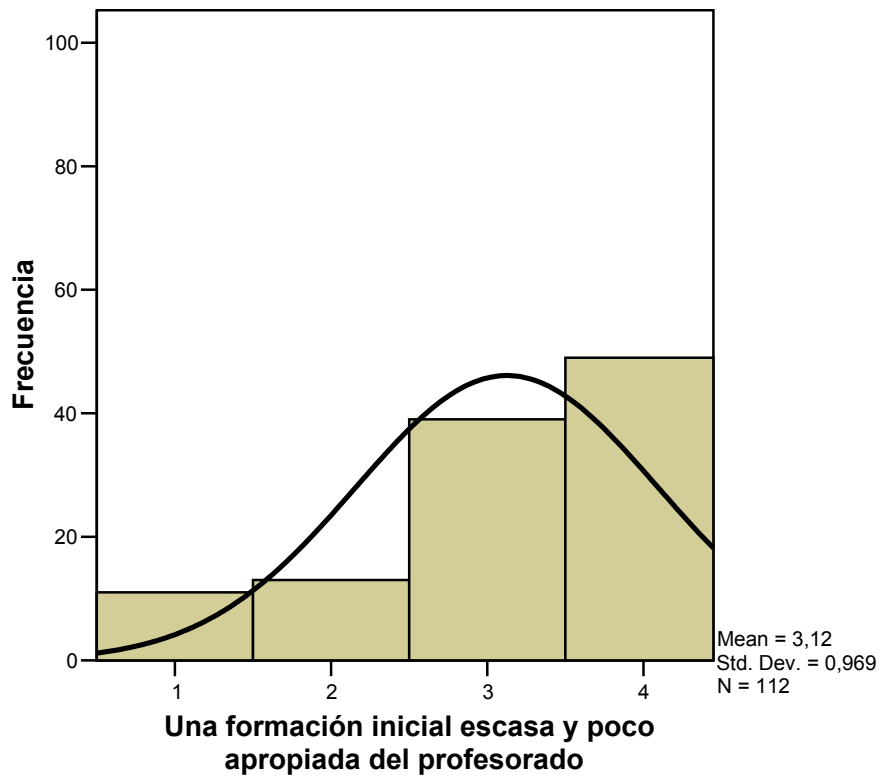
Una formación inicial escasa y poco apropiada del profesorado

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,13
Error típ. de la media		,092
Mediana		3,00
Moda		4
Desv. típ.		,969
Varianza		,939
Asimetría		-,920
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,130
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		350
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

Una formación inicial escasa y poco apropiada del profesorado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	11	9,8	9,8	9,8
	Poco de acuerdo	13	11,6	11,6	21,4
	Algo de acuerdo	39	34,8	34,8	56,3
	Totalmente de acuerdo	49	43,8	43,8	100,0
Total		112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

pa105 * Edad

pa105

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,16	38	,945
Entre 40 y 50 años	2,93	42	1,091
Entre 50 y 60 años	3,34	32	,787
Total	3,13	112	,969

pa105 * Sexo

pa105

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	2,92	38	1,100
Hombre	3,23	74	,884
Total	3,13	112	,969

pa105 * Titulación

pa105

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	2,85	40	1,122
Licenciatura	3,26	70	,846
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,13	112	,969

pa105 * Puesto

pa105

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,17	18	1,043
Asesor/a de Primaria	3,33	18	1,085
Asesor/a de Secundaria	3,09	58	,996
Otros	3,00	18	,686
Total	3,13	112	,969

pa105 * Tiempo

pa105

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	2,75	16	1,125
Entre 1 y 3 años	3,22	18	,808
Entre 3 y 5 años	3,13	30	1,042
Entre 5 y 7 años	3,19	26	,895
Más de 7 años	3,23	22	,973
Total	3,13	112	,969

pa105 * Zona

pa105

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,06	36	,924
Cinturón	3,80	10	,422
Otros	3,06	66	1,021
Total	3,13	112	,969

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	2,491	2	0,288	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1207,000 W de Wilcoxon: 1948,000 Z: -1,310	-	0,190	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	5,201	2	0,074	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	3,457	3	0,326	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	2,563	4	0,633	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	6,253	2	0,044	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

106. El profesorado es simplemente un transmisor de un proyecto educativo predeterminado por las diferentes editoriales. No tiene ganas de formarse

Estadísticos

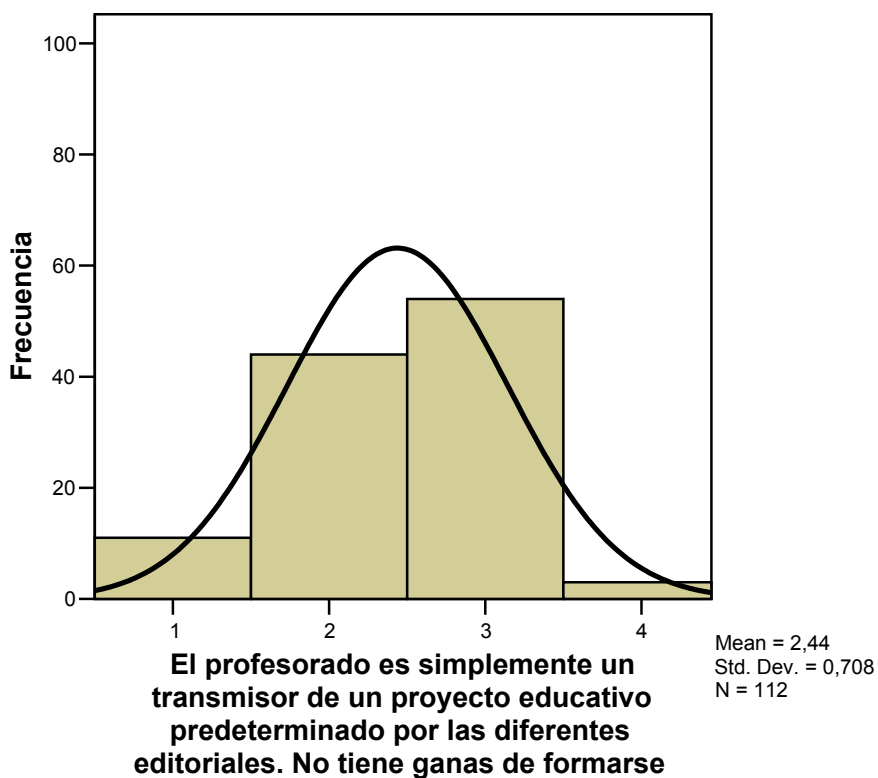
El profesorado es simplemente un transmisor de un proyecto educativo predeterminado por las diferentes editoriales. No tiene ganas de formarse

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		2,44
Error típ. de la media		,067
Mediana		3,00
Moda		3
Desv. típ.		,708
Varianza		,501
Asimetría		-,396
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		-,355
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		273
Percentiles	25	2,00
	50	3,00
	75	3,00

El profesorado es simplemente un transmisor de un proyecto educativo predeterminado por las diferentes editoriales. No tiene ganas de formarse

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	11	9,8	9,8	9,8
	Poco de acuerdo	44	39,3	39,3	49,1
	Algo de acuerdo	54	48,2	48,2	97,3
	Totalmente de acuerdo	3	2,7	2,7	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

pa106 * Edad

pa106

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	2,47	38	,603
Entre 40 y 50 años	2,48	42	,804
Entre 50 y 60 años	2,34	32	,701
Total	2,44	112	,708

pa106 * Sexo

pa106

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	2,32	38	,775
Hombre	2,50	74	,667
Total	2,44	112	,708

pa106 * Titulación

pa106

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	2,45	40	,783
Licenciatura	2,44	70	,673
Doctorado	2,00	2	,000
Total	2,44	112	,708

pa106 * Puesto

pa106

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	2,00	18	,767
Asesor/a de Primaria	2,56	18	,511
Asesor/a de Secundaria	2,36	58	,693
Otros	3,00	18	,485
Total	2,44	112	,708

pa106 * Tiempo

pa106

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	2,38	16	,719
Entre 1 y 3 años	2,22	18	,808
Entre 3 y 5 años	2,47	30	,629
Entre 5 y 7 años	2,54	26	,761
Más de 7 años	2,50	22	,673
Total	2,44	112	,708

pa106 * Zona

pa106

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	2,53	36	,506
Cinturón	2,20	10	,632
Otros	2,42	66	,805
Total	2,44	112	,708

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	1,202	2	0,548	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1228,500 W de Wilcoxon: 1969,500 Z: -1,200	-	0,230	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	1,277	2	0,528	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	20,204	3	0,000	Sí
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	1,655	4	0,799	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	1,740	2	0,419	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

107. Vencer la individualidad del profesorado y motivarlo para el trabajo en grupo y de forma cooperativa

Estadísticos

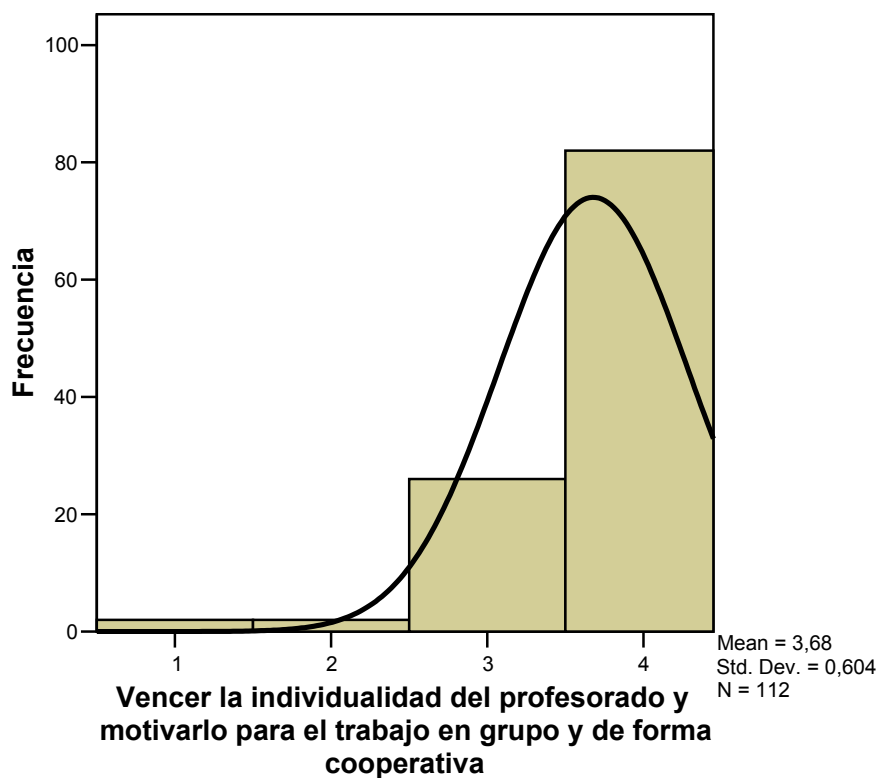
Vencer la individualidad del profesorado y motivarlo para el trabajo en grupo y de forma cooperativa

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,68
Error típ. de la media		,057
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,604
Varianza		,364
Asimetría		-2,224
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		5,893
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		412
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

Vencer la individualidad del profesorado y motivarlo para el trabajo en grupo y de forma cooperativa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	2	1,8	1,8	1,8
	Poco de acuerdo	2	1,8	1,8	3,6
	Algo de acuerdo	26	23,2	23,2	26,8
	Totalmente de acuerdo	82	73,2	73,2	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Contraste con las variables descriptivas de la muestra

pa107 * Edad

pa107

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,74	38	,554
Entre 40 y 50 años	3,62	42	,731
Entre 50 y 60 años	3,69	32	,471
Total	3,68	112	,604

pa107 * Sexo

pa107

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,95	38	,226
Hombre	3,54	74	,686
Total	3,68	112	,604

pa107 * Titulación

pa107

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,70	40	,791
Licenciatura	3,69	70	,468
Doctorado	3,00	2	,000
Total	3,68	112	,604

pa107 * Puesto

pa107

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,67	18	,485
Asesor/a de Primaria	3,67	18	,485
Asesor/a de Secundaria	3,62	58	,721
Otros	3,89	18	,323
Total	3,68	112	,604

pa107 * Tiempo

pa107

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,87	16	,342
Entre 1 y 3 años	3,78	18	,647
Entre 3 y 5 años	3,67	30	,479
Entre 5 y 7 años	3,62	26	,852
Más de 7 años	3,55	22	,510
Total	3,68	112	,604

pa107 * Zona

pa107

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,83	36	,378
Cinturón	3,60	10	,516
Otros	3,61	66	,699
Total	3,68	112	,604

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	0,781	2	0,677	No
Sexo	U de Mann-Whitney	944,000 W de Wilcoxon: 3719,000 Z: -3,680	-	0,000	Sí
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	7,139	2	0,028	Sí
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	2,919	3	0,404	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	7,020	4	0,135	No
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	3,302	2	0,192	No

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

108. Fijar el tiempo para la formación en horario lectivo o de obligada permanencia en Educación Secundaria, sobre todo, las zonas en las que el profesorado no reside donde trabaja

Estadísticos

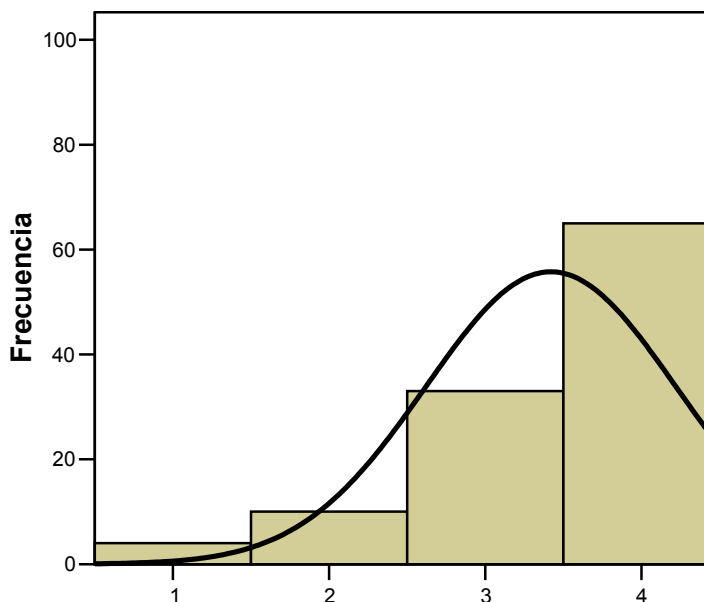
Fijar el tiempo para la formación en horario lectivo o de obligada permanencia en Educación Secundaria, sobre todo, las zonas en las que el profesorado no reside donde trabaja

N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,42
Error típ. de la media		,076
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,801
Varianza		,642
Asimetría		-1,337
Error típ. de asimetría		,228
Curtosis		1,210
Error típ. de curtosis		,453
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4
Suma		383
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

Fijar el tiempo para la formación en horario lectivo o de obligada permanencia en Educación Secundaria, sobre todo, las zonas en las que el profesorado no reside donde trabaja

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	4	3,6	3,6	3,6
	Poco de acuerdo	10	8,9	8,9	12,5
	Algo de acuerdo	33	29,5	29,5	42,0
	Totalmente de acuerdo	65	58,0	58,0	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Histograma



Fijar el tiempo para la formación en horario lectivo o de obligada permanencia en Educación Secundaria, sobre todo, las zonas en las que el profesorado no reside donde trabaja

Mean = 3,42
Std. Dev. = 0,801
N = 112

Contraste con las variables descriptivas de la muestra

pa108 * Edad

pa108

Edad	Media	N	Desv. típ.
Entre 30 y 40 años	3,37	38	,819
Entre 40 y 50 años	3,38	42	,854
Entre 50 y 60 años	3,53	32	,718
Total	3,42	112	,801

pa108 * Sexo

pa108

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Mujer	3,39	38	1,001
Hombre	3,43	74	,684
Total	3,42	112	,801

pa108 * Titulación

pa108

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Diplomatura	3,47	40	,679
Licenciatura	3,37	70	,871
Doctorado	4,00	2	,000
Total	3,42	112	,801

pa108 * Puesto

pa108

Puesto	Media	N	Desv. típ.
Asesor/a de Infantil	3,61	18	,698
Asesor/a de Primaria	3,11	18	1,023
Asesor/a de Secundaria	3,38	58	,813
Otros	3,67	18	,485
Total	3,42	112	,801

pa108 * Tiempo

pa108

Tiempo	Media	N	Desv. típ.
Menos de 1 año	3,87	16	,342
Entre 1 y 3 años	3,33	18	,970
Entre 3 y 5 años	3,27	30	,944
Entre 5 y 7 años	3,23	26	,710
Más de 7 años	3,59	22	,666
Total	3,42	112	,801

pa108 * Zona

pa108

Zona	Media	N	Desv. típ.
Capital	3,78	36	,722
Cinturón	3,60	10	,516
Otros	3,20	66	,808
Total	3,42	112	,801

Estadísticos de contraste					
Variable	Prueba	Valor (1)	gl	Sig. Asintót. (2)	Dif. (3)
Edad	H de Kruskal-Wallis	0,910	2	0,634	No
Sexo	U de Mann-Whitney	1307,000 W de Wilcoxon: 4082,000 Z: -0,690	-	0,490	No
Titulaciones que posee	H de Kruskal-Wallis	1,440	2	0,487	No
Puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	4,445	3	0,217	No
Tiempo en el puesto de trabajo	H de Kruskal-Wallis	10,649	4	0,031	Sí
Zona de trabajo	H de Kruskal-Wallis	19,459	2	0,000	Sí

(1) Valor de Chi-cuadrado en la prueba de Kruskal-Wallis

(2) Bilateral en la prueba de Mann-Whitney

(3) Diferencias estadísticamente significativas si p (Sig. Asintót.) $< 0,05$

9.4.12 Tabla resumen de las diferencias más significativas

TABLA RESUMEN DE DIFERENCIAS ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVAS						
	Edad	Sexo	Título	Pues.	Tiem.	Zona
p1	X				X	
p2				X	X	
p3						
p4	X					X
p5		X	X	X		X
p6					X	X
p7	X				X	
p8	X	X		X	X	
p9						X
p10			X		X	X
p11					X	
p12					X	X
p13	X					X
p14					X	X
p15	X				X	
p16	X	X				
p17				X	X	
p18						X
p19	X					
p20					X	X
p21	X					
p22		X			X	
p23	X	X				
c24						X
c25						
l26				X		
l27	X				X	X
l28			X			
l29				X		
l30				X		
cm31			X			
cm32		X	X		X	
cm33					X	X
f34	X				X	

f35					X	
f36			X	X	X	
f37			X	X		
f38			X			
f39	X	X	X		X	X
f40					X	
f41					X	
f42			X			
f43	X	X			X	
rc44				X		
rc45					X	X
rcep 46		X			X	
rcep 47				X	X	
rcep 48			X		X	
rcep 49			X	X	X	X
rcep 50	X					
rcep 51				X	X	
mf52					X	
mf53				X		
	Edad	Sexo	Título	Pues.	Tiem.	Zona
mf54	X	X				
mf55						
mf56	X		X	X		
mf57			X			X
mf58				X		
mf59				X		
mf60						
mf61						X
mf62	X					
mf63					X	
fa64						X
fa65		X			X	X
fa66						

fa67				X		X
fa68	X	X	X		X	
fa69			X			
fa70			X			
fa71						
fa72	X				X	
fa73	X					
fa74			X		X	
fa75	X			X	X	
fa76				X		
fa77	X			X	X	
fa78	X	X		X		X
fa79	X		X	X	X	X
fa80			X	X	X	X
fa81			X		X	X
fa82		X		X		X
fa83		X		X	X	X
fa84	X	X				X
fa85	X		X	X		X
fa86	X		X		X	X
ii87						
ii88						
pa89					X	
pa90	X		X	X	X	X
pa91			X			X
pa92	X			X	X	
pa93				X		X
pa94						
pa95	X			X		
pa96	X	X			X	
pa97	X				X	
pa98	X				X	X
pa99	X				X	X
pa100			X		X	X
pa101						X
pa102	X					
pa103	X	X		X		X
pa104	X					
pa10						X

5						
pa106				X		
pa107		X	X			
pa108					X	X

9.4.12.1 Análisis general de los doce apartados recogidos en el cuestionario: conclusiones del análisis

A la vista de los resultados expuestos en la tabla anterior y que resumen las diferencias estadísticamente significativas detectadas en todo este apartado y de los resultados obtenidos en los contrastes podemos destacar lo siguiente:

1. La edad influye en la opinión sobre como deben ser las temáticas para la formación de asesores de formación.
2. La edad influye en la opinión acerca de con qué están relacionados los problemas que tienen los centros de profesorado.
3. Globalmente, ninguna de las dimensiones que estamos analizando está condicionada en una medida relevante por la variable sexo.
4. La titulación o titulaciones que se posee influye en la opinión acerca de con qué están relacionados los problemas que tienen los centros de profesorado.
5. La titulación o titulaciones que se posee influye en la opinión acerca de lo que supone la elaboración del plan de actuación del centro de profesorado.
6. El puesto de trabajo que se ocupe influye en la capacidad de liderazgo de los asesores y asesoras de formación.
7. El puesto de trabajo que se ocupe influye en la opinión sobre cómo deben ser las temáticas para la formación de asesores de formación.
8. El tiempo en el puesto de trabajo influye en la opinión acerca de con qué debe estar relacionada la formación de los asesores y asesoras.

9. El tiempo en el puesto de trabajo influye en la opinión acerca de los motivos por los que se optó por la labor de asesor o asesora.
10. El tiempo en el puesto de trabajo influye en la percepción del compromiso con la mejora de la calidad en las instituciones educativas.
11. El tiempo en el puesto de trabajo influye en la opinión acerca de las funciones del asesor o asesora de formación.
12. El tiempo en el puesto de trabajo influye en las relaciones con el centro de profesorado.
13. El tiempo en el puesto de trabajo influye en la opinión sobre cómo deben ser las temáticas para la formación de asesores de formación.
14. El tiempo en el puesto de trabajo influye en la opinión acerca de con qué están relacionados los problemas que tienen los centros de profesorado.
15. La zona de trabajo influye en la opinión acerca de con qué debe estar relacionada la formación de los asesores y asesoras.
16. La zona de trabajo influye de manera determinante en la opinión acerca de cuáles deben ser las temáticas para la formación de los asesores de formación.
17. La zona de trabajo influye en la opinión respecto de la evaluación de los asesores y asesoras de formación.
18. Los asesores y asesoras de formación se sienten mayoritariamente respaldados por el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, aunque opinan que éste no acaba de resolver sus

dificultades. Sobre estas opiniones no tiene influencia ninguna de las variables independientes que hemos considerado (Edad, Sexo, Titulación, Puesto de trabajo, Tiempo en expuesto de trabajo y Zona de trabajo).

9.5 Análisis de conglomerados

Utilizaremos el análisis de conglomerados como técnica de carácter exploratorio con objeto de poder establecer posibles relaciones entre las variables que hayan pasado desapercibidas a la estructuración dimensional del cuestionario.

Realizaremos un análisis de conglomerados jerárquicos, conglomerando variables, mediante el método de la vinculación inter-grupos y tomando como medida de intervalo la distancia euclídea al cuadrado.

Lo que haremos será establecer un amplio rango de conglomerados, de 2 a 40, y estudiar en la tabla de conglomerados de pertenencia las variables que aparezcan siempre o casi siempre incluidas en el mismo conglomerado, con objeto de poder detectar alguna relación relevante o que no esté considerada previamente en la estructura de nuestro instrumento.

9.5.1 Historial de conglomerados

El historial de conglomeración obtenido ha sido el siguiente:

Historial de conglomeración

Etapa	Conglomerado que se combina		Coeficientes	Etapa en la que el conglomerado aparece por primera vez		Próxima etapa
	Conglomerado 1	Conglomerado 2		Conglomerado 1	Conglomerado 2	
1	46	71	8,000	0	0	29
2	83	84	11,000	0	0	10
3	22	23	15,000	0	0	30
4	39	43	18,000	0	0	17

5	80	81	19,000	0	0	26
6	59	78	20,000	0	0	12
7	56	57	20,000	0	0	11
8	41	70	21,000	0	0	9
9	41	47	22,500	8	0	14
10	82	83	23,500	0	2	13
11	56	62	26,000	7	0	15
12	45	59	26,000	0	6	14
13	82	86	30,333	10	0	44
14	41	45	31,000	9	12	15
15	41	56	31,944	14	11	18
16	32	107	33,000	0	0	28
17	39	69	34,000	4	0	20
18	41	73	35,222	15	0	19
19	41	68	37,900	18	0	20
20	39	41	38,576	17	19	26
21	42	94	44,000	0	0	50
22	19	44	44,000	0	0	39
23	35	37	44,000	0	0	32
24	76	92	45,000	0	0	27
25	31	64	46,000	0	0	37
26	39	80	46,286	20	5	28
27	76	77	47,500	24	0	55
28	32	39	49,000	16	26	31
29	8	46	50,000	0	1	42
30	22	54	50,500	3	0	34
31	32	51	51,278	28	0	32
32	32	35	54,579	31	23	37
33	13	74	55,000	0	0	38
34	22	87	56,333	30	0	48
35	52	101	57,000	0	0	46
36	63	96	57,000	0	0	41
37	31	32	58,952	25	32	38
38	13	31	59,674	33	37	41
39	18	19	60,000	0	22	45
40	20	21	64,000	0	0	53
41	13	63	64,500	38	36	44
42	8	29	65,000	29	0	76
43	1	2	66,000	0	0	66
44	13	82	66,694	41	13	45
45	13	18	69,183	44	39	50
46	5	52	69,500	0	35	51
47	40	58	71,000	0	0	57
48	22	90	71,250	34	0	55
49	17	104	72,000	0	0	53
50	13	42	72,824	45	21	54
51	4	5	73,000	0	46	59
52	6	98	77,000	0	0	79
53	17	20	78,000	49	40	64
54	9	13	80,389	0	50	57

55	22	76	80,600	48	27	64
56	36	48	82,000	0	0	71
57	9	40	82,743	54	47	59
58	65	66	85,000	0	0	70
59	4	9	85,840	51	57	67
60	50	106	89,000	0	0	72
61	27	85	90,000	0	0	75
62	26	67	91,000	0	0	86
63	97	99	93,000	0	0	89
64	17	22	93,625	53	55	73
65	14	28	95,000	0	0	78
66	1	34	96,000	43	0	85
67	4	108	97,186	59	0	70
68	16	33	98,000	0	0	85
69	88	89	99,000	0	0	73
70	4	65	100,909	67	58	77
71	36	38	101,000	56	0	80
72	50	61	101,500	60	0	84
73	17	88	103,917	64	69	78
74	49	60	104,000	0	0	77
75	27	79	105,000	61	0	88
76	8	102	112,250	42	0	91
77	4	49	113,565	70	74	83
78	14	17	114,357	65	73	82
79	6	55	114,500	52	0	89
80	36	53	115,667	71	0	84
81	30	100	117,000	0	0	88
82	10	14	119,188	0	78	83
83	4	10	121,382	77	82	93
84	36	50	121,417	80	72	87
85	1	16	125,667	66	68	95
86	26	91	134,500	62	0	90
87	36	93	137,143	84	0	92
88	27	30	137,833	75	81	93
89	6	97	138,833	79	63	103
90	15	26	143,333	0	86	98
91	8	11	146,200	76	0	105
92	36	95	149,250	87	0	94
93	4	27	149,652	83	88	96
94	36	72	156,222	92	0	95
95	1	36	159,040	85	94	99
96	4	105	167,414	93	0	97
97	4	103	170,761	96	0	98
98	4	15	174,111	97	90	103
99	1	7	180,800	95	0	101
100	25	75	184,000	0	0	104
101	1	3	191,750	99	0	102
102	1	24	196,059	101	0	104
103	4	6	198,821	98	89	107
104	1	25	217,889	102	100	106

105	8	12	221,500	91	0	106
106	1	8	241,236	104	105	107
107	1	4	374,131	106	103	0

9.5.2 Distribución de conglomerados

Con ese historial de conglomeración hemos obtenido las siguientes distribuciones de conglomerados:

Conglomerado de pertenencia (26 a 40 conglomerados)

Congl	40	39	38	37	36	35	34	33	32	31	30	29	28	27	26
p1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
p2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
p3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
p4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
p5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
p6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
p7	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
p8	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
p9	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
p10	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
p11	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
p12	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
p13	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
p14	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	7
p15	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	10
p16	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	11
p17	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	10	10	10	10	7
p18	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
p19	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
p20	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	10	10	10	10	7
p21	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	10	10	10	10	7
p22	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	10	10	10	10	7
p23	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	10	10	10	10	7
c24	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	13	13	13	13	12
c25	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	14	14	14	14	13
l26	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	15	15	15	15	14
l27	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	16	16	16	16	15
l28	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	7
l29	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6

l30	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	17	17	17	17	16
cm31	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
cm32	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
cm33	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	11
f34	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
f35	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
f36	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	18	18	18	18	17
f37	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
f38	20	20	20	19	19	19	19	19	19	19	18	18	18	18	17
f39	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
f40	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
f41	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
f42	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
f43	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
rc44	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
rc45	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
rcep46	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
rcep47	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
rcep48	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	18	18	18	18	17
rcep49	21	21	21	20	20	20	20	20	20	3	3	3	3	3	3
rcep50	22	22	22	21	21	21	21	21	21	20	19	19	19	19	18
rcep51	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
mf52	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
mf53	23	23	23	22	22	22	22	22	22	21	20	20	18	18	17
mf54	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	10	10	10	10	7
mf55	24	24	24	23	23	23	23	23	23	22	21	4	4	4	4
mf56	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
mf57	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
mf58	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
mf59	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
mf60	25	25	25	24	24	24	20	20	20	3	3	3	3	3	3
mf61	26	26	26	25	21	21	21	21	21	20	19	19	19	19	18
mf62	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
mf63	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
fa64	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
fa65	27	27	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
fa66	27	27	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
fa67	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	15	15	15	15	14
fa68	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
fa69	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
fa70	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
fa71	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
fa72	28	28	27	26	25	25	24	24	24	23	22	21	20	20	19
fa73	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
fa74	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
fa75	29	29	28	27	26	26	25	25	25	24	23	22	21	21	20
fa76	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	10	10	10	10	7
fa77	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	10	10	10	10	7

fa78	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
fa79	30	30	29	28	27	27	26	17	17	17	16	16	16	16	15
fa80	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
fa81	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
fa82	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
fa83	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
fa84	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
fa85	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	16	16	16	16	15
fa86	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
iip87	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	10	10	10	10	7
iip88	31	31	30	29	28	13	13	13	13	13	10	10	10	10	7
pa89	32	31	30	29	28	13	13	13	13	13	10	10	10	10	7
pa90	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	10	10	10	10	7
pa91	33	32	31	30	29	28	27	26	26	25	24	23	22	22	21
pa92	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	10	10	10	10	7
pa93	34	33	32	31	30	29	28	27	27	26	25	24	23	23	22
pa94	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
pa95	35	34	33	32	31	30	29	28	28	27	26	25	24	24	23
pa96	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
pa97	36	35	34	33	32	31	30	29	29	28	27	26	25	25	24
pa98	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
pa99	36	35	34	33	32	31	30	29	29	28	27	26	25	25	24
pa100	37	36	35	34	33	32	31	30	30	29	28	27	26	17	16
pa101	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
pa102	38	37	36	35	34	33	32	31	6	6	6	6	6	6	6
pa103	39	38	37	36	35	34	33	32	31	30	29	28	27	26	25
pa104	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	10	10	10	10	7
pa105	40	39	38	37	36	35	34	33	32	31	30	29	28	27	26
pa106	22	22	22	21	21	21	21	21	21	20	19	19	19	19	18
pa107	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
pa108	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Conglomerado de pertenencia (11 a 25 conglomerados)

Congl \ Caso	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11
p1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
p2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
p3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
p4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
p5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
p6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
p7	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
p8	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
p9	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
p10	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

p11	7	7	7	7	7	7	7	7	7	6	6	6	6	6	6
p12	8	8	8	8	8	8	8	8	8	7	7	7	7	7	7
p13	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
p14	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
p15	9	9	9	9	9	9	9	9	9	8	8	8	8	8	8
p16	10	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
p17	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
p18	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
p19	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
p20	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
p21	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
p22	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
p23	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
c24	11	11	10	10	10	10	10	10	9	9	9	9	9	9	9
c25	12	12	11	11	11	11	11	11	10	10	10	10	10	10	10
l26	13	13	12	12	12	12	12	9	8	8	8	8	8	8	8
l27	14	14	13	13	13	13	13	12	11	11	3	3	3	3	3
l28	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
l29	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
l30	15	15	14	14	14	13	13	12	11	11	3	3	3	3	3
cm31	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
cm32	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
cm33	10	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
f34	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
f35	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
f36	16	16	15	15	15	14	14	13	12	12	11	11	1	1	1
f37	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
f38	16	16	15	15	15	14	14	13	12	12	11	11	1	1	1
f39	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
f40	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
f41	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
f42	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
f43	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
rc44	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
rc45	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
rcep46	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
rcep47	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
rcep48	16	16	15	15	15	14	14	13	12	12	11	11	1	1	1
rcep49	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
rcep50	17	16	15	15	15	14	14	13	12	12	11	11	1	1	1
rcep51	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
mf52	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
mf53	16	16	15	15	15	14	14	13	12	12	11	11	1	1	1
mf54	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
mf55	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
mf56	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
mf57	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
mf58	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

mf59	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
mf60	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
mf61	17	16	15	15	15	14	14	13	12	12	11	11	1	1	1
mf62	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
mf63	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
fa64	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
fa65	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
fa66	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
fa67	13	13	12	12	12	12	12	9	8	8	8	8	8	8	8
fa68	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
fa69	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
fa70	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
fa71	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
fa72	18	17	16	16	16	15	15	14	13	13	12	11	1	1	1
fa73	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
fa74	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
fa75	19	18	17	17	17	16	16	15	14	14	13	12	11	11	11
fa76	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
fa77	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
fa78	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
fa79	14	14	13	13	13	13	13	12	11	11	3	3	3	3	3
fa80	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
fa81	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
fa82	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
fa83	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
fa84	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
fa85	14	14	13	13	13	13	13	12	11	11	3	3	3	3	3
fa86	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
iip87	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
iip88	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
pa89	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
pa90	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
pa91	20	19	18	12	12	12	12	9	8	8	8	8	8	8	8
pa92	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
pa93	21	20	19	18	15	14	14	13	12	12	11	11	1	1	1
pa94	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
pa95	22	21	20	19	18	17	17	16	15	12	11	11	1	1	1
pa96	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
pa97	23	22	21	20	19	18	4	4	4	4	4	4	4	4	4
pa98	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
pa99	23	22	21	20	19	18	4	4	4	4	4	4	4	4	4
pa100	15	15	14	14	14	13	13	12	11	11	3	3	3	3	3
pa101	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
pa102	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
pa103	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	12	3
pa104	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
pa105	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	3	3
pa106	17	16	15	15	15	14	14	13	12	12	11	11	1	1	1

pa107	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
pa108	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Conglomerado de pertenencia (2 a 10 conglomerados)

Congl Caso	10	9	8	7	6	5	4	3	2
p1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
p2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
p3	2	2	2	1	1	1	1	1	1
p4	3	3	3	2	2	2	2	2	2
p5	3	3	3	2	2	2	2	2	2
p6	4	4	4	3	3	2	2	2	2
p7	5	1	1	1	1	1	1	1	1
p8	6	5	5	4	4	3	3	3	1
p9	3	3	3	2	2	2	2	2	2
p10	3	3	3	2	2	2	2	2	2
p11	6	5	5	4	4	3	3	3	1
p12	7	6	6	5	5	4	4	3	1
p13	3	3	3	2	2	2	2	2	2
p14	3	3	3	2	2	2	2	2	2
p15	3	3	3	2	2	2	2	2	2
p16	1	1	1	1	1	1	1	1	1
p17	3	3	3	2	2	2	2	2	2
p18	3	3	3	2	2	2	2	2	2
p19	3	3	3	2	2	2	2	2	2
p20	3	3	3	2	2	2	2	2	2
p21	3	3	3	2	2	2	2	2	2
p22	3	3	3	2	2	2	2	2	2
p23	3	3	3	2	2	2	2	2	2
c24	8	7	7	6	1	1	1	1	1
c25	9	8	8	7	6	5	1	1	1
l26	3	3	3	2	2	2	2	2	2
l27	3	3	3	2	2	2	2	2	2
l28	3	3	3	2	2	2	2	2	2
l29	6	5	5	4	4	3	3	3	1
l30	3	3	3	2	2	2	2	2	2
cm31	3	3	3	2	2	2	2	2	2
cm32	3	3	3	2	2	2	2	2	2
cm33	1	1	1	1	1	1	1	1	1
f34	1	1	1	1	1	1	1	1	1
f35	3	3	3	2	2	2	2	2	2
f36	1	1	1	1	1	1	1	1	1
f37	3	3	3	2	2	2	2	2	2
f38	1	1	1	1	1	1	1	1	1
f39	3	3	3	2	2	2	2	2	2

f40	3	3	3	2	2	2	2	2	2
f41	3	3	3	2	2	2	2	2	2
f42	3	3	3	2	2	2	2	2	2
f43	3	3	3	2	2	2	2	2	2
rc44	3	3	3	2	2	2	2	2	2
rc45	3	3	3	2	2	2	2	2	2
rcep46	6	5	5	4	4	3	3	3	1
rcep47	3	3	3	2	2	2	2	2	2
rcep48	1	1	1	1	1	1	1	1	1
rcep49	3	3	3	2	2	2	2	2	2
rcep50	1	1	1	1	1	1	1	1	1
rcep51	3	3	3	2	2	2	2	2	2
mf52	3	3	3	2	2	2	2	2	2
mf53	1	1	1	1	1	1	1	1	1
mf54	3	3	3	2	2	2	2	2	2
mf55	4	4	4	3	3	2	2	2	2
mf56	3	3	3	2	2	2	2	2	2
mf57	3	3	3	2	2	2	2	2	2
mf58	3	3	3	2	2	2	2	2	2
mf59	3	3	3	2	2	2	2	2	2
mf60	3	3	3	2	2	2	2	2	2
mf61	1	1	1	1	1	1	1	1	1
mf62	3	3	3	2	2	2	2	2	2
mf63	3	3	3	2	2	2	2	2	2
fa64	3	3	3	2	2	2	2	2	2
fa65	3	3	3	2	2	2	2	2	2
fa66	3	3	3	2	2	2	2	2	2
fa67	3	3	3	2	2	2	2	2	2
fa68	3	3	3	2	2	2	2	2	2
fa69	3	3	3	2	2	2	2	2	2
fa70	3	3	3	2	2	2	2	2	2
fa71	6	5	5	4	4	3	3	3	1
fa72	1	1	1	1	1	1	1	1	1
fa73	3	3	3	2	2	2	2	2	2
fa74	3	3	3	2	2	2	2	2	2
fa75	10	9	8	7	6	5	1	1	1
fa76	3	3	3	2	2	2	2	2	2
fa77	3	3	3	2	2	2	2	2	2
fa78	3	3	3	2	2	2	2	2	2
fa79	3	3	3	2	2	2	2	2	2
fa80	3	3	3	2	2	2	2	2	2
fa81	3	3	3	2	2	2	2	2	2
fa82	3	3	3	2	2	2	2	2	2
fa83	3	3	3	2	2	2	2	2	2
fa84	3	3	3	2	2	2	2	2	2
fa85	3	3	3	2	2	2	2	2	2
fa86	3	3	3	2	2	2	2	2	2
iip87	3	3	3	2	2	2	2	2	2

iip88	3	3	3	2	2	2	2	2	2
pa89	3	3	3	2	2	2	2	2	2
pa90	3	3	3	2	2	2	2	2	2
pa91	3	3	3	2	2	2	2	2	2
pa92	3	3	3	2	2	2	2	2	2
pa93	1	1	1	1	1	1	1	1	1
pa94	3	3	3	2	2	2	2	2	2
pa95	1	1	1	1	1	1	1	1	1
pa96	3	3	3	2	2	2	2	2	2
pa97	4	4	4	3	3	2	2	2	2
pa98	4	4	4	3	3	2	2	2	2
pa99	4	4	4	3	3	2	2	2	2
pa100	3	3	3	2	2	2	2	2	2
pa101	3	3	3	2	2	2	2	2	2
pa102	6	5	5	4	4	3	3	3	1
pa103	3	3	3	2	2	2	2	2	2
pa104	3	3	3	2	2	2	2	2	2
pa105	3	3	3	2	2	2	2	2	2
pa106	1	1	1	1	1	1	1	1	1
pa107	3	3	3	2	2	2	2	2	2
pa108	3	3	3	2	2	2	2	2	2

9.5.3 Estructura de conglomerados

A la vista de estos resultados podemos considerar la siguiente extrutura de conglomerados:

Conglomerado	VARIABLES que lo componen
I (definida entre los rangos 2-40) Conglomerado de pertenencia según rango: 2-40: 1	p1, p2, f34
II (definida entre los rangos 2-40) Conglomerado de pertenencia según rango: 2-7: 2; 8-40: 3	p4, p5, p9, p13, p18, p19, cm31, cm32, f35, f37, f39, f40, f41, f42, f43, rc44, rc45, rcep47, rcep51, mf52, mf56, mf57, mf58, mf59, mf62, mf63, fa64, fa68, fa69, fa70, fa73, fa74, fa78, fa80, fa81, fa82, fa83, fa84, fa86, pa94, pa96, pa101, pa107, pa108
III (definida entre los rangos 2-40) Conglomerado de pertenencia según rango: 2-5: 2; 6-7: 3; 8-40: 4	p6, pa98
IV (definida entre los rangos 2-40) Conglomerado de pertenencia según rango: 2: 1; 3-5: 3; 6-7: 4; 8-9: 5; 10-40: 6	p8, l29, rcep46, fa71,
V (definida entre los rangos 2-40) Conglomerado de pertenencia según rango: 2-7: 2; 8-25: 3; 26: 10; 27-40: 10	p14, l28
VI (definida entre los rangos 2-40) Conglomerado de pertenencia según rango: 2-23: 1; 24-25: 10; 26: 11; 27-40: 12	p16, cm33,
VII (definida entre los rangos 2-40) Conglomerado de pertenencia según rango: 2-7: 2; 8-25: 3; 26: 7; 27-30: 10; 31-40: 13	p17, p21, p22, p23, mf54, fa76, fa77, iip87, pa90, pa92, pa104
VIII (definida entre los rangos 2-40) Conglomerado de pertenencia según rango: 2-7: 2; 8-10: 3; 11-17: 8; 18: 9; 19-23: 12; 24-25: 13; 26: 14; 27-30: 15; 31-40: 16	l26, fa67
IX (definida entre los rangos 2-40) Conglomerado de pertenencia según	l27, fa85

rango: 2-7: 2; 8-15: 3; 16-17: 11; 18: 12; 19-23: 13; 24-25: 14; 26: 15; 27-30: 16; 31-40: 17	
X (definida entre los rangos 2-40) Conglomerado de pertenencia según rango: 1-13: 1; 14-15: 11; 16-17: 12; 18: 13; 19-20: 14; 21-23: 15; 24-25: 16; 26: 17; 27-30: 18; 31-40: 19	f36, rcep48
XI (definida entre los rangos 2-40) Conglomerado de pertenencia según rango: 1-13: 1; 14-15: 11; 16-17: 12; 18: 13; 19-20: 14; 21-23: 15; 24: 16; 25: 17; 26: 18; 27-30: 19; 31: 20; 32-37: 21; 38-40: 22	rcep50, pa106
XII (definida entre los rangos 2-40) Conglomerado de pertenencia según rango: 2-7: 2; 8-38: 3; 39-40: 27	fa65, fa66
XIII (definida entre los rangos 2-40) Conglomerado de pertenencia según rango: 2-5: 2; 6-7: 3; 8-19: 4; 20: 18; 21: 19; 22: 20; 23: 21; 24: 22; 25: 23; 26: 24; 27-28: 25; 29: 26; 30: 27; 31: 28; 32-33: 29; 34: 30; 35: 31; 36: 32; 37: 33; 38: 34; 39: 35; 40: 36	pa97, pa99
XIV (definida entre los rangos 2-39) Conglomerado de pertenencia según rango: 2-7: 2; 8-35: 3; 26: 7; 27-30: 10; 31-35: 13; 36: 28; 37: 29; 38: 30; 39: 31	lip88, pa89
XV (definida entre los rangos 2-34) Conglomerado de pertenencia según rango: 2-7: 2; 8-31: 3; 32-34: 20	rcep49, mf60
XVI (definida entre los rangos 2-24) Conglomerado de pertenencia según rango: 2-13: 1; 14-15: 11; 16-17: 12; 18: 13; 19-20: 14; 21-23: 15; 24: 16	f38, mf53, mf61
XVII (definida entre los rangos 2-16) Conglomerado de pertenencia según rango: 2-13: 1; 14-15: 11; 16: 12	pa93, pa95

El **Conglomerado I** está compuesto por los ítems:

p1: Un profesor/a de Secundaria que recibe una formación inicial especializada sería un mal asesor/a.

p2: Un profesor/a de Primaria sería un buen asesor/a, puesto que su formación inicial es más generalizada.

f34: Tu función de asesor/a, crees que es una acción poco neutral que responde poco a las necesidades de las escuelas y que se basa en la implantación de normas y regulaciones administrativas.

En este conglomerado se relaciona la formación inicial de los asesores de Primaria y Secundaria con un aspecto esencial de las funciones de los mismos: el estar basadas en normativas y otras regulaciones.

El **Conglomerado II** está compuesto por un total de 44 ítems. No podemos sacar nada en claro de su actual estructura; podríamos elevar el rango de soluciones para desglosar algo más este conglomerado; pero ya hemos tomado hasta 40 soluciones, lo que supone más de un tercio del total de ítems. Necesitaríamos una profundización mucho más rigurosa en nuestro análisis que quedaría fuera de los objetivos que nos hemos marcado con el mismo.

El **Conglomerado III** está compuesto por los ítems:

p6: Conocimientos informáticos a nivel medio.

pa98: En los concursos de traslados, baremos para opositar a cambio de cuerpo, etc., no aparece baremable tu tiempo como asesor de formación. Aparecen todas las figuras, menos ésta y cuando aparece, lo hace entre paréntesis o se sobreentiende su referencia...

Podemos entender este conglomerado como una relación estadística casual que no tiene mayor significado en nuestro estudio.

El **Conglomerado IV** está compuesto por los ítems:

p8: No es necesaria ninguna (formación inicial en tecnología), la formación permanente debe cubrir esas carencias.

l29: Debe conformarse con que se cumpla la normativa legal.

rcep46: Los Centros de Profesorado no son necesarios. Es mejor que desaparezcan puesto que sólo sirven para expedir certificados y acumular títulos. Además de actuar con total dependencia del cliente (profesorado) que demanda voluntariamente la formación que...

fa71: No hace falta la formación permanente, es una pérdida de tiempo y los asesores/as asistentes sólo lo hacen por el certificado y el compromiso con el Centro del Profesorado.

Aunque aparentemente tiene contenidos contradictorios; este conglomerado parece relacionar la no necesidad o falta de confianza en la formación permanente o continua con el conformismo en las actuaciones de los asesores; con cubrir tan solo los mínimos exigidos.

El **Conglomerado V** está compuesto por los ítems:

p14: Porque querías cambiar de la monotonía de trabajo anterior y probar otra forma de trabajo que te produjese nuevas ilusiones y retos (motivos para ser asesor).

l28: Debe desear pertenecer al grupo y desempeñar papeles bien definidos.

Aquí aparece definida con identidad propia la motivación personal y el deseo de mejorar el funcionamiento de los grupos como una posible dimensión de interés a tener en cuenta en nuestro estudio.

El **Conglomerado VI** está compuesto por los ítems:

p16: Porque eres una persona inquieta, innovadora, investigadora, te gusta trabajar en grupo, animas a reflexionar a los demás y crees que puedes ayudar a tus compañeros a superar el individualismo y trabajar de forma cooperativa para mejorar la práctica... (Motivos para ser asesor)

cm33: Activando a unos pocos profesores/as es suficiente (Compromiso con la calidad).

Los dos ítems hace clara referencia al compromiso individual de los asesores con la calidad de las instituciones; no tiene relevancia estadística el que los enunciados sean aparentemente contradictorios, lo que el conglomerado nos detecta es la relación, no la naturaleza o el signo de la misma.

El **Conglomerado VII** está compuesto por los ítems:

p17: Que el asesor/a sirva tanto para diseñar y organizar un curso de evaluación para el alumnado como para tutorar en un grupo de trabajo sobre medio ambiente, hacen que se tenga poco tiempo libre para el contacto más directo con los centros y así poder...

p21: El asesor/a de formación se dedica a solucionar demandas que se escapan a su perfil y que se responden a través de una buena voluntad y tiempo extra de dedicación.

p22: En las cuestiones anteriores se insinúa un perfil profesional del asesor/a. ¿Crees que los compañeros/as que tienes en tu Centro de Profesorado se ajustan a ese perfil?

p23: En las cuestiones anteriores se insinúa un perfil profesional del asesor/a. ¿Crees que reúnes ese perfil?

mf54: Creo que la modalidad formativa que sirve más para la formación permanente del profesorado e incide en la mejora de las prácticas educativas es la elaboración de redes de formación, puesto que: constituyen comunidades de aprendizaje, permite agrupar...

fa76: Debería contarse con asesores/as experimentados con bastante conocimiento teórico-práctico antes que con otros profesionales, llamados expertos, en la confección de acciones formativas de perfeccionamiento del asesor/a.

fa77: Muchas veces los expertos externos son menos expertos que los propios asesores/as de formación.

ii87: Te sientes representado en el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.

pa90: La amplitud del ámbito de acción que hace que no se pueda llegar a todas las zonas y por lo tanto haya lugares donde no llega la formación permanente.

pa92: Excesiva gestión burocrática que boicotea el desarrollo del plan de actuación, ya que tenemos, en momentos concretos, que dejarlo todo para dar respuesta a peticiones que la Administración nos demanda con inmediatez y sin previo aviso.

pa104: El carácter voluntario de la formación permanente que conlleva que sólo se formen los mismos y se produzca una mayor distancia entre el profesorado miembro de un mismo centro educativo.

Este conglomerado está claramente vinculado a diversos aspectos de la formación permanente. Las relaciones que pueden plantearse son muy diversas, pero en todo caso podemos considerar la formación permanente como una especie de eje transversal vinculado a multitud de aspectos.

El Conglomerado VIII está compuesto por los ítems:

126: Un asesor/a de formación puede ser líder en una situación por poseer unas características peculiares para la misma y esas características le pueden servir para no serlo en situaciones diferentes.

fa67: Debería obligarse a los asesores/as de formación a asistir a cursos, congresos y jornadas tanto nacionales como internacionales.

La relación estadística que aparece podemos considerarla casual.

El **Conglomerado IX** está compuesto por los ítems:

127: Centrarse más en el proceso que en el resultado final de las diferentes acciones formativas en las que toma parte.

fa85: Gestión y organización de centros (temáticas de formación).

Tampoco vemos que esta relación tenga especial significado.

El **Conglomerado X** está compuesto por los ítems:

f36: Un formador de formadores con status de conocimiento superior (funciones de asesor/a).

rcep48: Es un documento excesivamente formalista y cerrado a las directrices que vienen de las instancias superiores, lo que impide las posibilidades de una mayor contextualización y acercamiento a las necesidades reales del profesorado (Plan de Actuación del Centro de Profesorado).

Este conglomerado tampoco aporta nada a nuestro objetivos.

El **Conglomerado XI** está compuesto por los ítems:

rcep50: Es mejor la oferta que la aceptación de la acción formativa (resultados del Plan de Actuación del Centro de Profesorado).

pa106: El profesorado es simplemente un transmisor de un proyecto educativo predeterminado por las diferentes editoriales. No tiene ganas de formarse.

Este conglomerado se etiqueta mediante la falta de entusiasmo del profesorado ante las ofertas formativas.

El **Conglomerado XII** está compuesto por los ítems:

fa65: Jornadas anuales de todos los Centros de Profesorado para reflexionar sobre las necesidades y las respuestas que se han dado a los diferentes tipos de formación.

fa66: Cursos intensivos sobre temas concretos solicitados por los asesores/as de formación al menos dos veces al año.

Este conglomerado hace referencia a la periodicidad de los eventos formativos.

El **Conglomerado XIII** está compuesto por los ítems:

pa97: No podemos formar parte de tribunales de oposición, ni de comisiones de selección porque no ejercemos docencia directa de nuestra área cuando la mayoría llevamos un tiempo considerable como docentes, participamos con otros en sus acciones formativas,...

pa99: Parece que ser asesor/a de formación solo tiene como mérito el no estar en clase y ya eso es suficiente reconocimiento administrativo.

Aquí se destacan la falta de reconocimientos que reciben los asesores.

El **Conglomerado XIV** está compuesto por los ítems:

iip88: Los asesores/as de formación siguen teniendo las mismas dificultades que anteriormente y el plan no ha desarrollado las medidas para paliarlas (respecto al II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado).

pa89: La sensación de provisionalidad que tienen los Centros de Profesorado frente a la postura de la Administración Educativa. Cada cierto tiempo se habla de suprimirlos, a la vez que son considerados imprescindibles.

En este conglomerado relaciona la actuación de la Administración y el papel que juegan los Centros de Profesorado para la misma.

El **Conglomerado XV** está compuesto por los ítems:

rcep49: Es un documento abierto y flexible que se puede alterar, corregir, enmendar,..., en función de las necesidades que surgen en momentos y situaciones determinadas a las que de inmediato se les proporciona respuesta (respecto al Plan de Actuación del Centro de Profesorado)

mf60: Modificar la cultura de los centros y del profesorado así como su estructura y circunstancias son imprescindibles para poder realizar la formación en centros (condiciones que requiere la formación en centros).

Aquí, en principio, podemos entender como casual la relación estadística.

El **Conglomerado XVI** está compuesto por los ítems:

f38: Debo asistir solo cuando sea requerido por el profesorado de los centros y dar respuesta a las necesidades solo cuando se me pida, con el objeto de no hacerme pesado (funciones del asesor).

mf53: Creo que las modalidades formativas que sirven más para la formación permanente del profesorado e inciden en la mejora de las prácticas educativas son los cursos, jornadas, congresos y eventos puntuales.

mf61: La formación en centro que pretende potenciar el profesorado reflexivo, quizás haya propiciado un profesorado más reflexivo, clínico, es decir, que analice la clase en un cara a cara con un supervisor que le orienta como debe hacerlo para mejorar la...

Pese a que los tres ítems se centran en conceptos relacionados, no nos es posible destacar una idea clave en este conglomerado.

El **Conglomerado XVII** está compuesto por los ítems:

pa93: Cuando se selecciona a un asesor/a no se tiene en cuenta la historia previa del mismo/a y los méritos objetivos y los perfiles ocupan un lugar bajo en los méritos para su selección.

pa95: El trabajo en equipo es muy difícil de llevar a cabo ya que somos muy pocos y no tenemos más remedio que ocuparnos cada uno de nuestra parcela laboral.

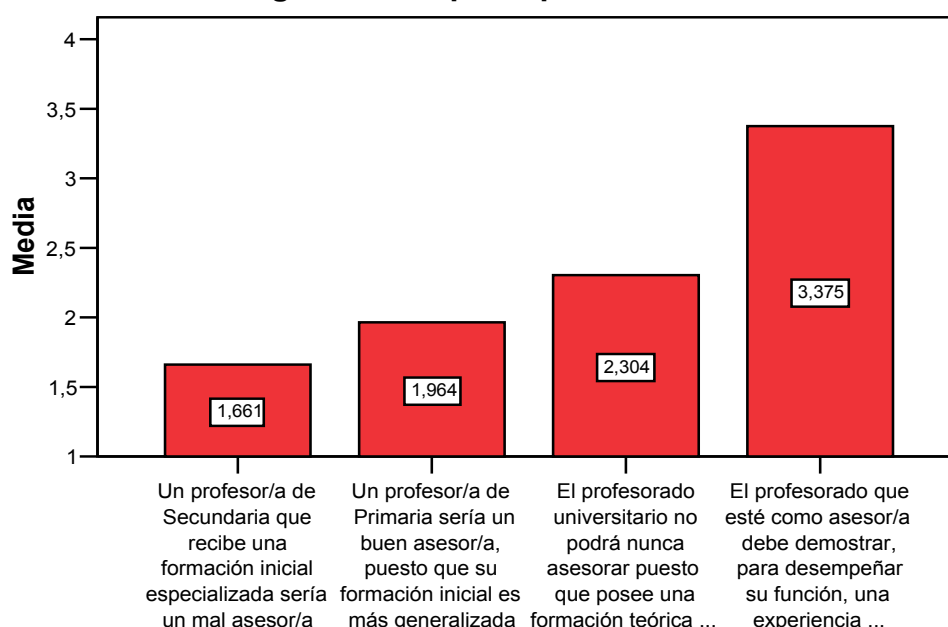
Este conglomerado relaciona dos problemas de los Centros de Profesorado, aunque no podemos establecer una idea que los vincule.

9.6 Análisis cuantitativo de los diferentes campos objeto de estudio

9.6.1 Perfil profesional del asesor/a de formación

PERFIL PROFESIONAL DEL ASESOR/A DE FORMACIÓN

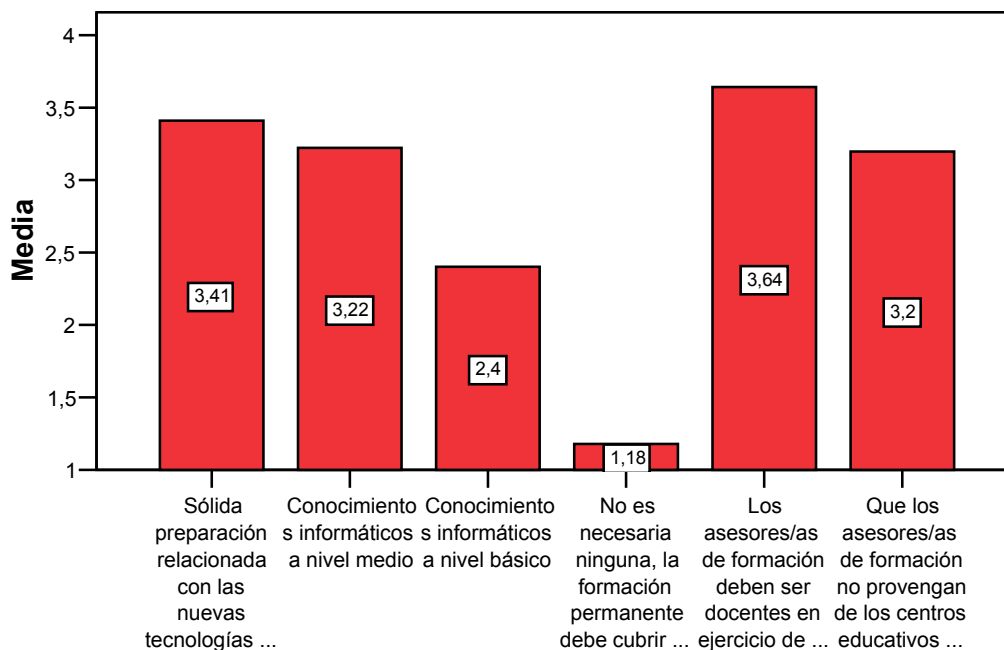
El perfil del nuevo asesor/a de formación presenta a éste/a de un modo más generaista que especialista. Al hablar de ...



Como podemos observar, los asesores y asesoras encuestados no están de acuerdo con que el profesorado de Secundaria y Primaria sean malos o buenos asesores en función de su formación inicial. Con respecto al profesorado universitario tampoco están de acuerdo, aunque por poco, en que no puedan asesorar debido a su falta de formación práctica. No obstante, sí que están de acuerdo con que para ser asesor/a hay que demostrar una experiencia contrastada.

PERFIL PROFESIONAL DEL ASESOR/A DE FORMACIÓN

Crees que el asesor/a debe tener formación relacionada con:

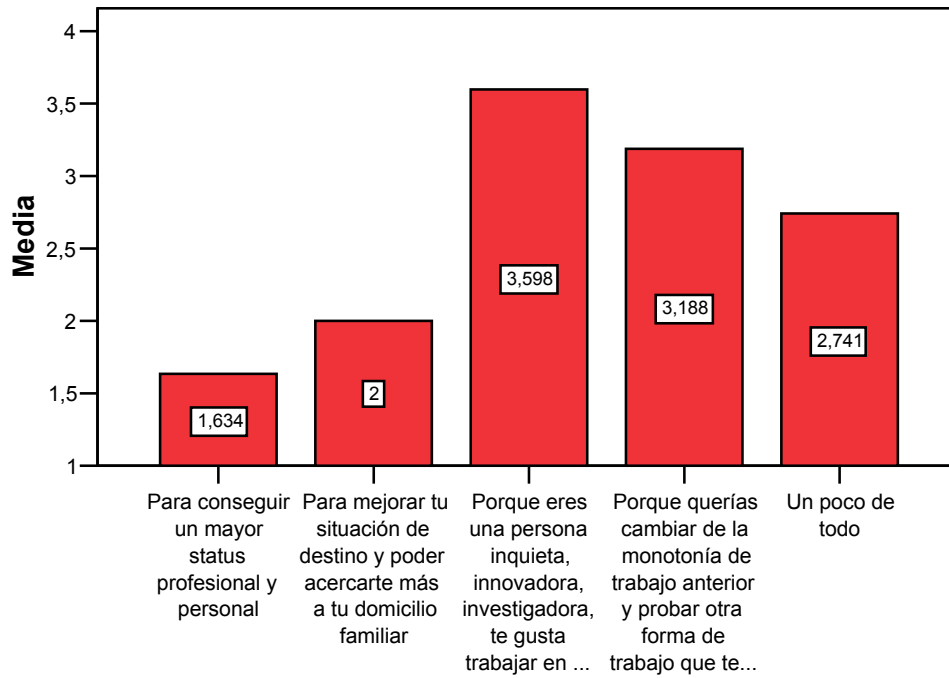


Con respecto a con qué cuestiones debe de estar relacionada la formación de los asesores/as, percibimos que están de acuerdo con que debe ser relativa a informática y nuevas tecnologías. Además, los asesores/as deben provenir de los centros educativos.

Están muy en desacuerdo con que no sea necesaria ninguna formación permanente para cubrir las carencias en formación tecnológica.

PERFIL PROFESIONAL DEL ASESOR/A DE FORMACIÓN

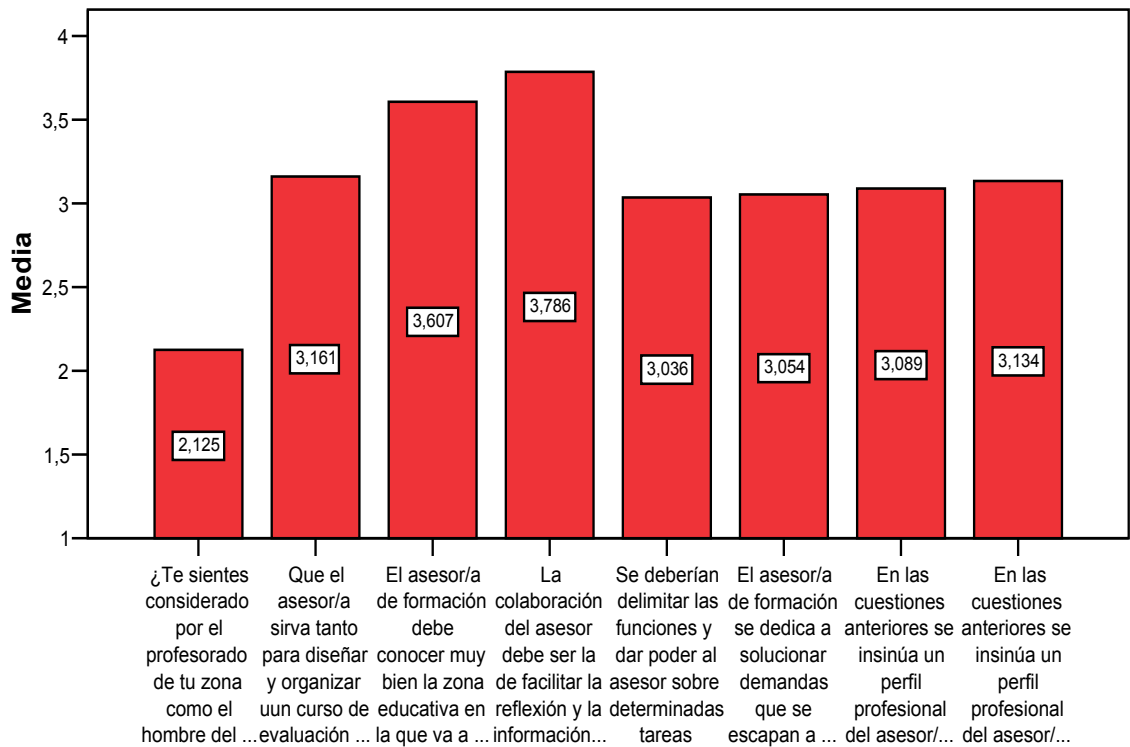
Te hiciste asesor



El mayor grado de acuerdo sobre los motivos para hacerse asesor/a, lo obtienen los motivos relacionados con la personalidad inquieta y con ganas de mejorar.

No están de acuerdo con los motivos relacionados con la comodidad y el estatus laboral.

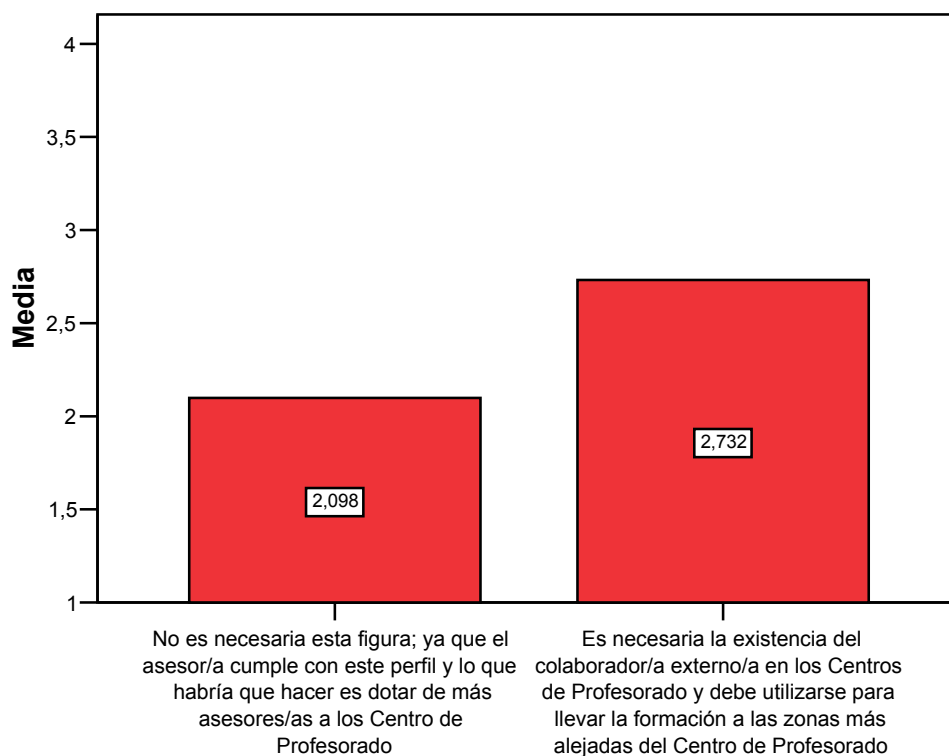
PERFIL PROFESIONAL DEL ASESOR/A DE FORMACIÓN



Están de acuerdo o muy de acuerdo con todas las propuestas de este bloque salvo con sentirse considerados como “el hombre del maletín” o “el desertor de la tiza”.

9.6.2 Sobre la figura del colaborador/a externo/a

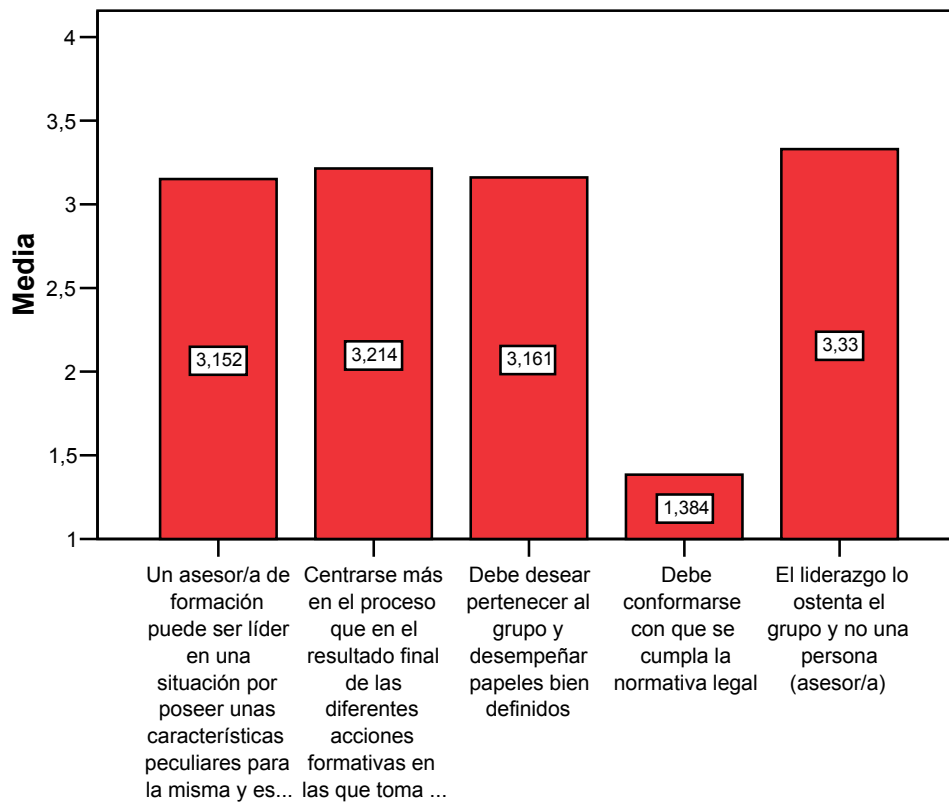
SOBRE LA FIGURA DEL COLABORADOR/A EXTERNO/A



No están de acuerdo en que esta figura no sea necesaria, estando moderadamente de acuerdo en que puede ser necesaria en los términos expuestos.

9.6.3 La capacidad de liderazgo de los asesores/as de formación

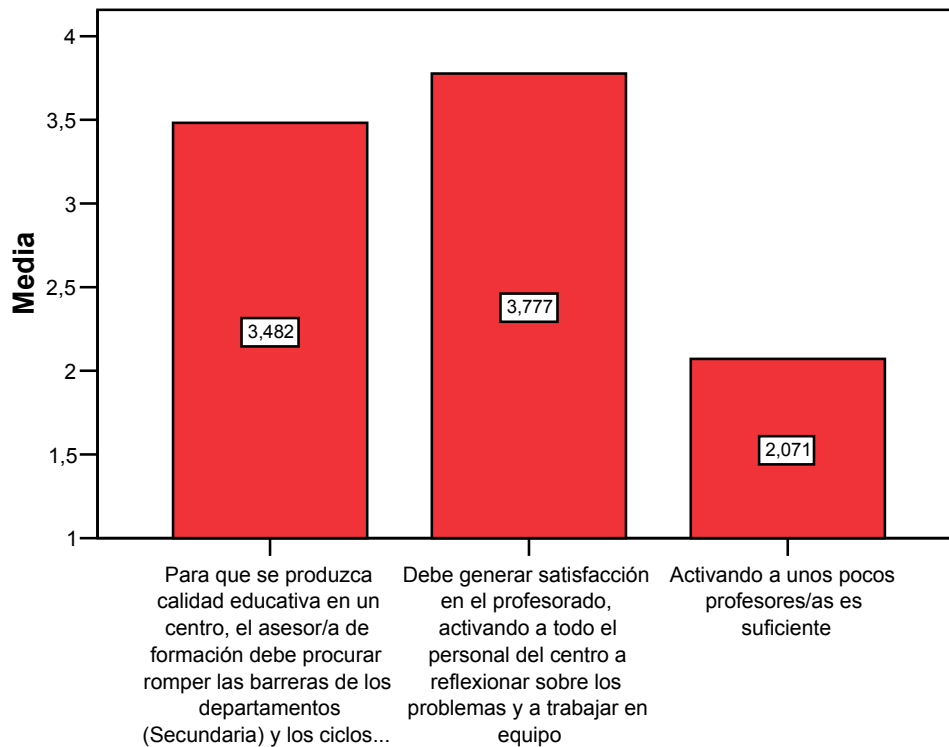
LA CAPACIDAD DE LIDERAZGO DE LOS ASESORES/AS DE FORMACIÓN



Están de acuerdo en todas las proposiciones que se les presentan salvo en la que dice que el asesor/a debe de conformarse exclusivamente con que se cumpla la normativa legal, con la que están muy en desacuerdo.

9.6.4 Compromiso con la mejora de la calidad en las instituciones educativas

COMPROMISO CON LA MEJORA DE LA CALIDAD EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

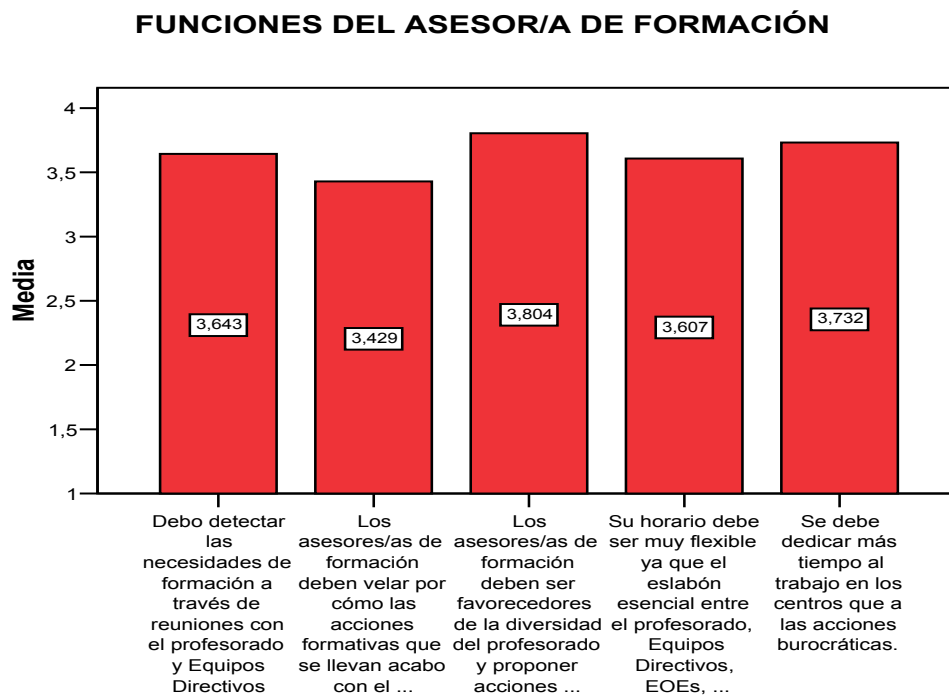
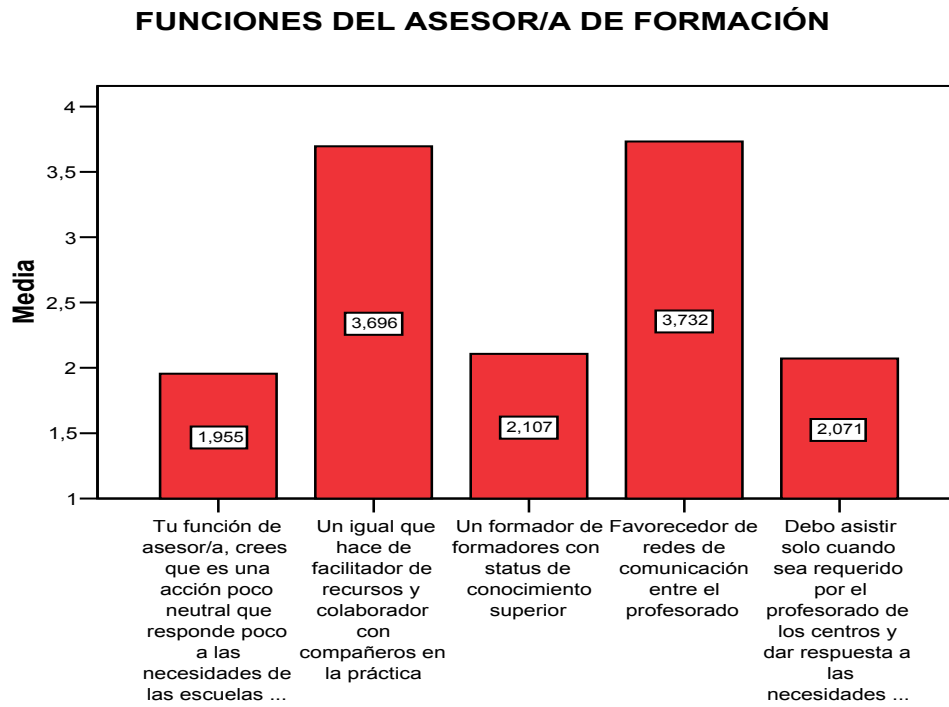


Están de acuerdo en que hay que romper con las barreras de los departamentos en la E. Secundaria y muy de acuerdo en la necesidad de crear satisfacción en el profesorado.

No están de acuerdo en que activando a unos pocos profesores sea suficiente.

9.6.5 Funciones del asesor/a de formación

Al ser más amplio este apartado, lo desglosaremos en dos cuadros:



Están de acuerdo o muy de acuerdo en todas las propuestas salvo en que las que consideran que las funciones del asesor/a sean una acción poco neutral que no responde a las necesidades de las escuelas, en la que los asesores posean un status superior y en que hay que acudir a los centros sólo cuando se es requerido.

9.6.6 Las relaciones con los centro de enseñanza

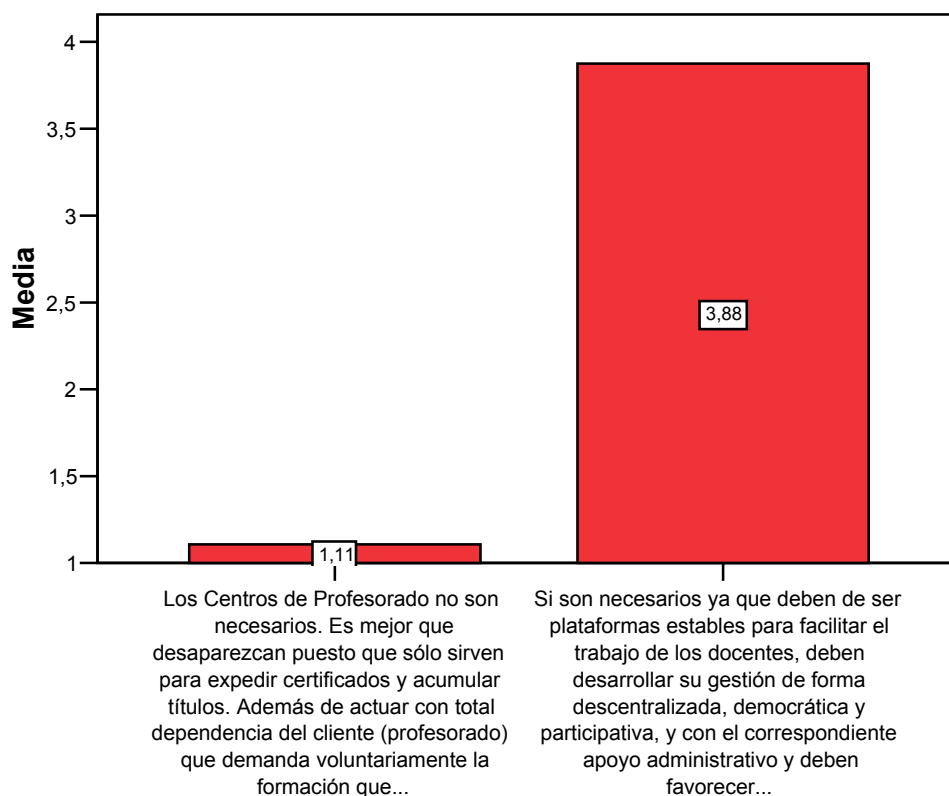


Están muy de acuerdo en las dos propuestas que se les hacen.

9.6.7 Las relaciones con el Centro del Profesorado

Este apartado también se explica en tres gráficas:

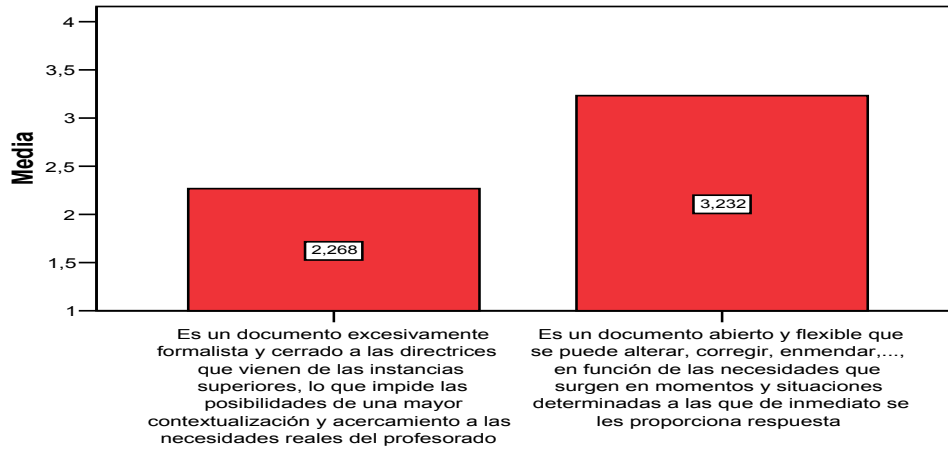
RELACIONES CON EL CENTRO DE PROFESORADO



En cuanto a la necesidad o no de los Centros del Profesorado, las respuestas no dan lugar a dudas, son los resultados más aplastantes de todo el cuestionario. Todos y todas creen en la importancia de los centros del profesorado como órganos fundamentales para la formación permanente del mismo.

RELACIONES CON EL CENTRO DE PROFESORADO

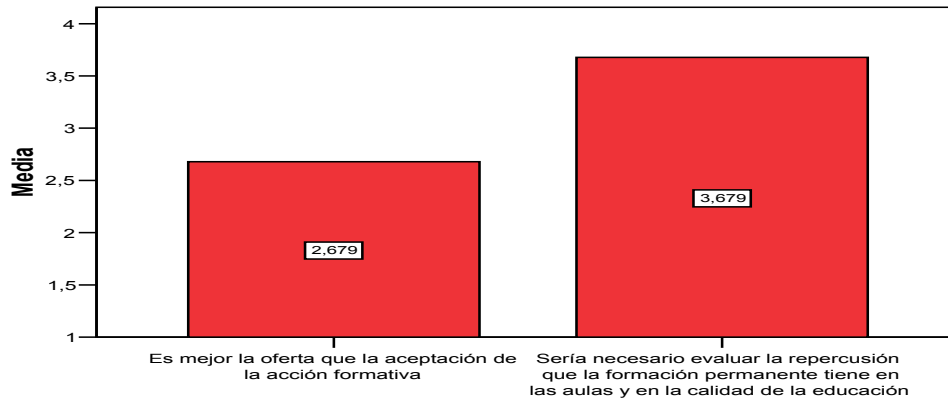
La elaboración del plan de actuación del centro de profesorado supone:



Están moderadamente en desacuerdo con que se trate de un documento excesivamente formalista y cerrado y de acuerdo con que es un documento abierto y flexible.

RELACIONES CON EL CENTRO DE PROFESORADO

Respecto a los resultados del plan de actuación de tu Centro de Profesorado, consideras que:

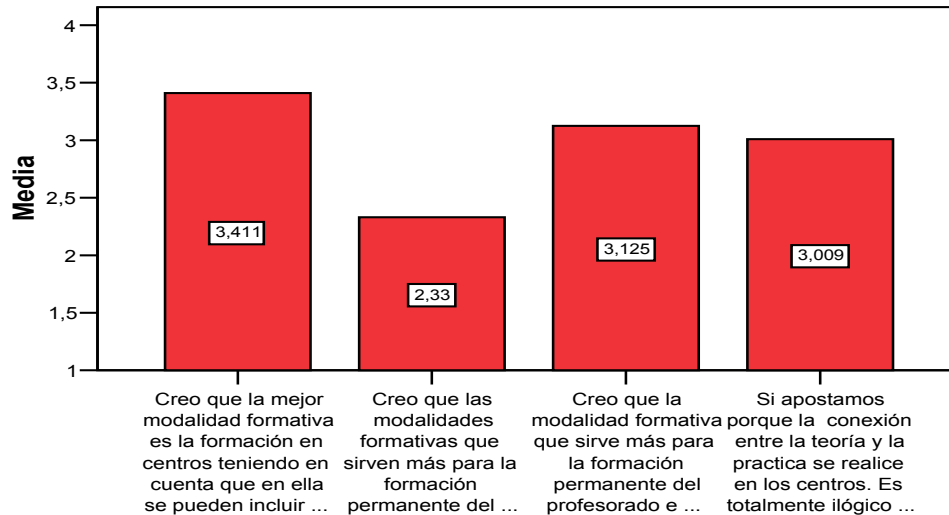


Están de acuerdo con que es mejor la oferta que la aceptación de la acción formativa y muy de acuerdo con que es necesario evaluar la repercusión de la formación permanente en las aulas y en la calidad de la información.

9.6.8 Las modalidades formativas: importancia

LAS MODALIDADES FORMATIVAS: IMPORTANCIA

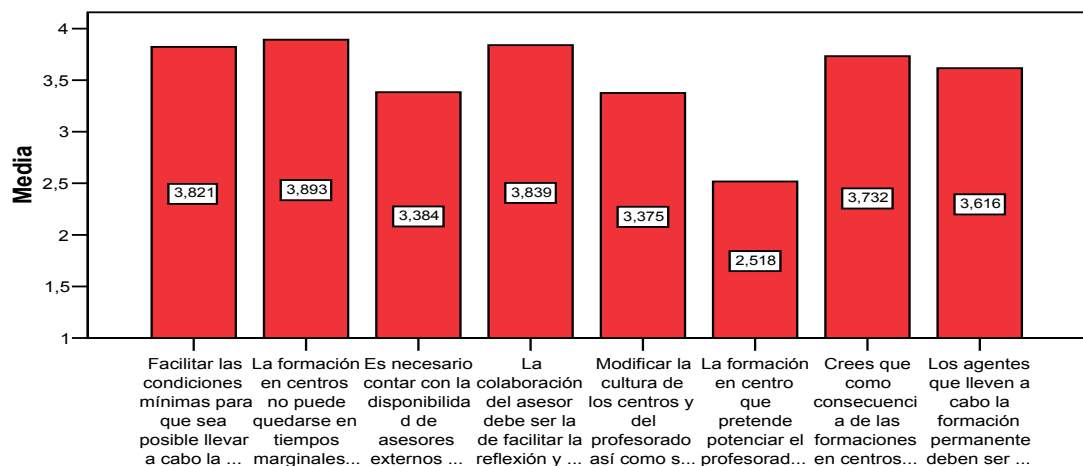
En el ámbito de la formación permanente se pretende una conexión entre la teoría y la práctica que mejore la calidad del...



Están de acuerdo con todas las modalidades que se presentan salvo con los cursos, jornadas y congresos.

LAS MODALIDADES FORMATIVAS: IMPORTANCIA

Para que pueda llevarse a cabo la formación en centros se requieren las siguientes condiciones:

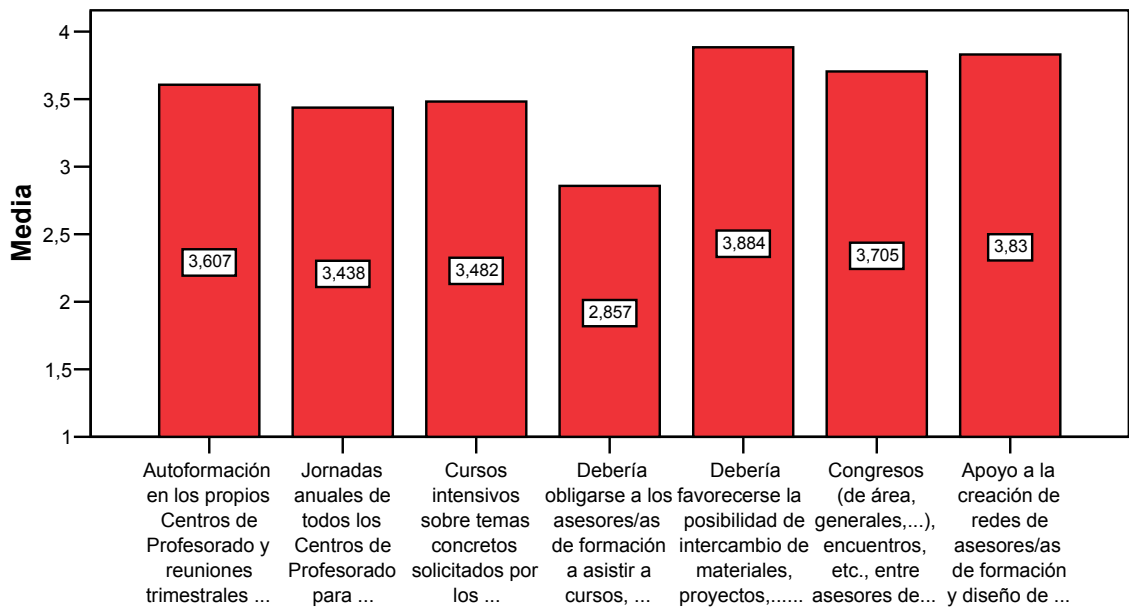


Están de acuerdo o muy de acuerdo con la necesidad de todas las condiciones que se presentan.

9.6.9 La formación permanente de los asesores/as

LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS ASESORES/AS

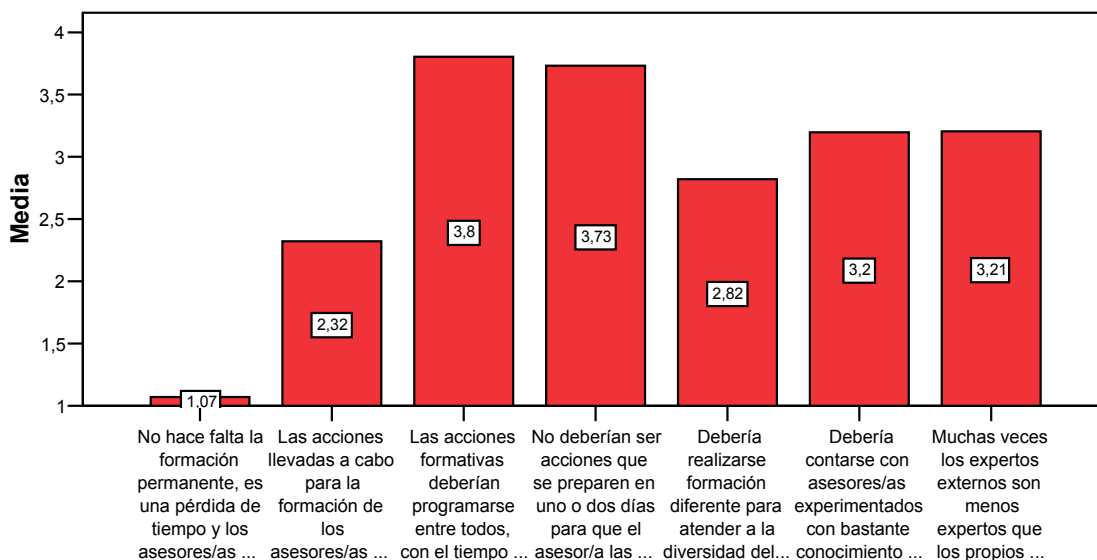
La formación permanente de los asesores/as de formación debe de tener en cuenta: (I)



Tanto en el gráfico de arriba, como en el primero de la página siguiente, se pone de manifiesto que los encuestados/as están de acuerdo o muy de acuerdo con que se debe de tener en cuenta todo lo que se dice salvo con que no haga falta la formación permanente y que esta no resulte adecuada por ser programada por personas ajenas a los asesores y asesoras de formación.

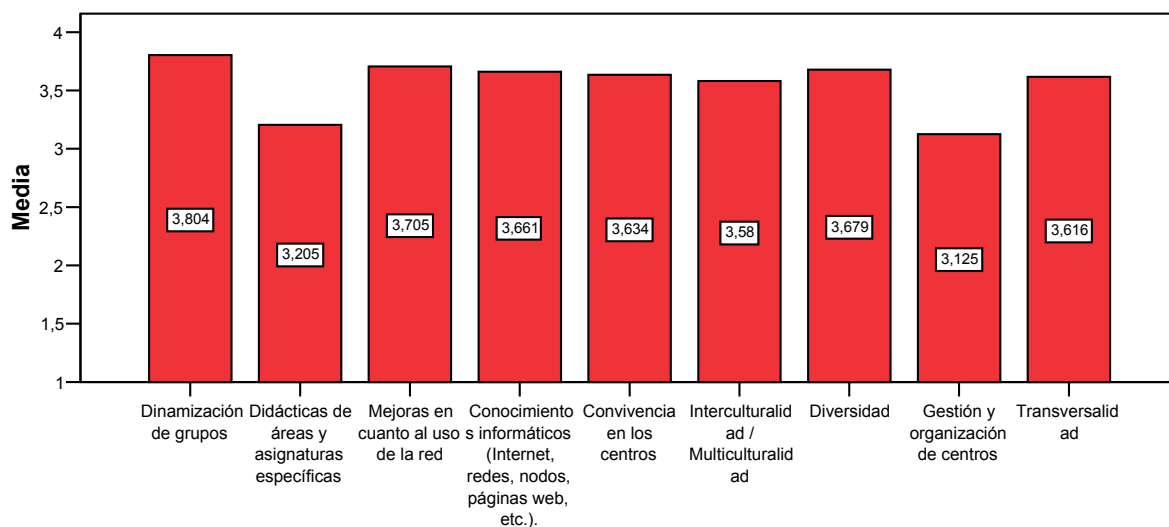
LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS ASESORES/AS

La formación permanente de los asesores/as de formación debe de tener en cuenta:
(II)



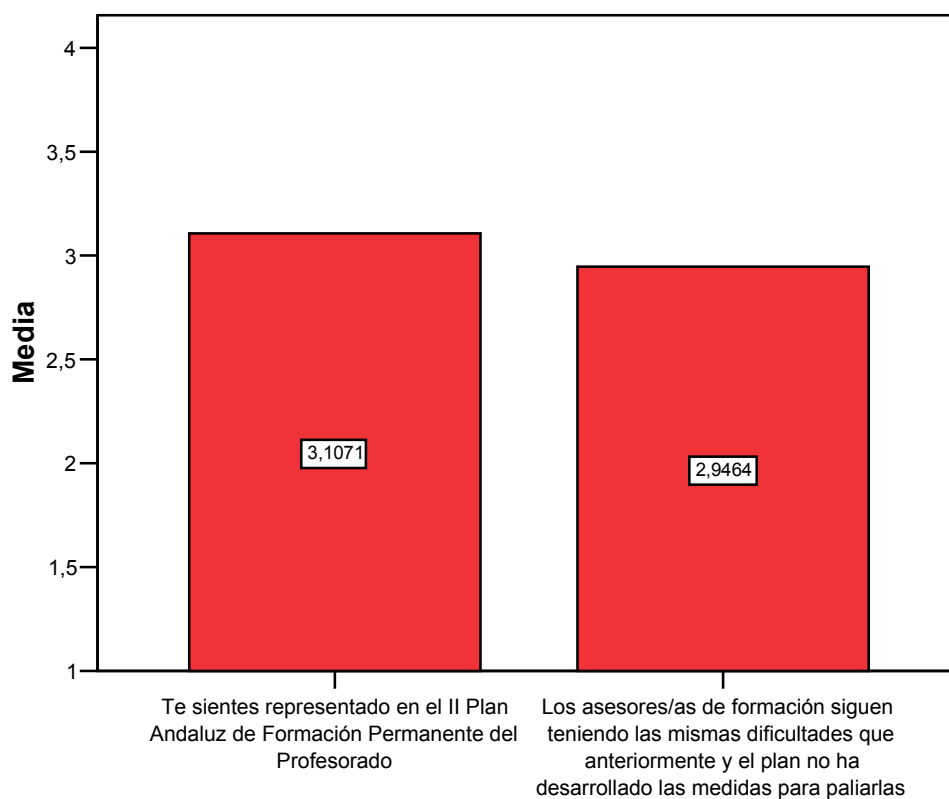
LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS ASESORES/AS

Las temáticas para la formación de asesores deben ser:



Están de acuerdo o muy de acuerdo con todas las temáticas de formación propuestas.

VALORACIÓN DEL II PLAN ANDALUZ DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO



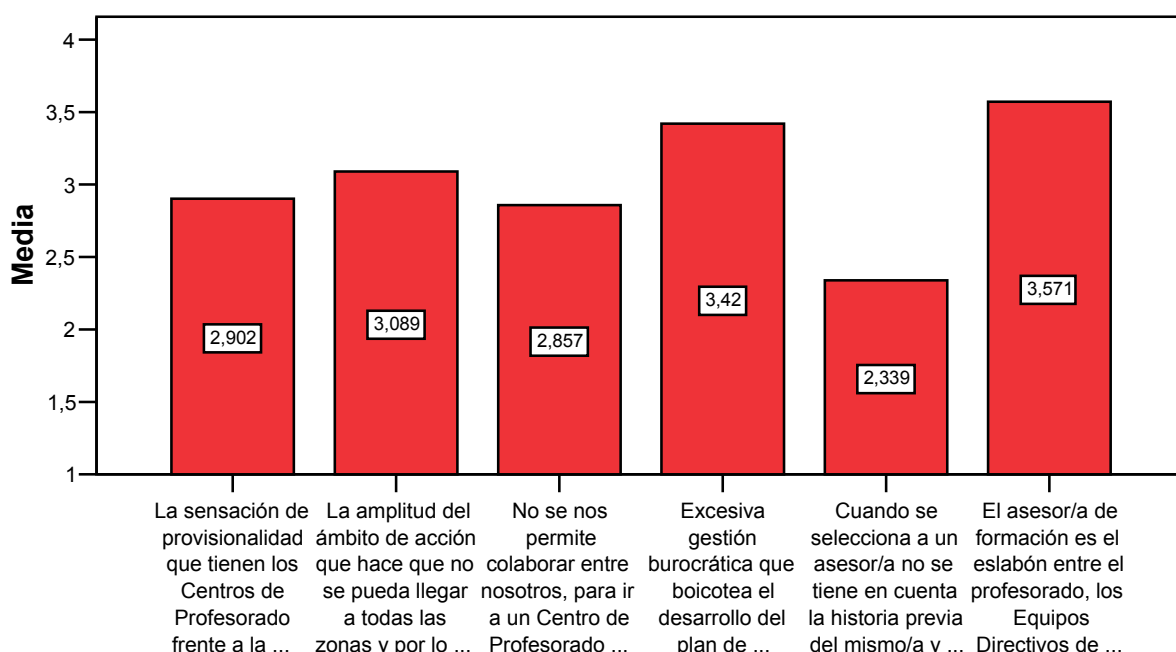
Se sienten representados por el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, pero consideran que siguen teniendo las mismas dificultades y que el no ha desarrollado medidas para paliarlas.

9.6.11 Problemáticas de la formación permanente según los asesores/as de formación

Este apartado se desglosa, también, en tres gráficas:

PROBLEMÁTICA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE SEGÚN LOS ASESORES/AS DE FORMACIÓN

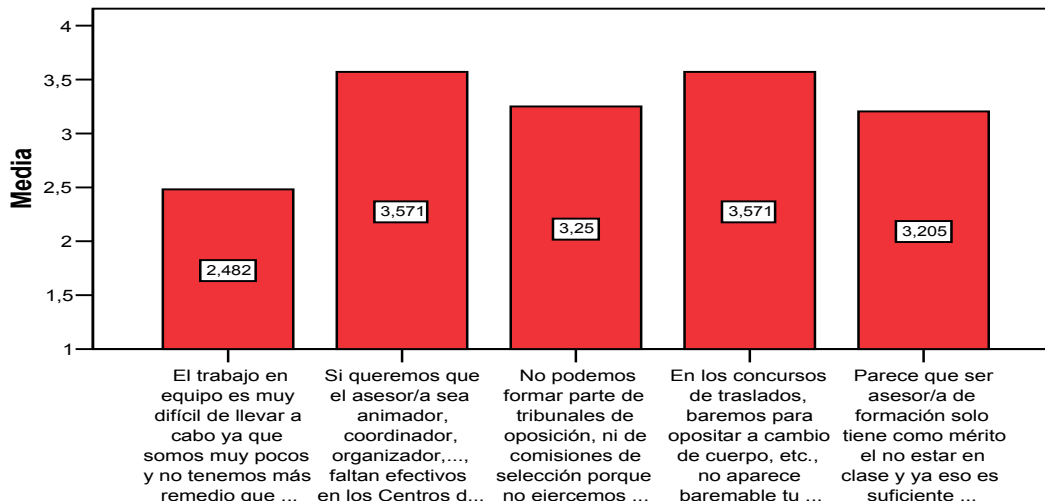
Los problemas que tienen los Centros de Profesorado están relacionados con (I):



Tanto en la gráfica de arriba, como en la primera de la página siguiente, se puede comprobar que los asesores/as encuestados están de acuerdo o muy de acuerdo con todas las problemáticas planteadas salvo con que no se tenga en cuenta el historial, méritos y perfil de los asesores cuando se les selecciona y con que sea muy difícil llevar a cabo el trabajo en equipo.

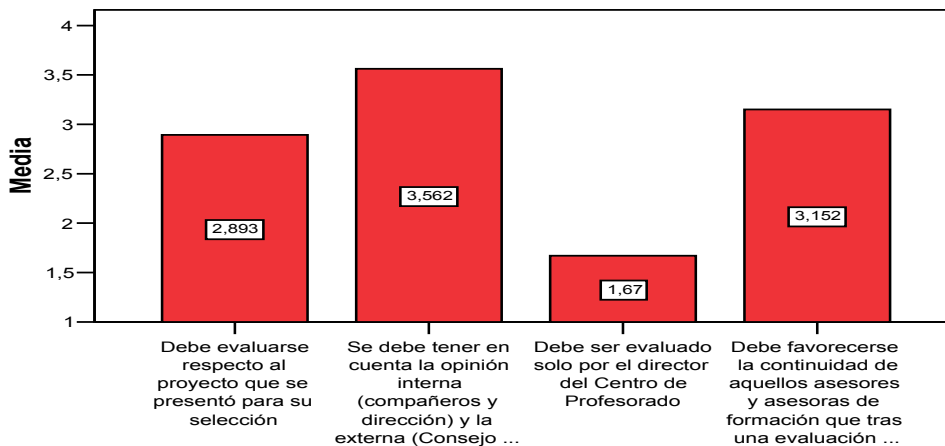
PROBLEMÁTICA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE SEGÚN LOS ASESORES/AS DE FORMACIÓN

Los problemas que tienen los Centros de Profesorado están relacionados con: (II)



PROBLEMÁTICA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE SEGÚN LOS ASESORES/AS DE FORMACIÓN

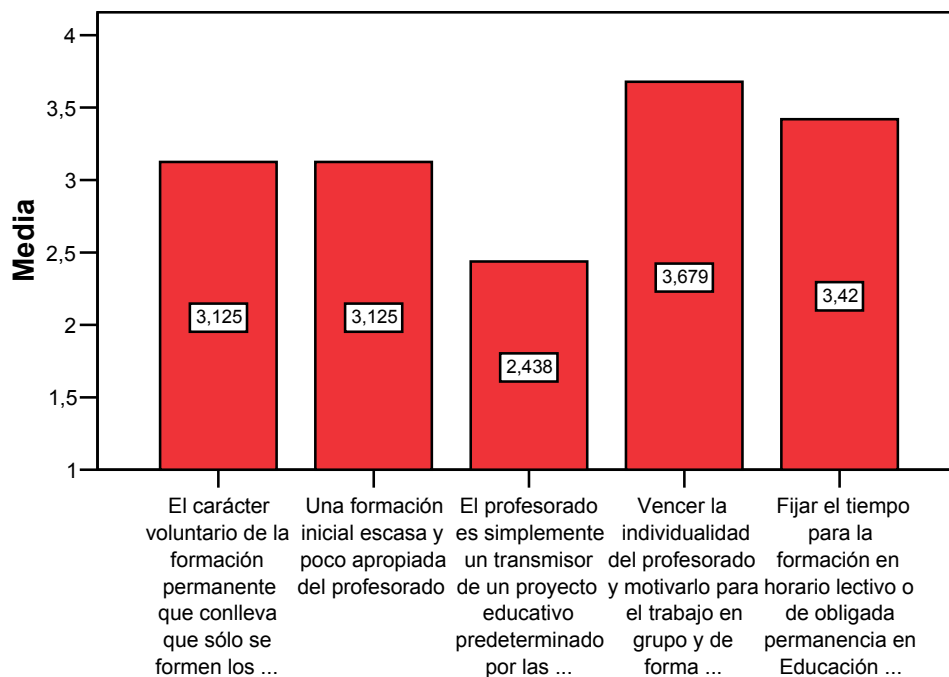
Respecto a la evaluación de los asesores/as de formación



Están en todo de acuerdo salvo en que la evaluación sea realizada solo por los directores/as de los Centros del Profesorado.

PROBLEMÁTICA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE SEGÚN LOS ASESORES/AS DE FORMACIÓN

En relación con el profesorado



En relación con el profesorado están de acuerdo con todo lo que se propone, salvo con que el profesorado sea simplemente un transmisor del proyecto educativo que no tiene ganas de formarse.

Capítulo séptimo

Análisis de los datos cualitativos

10. Análisis e interpretación de los datos cualitativos (grupo de discusión)

En este capítulo de análisis de datos cualitativos, hemos elegido un grupo de discusión formado por dos profesores de la Universidad que con anterioridad fueron asesores de formación, dos asesores de formación, dos directores (director y directora) de Centros del Profesorado y una representante de la Administración educativa relacionada con la formación permanente del profesorado. En total ocho personas incluida el que suscribe que realizó las funciones de moderador.

Las personas componentes del Grupo de Discusión son las siguientes:

- *D. Julian Luengo Navas.* Profesor Titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada y antiguo Asesor de Formación.
- *Don Antonio Chacón Medina.* Profesor de l Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada y antiguo Asesor de Formación.
- *Doña Ana Jerez Hernández.* Coordinadora Provincial de Formación de la Delegación de Educación de Granada.
- *Dña María Isabe Pérez Pérez.* Directora del Centro del Profesorado de Granada.

- *Don José Antonio Gutiérrez Rodríguez.* Director del Centro del Profesorado de Motril.
- *Don Juan José Ayala Carbonero.* Asesor de Formación del Centro del Profesorado de Motril.
- *Don Antonio Arenas Maestre.* Asesor de Formación del Centro de Profesorado de Granada.
- *Don Francisco Javier Hernández Martínez.* Asesor de Formación del Centro del Profesorado de Motril (moderador).

Nuestra idea de trabajar con un grupo de discusión como referencia a un estudio en un marco de metodología cualitativa se realiza para contrastar si las informaciones obtenidas con el análisis de los datos cuantitativos coinciden o están contrapuestos con los aportados en el estudio cualitativo. Nuestro trabajo, en este capítulo, queremos incluirlo dentro del marco de la denominada Metodología de Investigación Cualitativa, y está concebido como un diseño que se fundamenta en los supuestos del denominado paradigma interpretativo. Este paradigma pretende basar su trabajo en la interpretación de los datos extraídos de la realidad analizada, intentando estudiar con ellos las interpretaciones que las personas hacen de esa realidad compleja a través de los significados e intenciones humanas (Forner, A. ; La Torre, A.1.996:103).

Este diseño cuenta con un instrumento eficaz y riguroso con el que llevar a cabo la formalización categorizada y codificada de los datos extraídos de las opiniones expresadas en el grupo de discusión. Este instrumento es el programa informático QRS Nud-ist que nos permite que la información extraída, casi siempre ingente, pueda ser descrita, categorizada e interpretada a partir de diferentes procesos informatizados, facilitando enormemente este trabajo que hasta ahora se venía realizando de forma manual y con enormes costos de tiempo y esfuerzo (Rodríguez Gómez, G. et al, 1.995).

El proceso general del análisis cualitativo de datos se basa en un procedimiento sistémico e informatizado de tareas. Dichas tareas fundamentales son tres: la reducción de los datos cualitativos, la disposición de los datos y la obtención y/o verificación de conclusiones.

La reducción de los datos cualitativos consiste básicamente en la introducción mecanografiada de los textos recogidos en la recolección de datos en el programa, que puede ser usado dentro de un procesador de textos convencional, en nuestro caso, Windows. Esos datos son separados en unidades y agrupados por líneas, con un código numérico identificatorio. Este código permite identificar y clasificar los elementos informativos en base a categorías que el investigador establece según los requerimientos del estudio. En la reducción de datos se permite la síntesis y el agrupamiento constante de esos datos. Los pasos más importantes en esta tarea han sido:

- a. Codificación de los textos, separándolos en unidades de significado y agrupándolos por su afinidad temática (árboles y nodos).
- b. Creación de ficheros de códigos de los textos.

La disposición de los datos nos ha permitido su transformación, facilitándonos la elaboración de redes en función de las categorías de los elementos clasificados. También, el programa nos permite disponer de los datos en base a nodos clasificatorios y poder proceder a agrupaciones, presentaciones de los datos de manera ordenada con el objetivo de poder presentar la información coherentemente para facilitar la extracción de conclusiones. Este paso es muy útil en el caso de los trabajos basados en grupos de discusión al haber enormes cantidades de información categorizadas recogidos en textos enormemente dispersos cuyo análisis resulta más fácil.

El último paso de las tareas consistió fundamentalmente en el proceso mediante el cual se podían obtener resultados mediante descripción e interpretación. Nosotros lo hemos hecho desde el ámbito de la descripción, para, en las conclusiones, llegar al de la interpretación, recuento y comparación o contextualización de códigos. Asimismo se puede comprobar la coherencia estructural de los datos. El programa ofrece para este paso un proceso para obtener resultados, para alcanzar conclusiones y finalmente para verificar éstas.

Finalmente hemos de decir, que en el proceso general de análisis al que aludíamos con anterioridad, se contemplan una serie de operaciones que

podemos denominar “mecánicas”, como son separar unidades de texto, codificar, agrupar, disponer, transformar....etc. que son las ejecutadas con la ayuda del ordenador y del programa Nud-ist. No obstante todas estas operaciones se realizan sobre la base de un “marco conceptual” que guía y orienta el proceso general. Este marco conceptual nos exige pensar, decidir, interpretar, etc., habilidades que son realizadas exclusivamente por nosotros, pues el ordenador no es capaz de tomar decisiones conceptuales.

En definitiva, el ordenador y el programa informático de análisis de datos cualitativos (Nud-ist) tan sólo nos han servido como herramientas, de ahí que no quisiéramos que se interpretara que hemos realizado el análisis de datos con el programa “Nud-ist”, ya que es más acertado señalar que en el proceso de análisis nos hemos servido del anterior programa. Consideramos importante insistir en este hecho, pues a veces da la sensación de que los programas son los que realizan los análisis por sí solos, como si el nosotros no hubiésemos intervenido, y , por lo tanto, al análisis de datos cualitativos se le da un falso aire de independencia y objetividad, cuando en realidad sucede todo lo contrario.

En el desarrollo del presente capítulo vamos a aportar los datos obtenidos del grupo de discusión relacionados con los siguientes tres apartados: *la asignación de códigos a los diferentes árboles (10) y sus nodos correspondientes; así como a las variables de cada nodo; el listado de los códigos de todas las variables y los resultados del análisis e interpretación descriptiva de los diferentes árboles y nodos investigados.* La transcripción del Grupo de Discusión se anexa en el ANEXO III de esta Tesis Doctoral.

A modo de índice introductorio del análisis cualitativo, en la página siguiente se presenta un mapa conceptual que desarrolla todas las variables que hemos estudiado, así como su relación con los diferentes nodos y árboles.

10.1. Elaboración de los diferentes árboles con sus nodos y categorías – variables – así como su codificación: asignación de códigos a los diez árboles estructurales (códigos de tres letras), a sus correspondientes nodos (códigos de dos letras) y a las diferentes categorías – variables - de cada nodo (códigos de cuatro letras seguidos de su correspondiente significado)

10.1.1. Perfil del asesor o asesora de formación (PER)

10.1.1.1. Asesor/a generalista: (AG)

AGEN: Ahora el perfil oficial es más generalista que especialista.

FGNE: Sería más razonable que determinados estudios de otro tipo más generales fuesen necesarios para que el asesor o asesora de formación estuviera mejor preparado.

10.1.1.2. Asesor/a especialista: (AE)

AESP: Si generalistas o especialistas yo me inclino más por especialidades en el contexto y en el momento en el que estamos.

APTE: El asesor y la asesora deben de estar para todo pero también tienen que ser especialistas en algo.

DPSE: Las demandas del profesorado, especialmente en secundaria, son de especialistas.

EPCP: La especialidad en los centros de profesorado tiene que estar presente.

ESAS: Especializar a asesores/asesoras en estos temas (NNTP, valores, voz, estrés, enfermedades profesionales,...) nos iría muy bien.

ESTG: hay que tender a la especialización pero sin renunciar a ese trabajo en grupo.

MESP: Se deben de mantener algunas especialidades.

10.1.1.3. Experiencia del asesor/a: (EX)

CODI: Diría que entre cinco y diez años sería un tiempo adecuado.

EBID: Experiencia basada en el grado de implicación en los centros en los que ha tenido su experiencia como docente.

ENAC: La experiencia no aporta el conocimiento.

EXAE: Experiencia dentro del ámbito educativo, por supuesto, en la docencia.

EXIN: La experiencia en grupos de trabajo, innovación, investigación, etc. es prioritaria para la persona que quiera ser asesor o asesora.

EXMI: Pero una experiencia mínima sí que hay que tener.

EXPC: Experiencia, pero una experiencia de calidad.

MPMT: Hace más falta más práctica y una mayor experiencia en estas cosas, para desarrollar mejor estos puestos.

NBAD: Experiencia basada fundamentalmente no en los años de docencia.

NEMI: Hace falta una experiencia mínima.

PEMB: Con pocos años, un profesor o profesora puede aterrizar muy bien y hacer un trabajo serio responsable,...

PESD: Considero muy importante a la hora de llegar a la asesoría es el conocer la realidad de la docencia con una experiencia directa.

PEXP: Debe de ser una persona con experiencia profesional.

PSDP: En cuanto a la experiencia, como dice Ana, con poca es suficiente pero también va a depender de la persona.

10.1.1.4. Formación inicial del asesor/a: (FA)

AETE: Las asesorías con especialidades concretas y lógicamente ahí se refleja la titulación, es decir, si están adecuadas a una especialidad.

AFPE: Esta formación psico-pedagógica se puede adquirir a través de lecturas personales, de la experiencia docente, o por cualquier otra vía.

CPEC: En los Centros del Profesorado hay un caudal profesional enorme.

FAED: A través de su experiencia docente.

FAGE: Ahora se tiende más hacia un ámbito generalista.

FAPR: El asesor que yo entiendo debe tener, ante todo, una formación bien a través de su preparación....

FMRP: Formación un poco más amplia que la del profesorado de los centros educativos.

FNTI: La formación no tiene que ser que sea titulado en esto o en aquello.

FOSP: Una buena formación en psicología y pedagogía-y aquí no hablo de titulación sino de formación-debe ser una base primordial para todo asesor y asesora.

FUCB: Esta formación universitaria proporciona una base y a partir de la misma yo puedo ir ampliando, profundizando,... toda una serie de aspectos.

MFRA: Exigiría al asesor o asesora de formación un mínimo de formación relacionada con el asesoramiento.

MCDI: Mínimo de cultura didáctica.

MCPE: Si hace falta que la gente tenga un mínimo de cultura pedagógica.

MTMP: Cuanto más títulos tienes se supone que estas mejor preparado.

NDAR: Para determinadas áreas muy específicas, es necesaria e incluso demandada.

NFES: Entonces yo creo que sí es necesario una formación específica.

NEFP: La formación pedagógica tiene que ser necesaria.

NOTI: Yo no hablaría de una titulación tal o cual.

PREP: Yo la entendería como predisposición a prepararse.

SITI: Yo sí hablaría de titulación.

TCNI: La docencia, qué duda cabe, ahora mismo requiere de titulaciones me da igual el nivel que sea, bien la de maestro, licenciado...

TNIM: Aunque no sea imprescindible la titulación,...

TFUN: Las titulaciones favorecen más por que yo sí creo en la formación y en la formación universitaria.

TEIM: La titulación es importante.

TRST: La titulación debería relegarse a segundo término.

10.1.1.5. Conocedor/a de la zona de actuación del Centro del Profesorado: (CZ)

BACM: Si tienes un buen acceso a tus colegas y los conoces de antes, cuando entras en los centros es mejor.

CRCE: Conocedor de la realidad de los centros.

CZTG: En poco tiempo, va a conocer la zona en cuanto que empiece a trabajar con la gente.

DZTC: El desconocimiento de la zona hace que el trabajo sea más complicado en la misma.

NCIN: Pero que tampoco es una condición indispensable.

NICZ: Conocer la zona no es imprescindible.

NNCZ: No es necesario conocer la zona.

NOIM: Conocimiento de la zona no es imprescindible

NONE: Respecto al conocimiento de la zona no es necesario.

PPCZ: Si quieren integrarse en los centros, irá conociendo la dinámica de funcionamiento de los mismos.

SCMP: Si la conoce podrá sacar mayor partido de ella.

SCZM: Pienso que si la conoce mejor.

SIAC: Si aconsejable porque en muchas veces si vienes de fuera es difícil trabajar con el profesorado.

TEFU: Tampoco es fundamental.

10.1.1.6. Ambos: generalista y especialista (GE)

AEGE: Que haya un grupo de asesores más generales y otros más especialistas.

AETG: Hay que tender a la especialización pero sin renunciar a ese trabajo en grupo.

ASGE: Asesoras generalistas pero también especialistas.

MIXD: Creo que tiene que haber una mezcla de las dos cosas en cualquier Centro del Profesorado.

NDEG: Yo no creo que haya que hacer diferenciación entre especialistas y generalistas.

UESG: Yo no separaría la especialización y la generalización; sino que uniría las dos cosas.

10.1.1.7. Asesor/a colaborador/a (AC)

ABCD: Deben ser buenos dinamizadores y colaboradores.

ACTE: Capaz de trabajar en equipo.

APAY: Que están ahí para apoyar, para ayudar.

CDCO: Tener la capacidad de ser dinámico, colaborador.

CTGR: Conocedor del trabajo en grupo.

CTRE: Este es un trabajo que hay que desarrollarlo en equipo.

DGEC: Dinamizar los grupos es una cosa muy compleja.

MCQD: Lo veo más en el ámbito de la colaboración, de aportar documentos, y aportar soluciones que la de dinamizador.

MIMP: Debe de tener mano izquierda para poder maniobrar con el profesorado.

NCUI: No te consideran un elemento de ellos, uno más.

PCMG: Persona dinámica y activa capaz de mover a la gente,...

PMGP: Con preparación para motivar a los grupos de profesorado.

PMTG: De motivar a que se trabaje en grupo y avance en investigaciones e innovaciones,...

PPCO: Yo creo que el profesorado pide más una colaboración.

PPRC: Que hubiese, en los centros, procesos de reflexión y que la gente cuando se reuniese, aprendiese a discutir...

SRPI: Que seas un referente que proporcione información, que ante cualquier duda siempre estés ahí.

10.1.1.8. Asesor/a dinamizador/a (AD)

ABCD: Deben ser buenos dinamizadores y colaboradores.

ACTE: Capaz de trabajar en equipo.

AGDI: Coincido con vosotros en la necesidad de que sea un gran dinamizador.

APAY: Que están ahí para apoyar, para ayudar.

ASDI: El asesor o la asesora de formación debe ser sobre todo y dinamizador.

ASMG: Que sepa mover a la gente.

CACC: Debe de ser una persona que sepa llegar a los centros, contactar con ellos.

CAIE: Sobre todo tener capacidad para integrarse en un equipo.

CARE: Tiene que tener capacidad de relación.

CATE: Capaz de trabajar en equipo.

CTGR: Conocedor del trabajo en grupo.

DCE: Una capacidad de dinamizar, de mover lo que son los centros educativos dependiendo de lo que ellos te dejen.

DDMO: La dinamización aunque sea algo que tú quieres hacer, en unos momentos funciona mejor que en otros.

DDNG: Era muy difícil dinamizarlos cuando tú no formabas parte de ese grupo.

DEDG: A la hora de establecer dinámicas de grupos relacionadas con las tareas de asesoramiento es muy difícil.

DETD: Entonces dinamizar es una cosa dificultosa.

GRDI: Que sea un gran dinamizador.

NCUI: No te consideran un elemento de ellos, uno más.

PCMG: Persona dinámica y activa capaz de mover a la gente,...

PMGP: Con preparación para motivar a los grupos de profesorado.

PMTG: De motivar a que se trabaje en grupo y avance en investigaciones e innovaciones,...

PPRC: Que hubiese, en los centros, procesos de reflexión y que la gente cuando se reuniese, aprendiese a discutir...

SRPI: Que seas un referente que proporcione información, que ante cualquier duda siempre estés ahí.

PPDA: ... a la que puedo recurrir para dinamizar una determinada actuación.

10.1.1.9. Talante/ idoneidad para el puesto de asesor/a de formación (IP)

AGCI: Asesor o asesora debe de ser alguien con una gran capacidad de innovación.

APMN: ... ayudar al profesorado que más lo necesite.

APMP: un asesor o asesora y de tener un talante que sirva para ayudar a que el profesorado mejore sus prácticas...

ARMP: ... esa referencia es muy positiva y creo que deben de estar ahí.

BCRE: Buen conocedor de la realidad escolar.

CACO: Capacidad para ir avanzando en el conocimiento.

CASC: Capaz de afrontar situaciones conflictivas.

CDRE: Conocedor de las dificultades de relación.

CDRP: Capacidad para ir dando respuesta mediante la preparación, a las necesidades y emergencias del trabajo.

CEDP: ... especialmente, con los equipos directivos y de profesorado de los centros...

CINM: Es capaz de introducir nuevos modelos y técnicas para compañeros y compañeras.

CMCE: Haya hecho cosas por mejorar y cambiar la escuela, por introducir cosas nuevas.

CMCM: Cuanto mayor conocimiento se tenga pues mejor será.

CPCR: Cualquier profesional que cumpla los requisitos que se pide en las convocatorias para los puestos de asesores.

CPIN: Comprometido en proyectos de innovación,...

CVPR: Que haya colaborado en proyectos tanto de innovación e investigación como de los que los propios equipos directivos de los centros proponen, etc.

DNPR: ... son detectadas y que un asesor o asesora debe de intentar hacerlas ver.

DPSA: ... después, doten, suficientemente, las plantillas de cada uno de los Centros del Profesorado.

FARP: Que pueda ayudar a los mismos en distintas situaciones.

HFPC: ... o sea, hace falta una base pero hace falta, fundamentalmente, predisposición y compromiso.

ICRE: Es fundamental que se integren en los centros de los cuales son referencia.

IMCP: Es mucho más importante el como es la persona que cuestiones externas a la persona misma.

IMVM: Implicado en la vida de los mismos (centros).

MENE: Hay una serie de profesores y profesoras que llevan toda la vida enseñando, pero que todavía no se han enterado de que va la educación y la enseñanza.

PDHA: ... yo hablaría más que nada de predisposición hacia,...

PINN: Que haya sido una persona muy innovadora.

PMNE: Proceder de los mismos niveles educativos donde se va trabajar después como asesor o asesora.

PPAM: El asesor o asesora debe de ser la persona a la que yo me puedo agarrar en un momento determinado,...

PPUT: ... nada triunfa si no es útil. Si el profesorado no te ve como algo útil no haremos nada.

PRAT: ... persona de referencia en el centro de profesorado más próximo, que puede ayudarme a trabajar...

TCIU: El asesor y la asesora deben transmitir en los centros a la idea de que son útiles de que sirven para algo.

TRAE: Este es un trabajo que hay que desarrollarlo en equipo.

10.1.2. Necesidad del asesoramiento (NEC)

AAVP: ... nosotros teníamos que vender el producto que era precisamente la L.O.G.S.E.

ACAD: ... esté un poco condicionado por la administración si tiene que vender un determinado producto.

AIFS: Un asesor o asesora es una persona muy importante para el funcionamiento del sistema educativo.

AJPR: Si tú siempre vas a satisfacer las necesidades de los grupos de los centros, entonces puedes ser un juguete útil....

ANLI: ... el hecho de que el asesor o asesora no tenga libertad, (entre comillas).

ASSV: ... en los centros, vender el producto es demostrar que el asesor o asesora sirve para algo.

ATAD: ... la Administración lo tiene que apoyar al cien por cien.

AUMC: El asesor o asesora debe ser útil para mejorar la calidad educativa en el centro.

AVPR: He escuchado decir antes, una aseveración consistente en el dicho de que "hay que vender el producto". ¿Qué producto?

CANI: ... hacerles ver aquellas cosas que aún no siendo conscientes de su necesidad; sí que les son necesarias para mejorar..

DHNE: ... debes hacerlas evidentes y después,...

FSMC: Si no, no es formación , tiene un sentido de cultura, que también es muy importante,

NASP: No puedes obligar a solucionar un problema que el profesorado no conoce.

NSNS: ... las necesidades no sentidas no pueden ser satisfechas...

PCPP: Entiendo por producto la capacidad de convicción, de proximidad hacia el profesorado.

PCUT: Pero podemos caer en el utilitarismo.

PNA: yo no veo la necesidad, y necesito que el que viene de fuera me haga ver esa necesidad (vender producto).

SFMP: la formación tiene sentido si sirve para mejorar la práctica docente, sino no.

SNNN: “ *si yo no te necesito, por mucho que tú quieras vender no hay nada que hacer*”.

UNSE: ... la utilidad no es sólo satisfacer aquello que te exigen,...

UNPP: ... la utilidad no se debe reducir solamente a lo que te pide el profesorado.

USNR: ... satisfacer las necesidades reales, que son las que te piden y las que no te piden.

VPCC: ... me refiero (vendedor/a del producto) con la capacidad de convencer de lo que tú llevas dentro , ...

VPRE: Vendedor del producto de la realidad educativa.

10.1.3. Postura de la Administración ante el asesoramiento externo (PDA)

ACMI: es que al asesor/a se le tiene que dotar...de más importancia ...

ACMP: es que al asesor/a se le tiene que dotar de más poder ...

ADCA: Y si la administración se lo cree, lo hará.

ADEV: Ahí es donde hay que atacar (exigiendo compromiso en la práctica).

ADFV: ... sino, que deja a voluntad de sus trabajadores el apartado de la misma.

AFMP: La empresa lo que tiene que hacerse cargo, lo que tienen que costear, es la formación del profesorado, de aquello que sirve para mejorar lo que los profesores y profesoras están haciendo.

AMFI: ... solución ... y es crear el marco para que la empresa (Administración), como decía el compañero, arbitre los medios para que la formación sea imprescindible.

ANEF: no se exige esa formación al trabajador.

APAP: ...desde la Administración, y habría que proponer una figura de asesor o asesora que fuese posible.

APCT: ... hay que ajustar el perfil a las condiciones de trabajo.

CEFD: Cuando cualquier empresa hace formación, no la hace de esa forma. Generalmente, lo hace en tiempo lectivo.

EPAF: El problema está en que si tú al trabajador no le exiges que aplique los conocimientos que va adquiriendo en su formación, ese señor o señora se formará, si quiere, y si no, no se formará.

EPCN: Exigiéndole (al profesorado) un cumplimiento de la norma.

EPDD: Exigiendo que la gente pacte una práctica docente medianamente exigente.

FONA: la Administración tiene que ofertar, imponer, obligar, lo que se vea más adecuado, una serie de acciones de formación, que por necesidades de la propia Administración, se tienen que llevar a cabo.

INPR: ...y además de eso, incentivar esa práctica.

MFPR: A los trabajadores, normalmente, lo que se les tiene que plantear es mejorar su formación.

NPFN: Esta empresa no está planteando la formación como una cuestión necesaria...

NTCD: Yo no sé si debe ser obligatoria o no;...

ORBP: pero que mientras no se le obliguen a tener prácticas docentes, como yo digo, "prácticas decentes", no hay nada que hacer. Y eso no se obliga.

PEPR: esto tiene que ser a través de un proceso de evaluación,

PHLQ: Un maestro, maestra, profesor o profesora se introduce en su clase y, haga lo que haga, nadie le puede decir absolutamente nada.

PPMP: ... entra dentro de un programa, ese programa lo lleva a cabo, lo mejora y además, se le premia, se le incentiva ...

SINF: si ahora mismo se pretende informatizar los centros educativos y tal y cual,... la Administración, necesariamente, habrá que hacer un programa, una actuación en este tema,...

10.1.4. La figura del Colaborador externo (COL)

CETB: Cuando traemos especialistas, y en estos temas, trabajan muy bien estos apartados.

CECP: Y otra cosa es ver al colaborador externo como un profesional que está casi dentro de la plantilla del centro del profesorado...

CEMB: A mi me parece muy bien .

CEPC: .- ... pero ¡ajo! un colaborador externo, puede ser, a nivel de centro y otra, un colaborador externo para el CEP,... son papeles totalmente diferentes.

CICP: Son incapaces de comprender la situación concreta de un profesorado determinado.

NCPR: Por lo tanto, no conectan con el mismo.

CNUC: El colaborador debe ser un nexo de unión con el CEP. Eso para empezar .

EBCF: ... que se determine que exista esta figura, siempre será bueno ...

EECC: ... sería, a modo de enlace, entre el CEP y el centro, que tendría una persona dentro que va detectando...

FIIR: Es importante en esa figura de relación entre el centro de profesorado y el centro educativo, de comunicación entre ambos.

FUJE: .- Pero esa podía ser una de las funciones del jefe de estudios ...

FUOR: ... los orientadores pueden ser esa figura y, a lo mejor, no hay que liberar a nadie...

FUVD: ... una de las funciones del vice director ...

NCEF: Yo no se a que se refiere eso de la figura de colaborador externo.

NDSP: Tampoco el II Plan Andaluz de Formación lo define.

PCTL: será un profesorado que estará en su centro, que será coordinador en su centro, que libraré algunas horas de trabajo para incorporarse a los Centros del Profesorado, ...

PDNC: Sería una persona encargada de difundir todo lo que viene del centro del profesorado.

POCE: ... a todos nos parece positiva ...

SPRC: .- ... pero es que el segundo plan define a esta figura más como la persona que se relaciona con el CEP,...

10.1.5. El trabajo en los centros educativos (TRB)

10.1.5.1. El trabajo en los centros de E. Infantil y Primaria (CP)

AMEP: El asesoramiento llegaba mucho mejor a los centros de primaria...

CFPN: ... este colectivo (Infantil y Primaria) sabe el tipo de formación que quiere hacer porque ellos creen que es la que tienen que hacer.

CIMP: El compromiso de la gente de infantil tiene, y esto es una opinión muy personal y hay que ponerla entre comillas, es mayor que la de primaria y mucho mayor que la de secundaria,...

DCED: ... el concepto de educación es diferente en educación primaria que en educación secundaria.

MAIP: En los centros de Primaria y de Infantil, está más asimilada esa necesidad de formación, a nivel profesional.

MPPI: De hecho la participación en actividades formativas del personal de infantil es mucho mayor que el de primaria y el de primaria es mucho mayor que el de secundaria.

PIPM: Tú haces una actividad de infantil en el mes de septiembre por las tardes y se llena de solicitudes de este profesorado.

10.1.5.2. El trabajo en los centros de E. Secundaria (CS)

APES: Los centros de secundaria se mantuvieron mucho más alejados tanto de los cursos de formación como del asesoramiento...

CMES: "cómo va a venir un maestro a decirme a mí como debo dar las clases".

CNRF: ... no se veía en secundaria a los CEPs como referentes para su formación: ...

DCED: ... el concepto de educación es diferente en educación primaria que en educación secundaria.

ESAD: Ellos esperan, en la mayoría de los casos, que las soluciones sean de la administración,...

NETP: ... en ninguna empresa se está en la fábrica sólo una parte de tu horario laboral. En educación sí.

NIAC: ... debido, quizás, a que no te identificabas (profesorado secundaria) con las personas que allí había (maestros/as asesores/as) y no considerabas que te pudiesen ayudar.

NPBS: ...una amplia mayoría (profesorado secundaria, ante problemas gordos) no se plantea, es decir vamos a buscar soluciones a través de la formación.

NSED: ... no se sienten educadores (secundaria).

NVME: "no va a venir un maestro a enseñarme a mí "...

PSNA: La haces para secundaria, y no aparece nadie.

PSNF: ... en la Educación Secundaria, casi por sistema, el profesorado niega que el asesor o asesora, o quien venga, puedan ayudarles en algo...

PSPT: ... no tienen horas para dedicarse a la formación, ...

PSVL: ...normalmente, no vive en el mismo lugar donde imparte su trabajo...

PTSM: tú puedes estar haciendo lo mismo que hace cincuenta años y no pasa nada, da igual.

SCRE: ... que se las (soluciones a los problemas) den como receta o como quieran, ...

SENE: ... porque el "sistema enseñativo" no existe.

SPSE: En secundaria la mayoría del profesorado dice que ellos están para enseñar y no tienen compromiso con la educación,...

TEVC: ... el tiempo lo emplea en volver a su casa.

TTHH: todos tenemos, por ley, treinta horas.

10.1.5.3. Utilidad del asesor/a de formación (UA)

PPUT: ... nada triunfa si no es útil. Si el profesorado no te ve como algo útil no haremos nada.

PRAT: ... persona de referencia en el centro de profesorado más próximo, que puede ayudarme a trabajar...

TCIU: El asesor y la asesora deben transmitir en los centros a la idea de que son útiles de que sirven para algo.

10.1.6. Modalidades de Formación (MOF)

APFD: ... un asesor, puede hacer perfectamente una formación a distancia y eso es lo que se está haciendo ahora ...

CAPE: ... sigo siendo partidario de que existan esos cursos para la actualización didáctica del profesorado especialista.

DAFM: Y luego, ya, las actividades menores, como puedan ser grupos de trabajo, cursos, etc. Etc.

FCAS: En la formación en centros, hasta ahora, se está haciendo eso, es decir, el asesor especialista, va allí cada quincena, cada equis tiempo y sigue trabajando sólo con ese claustro.

FCCP: Que lo que más cambia la práctica educativa de un centro es la formación en centros, pues sí.

FCET: Sobre las formaciones en centro, solamente funcionan para temas de evaluación o de acción tutorial, ...

FCPA: la misma formación en centros está un poco anquilosada.

FCMM: ...sigo considerando que la formación en centros es la más viable para resolver algunos aspectos específicos del centro.

FCPC: la formación en centros, la verdad, es que es lo ideal pero creo que eso debería de estar conectado con algún proyecto global del centro.

FCPG: Que estuviese muy claro que es lo que les interesa como problemática general del centro que atañen a todo el profesorado o a una gran parte de profesorado y a partir de ahí, montar a la formación en centro .

FCSA: ... pero intervienen los asesores y las asesoras solos, únicamente con ese centro...

FCVA: ... una formación en centros se vería, también, enriquecida si en lugar de intervenir una persona, asesor, interviniesen más...

FCSP: ... la formación que se hace redunde en la solución de un problema del centro.

FEFO: ... que si quiere una formación muy especializada, que se vaya a a la facultad o a otros ámbitos.

FGTR: Puede ser un grupo de trabajo en el que esté implicado la mayoría del claustro, pues es magnífico.

FICC: formación individual ... a través de cursos, congresos, asistencia jornadas, etc.

FICP: ... la formación individualizada es una cosa muy personal del sujeto,...

FRPC: ... la formación que venga de la administración debe de ir pensada para solucionar problemáticas que atañen a la vida de los centros docentes.

GTIN: ... Y para eso existen grupos de trabajo intercentros.

LPTC: ... tiene que haber sitios, no sólo los centros educativos, en los que tú te puedas reunir con la gente, poner cosas en común, y relacionarte con los demás centros.

MFSN: las distintas modalidades de la formación, tienen que estar también relacionadas con las necesidades, donde surgen.

MTCS: Cada vez la tendencia es más hacer cursos con seguimiento.

NCSC: ¡Cuidado!, no hay que centrarse sólo en el centro.

PCFI: también cambia la práctica educativa, si yo me hago tres cursos y, esa formación, luego la aplico en mi aula .

TGTC: los grupos de trabajo o determinados cursos para profesores y profesoras especialistas, siguen siendo acciones muy válidas.

10.1.7. Problemas de los asesores/as (PRO)

10.1.7.1. Problemas relacionados con la dinamización de los centros: (DC)

CNPF: Hay un problema grande, y es que la mayoría de los centros no tienen un plan de formación o está puesto en el plan anual, sin funcionar. No existe.

CNRP: Si los centros se tomaran en serio y supiesen cómo dialogar para elaborar su plan de formación,...

DDMC: ... es difícil encontrar esa disponibilidad cuando un asesor o asesora tiene tantos centros educativos a su cargo.

FCPR: ... hay mucha falta de convivencia profesional (del profesorado).

FTEQ: Es la falta de trabajo en equipo.

IAOE: ...¿ porqué no puede estar invitado, como persona implicada, con voz pero sin voto una asesor/a de referencia, en el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica?

ICCO: cuando un maestro o una maestra mencione la palabra asesoramiento, ésta esté llena de contenido igual que cuando pronuncia la palabra inspección, que se sabe perfectamente cuál es su cometido.

INCR: Es fundamental que se integren-y ahí es donde tenemos un gran handicap en los centros de los cuales son referencia.

MNLL: ...sea considerado (al asesor/a) como qué vas a "meter la nariz donde no te llaman".

NDSP: ... las detecciones que hacemos nosotros sirven para muy poco. Porque al final vamos a los centros y nos dicen: aquí hay dos que quieren una de informática, tres una de inglés, dos una de francés... y eso no sirve.

NECR: Esto es muy difícil cuando tienes un número elevado de centros de referencia.

NITL: Si no se produce una integración del asesor o la asesora en el centro, su tarea se verá limitada, ...

NPHM: ... con 22 centros que tiene a su cargo como asesor de formación difícilmente, puede hacer más de lo que hace.

NRDN: No tendríamos nosotros que ir por los centros a averiguar que es lo que quieren,...

NVAA: ... no ver al asesor, o asesora de formación como una cosa aislada;...

PACP: Ahí hay una laguna, dentro de la asesoría, que yo creo que no está resuelta, que es la conexión con el profesorado.

PFNI: porque el plan de formación no es considerado una cosa de primer orden y tienen otras cosas,...

SNTE: ...la gente no trabaja en equipo,... según se va subiendo en los diferentes niveles educativos .

TESN: ... porque trabajando en equipo es como surgen las necesidades,...

10.1.7.2. Problemas relacionados con el profesorado de Educación Infantil y Primaria: (PI)

FCPR: ... hay mucha falta de convivencia profesional (del profesorado).

FTEQ: Es la falta de trabajo en equipo.

IAOE: ...¿ porqué no puede estar invitado, como persona implicada, con voz pero sin voto una asesor/a de referencia, en el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica?

NEPF: Los planes de formación, que serían la plasmación en un papel de ese proceso. Eso no existe normalmente.

NRPE: ... una vez realizadas (las actividades de formación), no se aprecian resultados considerables en la práctica educativa.

PFNI: porque el plan de formación no es considerado una cosa de primer orden y tienen otras cosas,...

10.1.7.3. Problemas relacionados con el profesorado de E. Secundaria: (PS)

FCPR: ... hay mucha falta de convivencia profesional (del profesorado).

FTEQ: Es la falta de trabajo en equipo.

IAOE: ...¿ porqué no puede estar invitado, como persona implicada, con voz pero sin voto una asesor/a de referencia, en el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica?

NEPF: Los planes de formación, que serían la plasmación en un papel de ese proceso. Eso no existe normalmente.

NRPE: ... una vez realizadas (las actividades de formación), no se aprecian resultados considerables en la práctica educativa.

NAAM: Que un asesor que es maestro o maestra le vaya a decir algo sobre cómo puede mejorar su práctica docente es una cosa fuera de juicio para los profesores de instituto.

PFNI: porque el plan de formación no es considerado una cosa de primer orden y tienen otras cosas,...

PSAA: Yo discrepo de que el profesorado de secundaria no acepte al asesor o asesora de formación por su carencia en formación pedagógica.

PSSS: No podemos engañarnos, incluso tienen un status superior , cobran más, etc. etc.

10.1.7.4. Problemas con la relación con otros Equipos y Estamentos (RE)

AAMG: Tienes que atender al inspector, al Equipo Directivo, a mucha gente,...

ANAP: ...un asesor o asesora, sin el apoyo de una inspección, del equipo de orientación educativa...

CINE: ... sino al requerimiento del inspector o inspectora, que realmente debería de ser el nudo de enlace y de unión entre el Centro del Profesorado y el centro educativo.

COOA: ... debemos de conectarla con otros órganos de apoyo externo a los centros como son la inspección educativa y los equipos de orientación educativa, como con el profesorado de los centros.

IAOE: ...¿ porqué no puede estar invitado, como persona implicada, con voz pero sin voto una asesor/a de referencia, en el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica?

NFRI: ... propusimos unas reuniones conjuntas con la inspección, los equipos de apoyo externos (que así se llamaban antes), y los asesores y asesoras... Aquello no funcionó.

TESN: ... porque trabajando en equipo es como surgen las necesidades,...

10.1.7.5. Problemas relacionados con las plantillas del los CEPs (PL)

ACMI: es que al asesor/a se le tiene que dotar...de más importancia ...

ACMP: es que al asesor/a se le tiene que dotar de más poder ...

ADCA: Y si la administración se lo cree, lo hará.

APAS: O bien, aumenten las plantillas,...

AVFA: Y no, como hasta ahora, que ha ido dando nada más que bandazos, vaivenes con esta figura.

DDMC: ... es difícil encontrar esa disponibilidad cuando un asesor o asesora tiene tantos centros educativos a su cargo.

DPSA: ... después, doten, suficientemente, las plantillas de cada uno de los Centros del Profesorado.

NDAS: Para ello necesitaríamos como mínimo, el doble de asesores/as que tenemos.

10.1.7.6. Problemas relacionados con la falta de libertad de pensamiento y acción de los asesores y asesoras de formación (FL)

ACNV: pero sí un asesor o asesora entra en confrontación ideológica con la normativa existente, difícilmente servirá para satisfacer las necesidades que el profesorado presenta, precisamente, porque están relacionadas con la normativa vigente. Haría un flaco favor a la formación.

CLCA: aquí hay varios asesores. ¿Vosotros creéis que porque cambie la ley vais a cambiar vuestra actitud ante la educación?... **RESPUESTA UNÁNIME: ¡NO!**

FADS: para el acceso a la función asesora hay un sistema que es en el que estamos... y hay que estar de acuerdo con una norma que es el que lo rige ...

ICNO: Lo que importa es el cumplimiento de la norma. Y por lo tanto si, ahora mismo, hay un sistema educativo con una normativa y a partir de cuatro días hay otro nuevo, resulta que el asesor o la asesora, que son funcionarios, tiene que ajustar su concepto de la educación a lo que dice que esa norma, sin más remedio, porque estamos dentro de un sistema normativo, en el que hay una ley ...

NANF: Y entonces yo si no estoy de acuerdo con la norma, lo que tengo que hacer es salirme de la función asesora porque no puedo dedicarme a explicar y a defender una ideología que no va en consonancia con la legislación.

PEAS: ¿Qué planteamientos educativos debe de tener un asesor o asesora?

10.1.7.7. Problemas relacionados con las funciones del asesor/a (FU)

AARA: Lo fundamental es, que desde la Administración, se aclaren, que es lo que quieren y pretenden con el asesor o asesora de formación, cuáles son sus funciones...

ACSA: si estamos diciendo que sea un colaborador, un dinamizador, que vaya a todos los centros, que te atienda, y luego, que sea generalista, etc. y que te atienda cualquier situación, esto no es un asesor es un superasesor.

ACSP: Eso es una superpersona y eso no existe.

ANSR: Pero el asesor o asesora no es el que tiene que dar siempre la respuesta...

EFAS: ... deberíamos de especificar más sus tareas, sus funciones.

FCME: ... pero la administración debe dotar a esta figura, con mayor entidad, con mayor interés.

FPRE: ... o bien establezcan unas funciones que sean posibles llevarlas a cabo con una media de veintitantos centros a su cargo.

FPUN: Pero funciones puntuales.

NRPA: No hay reconocimiento.

NAAF: No abrir tanto el abanico que al asesor o a la asesora se le pueda pedir todo lo que se quiera...

PRCI: ... intentar establecer, promover, no se cómo, pero tiene que ser, a la fuerza, en colaboración con la inspección,

TDDI: Porque es una tarea tan difusa, tan difícil.

10.1.7.8. Problemas relacionados con la satisfacción en el puesto de trabajo (SA)

AMCE: La gente prefiere irse a su centro para verse más satisfecho.

ANIH: Yo no iba solo por ahí, ... , yo te hablo de gente que no le importaba trabajar las treinta horas, con ilusión, ...

ANTE: Porque los asesores y las asesoras, no tienen ese estatus (como inspectores), y esto es cuestión de

ANVA: No se sienten (los asesores/as) satisfechos, identificados, valorados.

APCM: ... Un asesor o asesora que llevase como mucho diez centros podríamos decir que podría empezar a trabajar de esta manera.

AQYV: Se queman y se van.

BCAS: Coge una asesoría, por ejemplo la de primaria de cualquier CEP. Verás cómo han pasado, al menos, cinco, seis, siete u ocho asesores.

CBFO: Yo creo que es cuestión de buscar la fórmula, porque en otras cosas sí que se está funcionando con una sola persona.

DTHN: ... es la insatisfacción por lo que estamos diciendo, porque después de tantas horas de trabajo, no se llega a nada concreto, ...

HEAS: Me decía uno, tú fijate que en mi centro, yo terminaba a las once y media todos los días y aquí son treinta horas.

NVTA: ... porque la gente no te valora y no te compensa.

MAPC: ... en una asesoría de un centro del profesorado, ha habido al menos tres asesores en un período muy corto de tiempo que han dejado las asesoría y se han vuelto a los centros quemados.

PPPA: No está prestigiado el puesto. Osea, tú llegas a un centro ...

VITI: Desgraciadamente, la variedad, la cantidad, nos hace que cada uno vayamos haciendo lo que podemos...

10.1.7.9. Problemas relacionados con la formación del profesorado en general (FP)

APIP: ... actividades que desaparecen porque el profesorado no quiere hacer uso de ellas.

FCPR: ... hay mucha falta de convivencia profesional (del profesorado).

FTEQ: Es la falta de trabajo en equipo.

NVAA: ... no ver al asesor, o asesora de formación como una cosa aislada;...

PACP: Ahí hay una laguna, dentro de la asesoría, que yo creo que no está resuelta, que es la conexión con el profesorado.

SNTE: ...la gente no trabaja en equipo,... según se va subiendo en los diferentes niveles educativos .

VPDC: “ en mi centro hay tres profesores que quiere un curso de informática, dos profesores que quieren un curso de voz,...”. Esto no es un plan de formación.

POTC: ... pero no hay, a lo mejor, la oportunidad de trabajar conjuntamente...

FASA: ... o en un año sabático ...

FFEB: Dar facilidades para la formación es bueno...

FIHO: Entonces como se formará, si quiere, o no, es indiferente que lo haga en horario lectivo o no.

FHLE: si a un profesor o profesora se le da la oportunidad de actualizarse, en su periodo lectivo, cobrando, muy pocos profesores se negarían a asistir a formación.

FNOB: La formación no tiene que ser obligatoria.

FOSI: ... la formación la pueden encontrar en otros sitios, incluso leyendo, antes que realizando un grupo de trabajo, una formación en centros, o cualquier otra actividad relacionada con la problemática que tienen.

NOAF: ... como después, no hay nada que les obligue a aplicar eso que han aprendido.

NOFP: y en mi opinión, la obligatoriedad de la formación permanente, eso no sirve.

NONQ: Tú no puedes obligar a nadie a que haga lo que no quiere.

NPBS: ...una amplia mayoría (profesorado secundaria, ante problemas gordos) no se plantea, es decir vamos a buscar soluciones a través de la formación.

PCMF: Cuando la gente permanece en sus centros, bien sea profesorado de primaria, bien de secundaria, participan mucho más de lo que es la formación.

PETP Yo no conozco ninguna empresa en la que se diga del horario total que usted tiene, sólo venga veinticinco horas.

PFPM: un claustro ... junio... donde ... todos los departamentos y todo el mundo presenta su memoria y ahí tendría que haber ya, un esbozo de las necesidades de formación que tienen ese profesorado para el curso siguiente.

PNEC: El problema no está en cuando lo hacen.

PNPC: ... hay quien, en la vida, ha pisado un CEP...

POPL: Puedes obligarle pasando lista, pero no mucho más.

POPO: Tú puedes obligar a alguien a que se siente ante una actividad pero que puede pasar olímpicamente de la misma y no pasa nada.

PPTR: La gente está haciendo unos trabajos que van pidiendo que se pongan en la red, para conocer que es lo que han propuesto los otros.

PSNA: La haces para secundaria, y no aparece nadie.

SIPF: Si la gente supiera que no le queda más remedio que hacerlo bien, tendría que buscar la forma más apropiada de formarse...

SMEH: si un médico se dedicara a recetar lo que recetaba hace cuarenta años o se pusiese a trabajar lo mismo que hace cuarenta años, igual lo echaban del hospital ...

PCFP: Este profesorado carece de formación pedagógica (Secundaria).

CAPN: No podemos llamar al CAP con ese nombre.

CNFP: No se puede dar a una persona una formación pedagógica en 20 horas.

CFPM: Yo me cuestiono mucha de la formación pedagógica que se ha recibido en las escuelas de magisterio.

EFPI: ... un educador debe de recibir una información sobre lo que es la educación, que procesos lleva implícitos, la problemática,...

FPAA: La formación pedagógica la ha dado, la da, el aula;...

FPDI: ... la da el interés que tú pongas en el aula para conectar con el alumnado.

FPVA: La formación pedagógica la vas adquiriendo ¿Eh, Julián?

MIPM: ...el profesorado de primaria, ha recibido, en su formación inicial, esas nociones para poder atender estas necesidades. ...

MMFI: Por eso pienso yo que el maestro o la maestra están mejor formados, para atender estas circunstancias, que el profesorado de educación secundaria,

MQDC: una serie de materias, que están ahí y que el educador debe de ir conociendo...

MRFI: Un poco de mito, es decir, carencia de formación pedagógica del profesorado de secundaria frente a una buena preparación pedagógica del profesorado de primaria.

MTQF: ...para mí es más importante el talante que la formación.

PSSC: ... el profesorado de secundaria como consideraba que en lo que tenía que hacer era dar clase muy bien dada de su especialidad...

RMUI: Ellos reproducen el modelo de Universidad en el Instituto.

10.1.7.10. Problemas relacionados con el propio Centro del Profesorado (PC)

PDSE: ... caudal profesional enorme, pero que está desaprovechado porque, generalmente, no hay un equipo.

TESN: ... porque trabajando en equipo es como surgen las necesidades,...

VITI: Desgraciadamente, la variedad, la cantidad, nos hace que cada uno vayamos haciendo lo que podemos...

10.1.7.11. Problemas relacionados con la participación de los asesores y asesoras en acciones formativas (AF)

NPAF: ¿Qué os parece que los asesores y las asesora de formación no puedan participar, creando grupos de trabajo, proyectos de innovación,... ?

PIDA: ¿ porqué todos los proyectos de innovación en los que han participado asesores y asesoras han sido denegado por la Junta de Andalucía?.

PSNR: creo que sí pueden participar, siempre y cuando no sean los asesores de referencia de los mismos.

10.1. 8. Formación Permanente del asesor/a de formación: (FPA)

AAFN: La administración debe de arbitrar las formas necesarias para esta formación.

DFTA: Debería formarse en todas esas cuestiones que nosotros hemos planteado al principio, relacionadas con las actitudes que tienen que tener estos profesionales para poder desarrollar correctamente su función asesora .

DRAF: creo que sí deberían de poder participar de todas estas cuestiones.

FHSP: fuera de mi horario, si puedo hacer el curso que quiera y el grupo que me de la gana.

FVVI: La formación que yo sugiero bien sea vía administración, sindicatos, universidad,...

FPBM: Debe de proporcionar para el asesor o asesora de formación un bagaje más alto respecto a la problemática, funcionamiento, etc. de la escuela.

HCST: .- ... bueno es que hay mucha confusión en ese tema.

IAFA: Yo pienso que sería una forma de auto formación y que, por lo tanto, sería muy interesante que se quedasen grupos de trabajo y proyectos de innovación donde los asesores y las asesoras reflexionasen y dialogasen sobre los aspectos en los que creen que pueden mejorar su formación.

NCAR: Yo, como asesora, estoy coordinando una serie de grupos de trabajo. Entonces yo no puedo formar parte de los mismos puesto que tengo el seguimiento de ellos.

SIDA: Sería totalmente injusto que por el hecho de ser asesor o asesora no pudiese es participar en la innovación y experimentación educativa.

PIDA: ¿ porqué todos los proyectos de innovación en los que han participado asesores y asesoras han sido denegado por la Junta de Andalucía?.

PSNR: creo que sí pueden participar, siempre y cuando no sean los asesores de referencia de los mismos.

10.1.9. II Plan Andaluz de Formación (IIP)

DDIV: Yo pienso que se mantiene igual que antes. Es un documento divulgativo, orientativo, porque no es una orden, no es un decreto.

DEDA: Es un documento con el que, yo personalmente, estoy de acuerdo.

NRDI: No recuerdo exactamente lo que dice sobre el asesor o asesora de formación...

DPNF: es un documento que plantea una nueva filosofía para la función asesora y dentro de esa filosofía, hay que aterrizar, porque no aterriza....

NATR: ... eso es lo que te iba a decir, que no aterriza ...

TTAT: ... no aterriza, pero es que tampoco tiene por qué aterrizar.

DDNL: Ahora, a partir de ese documento hay que concretar con un decreto, una orden porque si no se quedará en agua de borrajas.

IPLO: ... igual que ha pasado con la L.O.G.S.E., que presenta unos planteamientos magníficos; pero que no se ha desarrollado bien y ha hecho aguas por todos los lados.

10.1.10. Razones por las que se solicita el puesto de asesor/a (RAZ)

APTC: ... allí (en los CEP de los pueblos) la mayoría de los asesores y de las asesoras tienen sus puestos de trabajo cercanos al Centro del Profesorado

AYUM: ... quieren ayudar en la mejora, etc.

CAVL: les gusta, quieren un cambio de actividad en su vida laboral,

DCCA: ... aguanto porque tengo el destino cercano a mi casa.

MFEA: Eso se nota luego, en el funcionamiento de los equipos (de los pueblos), en las relaciones, en el trato con el profesorado, etcétera.

PAIA: hay gente que permanece en este tipo de puestos, por otra serie de intereses ajenos a los que debería de ser las razones para estar en este puesto.

PAOR: ... se mueven (los puestos en los pueblos) por otras razones ...

TSPU: en eso tenemos más suerte los de los pueblos, fíjate, que los de que la capital.

10.2. Listado alfabético de los códigos de todas las variables incluidas en los diferentes nodos

AAFN: La administración debe de arbitrar las formas necesarias para esta formación.

AAMG: Tienes que atender al inspector, al Equipo Directivo, a mucha gente,...

AARA: Lo fundamental es, que desde la Administración, se aclaren, que es lo que quieren y pretenden con el asesor o asesora de formación, cuáles son sus funciones...

AAVP: ... nosotros teníamos que vender el producto que era precisamente la L.O.G.S.E.

ABCD: Deben ser buenos dinamizadores y colaboradores.

AC: Asesor/a colaborador/a.

ACAD: ... esté un poco condicionado por la administración si tiene que vender un determinado producto.

ACMI: es que al asesor/a se le tiene que dotar...de más importancia ...

ACMP: es que al asesor/a se le tiene que dotar de más poder ...

ACNV: pero sí un asesor o asesora entra en confrontación ideológica con la normativa existente, difícilmente servirá para satisfacer las necesidades que el profesorado presenta, precisamente, porque están relacionadas con la normativa vigente. Haría un flaco favor a la formación.

ACTE: Capaz de trabajar en equipo.

ACSA: si estamos diciendo que sea un colaborador, un dinamizador, que vaya a todos los centros, que te atienda, y luego, que sea generalista, etc. y que te atienda cualquier situación, esto no es un asesor es un superasesor.

ACSP: Eso es una superpersona y eso no existe.

AD: Asesor/a dinamizador/a.

ADCA: Y si la administración se lo cree, lo hará.

ADEV: Ahí es donde hay que atacar (exigiendo compromiso en la práctica).

ADFV: sino que deja a voluntad de sus trabajadores el apartado de la misma.

AE: Asesor/a especialista.

AESP: Si generalistas o especialistas yo me inclino más por especialidades en el contexto y en el momento en el que estamos.

AEGE: Que haya un grupo de asesores más generales y otros más especialistas.

AETE: Las asesorías con especialidades concretas y lógicamente ahí se refleja la titulación, es decir, si están adecuadas a una especialidad.

AETG: Hay que tender a la especialización pero sin renunciar a ese trabajo en grupo.

AF: Problemas relacionados con la participación de los asesores y asesoras en acciones formativas.

AFMP: La empresa lo que tiene que hacerse cargo, lo que tienen que costear, es la formación del profesorado, de aquello que sirve para mejorar lo que los profesores y profesoras están haciendo.

AFPE: Esta formación psico-pedagógica se puede adquirir a través de lecturas personales, de la experiencia docente, o por cualquier otra vía.

AG: Asesor/a generalista

AGCI: Asesor o asesora debe de ser alguien con una gran capacidad de innovación.

AGDI: Coincido con vosotros en la necesidad de que sea un gran dinamizador.

AGEN: Ahora el perfil oficial es más generalista que especialista.

AIFS: Un asesor o asesora es una persona muy importante para el funcionamiento del sistema educativo.

AJPR: Si tú siempre vas a satisfacer las necesidades de los grupos de los centros, entonces puedes ser un juguete útil....

AMCE: La gente prefiere irse a su centro para verse más satisfecho.

AMEP: El asesoramiento llegaba mucho mejor a los centros de primaria...

AMFI: ... solución ... y es crear el marco para que la empresa (Administración), como decía el compañero, arbitre los medios para que la formación sea imprescindible.

ANAP: ...un asesor o asesora, sin el apoyo de una inspección, del equipo de orientación educativa...

ANEF: no se exige esa formación al trabajador.

ANIH: Yo no iba solo por ahí, ... , yo te hablo de gente que no le importaba trabajar las treinta horas, con ilusión, ...

ANLI: ... el hecho de que el asesor o asesora no tenga libertad, (entre comillas).

ANSR: Pero el asesor o asesora no es el que tiene que dar siempre la respuesta...

ANSR: Pero el asesor o asesora no es el que tiene que dar siempre la respuesta...

ANTE: Porque los asesores y las asesoras, no tienen ese estatus (como inspectores), y esto es cuestión de

ANVA: No se sienten (los asesores/as) satisfechos, identificados, valorados.

APAP: ...desde la Administración, y habría que proponer una figura de asesor o asesora que fuese posible.

APAS: O bien, aumenten las plantillas,...

APAY: Que están ahí para apoyar, para ayudar.

APCM: ... Un asesor o asesora que llevase como mucho diez centros podríamos decir que podría empezar a trabajar de esta manera.

APCT: ... hay que ajustar el perfil a las condiciones de trabajo.

APES: Los centros de secundaria se mantuvieron mucho más alejados tanto de los cursos de formación como del asesoramiento...

APFD: ... un asesor, puede hacer perfectamente una formación a distancia y eso es lo que se está haciendo ahora ...

APIP: ... actividades que desaparecen porque el profesorado no quiere hacer uso de ellas.

APMN: ... ayudar al profesorado que más lo necesite.

APMP: un asesor o asesora y de tener un talante que sirva para ayudar a que el profesorado mejore sus prácticas...

APTC: ... allí (en los CEP de los pueblos) la mayoría de los asesores y de las asesoras tienen sus puestos de trabajo cercanos al Centro del Profesorado

APTE: El asesor y la asesora deben de estar para todo pero también tienen que ser especialistas en algo.

AQYV: Se queman y se van.

ARMP: ... esa referencia es muy positiva y creo que deben de estar ahí.

ASDI: El asesor o la asesora de formación debe de ser sobre todo y dinamizador.

ASGE: Asesoras generalistas pero también especialistas.

ASMG: Que sepa mover a la gente.

ASSV: ... en los centros, vender el producto es demostrar que el asesor o asesora sirve para algo.

ATAD: ... la Administración lo tiene que apoyar al cien por cien.

AUMC: El asesor o asesora debe ser útil para mejorar la calidad educativa en el centro.

AVFA: Y no, como hasta ahora, que ha ido dando nada más que bandazos, vaivenes con esta figura.

AVPR: He escuchado decir antes, una aseveración consistente en el dicho de que "hay que vender el producto". ¿Qué producto?

AYUM: ... quieren ayudar en la mejora, etc.

BACM: Si tienes un buen acceso a tus colegas y los conoces de antes, cuando entras en los centros es mejor.

BCAS: Coge una asesoría, por ejemplo la de primaria de cualquier CEP. Verás cómo han pasado, al menos, cinco, seis, siete u ocho asesores.

BCRE: Buen conocedor de la realidad escolar.

CACC: Debe de ser una persona que sepa llegar a los centros, contactar con ellos.

CACO: Capacidad para ir avanzando en el conocimiento.

CAIE: Sobre todo tener capacidad para integrarse en un equipo.

CANI: ... hacerles ver aquellas cosas que aún no siendo conscientes de su necesidad; sí que les son necesarias para mejorar..

CAPE: ... sigo siendo partidario de que existan esos cursos para la actualización didáctica del profesorado especialista.

CAPN: No podemos llamar al CAP con ese nombre

CARE: Tiene que tener capacidad de relación.

CASC: Capaz de afrontar situaciones conflictivas.

CATE: Capaz de trabajar en equipo.

CAVL: les gusta, quieren un cambio de actividad en su vida laboral,

CBFO: Yo creo que es cuestión de buscar la fórmula, porque en otras cosas sí que se está funcionando con una sola persona.

CDCD: O sea, estamos comparando dos cosas distintas.

CDCE: Una capacidad de dinamizar, de mover lo que son los centros educativos dependiendo de lo que ellos te dejen.

CDCO: Tener la capacidad de ser dinámico, colaborador.

CDRE: Conocedor de las dificultades de relación.

CDRP: Capacidad para ir dando respuesta mediante la preparación, a las necesidades y emergencias del trabajo.

CECP: Y otra cosa es ver al colaborador externo como un profesional que está casi dentro de la plantilla del centro del profesorado...

CEDP: ... especialmente, con los equipos directivos y de profesorado de los centros...

CEFD: Cuando cualquier empresa hace formación, no la hace de esa forma. Generalmente, lo hace en tiempo lectivo.

CEMB: A mi me parece muy bien (EL COLABORADOR EXTERNO) .

CEPC: .- ... pero ¡ojo! un colaborador externo, puede ser, a nivel de centro y otra, un colaborador externo para el CEP,... son papeles totalmente diferentes.

CETB: Cuando traemos especialistas, y en estos temas, trabajan muy bien estos apartados.

CFPM: Yo me cuestiono mucha de la formación pedagógica que se ha recibido en las escuelas de magisterio.

CFPN: ... este colectivo (Infantil y Primaria) sabe el tipo de formación que quiere hacer porque ellos creen que es la que tienen que hacer.

CICP: Son incapaces de comprender la situación concreta de un profesorado determinado.

CIMP: El compromiso de la gente de infantil tiene, y ésto es una opinión muy personal y hay que ponerla entre comillas, es mayor que la de primaria y mucho mayor que la de secundaria,...

CINE: ... sino al requerimiento del inspector o inspectora, que realmente debería de ser el nudo de enlace y de unión entre el Centro del Profesorado y el centro educativo.

CINM: Es capaz de de introducir nuevos modelos y técnicas para compañeros y compañeras.

CLCA: aquí hay varios asesores. ¿Vosotros creéis que porque cambie la ley vais a cambiar vuestra actitud ante la educación?... **RESPUESTA UNÁNIME: ¡NO!**

CMCE: Haya echó cosas por mejorar y cambiar la escuela, por introducir cosas nuevas.

CMCM: Cuanto mayor conocimiento se tenga pues mejor será.

CMES: "cómo va a venir un maestro a decirme a mí como debo dar las clases".

CNFP: No se puede dar a una persona una formación pedagógica en 20 horas.

CNPF: Hay un problema grande, y es que la mayoría de los centros no tienen un plan de formación o está puesto en el plan anual, sin funcionar. No existe.

CNRF: ... no se veía en secundaria a los CEPs como referentes para su formación: ...

CNRP: Si los centros se tomaran en serio y supiesen cómo dialogar para elaborar su plan de formación,...

CNUC: El colaborador debe ser un nexo de unión con el CEP. Eso para empezar ...

CODI: Diría que entre cinco y diez años sería un tiempo adecuado.

COL: La figura del Colaborador externo.

COOA: ... debemos de conectarla con otros órganos de apoyo externo a los centros como son la inspección educativa y los equipos de orientación educativa, como con el profesorado de los centros.

CP: El trabajo en los centros de E. Infantil y Primaria.

CPCR: Cualquier profesional que cumpla los requisitos que se pide en las convocatorias para los puestos de asesores.

CPEC: En los Centros del Profesorado hay un caudal profesional enorme, ...

CPIN: Comprometido en proyectos de innovación,...

CRCE: Conocedor de la realidad de los centros.

CS: El trabajo en los centros de E. Secundaria .

CTGR: Conocedor del trabajo en grupo.

CTRE: Este es un trabajo que hay que desarrollarlo en equipo.

CVPR: Que haya colaborado en proyectos tanto de innovación e investigación como de los que los propios equipos directivos de los centros proponen, etc.

CZ: Conocedor/a de la zona de actuación del Centro del Profesorado.

CZTG: En poco tiempo, va a conocer la zona en cuanto que empiece a trabajar con la gente.

DAFM: Y luego, ya, las actividades menores, como puedan ser grupos de trabajo, cursos, etc. Etc...

DC: Problemas relacionados con la dinamización de los centros.

DCCA: ... aguanto porque tengo el destino cercano a mi casa

DCED: ... el concepto de educación es diferente en educación primaria que en educación secundaria.

DDIV: Yo pienso que se mantiene igual que antes. Es un documento divulgativo, orientativo, porque no es una orden, no es un decreto.

DDMC: ... es difícil encontrar esa disponibilidad cuando un asesor o asesora tiene tantos centros educativos a su cargo.

DDMO: La dinamización aunque sea algo que tú quieres hacer, en unos momentos funciona mejor que en otros.

DDNG: Era muy difícil dinamizarlos cuando tú no formabas parte de ese grupo.

DDNL: Ahora, a partir de ese documento hay que concretar con un decreto, una orden porque si no se quedará en agua de borrajas.

DEDA: Es un documento con el que, yo personalmente, estoy de acuerdo.

DEDG: A la hora de establecer dinámicas de grupos relacionadas con las tareas de asesoramiento es muy difícil.

DETD: Entonces es una cosa difícil.

DFTA: Debería formarse en todas esas cuestiones que nosotros hemos planteado al principio, relacionadas con las actitudes que tienen que tener estos profesionales para poder desarrollar correctamente su función asesora .

DGEC: Dinamizar los grupos es una cosa muy compleja.

DHNE: ... debes hacerlas evidentes y después,...

DNPR: ... son detectadas y que un asesor o asesora debe de intentar hacerlas ver.

DPNF: es un documento que plantea una nueva filosofía para la función asesora y

DPSA: ... después, doten, suficientemente, las plantillas de cada uno de los Centros del Profesorado.

DPSE: Las demandas del profesorado, especialmente en secundaria, son de especialistas.

DRAF: creo que sí deberían de poder participar de todas estas cuestiones.

DTHN: ... es la insatisfacción por lo que estamos diciendo, porque después de tantas horas de trabajo, no se llega a nada concreto, ...

DZTC: El desconocimiento de la zona hace que el trabajo sea más complicado en la misma.

EBCF: ... que se determine que exista esta figura, siempre será bueno ...

EBID: Experiencia basada en el grado de implicación en los centros en los que ha tenido su experiencia como docente.

EECC: ... sería, a modo de enlace, entre el CEP y el centro, que tendría una persona dentro que va detectando... (COLABORADOR EXTERNO).

EFAS: ... deberíamos de especificar más sus tareas, sus funciones.

EFPI: ... un educador debe de recibir una información sobre lo que es la educación, que procesos lleva implícitos, la problemática,...

ENAC: La experiencia no aporta el conocimiento.

EPAF: El problema está en que si tú al trabajador no le exiges que aplique los conocimientos que va adquiriendo en su formación, ese señor o señora se formará, si quiere, y si no, no se formará.

EPCN: - Exigiéndole (al profesorado) un cumplimiento de la norma.

EPCP: La especialidad en los centros de profesorado tiene que estar presente.

EPDD: Exigiendo que la gente pacte una práctica docente medianamente exigente.

ESAD: Ellos esperan, en la mayoría de los casos, que las soluciones sean de la administración,...

ESAS: Especializar a asesores/asesoras en estos temas (NNTT, valores, voz, estrés, enfermedades profesionales,...) nos iría muy bien.

ESTG: hay que tender a la especialización pero sin renunciar a ese trabajo en grupo.

EX: Experiencia del asesor/a.

EXAE: Experiencia dentro del ámbito educativo, por supuesto, en la docencia.

EXIN: La experiencia en grupos de trabajo, innovación, investigación, etc. es prioritaria para la persona que quiera ser asesor o asesora.

EXMI: Pero una experiencia mínima sí que hay que tener.

EXPC: Experiencia, pero una experiencia de calidad.

FA: Formación inicial del asesor/a.

FADS: para el acceso a la función asesora hay un sistema que es en el que estamos... y hay que estar de acuerdo con una norma que es el que lo rige ...

FAED: A través de su experiencia docente.

FAGE: Ahora se tiende más hacia un ámbito generalista.

FAPR: El asesor que yo entiendo debe tener, ante todo, una formación bien a través de su preparación.

FARP: Que pueda ayudar a los mismos en distintas situaciones.

FASA: ... o en un año sabático ...

FCAS: En la formación en centros, hasta ahora, se está haciendo eso, es decir, el asesor especialista, va allí cada quincena, cada equis tiempo y sigue trabajando sólo con ese claustro.

FCCP: Que lo que más cambia la práctica educativa de un centro es la formación en centros, pues si.

FCET: Sobre las formaciones en centro, solamente funcionan para temas de evaluación o de acción tutorial, ...

FCME: ... pero la administración debe dotar a esta figura, con mayor entidad, con mayor interés.

FCMM: ...sigo considerando que la formación en centros es la más viable para resolver algunos aspectos específicos del centro.

FCPA: la misma formación en centros está un poco anquilosada.

FCPC: la formación en centros, la verdad, es que es lo ideal pero creo que eso debería de estar conectado con algún proyecto global del centro.

FCPG: Que estuviese muy claro que es lo que les interesa como problemática general del centro que atañen a todo el profesorado o a una gran parte de profesorado y a partir de ahí, montar a la formación en centro .

FCPR: ... hay mucha falta de convivencia profesional.

FCSA: ... pero intervienen los asesores y las asesoras solos, únicamente con ese centro...

FCSP: ... la formación que se hace redunde en la solución de un problema del centro.

FCVA: ... una formación en centros se vería, también, enriquecida si en lugar de intervenir una persona, asesor, interviniesen más...

FEFO: ... que si quiere una formación muy especializada, que se vaya a a la facultad o a otros ámbitos.

FFEB: Dar facilidades para la formación es bueno...

FGNE: Sería más razonable que determinados estudios de otro tipo más generales fuesen necesarios para que el asesor o asesora de formación estuviera mejor preparado.

FGTR: Puede ser un grupo de trabajo en el que esté implicado la mayoría del claustro, pues es magnífico.

FHLE: si a un profesor o profesora se le da la oportunidad de actualizarse, en su periodo lectivo, cobrando, muy pocos profesores se negarían a asistir a formación.

FHSP: fuera de mi horario, si puedo hacer el curso que quiera y el grupo que me de la gana.

FICP: ... la formación individualizada es una cosa muy personal del sujeto,...

FICC: formación individual ... a través de cursos, congresos, asistencia jornadas, etc.

FIHO: Entonces como se formará, si quiere, o no, es indiferente que lo haga en horario lectivo o no.

FIIR: Es importante en esa figura de relación entre el centro de profesorado y el centro educativo, de comunicación entre ambos.

FL: Problemas relacionados con la falta de libertad de pensamiento y acción de los asesores y asesoras de formación.

FMRP: Formación un poco más amplia que la del profesorado de los centros educativos.

FNOB: La formación no tiene que ser obligatoria.

FNTI: La formación no tiene que ser que sea titulado en esto o en aquello.

FONA: la Administración tiene que ofertar, imponer, obligar, lo que se vea más adecuado, una serie de acciones de formación, que por necesidades de la propia Administración, se tienen que llevar a cabo.

FOSI: ... la formación la pueden encontrar en otros sitios, incluso leyendo, antes que realizando un grupo de trabajo, una formación en centros, o cualquier otra actividad relacionada con la problemática que tienen.

FOSP: Una buena formación en psicología y pedagogía-y aquí no hablo de titulación sino de formación-debe ser una base primordial para todo asesor y asesora.

FP: Problemas relacionados con la formación del profesorado en general.

FPA: Formación Permanente del asesor/a de formación.

FPAA: La formación pedagógica la ha dado, la da, el aula;...

FPBM: Debe de proporcionar para el asesor o asesora de formación un bagaje más alto respecto a la problemática, funcionamiento, etc. de la escuela.

FPDI: ... la da el interés que tú pongas en el aula para conectar con el alumnado.

FPRE: ... o bien establezcan unas funciones que sean posibles llevarlas a cabo con una media de veintitantos centros a su cargo.

FPUN: Pero funciones puntuales.

FPVA: La formación pedagógica la vas adquiriendo ¿Eh, Julián?

FRPC: ... la formación que venga de la administración debe de ir pensada para solucionar problemáticas que atañen a la vida de los centros docentes.

FSMC: Si no, no es formación, tiene un sentido de cultura, que también es muy importante,

FU: Problemas relacionados con las funciones del asesor/a.

FTEQ: Es la falta de trabajo en equipo.

FUCB: Esta formación universitaria proporciona una base y a partir de la misma yo puedo ir ampliando, profundizando,... toda una serie de aspectos.

FUJE: Pero esa podía ser una de las funciones del jefe de estudios ...

FUOR: ... los orientadores pueden ser esa figura y, a lo mejor, no hay que liberar a nadie...

FUVD: ... una de las funciones del vice director ...

FVVI: La formación que yo sugiero bien sea vía administración, sindicatos, universidad,...

GE: Ambos: generalista y especialista.

GRDI: Que sea un gran dinamizador.

GTIN: ... Y para eso existen grupos de trabajo intercentros, ...

HCST: :- ... bueno es que hay mucha confusión en ese tema.

HEAS: Me decía uno, tú fíjate que en mi centro, yo terminaba a las once y media todos los días y aquí son treinta horas.

HFPC: ... o sea, hace falta una base pero hace falta, fundamentalmente, predisposición y compromiso.

IAFA: Yo pienso que sería una forma de auto formación y que, por lo tanto, sería muy interesante que se quedasen grupos de trabajo y proyectos de innovación donde los asesores y las asesoras reflexionasen y dialogasen sobre los aspectos en los que creen que pueden mejorar su formación.

IAOE: ...¿ porqué no puede estar invitado, como persona implicada, con voz pero sin voto una asesor/a de referencia, en el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica?

ICCO: cuando un maestro o una maestra mencione la palabra asesoramiento, ésta esté llena de contenido igual que cuando pronuncia la palabra inspección, que se sabe perfectamente cuál es su cometido.

ICNO: Lo que importa es el cumplimiento de la norma. Y por lo tanto si, ahora mismo, hay un sistema educativo con una normativa y a partir de cuatro días hay otro nuevo, resulta que el asesor o la asesora, que son funcionarios, tiene que ajustar su concepto de la educación a lo que dice que esa norma, sin más remedio, porque estamos dentro de un sistema normativo, en el que hay una ley ...

ICRE: Es fundamental que se integren en los centros de los cuales son referencia. **IIP:** II Plan Andaluz de Formación.

IMCP: Es mucho más importante el como es la persona que cuestiones externas a

la persona misma.

IMVM: Implicado en la vida de los mismos (centros).

INCR: Es fundamental que se integren-y ahí es donde tenemos un gran handicap-en los centros de los cuales son referencia.

INPR: ...y además de eso, incentivar esa práctica.

IP: Talante/ idoneidad para el puesto de asesor/a de formación.

IPLO: ... igual que ha pasado con la L.O.G.S.E., que presenta unos planteamientos magníficos; pero que no se ha desarrollado bien y ha hecho aguas por todos los lados.

LPTC: ... tiene que haber sitios, no sólo los centros educativos, en los que tú te puedas reunir con la gente, poner cosas en común, y relacionarte con los demás centros.

MAIP: En los centros de Primaria y de Infantil, está más asimilada esa necesidad de formación, a nivel profesional.

MAPC: ... en una asesoría de un centro del profesorado, ha habido al menos tres asesores en un período muy corto de tiempo que han dejado las asesoría y se han vuelto a los centros quemados

MCDI: Mínimo de cultura didáctica.

MCPE: Si hace falta que la gente tenga un mínimo de cultura pedagógica.

MCQD: Lo veo más en el ámbito de la colaboración, de aportar documentos, y aportar soluciones que la de dinamizador.

MENE: Hay una serie de profesores y profesoras que llevan toda la vida enseñando, pero que todavía no se han enterado de que va la educación y la enseñanza.

MESP: Se deben de mantener algunas especialidades.

MFEA: Eso se nota luego, en el funcionamiento de los equipos (de los pueblos), en las relaciones, en el trato con el profesorado, etcétera.

MFPR: A los trabajadores, normalmente, lo que se les tiene que plantear es mejorar su formación.

MFRA: Exigiría al asesor o asesora de formación un mínimo de formación relacionada con el asesoramiento.

MFSN: las distintas modalidades de la formación, tienen que estar también relacionadas con las necesidades, donde surgen.

MIMP: Debe de tener mano izquierda para poder maniobrar con el profesorado.

MIPM: ...el profesorado de primaria, ha recibido, en su formación inicial, esas nociones para poder atender estas necesidades. ...

MIXD: Creo que tiene que haber una mezcla de las dos cosas en cualquier Centro del Profesorado.

MMFI: Por eso pienso yo que el maestro o la maestra están mejor formados, para atender estas circunstancias, que el profesorado de educación secundaria.

MNLL: ...sea considerado (al asesor/a) como qué vas a "meter la nariz donde no te llaman".

MOF: Modalidades de Formación.

MPMT: Hace más falta más práctica y una mayor experiencia en estas cosas, para desarrollar mejor estos puestos.

MPPI: De hecho la participación en actividades formativas del personal de infantil es mucho mayor que el de primaria y el de primaria es mucho mayor que el de secundaria.

MQDC: una serie de materias, que están ahí y que el educador debe de ir conociendo...

MRFI: Un poco de mito, es decir, carencia de formación pedagógica del profesorado de secundaria frente a una buena preparación pedagógica del profesorado de primaria.

MTCS: Cada vez la tendencia es más hacer cursos con seguimiento.

MTMP: Cuanto más títulos tienes se supone que estas mejor preparado.

MTQF: ...para mí es más importante el talante que la formación.

NAAF: No abrir tanto el abanico que al asesor o a la asesora se le pueda pedir todo lo que se quiera...

NAAM: Que un asesor que es maestro o maestra le le vaya a decir algo sobre cómo puede mejorar su práctica docente es una cosa fuera de juicio para los profesores de instituto.

NAGE: Aunque haya asesores y asesoras generalistas.

NANF: Y entonces yo si no estoy de acuerdo con la norma, lo que tengo que hacer es salirme de la función asesora porque no puedo dedicarme a explicar y a defender una ideología que no va en consonancia con la legislación.

NASP: No puedes obligar a solucionar un problema que el profesorado no conoce.

NATR: ... eso es lo que te iba a decir, que no aterriza ...

NBAD: Experiencia basada fundamentalmente no en los años de docencia.

NCAR: Yo, como asesora, estoy coordinando una serie de grupos de trabajo. Entonces yo no puedo formar parte de los mismos puesto que tengo el seguimiento de ellos.

NCEF: Yo no se a que se refiere eso de la figura de colaborador externo.

NCIN: Pero que tampoco es una condición indispensable.

NCPR: Por lo tanto, no conectan con el mismo.

NCSC: ¡Cuidado!, no hay que centrarse sólo en el centro.

NCUI: No te consideran un elemento de ellos, uno más.

NDAR: Para determinadas áreas muy específicas, es necesaria e incluso demandada.

NDAS: Para ello necesitaríamos como mínimo, el doble de asesores/as que tenemos.

NDEG: Yo no creo que haya que hacer diferenciación entre especialistas y generalistas.

NDSP: ... las detecciones que hacemos nosotros sirven para muy poco. Porque al final vamos a los centros y nos dicen: aquí hay dos que quieren una de informática, tres una de inglés, dos una de francés... y eso no sirve.

NDSP: Tampoco el II Plan Andaluz de Formación lo define.

NEC: Necesidad del asesoramiento.

NECR: Esto es muy difícil cuando tienes un número elevado de centros de referencia.

NEPF: Los planes de formación, que serían la plasmación en un papel de ese proceso. Eso no existe normalmente.

NFES: Entonces yo creo que sí es necesario una formación específica.

NEFP: La formación pedagógica tiene que ser necesaria.

NEMI: Hace falta una experiencia mínima.

NETP: ... en ninguna empresa se está en la fábrica sólo una parte de tu horario laboral. En educación sí.

NFRI: ... propusimos unas reuniones conjuntas con la inspección, los equipos de apoyo externos (que así se llamaban antes), y los asesores y asesoras... Aquello no funcionó.

NIAC: ... debido, quizás, a que no te identificabas (profesorado secundaria) con las personas que allí había (maestros/as asesores/as) y no considerabas que te pudiesen ayudar.

NICZ: Conocer la zona no es imprescindible.

NITL: Si no se produce una integración del asesor o la asesora en el centro, su tarea se verá limitada, ...

NNCZ: No es necesario conocer la zona.

NOAF: ... como después, no hay nada que les obligue a aplicar eso que han aprendido.

NOFP: y en mi opinión, la obligatoriedad de la formación permanente, eso no sirve.

NOIM: Conocimiento de la zona no es imprescindible.

NONQ: Tú no puedes obligar a nadie a que haga lo que no quiere.

NOTI: Yo no hablaría de una titulación tal o cual.

NPAF: ¿Qué os parece que los asesores y las asesora de formación no puedan participar, creando grupos de trabajo, proyectos de innovación,... ?

NPBS: ...una amplia mayoría (profesorado secundaria, ante problemas gordos) no se plantea, es decir vamos a buscar soluciones a través de la formación.

NPFN: Esta empresa no está planteando la formación como una cuestión necesaria; ...

NPHM: ... con 22 centros que tiene a su cargo como asesor de formación difícilmente, puede hacer más de lo que hace.

NPTR: ... no podían hacer nada de lo que ellos creían y asumían que era su labor.

NRDI: No recuerdo exactamente lo que dice sobre el asesor o asesora de formación...

NRDN: No tendríamos nosotros que ir por los centros a averiguar que es lo que quieren,...

NRPA: No hay reconocimiento.

NRPE: ... una vez realizadas (las actividades de formación), no se aprecian resultados considerables en la práctica educativa.

NSED: ... no se sienten educadores (secundaria).

NSNS: ... las necesidades no sentidas no pueden ser satisfechas...

NTCD: Yo no sé si debe ser obligatoria o no;...

NVAA: ... no ver al asesor, o asesora de formación como una cosa aislada;...

NVME: "no va a venir un maestro a enseñarme a mí "...

NVTA: ... porque la gente no te valora y no te compensa.

ORBP: pero que mientras no se le obliguen a tener prácticas docentes, como yo digo, "prácticas decentes", no hay nada que hacer. Y eso no se obliga.

PACP: Ahí hay una laguna, dentro de la asesoría, que yo creo que no está resuelta, que es la conexión con el profesorado.

PAIA: hay gente que permanece en este tipo de puestos, por otra serie de intereses ajenos a los que debería de ser las razones para estar en este puesto.

PAOR: ... se mueven (los puestos en los pueblos) por otras razones ...

PC: Problemas relacionados con el propio Centro del Profesorado.

PCFI: también cambia la práctica educativa, si yo me hago tres cursos y, esa formación, luego la aplico en mi aula .

PCFP: Este profesorado carece de formación pedagógica (Secundaria).

PCMF: Cuando la gente permanece en sus centros, bien sea profesorado de primaria, bien de secundaria, participan mucho más de lo que es la formación.

PCMG: Persona dinámica y activa capaz de mover a la gente,...

PCPP: Entiendo por producto la capacidad de convicción, de proximidad hacia el profesorado.

PCTL: será un profesorado que estará en su centro, que será coordinador en su centro, que librará algunas horas de trabajo para incorporarse a los Centros del Profesorado, ...

PCUT: Pero podemos caer en el utilitarismo.

PDA: Postura de la Administración ante el asesoramiento externo.

PDHA: ... yo hablaría más que nada de predisposición hacia...

PDNC: Sería una persona encargada de difundir todo lo que viene del centro del profesorado.

PDSE: ... caudal profesional enorme, pero que está desaprovechado porque, generalmente, no hay un equipo.

PER: Perfil del asesor o asesora de formación.

PFNI: porque el plan de formación no es considerado una cosa de primer orden y tienen otras cosas,...

PMTG: De motivar a que se trabaje en grupo y avance en investigaciones e innovaciones,...

PEAS: ¿Qué planteamientos educativos debe de tener un asesor o asesora?

PEMB: Con pocos años, un profesor o profesora puede aterrizar muy bien y hacer un trabajo serio responsable,...

PEPR: esto tiene que ser a través de un proceso de evaluación,

PESD: Considero muy importante a la hora de llegar a la asesoría es el conocer la realidad de la docencia con una experiencia directa.

PETP Yo no conozco ninguna empresa en la que se diga del horario total que usted tiene, sólo venga veinticinco horas.

PEXP: Debe de ser una persona con experiencia profesional.

PFPM: un claustro ... junio... donde ... todos los departamentos y todo el mundo presenta su memoria y ahí tendría que haber ya, un esbozo de las necesidades de formación que tienen ese profesorado para el curso siguiente.

PHLQ: Un maestro, maestra, profesor o profesora se introduce en su clase y, haga lo que haga, nadie le puede decir absolutamente nada.

PI: Problemas relacionados con el profesorado de Educación Infantil y Primaria.

PIDA: ¿ porqué todos los proyectos de innovación en los que han participado asesores y asesoras han sido denegado por la Junta de Andalucía?.

PINN: Que haya sido una persona muy innovadora.

PIPM: Tú haces una actividad de infantil en el mes de septiembre por las tardes y se llena de solicitudes de este profesorado.

PL: Problemas relacionados con las plantillas del los CEPs.

PMGP: Con preparación para motivar a los grupos de profesorado.

PMNE: Proceder de los mismos niveles educativos donde se va trabajar después como asesor o asesora.

PNAA: yo no veo la necesidad, y necesito que el que viene de fuera me haga ver esa necesidad (vender producto).

PNEC: El problema no está en cuando lo hacen.

PNPC: ... hay quien, en la vida, ha pisado un CEP...

POCE: ... a todos nos parece positiva ...

POPL: Puedes obligarle pasando lista, pero no mucho más.

POPO: Tú puedes obligar a alguien a que se siente ante una actividad pero que puede pasar olímpicamente de la misma y no pasa nada.

POTC: ... pero no hay, a lo mejor, la oportunidad de trabajar conjuntamente...

PPAM: El asesor o asesora debe de ser la persona a la que yo me puedo agarrar en un momento determinado,...

PPCO: Yo creo que el profesorado pide más una colaboración.

PPCZ: Si quieren integrarse en los centros, irá conociendo la dinámica de funcionamiento de los mismos.

PPDA: ... a la que puedo recurrir para dinamizar una determinada actuación.

PPMP: ... entra dentro de un programa, ese programa lo lleva a cabo, lo mejora y además, se le premia, se le incentiva ...

PPPA: No está prestigiado el puesto. Osea, tú llegas a un centro ...

PPRC: Que hubiese, en los centros, procesos de reflexión y que la gente cuando se reuniese, aprendiese a discutir...

PPTR: La gente está haciendo unos trabajos que van pidiendo que se pongan en la red, para conocer que es lo que han propuesto los otros.

PPUT: ... nada triunfa si no es útil. Si el profesorado no te ve como algo útil no haremos nada.

PRAT: ... persona de referencia en el centro de profesorado más próximo, que puede ayudarme a trabajar...

PRCI: ... intentar establecer, promover, no se cómo, pero tiene que ser, a la fuerza, en colaboración con la inspección,

PREP: Yo la entendería como predisposición a prepararse.

PRO: Problemas de los asesores/as.

PS: Problemas relacionados con el profesorado de E. Secundaria.

PSAA: Yo discrepo de que el profesorado de secundaria no acepte al asesor o asesora de formación por su carencia en formación pedagógica.

PSDP: En cuanto a la experiencia, como dice Ana, con poca es suficiente pero también va a depender de la persona.

PSNA: La haces para secundaria, y no aparece nadie.

PSNF: ... en la Educación Secundaria, casi por sistema, el profesorado niega que el asesor o asesora, o quien venga, puedan ayudarles en algo...

PSNR: creo que sí pueden participar, siempre y cuando no sean los asesores de referencia de los mismos.

PSPT: ... no tienen horas para dedicarse a la formación, ...

PSSC: ... el profesorado de secundaria como consideraba que en lo que tenía que hacer era dar clase muy bien dada de su especialidad...

PSSS: No podemos engañarnos, incluso tienen un status superior , cobran más, etc. etc.

PSVL: ...normalmente, no vive en el mismo lugar donde imparte su trabajo...

PTSM: tú puedes estar haciendo lo mismo que hace cincuenta años y no pasa nada, da igual.

RAZ: Razones por las que se solicita el puesto de asesor/a.

RE: Problemas con la relación con otros Equipos y Estamentos.

RMUI: Ellos reproducen el modelo de Universidad en el Instituto.

SA: Problemas relacionados con la satisfacción en el puesto de trabajo.

SCMP: Si la conoce podrá sacar mayor partido de ella,

SCRE: ... que se las (soluciones a los problemas) den como receta o como quieran, ...

SCZM: Pienso que si la conoce mejor.

SENE: ... porque el "sistema enseñativo" no existe.

SFMP: la formación tiene sentido si sirve para mejorar la práctica docente, sino no.

SIAC: Si aconsejable porque en muchas veces si vienes de fuera es difícil trabajar con el profesorado.

SIDA: Sería totalmente injusto que por el hecho de ser asesor o asesora no pudiese participar en la innovación y experimentación educativa.

SINF: si ahora mismo se pretende informatizar los centros educativos y tal y cual,... la Administración, necesariamente, habrá que hacer un programa, una actuación en este tema,...

SIPF: Si la gente supiera que no le queda más remedio que hacerlo bien, tendría que buscar la forma más apropiada de formarse...

SITI: Yo sí hablaría de titulación.

SMEH: si un médico se dedicara a recetar lo que recetaba hace cuarenta años o se pusiese a trabajar lo mismo que hace cuarenta años, igual lo echaban del hospital ...

SNNN: “ *si yo no te necesito, por mucho que tú quieras vender no hay nada que hacer*”.

SNTE: ...la gente no trabaja en equipo,... según se va subiendo en los diferentes niveles educativos .

SPRC: .- ... pero es que el segundo plan define a esta figura más como la persona que se relaciona con el CEP,...

SPSE: En secundaria la mayoría del profesorado dice que ellos están para enseñar y no tienen compromiso con la educación,...

SRPI: Que seas un referente que proporcione información, que ante cualquier duda siempre estés ahí.

TCIU: El asesor y la asesora deben transmitir en los centros a la idea de que son útiles de que sirven para algo.

TCNI: La docencia, qué duda cabe, ahora mismo requiere de titulaciones me da igual el nivel que sea, bien la de maestro, licenciado...

TDDI: Porque es una tarea tan difusa, tan difícil.

TEFU: Tampoco es fundamental.

TEIM: La titulación es importante.

TECD: Diría que entre cinco y diez años sería un tiempo adecuado.

TESN: ... porque trabajando en equipo es como surgen las necesidades,...

TEVC: ... el tiempo lo emplea en volver a su casa.

TFUN: Las titulaciones favorecen más por que yo sí creo en la formación y en la formación universitaria.

TGTC: los grupos de trabajo o determinados cursos para profesores y profesoras especialistas, siguen siendo acciones muy válidas.

TRAE: Este es un trabajo que hay que desarrollarlo en equipo.

TRB: El trabajo en los centros educativos.

TRST: La titulación debería relegarse a segundo término.

TSPU: en eso tenemos más suerte los de los pueblos, fijaté, que los de que la capital.

TTAT: ... no aterriza, pero es que tampoco tiene por qué aterrizar.

TTHH: todos tenemos, por ley, treinta horas.

UA: Utilidad del asesor/a de formación.

UESG: Yo no separaría la especialización y la generalización; sino que uniría las dos cosas.

UNSE: ... la utilidad no es sólo satisfacer aquello que te exigen,...

UNPP: ... la utilidad no se debe reducir solamente a lo que te pide el profesorado.

USNR: ... satisfacer las necesidades reales, que son las que te piden y las que no te piden.

VITI: Desgraciadamente, la variedad, la cantidad, nos hace que cada uno vayamos haciendo lo que podemos...

VPCC: ... me refiero (vendedor/a del producto), con la capacidad de convencer de lo que tú llevas dentro , ...

VPDC: “ en mi centro hay tres profesores que quiere un curso de informática, dos profesores que quieren un curso de voz,...”. Esto no es un plan de formación.

VPRE: Vendedor del producto de la realidad educativa.

10.3. Análisis e interpretación cualitativa de todos los nodos y sus árboles correspondientes

10.3.1. Análisis cualitativo sobre el perfil del asesor o asesora de formación (PER)

El perfil del asesor o asesora de formación, en esta tesis doctoral, se ha investigado considerando las siguientes características: AG, AE, EX, FA, CZ, GE, AC, AD, IP.

10.3.1.1. Asesor/a generalista (AG)

Sobre esta característica casi no hay pronunciamiento en el grupo de discusión, ya que consideran la especialidad del asesor por encima de la generalidad. En última instancia se estima que haya asesores y asesoras de los dos tipos: especialistas y generalistas, aunque en ambos casos se considera que, independientemente de la especialidad, el asesor/a de formación debe de poseer conocimientos más generales.

10.3.1.2. Asesor/a especialista (AE)

Esta es la característica más defendida, dentro el perfil del asesor/a de formación, por el personal componente del grupo de discusión. Anteponen el asesor o asesora especialista al generalista, alegando que la mayoría de las demandas formativas del profesorado, se relacionan con especialidades y especializaciones que suponen un asesoramiento centrado en las mismas.

10.3.1.3. Experiencia del asesor/a (EX)

Sobre esta característica del perfil del asesor o asesora de formación relacionada con la experiencia profesional, hay unanimidad en todos los integrantes del grupo de discusión para declarar que el asesor/a de formación debe de poseer un mínimo de experiencia profesional, basada, fundamentalmente, no en los años de docencia, sino en el buen conocimiento de la realidad escolar. Conocimiento basado en una experiencia de calidad en la que haya estado comprometido o comprometida en experiencias de todo tipo: proyectos de innovación seminarios permanentes, investigaciones, grupos de trabajo, realización de proyectos curriculares, ... es decir, que haya hecho cosas por mejorar y cambiar la escuela, por introducir cosas nuevas. No obstante, con la salvedad realizada anteriormente, alguien se atreve a decir que es necesaria una experiencia que oscile entre los cinco y los diez años de docencia directa en el aula.

10.3.1.4. Formación del asesor/a (FA)

La formación del asesor plantea varias vertientes. Por un lado, se considera que hay que preparar al asesor para serlo, es decir, debe haber una formación específica, propuesta por la Administración Educativa, sindicatos, universidades,... relacionada con el asesoramiento externo.

Por otro lado, la formación no es entendida como titulación, por una buena parte de los componentes de este grupo de discusión; sino como

intervenciones en su práctica relacionadas con la mejora y con las buenas prácticas que le permitan afrontar situaciones más allá de la especialidad por la que desempeña su trabajo en su centro docente.

Una tercera visión respecto a la formación del asesor o asesora de formación sí se encamina por la titulación, independientemente del nivel (maestro licenciado,...), se establece que una buena formación universitaria sobre todo, basada fundamentalmente en pedagogía y, también en psicología, debe ser primordial independientemente de la titulación por la que accedió a su puesto de trabajo que se debe de exigir para determinadas áreas, sobre todo las relacionadas con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la administración educativa.

Una cuarta visión se refiere a una sólida formación específica y psicopedagógica que se puede adquirir a través de lecturas personales, de la experiencia docente, o por cualquier otra vía más o menos vinculada a la formación académica, independientemente de la titulación universitaria. Hay quien lo define como *“una sólida formación en cultura pedagógica y didáctica”*. También se habla de una buena formación específica en determinados campos concretos como la NN.TT., dinamización de grupos, etc.

Hay una quinta visión que hace referencia, más que a la formación en sí, a la predisposición a formarse y a renovarse. Consideran que un buen asesor o asesora de formación debe estar dispuesto siempre a formarse.

Por último, una sexta opinión, muy personalizada, pero no por ello cuestionada, es la que se refiere a que el asesor o asesora de formación debe tener una perspectiva ideológica, unos valores y planteamientos educativos amplios. Debe ser un o una profesional que crea en la escuela, que crea en la libertad de individuo, que entienda que la escuela está, fundamentalmente destinada a ayudar a los más necesitados, independientemente de que la norma se llame Ley de Educación, LOGSE, LOCE,... y que no tenga una concepción meritocrática, aristocrática,... del sistema educativo.

10.3.1.5. Conocedor/a de la zona de influencia del centro del profesorado (CZ)

Este apartado del perfil profesional del asesor o asesora de formación no es considerado como una condición imprescindible para desempeñar el puesto. Se opina que si se conoce la zona de influencia del Centro del Profesorado, mejor; ya que no es fácil trabajar con un profesorado del que se desconocen sus problemáticas, sus inquietudes, sus costumbres, su situación,... Pero si no se conoce la zona, no ocurre nada que no se pueda suplir con una persona dinámica, integradora, que se preste a trabajar con el profesorado. En poco tiempo va a conocer esa zona y a ese profesorado.

10.3.1.6. Ambos: especialista y generalistas (GE)

Este apartado del perfil del asesor/a de formación está tan claro como su enunciado. Todos opinan que debe de haber tanto asesores y asesoras especialistas como generalistas en los Centros del Profesorado y que es un error de la Administración, inclinarse solamente por un perfil más generalista. *“El asesor y la asesora deben de estar para todo pero también tienen que ser especialistas en algo”*.

10.3.1.7. Asesor/a como colaborador/a (AC)

Pocas opiniones hablan del asesor o asesora en el papel de colaborador o colaboradora. Son vistos, más bien, como dinamizadores. No obstante, piensan en un papel colaborador centrado en el aporte de documentos y soluciones concretas.

10.3.1.8. Asesor/a como dinamizador/a (AD)

Se percibe al asesor o asesora de formación como un dinamizador o dinamizadora del profesorado y de los centros. Es un aspecto del perfil considerado como imprescindible por todo el grupo de discusión. Esta dinamización se estima en una persona que sepa llegar al profesorado, con mano izquierda, capaz de mover los centros, en función de lo que ellos te dejen, motivar para trabajar y arrancar la formación en equipo, ser dinámico y trabajar junto al equipo directivo y a los diferentes equipos educativos para poder construir conocimiento, partiendo de esa dinámica de trabajo grupal.

10.3.1.9. Idoneidad para el puesto de asesor/a de formación (IP)

Este último apartado sobre el perfil del asesor o asesora de formación está centrado más en los valores personales, que en los profesionales, de los cuales ya hemos hablado en los ocho apartados anteriores, de los individuos que pretenden ser asesores y asesoras de formación.

Hay quien piensa que cualquier profesional que cumpla los requisitos que se pide en las convocatorias para los puestos de asesores y asesoras está perfectamente cualificado y reúne la idoneidad necesaria para desarrollar esta labor. Esta propuesta no es aceptada por la mayoría de los componentes del grupo de discusión.

Por el contrario, sí hay unanimidad, en primer lugar, en la apreciación de que debe ser un profesional que provenga de los mismos niveles educativos en los que va a desempeñar su labor de asesor o asesora.

En segundo lugar, tiene que tener una gran capacidad de trabajo y de relación, o sea, debe de ser una persona capaz de integrarse en un equipo, puesto que va a formar parte del llamado Equipo Asesor de Formación.

En tercer lugar, es mucho más importante cómo es la persona en sí, que cuestiones externas a la persona misma.

En cuarto lugar, debe ser una persona con capacidad para transmitir, comunicar.

En quinto lugar, debe tener asumido que no es necesario que sea él o ella quien directamente asesore; sino que sea la persona que, en cada momento determinado, sepa a quién acudir para solucionar esa necesidad.

En sexto lugar, hay quien opina que el asesor o asesora de formación no debe entrar en confrontación ideológica con la normativa existente, puesto que, entonces, difícilmente servirá para satisfacer las necesidades que el profesorado presenta, precisamente, porque éstas están relacionadas con la normativa vigente y haría un flaco favor a la formación.

Esta posición entra en conflicto con quienes piensan de otra forma y opinan que, y en séptimo lugar, aunque la normativa cambie, la actitud profesional ante la educación no debe variar, puesto que nuestras actuaciones van en consonancia con unos planteamientos de vida, educativos,... independientemente de la ley está claro que hay cosas que no se pueden trabajar si no se consideran importantes para las personas, si no se integran en la formación pedagógica y de valores educativos de la persona. Está claro que aunque cambie la ley, la actitud personal ante la educación no cambia, ni debe cambiar si lo que aporta la ley son retrocesos en tus valores. Por ejemplo: todos están de acuerdo que la LOCE, es una vuelta atrás, en cuanto a todos los planteamientos de igualdad de oportunidades: los itinerarios, la reválida, etc. Eso no indica que, como asesores tengamos que ir por los centros potenciando los exámenes, la forma de evaluación de solo los exámenes, o cosas por el estilo.

10.3.2. Análisis cualitativo sobre la necesidad de los asesores y asesoras de formación como responsables de la formación permanente en los Centros del Profesorado (NEC)

El grupo de discusión es unánime en la apreciación de la importancia de los asesores y asesoras de formación para la mejora de la formación

permanente del profesorado. Considera esta figura como “*muy importante para el funcionamiento del sistema educativo*”, y propone que la Administración la tiene que tomar más en serio y apoyarla al ciento por ciento.

Son considerados como las únicas personas a las que, verdaderamente, el profesorado se puede “agarrar” en un momento determinado, a las que puede recurrir para dinamizar una determinada actuación que solos no realizarían. Hoy por hoy, los asesores y asesoras de formación son considerados como las personas de referencia, para los centros educativos, que pueden ayudar al profesorado a salir adelante y resolver las necesidades que tienen planteadas, por encima de inspectores y Equipos de Orientación Educativa.

No obstante, la importancia de la figura del asesor o asesora de formación, lo será en tanto que el mismo o la misma sea considerado de utilidad para el centro. No cabe la menor duda que “*nada triunfa si no es útil*”. Si el profesorado no te ve como algo útil no haremos nada. El asesor y la asesora deben transmitir, en los centros, la idea de que son útiles de que sirven para algo. Que están ahí para apoyar, para ayudar.

Hay quien opina, dentro del grupo de discusión, que esta ayuda se prestará si el centro ve la necesidad de ayuda; si no es así, si no se ve la necesidad, “*por mucho que tú quieras vender no hay nada que hacer*”.

Pero también hay otra postura que plantea la utilidad no en función de que el centro te vea necesario y te llame; sino de que, a lo mejor, el profesorado, de forma individual o en su conjunto, no vea la necesidad, y es necesario que el que viene de fuera les haga ver la misma. Sabemos que las necesidades de formación son las demandadas por el profesorado que es consciente de ellas; pero, a veces, muchas veces, los profesores y profesoras no son conscientes de las mismas. Ahí también debe estar presente el asesor o asesora, que, desde fuera, y con la colaboración, imprescindible de los servicios de apoyo a la escuela (Inspección, E.O.E.s., ...), deben encargarse de detectarlas, de hacerlas ver y de ayudar a resolverlas.

10.3.3. Análisis cualitativo sobre la problemática del asesora/a de formación (PRO)

La problemática del asesor o asesora de formación, en esta tesis doctoral, se ha investigado considerando los siguientes aspectos: PD, PI, PS, RE, FL, PL, FU, SA, FP, PC, AF. (ver su equivalencia en la tabla nº de la página de esta tesis).

10.3.3.1. Problemas con la dinamización de los centros educativos (PD)

Los integrantes del grupo de discusión coinciden en que dinamizar los grupos es una cosa muy compleja. Lo es por varias razones:

- I. Porque tú no formas parte de ese grupo; y, por lo tanto, hay que romper una serie de barreras de las que tú eres ajeno ya que no te consideran un elemento de ellos, uno más.
- II. Dinamizar es muy difícil cuando tienes un número elevado de centros de referencia., porque al tener tantos centros de referencia, evidentemente en unos te íntegras más que en otros, por las circunstancias que sea: conoces más a la gente, conectas mejor con ella,... y en otros notas cierta frialdad, distanciamiento y no acabas por integrarte.
- III. Porque hay mucha falta de convivencia profesional, falta de trabajo en equipo. Porque trabajando en equipo es como surgen las necesidades, y si la gente no trabaja en equipo, difícilmente surgen necesidades comunes y eso es, quizás, lo peor que va pasando, según se va subiendo en los diferentes niveles educativos.
- IV. Porque hay falta de integración del asesor o asesora con el profesorado. Si no se produce una integración del asesor o la asesora en el centro, su tarea se verá limitada, solamente, a recoger un listado de necesidades del mismo; pero nunca se percibirá como a alguien que pretende ayudar, colaborar, participar, en definitiva, en la tarea de formación tan necesaria para el profesorado de los diferentes centros.

Un miembro del grupo de discusión propone dos cuestiones que cree podrían mejorar la integración de los asesores y asesoras en los centros para que, como resultado de la misma, puedan, después, ser dinamizadores de ese grupo. Estas cuestiones son:

- a. ¿Porqué no puede estar invitado, como persona implicada, con voz pero sin voto una asesor/a de referencia, en el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica?
- b. ¿No puede estar conectado con la jefatura de estudios?

La respuesta es casi unánime por los miembros del grupo, que señalan la imposibilidad de que esto se pueda llevar a cabo con el número tan escaso de asesores y asesoras que tenemos y el número de centros de referencia tan elevado que tienen asignados cada uno.

Se le argumenta en negativo con las siguientes preguntas y respuestas: “¿Con el número tan elevado de centros que lleva un asesor, alrededor de veintidós ¿cómo se hace? ¿Cuántas reuniones hace, normalmente, el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica de un instituto, tres más o menos al año? tres por veintidós centros, son 66 reuniones al año. Eso sería solamente en educación secundaria. Pero que me dices de primaria, y en claustros generales en los que se toquen temas de su ámbito. ¿Porqué no a la asistencia a reuniones de departamento, a algunas reuniones de algún ciclo, en primaria? Un sólo asesor no puede llevar a cabo toda esta tarea. Un asesor o asesora que llevase como mucho diez centros podríamos decir que podría empezar a trabajar de esta manera. Para ello necesitaríamos como mínimo, el doble de asesores que tenemos.

10.3.3.2. Problemas con el profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria (PI)

En general, con los centros de Infantil y Primaria no suele haber muchos problemas, ya que la mayoría de los asesores y asesoras pertenecen a estos cuerpos. Además este profesorado presenta una mayor concienciación sobre la necesidad de la formación permanente y la demanda con más asiduidad.

10.3.3.3. Problemas con el profesorado de educación secundaria (PS)

Tanto los asesores de Primaria como los de Secundaria, así como el resto de los componentes del grupo de discusión entienden que donde mayor dificultad existe para la labor del asesor o asesora y de la formación permanente, en general, es en la Educación Secundaria. Los argumentos que proponen como causas por las que este profesorado está más ausente de la formación son los siguientes:

- I. La carencia de formación pedagógica. Es un buen físico, un buen matemático, un buen filósofo, pero luego no ha tenido una formación pedagógica, porque no podemos llamar al CAP con ese nombre. Yo he estado dando el CAP y se de lo que va eso. No se puede dar a una persona una formación pedagógica en 20 horas.
- II. Parten del hecho de que tienen una titulación superior al maestro, entonces, que un asesor o asesora, que es maestro o maestra le vaya a orientar sobre cómo puede mejorar su práctica docente es una cosa fuera de sitio para los profesores y profesoras de instituto.
- III. En Secundaria, la mayoría del profesorado dice que ellos están para enseñar y no tienen compromiso con la educación, porque no se consideran educadores. A partir de ahí debemos de borrar y contar de nuevo, porque el "sistema enseñativo" no existe. A nadie se contrata para enseñar. En el sistema educativo se contrata para educar. Estamos todos para educar, cada uno en su nivel.
- IV. Este profesorado, casi por sistema, niega que el asesor o asesora, o quien venga, sean los recursos adecuados para mejorar su formación. Están convencidos, la mayoría, de que no les van a ayudar en nada, ni les van a orientar en nada. La formación la pueden encontrar en otros sitios,

incluso leyendo, antes que realizando un grupo de trabajo, una formación en centros, o cualquier otra actividad relacionada con la problemática que tienen.

- V. En la actualidad, existen muchos problemas y serios, en los institutos y la gente, la no se plantea en ningún momento, bueno, una amplia mayoría no se plantea, es decir vamos a buscar soluciones a través de la formación. Ellos esperan, en la mayoría de los casos, que las soluciones sean de la Administración, que se las den como receta o como quieran; pero que dentro de sus planteamientos no está la i la reflexión sobre su propia práctica.
- VI. En Secundaria, no se percibe al Centro del Profesorado como referente para la formación del profesorado, debido, quizás, a que no existe una identificación con las personas que allí hay y no se considera que te puedan ayudar. Aunque en los últimos siete años, eso se ha ido superando. No obstante, creo que en el imaginario de ese colectivo de secundaria se sigue sin ver como referente al asesor o asesora de formación.
- VII. La propia distribución horaria es un problema para formarse. El profesorado de Secundaria no tiene una hora en la que pueda verse, reunirse. Y si la tiene, no la usa. Cada uno tiene sus horas de departamento y cuando termina, como, normalmente, no vive en el mismo lugar donde imparte su trabajo, se marcha para su domicilio. Esto implica que no tiene horas para dedicarse a la formación; sino que cuando termina la clase, el tiempo lo emplea en volver a su casa. Cuando la gente permanece en sus centros, bien sea profesorado de primaria, bien de secundaria, participan mucho más de lo que es la formación. Ahora, ya no tienen tiempo. Habría que buscar otras fórmulas para que pudiesen realizar su formación.
- VIII. Otro gran problema es que la mayoría de los centros no tienen un Plan de Formación o está puesto en el Plan Anual, sin funcionar. No existe.

Estas ocho cuestiones son las que podemos destacar como conclusión de la problemática que presenta el profesorado de E. Secundaria respecto de la formación permanente y la figura del asesor o asesora. No obstante, también hay

un argumento encontrado relacionado con la formación inicial del profesorado de Primaria y de Secundaria. No se está de acuerdo con las afirmaciones relacionadas con la carencia de formación pedagógica del profesorado de Secundaria frente a una buena preparación pedagógica del profesorado de Primaria.

10.3.3.4. Problemas con la relación y colaboración con otros equipos y estamentos administrativos (RE)

Todos y cada uno de componentes del grupo de discusión coinciden al señalar la desconexión y la falta de coordinación entre los Equipos de Apoyo Externo al profesorado, la Inspección Educativa y los Centros del Profesorado. El asesoramiento externo, sin el apoyo de la Inspección, que es la que conoce, o debería de conocer, mejor al centro, sus necesidades, pueden entrar en los claustros y evaluar al profesorado, sus necesidades, (son organismos de evaluación) y sin el apoyo de los E.O.E.s. correspondientes, que trabajan con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales, no pueden conseguir una línea formativa adecuada para el centro. Con esta desconexión jamás podremos conseguirlos objetivos para los que estamos trabajando y primordialmente, difícil será que, desde los centros, se hagan propuestas para mejorar la práctica docente.

Hay que decir que los diferentes intentos de conexión han fracasado y siempre ha sido la inspección educativa quien más dificultades ha puesto. De todas formas debemos decir que el trabajo con ciertos miembros de la inspección es excepcional, eso si, de forma aislada.

Lo mismo podríamos decir respecto a los Equipos de Orientación Educativa.

Otra situación de desconexión, aunque ésta en menor grado, se produce con algunos Equipos Directivos de los centros. El no colaborar supone una dificultad para integrarse en los centros y que estos te vean como un

colaborador-dinamizador que pretende ayudar a mejorar las dificultades que tienen día a día en su práctica docente a través de la mejora de su formación. No estaría mal que algunas reuniones del E.T.C.P., en algún claustro puntual, en reuniones de Ciclo o de Departamento, puntuales también, se solicitase la presencia del asesor o asesora de formación para que pudiese ayudar a encontrar soluciones a las dificultades que se plantean.

Del mismo modo, y a la vez al requerimiento del inspector o inspectora, que realmente debería de ser el nudo de enlace y de unión entre el Centro del Profesorado y el centro educativo, se debería contactar con el asesor o asesora para incorporar las necesidades de formación del centro. Es la inspección quien ve unas necesidades, desde dentro. Si esas necesidades son bien planteadas por el centro, el inspector las canaliza bien y el asesor o asesora sabe recogerlas, la línea de mejora seguro que llega a buen término.

Por último, el grupo de discusión dice que el problema de la falta de conexión, se produce, también, porque el inspector o la inspectora son alguien con “poder”, son autoridades educativas que si convocan, proponen,... se les hace caso. Lo mismo ocurre con los E.O.E.; pero con los asesores y asesoras no hay esa relación. No se les ve como a alguien a quien hay que hacer caso. Si queremos nos formamos y si no, no nos formamos. O nos formamos los que queremos.

10.3.3.5. Problemas con la falta de libertad de pensamiento y de acción pedagógica (FL)

Aparecen dos cuestiones relacionadas con este apartado.

Por un lado, hay quien dice que difícilmente es útil un asesor o asesora de formación si sus orientaciones van en contra de las diferentes leyes y normas que deben aplicarse en los centros educativos. Esto puede llevar implícito el hecho de que el asesor o asesora no tenga “libertad” como para decidir si lo que dice la ley es adecuado o no. Es decir, que esté un poco

condicionado por la administración si tiene que vender un determinado producto en el que no cree.

Por otro lado, y este relacionado con los centros educativos, si la postura del asesor o asesora no es considerada como satisfactoria de las necesidades que presentan los diferentes equipos de profesores y profesoras, simplemente porque aprecie las dificultades de forma distinta, podemos caer en el utilitarismo de la función asesora y pasar a convertirnos en un juguete útil de los centros y de la Administración.

10.3.3.6. Problemas con la plantilla de los Centros del Profesorado (PL)

Todo el grupo de discusión coincide que las funciones que tiene el asesor o asesora son tan amplias que si se le exige cumplir todas y cada una de ellas, es necesario aumentar las plantillas de los Centros del Profesorado. Un asesor de formación que tiene a su cargo más de veinte centros difícilmente, puede hacer más de lo que hace.

Existe una postura unánime al referir que lo que la Administración no puede es establecer un perfil de asesor o de asesora, y , por ejemplo, en un Centro del Profesorado que tiene ciento treinta centros en su zona de actuación cuenta con seis asesores. Cada asesor o asesora toca a veintitantos centros. No se puede decir que éste es el perfil del asesor que queremos; pero sólo tenemos seis asesores. A partir de ahí, eso es imposible. Lo fundamental es, que desde la Administración, se aclare, se o crea y se lo tome en serio.

10.3.3.7. Problemas en cuanto a las funciones del asesor o asesora de formación (FU)

Este grupo de discusión ofrece dos posiciones que aunque aparecen contrarias, se relacionan entre sí.

Por un lado, algunos miembros del grupo consideran las funciones del asesor vacías de contenido. Esta apreciación hace referencia a que sus tareas no están bien especificadas. Por lo tanto esta sensación de tener que hacer muchas cosas y no poder hacer otras tantas, sin saber si son o no tareas exigibles o competentes para el asesor o asesora, produce una sensación de vacío expresada como inconcreción de sus tareas. Sería importantísimo llenar de contenido, las funciones de los asesores y asesoras de formación (pero funciones puntuales. No abrir tanto el abanico que al asesor o a la asesora se le pueda pedir todo lo que se quiera...) para que todo el mundo los vea cómo unos profesionales, que están ahí, y que ante determinadas tareas, van a saber responder.

Por otro lado, están quienes opinan que los asesores y asesoras de formación deben ser superhombres y supermujeres, que sus funciones no están vacías sino sobrecargadas, puesto que si estamos diciendo que sea un colaborador, un dinamizador, que vaya a todos los centros, que te atienda, y luego, que sea generalista, etc. y que te atienda cualquier situación, esto no es un asesor es un superasesor. Eso es una superpersona y eso no existe.

Otro problema primordial es que el asesor o asesora de formación no puede actuar en solitario. Debe promover, a la fuerza, en colaboración con la Inspección, el E.O.E., ... porque solos no pueden, creo que ya lo hemos dicho.

Por otra parte y como última reflexión en este apartado, otra dificultad es la falta de procesos de reflexión en los centros. Si el profesorado, cuando se reuniese, aprendiese a discutir sobre lo que se está trabajando y que necesidades surgen ahí. Después, todo esto, se plasmase en un papel. Si eso existiera, los planes de formación ya estaban hechos y serían el resumen de todos los planes de formación que se han hecho en nuestra zona. Claro, si esto fuese así; pero esto es ser excesivamente utópicos.

10.3.3.8. Problemas relacionados con la satisfacción en el puesto de trabajo (SA)

El grupo de discusión, considera que estos puestos de trabajo están poco prestigiados y elaboran una serie de problemas que a continuación reseñamos:

- I. *Inestabilidad de las asesorías.* Desde que se crearon los Centros del Profesorado hasta hoy, si nos fijamos en cualquier asesoría, por

ejemplo la de primaria de cualquier CEP, veremos cómo han pasado, al menos, cinco, seis, siete u ocho asesores y/o asesoras por ella. La gente no se siente satisfecha, identificada, valorada. La gente no se ve llena dentro del desempeño de su tarea. Se quema y se va. La gente prefiere irse a su centro para verse más satisfecha. Porque es una tarea tan difusa, tan difícil. Tienes que atender al inspector, al Equipo Directivo, a mucha gente, y luego, al final, estás harto de trabajar y te preguntas: ¿dónde está mi actuación?, ¿qué es lo que he hecho.

- II. *Impotencia de cara al profesorado.* A los asesores y las asesoras, la mayoría de las veces, les falta la claridad para entender que es lo que la gente puede ver en ellos y que es lo que la gente puede obtener de ellos cuando van a los centros visitaban los centros.
- III. *Falta de reconocimiento.* Es un puesto que no está reconocido ni por el profesorado, ni por la Administración. No está prestigiada la figura del asesor o asesora de formación al carecer de reconocimiento.
- IV. *Horario excesivo para el reconocimiento que se tiene.* Muchos asesores y asesoras de formación, sobre todo de E. Secundaria, abandonan este trabajo por la diferencia de horario. Comentan que son treinta horas mañana y tarde, mientras en los centros se trabaja solo por la mañana y menos horas. Pero no solamente es el horario. Hay quien dice que las horas son lo de menos, lo de menos, es la insatisfacción por lo que estamos diciendo, porque después de tantas horas de trabajo, no se llega a nada concreto, porque la gente no te valora y no te compensa.

10.3.3.9. Problemas con la formación del profesorado, en general (FP)

Uno de los principales problemas que nos encontramos con el profesorado es su pobre actualización, y, por ende, aportación metodológico-didáctica. La mayoría del mismo, y sobre todo en enseñanza Secundaria, repiten los modelos de hace veinte o treinta años y no pasa nada, da igual. (Esto sería impensable en la medicina, por ejemplo). Esto no quiere decir que no trabaje. Trabaja y mucho pero que sus métodos son los mismos que hace treinta años y

no ha tenido la mínima preocupación por actualizarse, por ponerse al día en cuanto a métodos y sistemas de trabajo.

Por otro lado, nos encontramos con el problema de la familia, que ante un profesor o profesora de este corte, es decir, que, ahora explica su lección, pone sus ejercicios, al día siguiente saca a la pizarra, pone exámenes muy difíciles, etc. es hasta bien visto por los padres. Podemos decir que es un buen conocedor de la materia, pero un mal educador, y eso las familias no lo observan.

Un tercer problema que sugiere el grupo de discusión, respecto a la formación del profesorado, es el horario para la misma. Hay quien opina que si a un profesor o profesora, se le da la oportunidad de actualizarse, en su periodo lectivo, cobrando, sería muy poco el profesorado que se negaría a asistir a la formación. Ante esta propuesta surgen otras consideraciones, no menos carentes de razón y son las de que en ninguna empresa se está solo una parte del horario laboral. En educación sí. En educación, hay un horario lectivo, que, en secundaria va de dieciocho a veintiuna horas y en primaria veinticinco, y , luego la ley nos obliga a estar en el centro hasta las treinta horas, dejando a nuestra libre elección el resto de horario hasta completar treinta y siete horas y media de jornada semanal, que es por la que cobramos. Por lo tanto, considerar la formación, solo en horario lectivo, podría traducirse en que además de la falta de cumplimiento del horario laboral, se trabaje menos con el alumnado. Y eso es inmoral y poco ético. Todavía no se conoce ninguna empresa en la que se diga del horario total que usted tiene, sólo venga veinticinco horas. La gente va a sus cuarenta o sus treinta y cinco horas.

Otra apreciación, en cuanto al tiempo para la formación, es la oportunidad de ofrecer al profesorado, que quiera actualizarse, licencias por estudios, años sabáticos, escuelas de verano, ... que no fuesen en el periodo vacacional.

Un cuarto problema, es el de la exigencia de buenas prácticas al profesorado. el grupo de discusión, casi por unanimidad, considera que el

profesorado va a las actividades de formación, pero no se sabe si después aplica lo aprendido en el aula para mejorar su práctica docente. Es posible generar la duda de que si la realización de la actividad formativa es para descansar de su alumnado o porque la necesita para cubrir un sesenio... El problema no está en cuando lo hacen. El problema está en que si tú al trabajador no le exiges que aplique los conocimientos que va adquiriendo en su formación, ese señor o señora se formará, si quiere, y si no, no se formará. Desde esta perspectiva, es indiferente que lo haga en horario lectivo o no. En definitiva, el grupo de discusión opina que dar facilidades para la formación es bueno, pero que mientras no se obliguen a los docentes a tener prácticas docentes, “*decentes*”, no hay nada que hacer. Y eso, hoy día, no ocurre.

Un quinto problema es el porcentaje de profesorado que se forma. “*Hay quien, en la vida, ha pisado un CEP...*” comenta un compañero del grupo de discusión. Por otro lado, estudios elaborados en diferentes Centros del Profesorado, revelan que a la formación solo va un treinta por ciento del profesorado de la zona de influencia. Eso si, este profesorado acude a bastantes actividades de formación, pero casi siempre, son los mismos.

Un sexto y último problema que los asesoras y asesores de formación tienen con respecto a la formación del profesorado, en general, es la poca importancia que, desde los propios centros educativos, se le da a la formación del profesorado. Esto se ve reflejado en varias apreciaciones: Por un lado, al final de curso, cuando se elaboran las memorias fin de curso, analizando los resultados, se deben detectar las necesidades de formación del profesorado para mejorar esos resultados en el próximo curso. Por otro lado, esas necesidades, deberían plasmarse en un Plan de Formación (que además es obligatorio incluir en el Plan Anual del centro). Pues bien, ni una cosa, ni otra, se hace por el profesorado. En septiembre debemos ir por los centros para que los Equipos directivos nos presenten sus necesidades de formación y lo único que se nos proporciona es un listado de actividades, poco reflexionadas, elaboradas sobre la marcha, en las que el profesorado solicita la actividad que más le interesa, sin más debate y sin más reflexión.

10.3.3.10. Problemas con el propio Centro del Profesorado (PC)

En general, no hay serios problemas con el Centro del Profesorado, lo que sí se detecta, sobre todo en los centros de las capitales de provincia, es la falta de trabajo colaborativo entre los diferentes asesores y asesoras de formación. En los Centros del Profesorado hay un caudal profesional enorme, pero que está desaprovechado porque, generalmente, no hay un equipo. Desgraciadamente, la variedad, la cantidad, nos hace que cada uno vayamos haciendo lo que podemos en nuestros centros con un grupo de profesores y profesoras, con nuestras especialidades; pero no hay, a lo mejor, la oportunidad de trabajar conjuntamente sobre estas temáticas y eso es una pérdida irreparable.

10.3.3.11. Problemas para participar en las diferentes acciones formativas (AF)

El grupo de discusión pone de manifiesto las dificultades y limitaciones que tienen los asesores y asesoras de formación para la realización de actividades de formación que les permitan actualizarse y mejorar su desarrollo profesional, así como hacer frente a las condiciones que propone la Administración Educativa para la consolidación de sesenios, etc. Entre los problemas más destacados se expresan los siguientes:

- I. *Dificultad para participar en Proyectos de Innovación Educativa.* Los asesores y asesoras que presentan proyectos de innovación, les son denegados y no son tenidos en cuenta igual que el resto del profesorado, cuando ésta sería una forma de formación que permitiría crear líneas innovadoras de asesoramiento.
- II. *Participación en grupos de trabajo.* Hasta hace un año y tras muchas horas de insistencia, no podíamos participar en grupos de trabajo, cuando esta modalidad formativa es muy interesante ya que la reflexión y el diálogo sobre los procesos de formación y el asesoramiento es vital para mejorar nuestras actuaciones.

Esta participación debería hacerse posible siempre y cuando no sean los asesores de referencia de los mismos.

III. Igual tratamiento que para el resto del profesorado. Igual que el resto del profesorado tiene hasta setenta horas para formación, los asesores y las asesoras también deberían de tenerlas.

10.3.4. Postura de la Administración Educativa respecto del asesoramiento externo (PDA)

El grupo de discusión propone de manera unánime, que la Administración Educativa debería de ser seria y responsable y proponer una figura de asesor o asesora que fuese posible. Lo fundamental es que se aclaren, que es lo que quieren y pretenden con el asesor o asesora de formación, cuáles son sus funciones y después, doten, suficientemente, las plantillas de cada uno de los Centros del Profesorado. En el apartado de los problemas de los asesores y asesoras de formación, apuntábamos que con ventidos centros a su cargo como asesor de formación difícilmente, un asesor o asesora puede hacer más de lo que hace. Por lo tanto, la Administración, o bien, aumenta las plantillas, o bien establece unas funciones acordes a esta situación para que un asesor o asesora las pueda llevar a cabo con tantos centros de referencia a su cargo.

Otra cuestión preocupante es el apoyo a esta figura. La Administración la tiene que apoyar al cien por cien. Pero un apoyo real. Debe dotarla con mayor entidad, con mayor interés. Que cuando el profesorado mencione la palabra asesoramiento, ésta esté llena de contenido igual que cuando pronuncia la palabra inspección, que se sabe perfectamente cuál es su cometido. Se tiene la sensación de que, hasta ahora, parece que la Administración no se cree esta figura y ha ido dando nada más que vaivenes con ella.

Respecto a la necesidad de formación del profesorado, aparecen dos posturas diferenciadas. Por un lado, sabemos y estamos de acuerdo que para todo el mundo la necesidad de formación es imprescindible. A los trabajadores, normalmente, lo que se les tiene que plantear es mejorar su formación. Esta

empresa nuestra, no ha planteado la formación como una cuestión necesaria, sino que deja a voluntad de sus trabajadores el apartado de la misma. Proporciona unas directrices, que ella considera válidas, pero no se exige esa formación al trabajador para que luego vierta en la mejora de su práctica educativa y por ende en la mejora de la educación. A partir de ahí, los Centros del Profesorado proponen una serie de actividades de formación que no son formaciones, puesto que una vez realizadas no se aprecian resultados considerables en la práctica educativa. Otras actividades que desaparecen porque el profesorado no quiere hacer uso de ellas, y tantas otras cosas. Quizá la empresa debería plantearse estas cuestiones.

Otra postura es la de los que piensan que la formación nunca puede ser obligatoria. Se argumenta, que si obligas a la gente a asistir a las actividades de formación, puede que el profesorado acuda, no por interés, sino por obligación. Esto originaría que firmasen y se fuesen, que estuviesen, pero no participasen, etc. La solución no es obligar, sino crear el marco para que “*la empresa*”, arbitre los medios necesarios para que la formación sea imprescindible. Así se podría exigir al profesorado el cumplimiento de la norma, que el profesorado pacte una práctica docente medianamente exigente, un proceso de evaluación del profesorado, es decir, de una evaluación que nos diga cómo se está llevando a cabo la práctica educativa y a partir de esa evaluación, plantear una serie de correctores, una serie de medidas que sirvan para mejorar esa práctica; y además de eso, incentivarla... La enseñanza es una de las actividades en la que tú puedes estar haciendo lo mismo que hace cincuenta años y no pasa nada, da igual. ¡Si eso pasase en la medicina ...! Y eso es lo que no puede ser. Ahí es donde hay que actuar. Si el profesorado supiera que no le queda más remedio que hacer bien su trabajo, tendría que buscar la forma más apropiada de formarse para poder llevar a cabo su tarea.

Por otro lado, la Administración, ante el avance de la sociedad, se ve en la necesidad de ofertar, imponer, obligar, lo que se vea más adecuado, una serie de acciones de formación, que por necesidades de la propia Administración, se tienen que llevar a cabo. Es decir, si ahora mismo se pretende informatizar los centros educativos, se pretende mejorar la ciudadanía, crear centros de

compensatoria, etc. la Administración, necesariamente, tendrá que elaborar un programa o una serie de actuaciones relacionadas con estos temas, de forma que el profesorado que tiene que llevarlos a cabo y que los pide voluntariamente, esté preparado.

10.3. 5. La figura del colaborador externo (COL)

Sobre la figura del colaborador externo, este grupo de discusión se posiciona favorable. No obstante, como en el II Plan Andaluz de Formación del Profesorado no se especifica su perfil y sus tareas se muestran con cierta ambigüedad las conclusiones que se aportan sobre este apartado están relacionadas con los papeles que este grupo supone que esta figura, debe desarrollar.

Así pues, si por colaborador externo entendemos a los diferentes ponentes especialistas que van a las distintas acciones formativas, sabemos que trabajan muy bien la ponencia o el taller; pero son incapaces de comprender la situación concreta de un profesorado determinado y por lo tanto no conectan con el mismo.

Otra opinión sobre la figura del colaborador externo es la que se manifiesta de la consideración que sobre éste realiza el II Plan Andaluz de Formación. En este Plan, se define como un profesorado que estará en su centro, que será coordinador o coordinadora en su centro, que ofrecerá y canalizará la información que venga de los Centros del Profesorado, que librerá algunas horas de trabajo para incorporarse a los Centros del Profesorado, que tendrá que tener una relación muy directa con los CEPs, que participará, con el CEP, a la hora de elaborar el plan de formación. Sería, a modo de enlace, entre el CEP y el centro. Esto también es considerado de vital importancia por los asesores y asesoras de formación, puesto que esta figura es la que habla con la gente y va detectando y captando la sensibilidad y las necesidades de formación, y después las llevaría al Centro del Profesorado o a los diferentes asesores y asesoras de formación que

asisten a su centro educativo, para que a partir de esta información, se pudiesen elaborar los Planes de Formación de forma más concreta.

Sobre el profesorado de los centros que debería de hacer de colaborador externo con el Centro del Profesorado hay varias posturas. Unos miembros del grupo de discusión opinan que debería ser el Jefe de Estudios, otros el Orientador o la Orientadora, el Vice-director/a. No lo tienen totalmente definido.

10.3.6. Trabajo del asesor o asesora de formación en los centros educativos (TRB)

10.3.6.1. Trabajo en los centros de infantil y primaria (CP)

El compromiso con la formación de los centros y del profesorado de Infantil y Primaria, es percibido como mucho más alto que los de Secundaria. La participación en actividades formativas del personal de Infantil es mucho mayor que el de Primaria y el de primaria es mucho mayor que el de Secundaria. Lo que sí es cierto, es que en los centros de Primaria y de Infantil, está más asimilada esa necesidad de formación, a nivel profesional. Bien conocida o bien desconocida. O sea, este colectivo sabe el tipo de formación que quiere hacer porque ellos creen que es la que tienen que hacer. Por lo tanto, el asesor o asesora de formación encuentra pocos obstáculos para trabajar con este profesorado. Solicita de su presencia y lo ve como a alguien que puede ayudarle a resolver sus inquietudes.

10.3.6.2. Trabajo en los centros de secundaria (CS)

En la Educación Secundaria, casi por sistema, el profesorado niega que el asesor o asesora, o quien venga, puedan ayudarles en algo para mejorar su formación. Están convencidos, la mayoría, de que no les van a ayudar en nada, ni les van a orientar en ningún tipo de formación... que la formación la pueden encontrar en otros sitios, incluso leyendo, antes que realizando un grupo de

trabajo, una formación en centros, o cualquier otra actividad relacionada con la problemática que tienen.

Esta consideración es unánime en el grupo de discusión.

En Secundaria, el concepto de educación ha sido algo secundario, ha sido más la pretensión de enseñar al alumnado la que más prevalece frente a la de educar al alumnado. De ahí quizá, que cuando la problemática viene por no asumir un papel educador – sobre todo en la ESO – y el asesor o asesora aparece para ayudar, colaborar, dinamizar, se tome a este como a alguien que no va a aportar nada nuevo a sus planteamientos, porque son unos planteamientos totalmente formativos, sobre todo si, además, el asesor o asesora es un maestro o maestra. El trabajo con este profesorado es muy difícil, ya que no te perciben útil.

10.3.6.3. Utilidad del asesor o asesora de formación (UA)

El asesor o asesora debe ser útil para mejorar la calidad educativa en el centro. Esto consiste en atender a lo que el profesorado y el propio centro necesitan y en hacerles ver aquellas cosas que aún no siendo conscientes de su necesidad; sí que les son necesarias para mejorar, es decir, la utilidad no es sólo satisfacer aquello que te exigen, sino satisfacer las necesidades reales, que son las que te piden y las que no te piden.

Lo que sí es verdad, es que las necesidades no sentidas no pueden ser satisfechas mientras no sean sentidas como tales. Primero, debes hacerlas evidentes y después, cuando te las pidan, cuando crea el profesorado que eres el vehículo útil que puedes ayudarles, orientarles, dinamizarles, colaborar con ellos, entonces te las acabarán solicitando y es cuando tienes que intervenir. Porque, a veces, no puedes obligar a solucionar un problema que el profesorado no conoce.

10.3.7. Razones por las que se solicita el puesto de asesor o asesora de formación (RAZ)

El grupo de discusión ha reflexionado sobre las razones que llevan al profesorado a presentarse para asesor o asesora de formación y establecen dos diferencias, dependiendo de la ubicación del Centro del profesorado.

Si el Centro del Profesorado está en la capital de provincia, las razones más argumentadas es la proximidad al domicilio familiar. Los componentes del grupo de discusión son unánimes al señalar que esta es la razón primordial de la mayoría de los asesores y asesoras. Lógicamente, hay un porcentaje menor cuyas razones son: cambiar de actividad, asumir nuevos retos, ayudar a la mejora de las prácticas docentes,

En los Centros del Profesorado de las demás localidades, la premisa de la cercanía al domicilio familiar es secundaria, puesto que casi todos los asesores y asesoras viven en la misma localidad donde está ubicado el Centro del Profesorado o muy cerca del mismo. Las razones más poderosas son las señaladas como mínimas para los centros de las capitales de provincia, es decir, ayudar a mejorar las prácticas docentes, un reto nuevo que rompe la monotonía de la escuela, etc.

10.3.8. Modalidades de formación (MOF)

Entiende este grupo de discusión que la formación tiene sentido si sirve para mejorar la práctica docente. Si no es así, no sirve. Si no, no es formación, tendría un sentido de cultura, que también es muy importante, pero eso no interesa a la Administración Educativa, ni al centro. Lo que interesa, lo que la Administración tiene que hacerse cargo, lo que tiene que costear, es la formación del profesorado, de aquello que sirve para mejorar lo que los profesores y profesoras están haciendo.

Según esto, aparecen dos vertientes en la formación permanente del profesorado: una colectiva y otra individual. Y estas dos posturas no son antagónicas, sino que se complementan.

Respecto de la formación colectiva, todo el grupo de discusión está de acuerdo en señalar que la acción formativa más viable y significativa es la *formación en centros*, ya que es una actividad que resuelve problemas que atañen a todo el claustro. Se añade, que para que la formación en centros, sea mucho más productiva debe de ir acompañada de algún proyecto global del centro de forma que se pensara en cuál es la problemática del mismo, en función de su ubicación, de la procedencia social y cultural del alumnado, etc. Que estuviese muy claro que es lo que les interesa como problemática general del centro, que atañe a todo el profesorado o a una gran parte del mismo. Pero la formación en centros se vería muy enriquecida si participasen varios asesores y asesoras, en lugar de intervenir una persona, asesor o asesora.

Otra cuestión relacionada con la formación en centros es su ubicación. No deberíamos de confundir el modelo formación en centros, entendiendo el centro, no como lugar físico; sino como ente educativo. Entonces, no tiene que hacerse necesariamente, la formación allí, en el espacio físico. Eso es una circunstancia, que es deseable.

Algún miembro del grupo de discusión opina que en torno a la temática de la formación en centros se deben realizar las diferentes acciones formativas individuales para que éstas últimas giren en torno a la primera. Esta postura no es bien vista por algunos otros miembros del grupo de discusión que dicen que el resto de actividades deben de hacerse sin tener como referencia la formación en centros.

Dos actividades colectivas muy valoradas también son los grupos de trabajo y los cursos con seguimiento. Cada vez es más raro que a la gente se le organice un curso, que sea solamente un curso. Cada vez la tendencia va hacia el camino del curso con seguimiento. La gente está haciendo unos trabajos que van pidiendo que se pongan en la red, para conocer que es lo que han propuesto los otros.

Respecto a la formación individual, el grupo de discusión, establece que en el momento que hablamos de especialidades como la música, el inglés, la

educación física,..., es necesario que existan esos cursos, encuentros, jornadas, congresos,... para la actualización didáctica del profesorado especialista.

Hay quien piensa, también, que la formación individualizada es una cosa muy personal del sujeto, que si quiere una formación muy especializada, que se vaya a la facultad o a otros ámbitos. Que la formación que venga de la administración debe de ir pensada para solucionar problemáticas que atañen a la vida de los centros docentes.

10.3.9. Formación permanente del propio asesor o asesora de formación (FPA)

El grupo de discusión apunta hacia un asesor o asesora con una buena preparación psicopedagógica general, y si no la tuviese, la Administración debería facilitarla.

También se pretende que la formación continua del asesor o asesora vaya encaminada, sobre todo, hacia las nuevas tecnologías, educación en valores, en enfermedades profesionales, educación de la voz, estrés,... y todo eso los están demandando, día tras día, profesores y profesoras de nuestros centros educativos. Especializar a asesores asesoras en estos temas nos iría muy bien porque en las tecnologías de la información y la comunicación, No se cree que se deba pedir que todos los asesores y asesoras generalistas sepan de nuevas tecnologías, porque eso es imposible. Podrá haber alguno o alguno que tenga conocimientos suficientes; pero no cabe la menor duda que habrá que formarlos en esa temática, ya que estamos hablando de un campo cambiante casa día.

Otra propuesta del grupo de discusión es que el asesor o asesora debería formarse en todas esas cuestiones que nosotros hemos planteado al principio, relacionadas con las actitudes que tienen que tener estos profesionales para poder desarrollar correctamente su función asesora.

10.3.10. El II Plan Andaluz de Formación (IIP)

La opinión del grupo de discusión respecto al II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado es vaga, en el sentido de que aprecia un documento divulgativo, orientativo, porque no es una orden, no es un decreto. Es un documento con el que, el grupo está de acuerdo; pero del que la mayoría de los miembros no saben exactamente lo que dice sobre el asesor o asesora de formación. Es un documento que plantea una nueva filosofía para la función asesora y dentro de esa filosofía, hay que aterrizar, porque no aterriza. Se sugiere la necesidad de concretarlo con un decreto, una orden, ... porque si no se quedará en agua de mayo, igual que ha pasado con la L.O.G.S.E., que presenta unos planteamientos magníficos; pero que no se ha desarrollado convenientemente y ha hecho aguas por todas partes.

Capítulo octavo:

Conclusiones de la investigación:

***11.1 Contraste entre las conclusiones
generales del análisis cuantitativo
y el cualitativo.***

11.2 Conclusiones finales de la investigación

11.3 Posibles vías para nuevas investigaciones.

11. Conclusiones de la investigación

En este capítulo de conclusiones, lo que haremos será, en primer lugar, elaborar una tabla comparativa de las conclusiones que se desprenden de los análisis cuantitativo y cualitativo, con el objeto de comprobar las diferencias y/o similitudes en las mismas, en cada uno de los apartados analizados. Una vez realizada esta parte, estableceremos las conclusiones finales de esta investigación. Por último se considerarán otras posibles vías para nuevas investigaciones relacionadas con el tema.

Por lo tanto, realizaremos unas conclusiones basadas en el análisis cualitativo, contrastándolas, entre sí, con las basadas en el análisis cuantitativo y, por último, unas conclusiones finales que sirvan para abrir vías a otras posibles nuevas investigaciones.

Así, pues, el presente capítulo se dividirá en los siguientes apartados:

- 11.1. Contraste entre las conclusiones generales del análisis cuantitativo y cualitativo.
- 11.2. Conclusiones finales de la investigación.
- 11.3. Posibles vías para nuevas investigaciones.

11.1. Contraste entre las conclusiones generales del análisis cuantitativo y cualitativo.

El contraste entre las conclusiones procedentes del análisis de datos cuantitativos y cualitativos lo vamos a desarrollar en una tabla en la que aparecerán los distintos apartados relacionados con la investigación y lo que se opina sobre cada uno en contraste con el otro.

La tabla presenta dos columnas. Cuando las conclusiones aparezcan estando las dos columnas unidas, queremos expresar que hay total coincidencia entre las opiniones expresadas en el cuestionario (análisis cuantitativo) y en el grupo de discusión (análisis cualitativo).

CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO (CUESTIONARIO)	CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS CUALITATIVO (GRUPO DE DISCUSIÓN)
Conclusiones respecto al perfil del asesor o asesora de formación	
Relacionadas con la formación inicial	
Como podemos observar, los asesores y asesoras encuestados no están de acuerdo con que el profesorado de Secundaria y Primaria sean malos o buenos asesores/as en función de su formación inicial. Con respecto al profesorado universitario roza el acuerdo, pero sí parece que no hay mucho	

<p>acuerdo con que sea idóneo para ejercer el asesoramiento en los centros, debido a su falta de formación práctica. No obstante, sí que están de acuerdo con que para ser asesor/a hay que demostrar una experiencia contrastada.</p> <p>Los representantes del grupo de discusión coinciden con lo expresado en el análisis cuantitativo al no establecer diferencias en cuanto a que el profesorado de Secundaria o Infantil y Primaria puedan ser buenos o malos asesores y asesoras.</p> <p>Lo que si se concluye es que el asesor/a debería pertenecer al cuerpo de profesores al que va a asesorar, tener un mínimo de preparación psicopedagógica y demostrar su experiencia en acciones relacionadas con la innovación y la experimentación educativas.</p>	
<p>Relacionadas con los contenidos de esa formación</p>	
<p>Con respecto a los contenidos con los que debe de estar relacionada la formación de los asesores/as, percibimos que están de acuerdo con que debe ser relativa a informática y nuevas tecnologías. Además, los asesores/as deben provenir de los centros educativos.</p> <p>Están muy en desacuerdo con que no sea necesaria ninguna formación permanente para cubrir las carencias en formación tecnológica. Se aboga más por la especialización del asesor/a</p> <p>Se detecta que el asesor/a debe poseer una formación media en NN.TT. pero también, y es la aportación del análisis cualitativo, en resolución de conflictos, dinamización de grupos, mínima formación didáctica y pedagógica y, sobre tos, predisposición a prepararse y a formarse.</p> <p>Se aboga más por una mezcla de asesores/as especialistas y generalistas, sin inclinarse claramente hacia unos/as u otros/as</p>	
<p>Relacionadas con el para qué te hiciste asesor o asesora</p>	
<p><i>El mayor grado de acuerdo</i> sobre los motivos para hacerse asesor/a, lo obtienen los motivos relacionados con la personalidad inquieta y con ganas de mejorar.</p> <p><i>No están de acuerdo</i> con los motivos relacionados con la comodidad y el estatus laboral.</p>	<p>Aquí se producen dos versiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si el asesor pertenece a un Centro del Profesorado de capital de provincia, se piensa que el motivo principal es el de acercarse a su domicilio familiar, aunque en un mínimo

	<p>porcentaje se opina que por cambiar de actividad, y por tener otras inquietudes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si el asesor/a es de un Centro del Profesorado que no es de capital de provincia, se coincide con las conclusiones del análisis cuantitativo.
<p>Relacionadas con la consideración del profesorado</p>	
<p><i>Están de acuerdo o muy de acuerdo con:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exceso de trabajo para realizar tantas tareas en los centros - Deben intentar facilitar la reflexión en los centros. - Debe conocer muy bien su zona de actuación. - Solucionan demandas que se escapan a su perfil. <p><i>No están de acuerdo, y por lo tanto no se sienten considerados como:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Los hombres/mujeres del maletín. - Los desertores de la tiza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay quien te considera como el hombre del maletín, pero eso solo cuando no apareces como útil en los centros. Si te consideran útil, eres uno más y estás bastante considerado. - Otra cuestión discrepante es que no consideran importante el conocer la zona de actuación, aunque si se conoce, mejor.
<p>Conclusiones respecto a la figura del Colaborador Externo</p>	
<p><i>No están de acuerdo</i> en que esta figura no sea necesaria, estando moderadamente de acuerdo en que puede ser necesaria en los términos expuestos.</p>	<p>Se ve necesaria e importante por la ayuda que nos puede brindar, eso sí, no aparece claro cuales van a ser sus cometidos y si su papel es más directo con la parte de formación o con la de interlocutor entre el centro y el CEP.</p>

Conclusiones relacionadas con el compromiso con la mejora de las prácticas docentes

<p>Están de acuerdo en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El asesor o asesora de formación debe procurar romper las barreras de los departamentos (secundaria) y los ciclos (primaria) y trabajar juntos con unos objetivos, una metodología y unos criterios de evaluación comunes. - Debe activar a todo el profesorado del centro a reflexionar sobre los problemas de su práctica y a trabajar en equipo. <p><i>No están de acuerdo con:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - El/la asesor/a debe de conformarse exclusivamente con que se cumpla la normativa legal, con la que están muy en desacuerdo. 	<p>Deben ser dinamizadores y colaboradores del profesorado y de los Equipos Directivos de los centros.</p> <p>Una persona que sepa llegar al profesorado, con mano izquierda, capaz de mover los centros, en función de lo que ellos te dejen, motivar para trabajar y arrancar la formación en equipo, ser dinámico y trabajar junto al equipo directivo y a los diferentes equipos educativos para poder construir conocimiento, partiendo de esa dinámica de trabajo grupal.</p> <p>Son considerados como las personas de referencia, para los centros educativos, que pueden ayudar al profesorado a salir adelante y resolver las necesidades que tienen planteadas, por encima de inspectores y Equipos de Orientación Educativa.</p>
---	---

Conclusiones relacionadas con las funciones de los asesores y asesoras

Están de acuerdo o muy de acuerdo en las propuestas siguientes:

- Facilitador/a de recursos y colaborador con compañeros en la práctica.
- Favorecedor/a de redes de comunicación entre el profesorado.
- Ser favorecedores de la diversidad del profesorado y proponer acciones formativas en función de las demandas del mismo, teniendo en cuenta si este es más o menos experimentado.
- Dedicar más tiempo al trabajo en los centros que a las acciones burocráticas.

No están de acuerdo en las funciones que:

- Consideran que las funciones del asesor/a sean una acción poco neutral que no responde a las necesidades de las escuelas.
- Los asesores y las asesoras posean un estatus superior.
- Que hay que acudir a los centros sólo cuando se es requerido/a.

Hace referencia a que sus funciones no están bien especificadas. Por lo tanto esta sensación de tener que hacer muchas cosas y no poder hacer otras tantas, sin saber si son o no tareas exigibles o competentes para el asesor o asesora, produce una sensación de vacío expresada como inconcreción de sus tareas. Sería importantísimo llenar de contenido, las funciones de los asesores y asesoras de formación (pero funciones puntuales. No abrir tanto el abanico que al asesor o a la asesora se le pueda pedir todo lo que se quiera...) para que todo el mundo los vea cómo unos profesionales, que están ahí, y que ante determinadas tareas, van a saber responder.

Según se le considera en sus funciones esto no es un asesor o asesora, es un superasesor/a. Eso es una superpersona y eso no existe.

Conclusiones relacionadas con las relaciones con los Centros de Enseñanza	
<p><i>Están muy de acuerdo</i> en las propuestas que se les hacen, es decir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imposibilidad de crear espacios y tiempos, en los centros, que favorezcan una cultura más comunicativa debido a la rigidez de horarios para realizar la formación permanente. - El fomento de actividades que aumenten el grado de motivación y mejora de la autoestima en el profesorado. 	<p>En los centros de Primaria y de Infantil, está más asimilada esa necesidad de formación, a nivel profesional; bien conocida o bien desconocida. O sea, este colectivo sabe el tipo de formación que quiere hacer porque ellos creen que es la que tienen que hacer. Por lo tanto, el asesor o asesora de formación encuentra pocos obstáculos para trabajar con este profesorado. Solicita de su presencia y es percibido como alguien que puede ayudarle a resolver sus inquietudes.</p> <p>En Secundaria, al asesor/a se toma como alguien que no va a aportar nada nuevo a sus planteamientos, porque son unos planteamientos totalmente formativos, sobre todo si, además, el asesor o asesora es un maestro o maestra. El trabajo con este profesorado es muy difícil, ya que no te perciben útil.</p>
Conclusiones relacionadas con las relaciones con el Centro del Profesorado	
<ul style="list-style-type: none"> - En cuanto a la necesidad o no de los Centros del Profesorado, las respuestas no dan lugar a dudas, son los resultados más aplastantes de todo el cuestionario. Todos y todas 	<p>En general, no hay serios problemas con el Centro del Profesorado, lo que sí se detecta, sobre todo en los centros de las capitales de provincia, es la falta de trabajo colaborativo entre los diferentes asesores y asesoras de formación.</p> <p>En los Centros del Profesorado hay un caudal profesional enorme, pero que está desaprovechado porque, generalmente, no hay un equipo.</p>

<p>creen en la importancia de los centros del profesorado como órganos fundamentales para la formación permanente del mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es mejor la oferta que la aceptación de la acción formativa. - El Plan de actuación es considerado como un documento fundamental, abierto y flexible. - Es necesario propiciar una evaluación la repercusión de la formación permanente en las aulas y en la calidad de la información. 	<p>Desgraciadamente, la variedad, la cantidad, nos hace que cada uno vayamos haciendo lo que podemos en nuestros centros con un grupo de profesores y profesoras, con nuestras especialidades; pero no hay, a lo mejor, la oportunidad de trabajar conjuntamente sobre estas temáticas y eso es una pérdida irreparable.</p> <p>Otro problema es el de la escasez de plantillas para acometer con éxito tanta actividad.</p>
<p>Relacionadas con las Modalidades formativas</p>	
<p><i>Están de acuerdo</i> con todas las modalidades que se presentan y que son todas las que se pueden realizar, es decir: cursos, cursos con seguimiento, formaciones en centros, jornadas encuentros, grupos de trabajo.</p> <p><i>No están muy de acuerdo</i> con los cursos, jornadas y congresos.</p>	<p>Aparecen dos vertientes: una colectiva y otra individual.</p> <p>Respecto de la formación colectiva, que es la única que debería admitir la Administración, todo el grupo de discusión está de acuerdo en que la acción formativa más viable y significativa es la <i>formación en centros</i>, que debería ir acompañada de algún proyecto global del centro de forma que se pensara en cuál es la problemática del mismo, en función de su ubicación, de la procedencia social y cultural del alumnado, etc.</p> <p>Pero la formación en centros</p>

	<p>se vería muy enriquecida si participasen varios asesores y asesoras, en lugar de intervenir una persona, asesor o asesora. De esta acción formativa debería derivarse las demás.</p> <p>Dos actividades colectivas muy valoradas también son los grupos de trabajo y los cursos con seguimiento.</p> <p>En cuanto a las acciones individuales se perciben dos sugerencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es necesario que existan esos cursos, encuentros, jornadas, congresos,... para la actualización didáctica del profesorado especialista. - La formación individualizada es una cosa muy personal del sujeto, y debería de realizarla en la facultad o en otros ámbitos.
<p>Conclusiones relacionadas con la formación permanente de los asesores y asesoras</p>	
<p><i>Están de acuerdo o muy de acuerdo con:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Auto formación en los propios centros de profesorado. - Apoyo a la creación de redes de asesores y asesoras de formación. - Obligación de asistir a jornadas, congresos,... 	<p>El grupo de discusión apunta hacia un asesor o asesora con una buena preparación psicopedagógica general, y si no la tuviese, la Administración debería facilitarla.</p>

<p>interesantes para la función asesora.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las acciones formativas deberían programarse entre todos, con tiempo suficiente y en las fechas más adecuadas. - Debería contarse con asesores y asesoras experimentados con bastante conocimiento teórico-práctico antes que con otros profesionales. <p><i>No están de acuerdo con:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Que no haga falta la formación permanente para los asesores y asesoras. - Que esta no resulte adecuada por ser programada por personas ajenas a los asesores y asesoras de formación. 	
<p>Respecto a las temáticas para la formación</p>	
<p>Se pone de manifiesto en los dos análisis que la formación continua del asesor o asesora vaya encaminada, sobre todo, hacia las nuevas tecnologías, educación en valores, en enfermedades profesionales, educación de la voz, estrés, dinamización de grupos, didácticas específicas, atención a la diversidad, dinámica de grupos, interculturalidad, convivencia, gestión y dinamización de centros, y transversalidad.</p>	
<p>Conclusiones relacionadas con la Valoración del II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado</p>	
<p>Se sienten representados por el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, pero consideran que siguen teniendo las mismas dificultades y que el no ha</p>	<p>Es un documento con el que, el grupo está de acuerdo; pero del que la mayoría de los miembros no saben exactamente lo que dice sobre el asesor o asesora de formación. Es un documento que plantea una nueva filosofía para la función asesora y dentro de esa filosofía, hay que aterrizar, porque no aterriza.</p>

<p>desarrollado medidas para paliarlas.</p>	<p>La opinión del grupo de discusión respecto al II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado es vaga, en el sentido de que aprecia un documento divulgativo, orientativo, porque no es una orden, no es un decreto. Es un documento con el que, el grupo está de acuerdo; pero del que la mayoría de los miembros no saben exactamente lo que dice sobre el asesor o asesora de formación. Es un documento que plantea una nueva filosofía para la función asesora y dentro de esa filosofía, hay que aterrizar, porque no aterriza. Se sugiere la necesidad de concretarlo con un decreto, una orden, ... porque si no se quedará en agua de mayo, igual que ha pasado con la L.O.G.S.E., que presenta unos planteamientos magníficos; pero que no se ha desarrollado convenientemente y ha hecho aguas por todas partes.</p>
<p align="center">Conclusiones relacionadas con los problemas de los asesores y asesoras de formación</p>	
<p><i>Están de acuerdo o muy de acuerdo con:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - La amplitud del ámbito de acción que hace que no se 	<p>El grupo de discusión establece problemas serios relacionados con:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La dificultad para dinamizar al profesorado en los centros educativos; ya que se tienen muchos por asesor/a.

<p>pueda llegar a todos los centros de la zona.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para ir a un Centro de Profesorado diferente al tuyo a trabajar hay que solicitar permisos y superar varias trabas. - Excesiva gestión burocrática que boicotea el desarrollo del plan de actuación. - En la selección de un asesor o asesora no se tiene en cuenta la historia previa del mismo/a y los méritos objetivos y los perfiles ocupan un lugar bajo en los méritos para su selección. - Mayor flexibilidad en el horario para fomentar los contactos con el profesorado y otros estamentos y así poder dinamizar toda la acción formativa. - El trabajo en equipo es muy 	<ul style="list-style-type: none"> - Problemática con el profesorado de E. Secundaria por su poca disposición hacia la formación. - Problemática con el profesorado de E. Secundaria por considerar de poca utilidad el servicio de los asesores y asesoras de formación. - Problemas ante la imposibilidad, aunque se ve la necesidad, de colaborar con otros Equipos y estamentos (E.O.E., Inspección, Universidad,...) - Falta de pensamiento y libertad pedagógica, que limita la actuación libre del asesor o asesora de formación. - Problemas por la escasez de plantilla en los Centros del Profesorado. - Problemas relacionados con las funciones poco definidas del asesor/a. - Problemas de insatisfacción en el puesto de trabajo: poca consideración, horario y cierta inestabilidad son las quejas más destacadas de este análisis cualitativo. - Falta de formación inicial y de necesidad de formación
---	---

<p>difícil de llevar a cabo ya que somos muy pocos y no tenemos más remedio que ocuparnos cada uno de nuestra parcela laboral.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de consideración del puesto de trabajo a efectos de méritos. Aparecen todas las figuras, menos ésta y cuando aparece, lo hace entre paréntesis. - Deben evaluarse en función del proyecto presentado y por todos los miembros con los que trabaja. - El carácter voluntario de la formación permanente que conlleva a que sólo se formen los mismos. - Fijar el tiempo para la formación en horario lectivo o de obligada permanencia en E. Secundaria, <p><i>No están de acuerdo con:</i></p>	<p>permanente del profesorado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imposibilidad de participar en algunas acciones formativas, tribunales de oposición,... - Falta de compromiso administrativo para resolver los problemas de la formación permanente.
--	--

<ul style="list-style-type: none"> - Que no se tenga en cuenta el historial, méritos y perfil de los asesores cuando se les selecciona. - Con que sea muy difícil llevar a cabo el trabajo en equipo. - Que la evaluación sea realizada solo por los directores/as de los Centros del Profesorado. - Con que el profesorado sea simplemente un transmisor del proyecto educativo que no tiene ganas de formarse. 	
--	--

11.2. Conclusiones finales de la investigación.

En nuestra opinión creemos que, con esta investigación, hemos conseguido lo que nos proponíamos con nuestro objetivo de *"Conocer, describir y valorar el estado actual del*

asesoramiento externo en la Comunidad Autónoma de Andalucía y realizar propuestas de mejora".

Hemos realizado un trabajo de investigación en el que hemos obtenido unos datos de corte cuantitativo y otros de corte cualitativo. Esto nos ha permitido profundizar en el conocimiento del asesoramiento en Andalucía, desde los propios asesores y asesoras de formación; ya que hemos trabajado sobre el perfil del asesor/a de formación, la necesidad e importancia del asesoramiento, como se desarrolla el trabajo en los centros, causas por las que se elige el puesto de trabajo, la postura que la Administración educativa presenta ante el asesoramiento, los problemas que los asesores y asesoras de formación tienen para desempeñar su tarea, la formación inicial requerida y las necesidades de formación permanente de los asesores y asesoras, las mejores modalidades de formación, el trabajo y las dificultades para su desempeño de los asesores y asesoras en los centros, la viabilidad del colaborador externo y las medidas que la Administración propone con el II Plan Andaluz de Formación. Todas estas cuestiones sabemos que nos han permitido describir y valorar el asesoramiento para conocerlo mejor y en profundidad.

De la triangulación de esos datos (cuestionario, grupo de discusión y opinión personal), vamos a elaborar las conclusiones generales sobre este trabajo de investigación, las cuales nos permiten afirmar que se ha conseguido el objetivo primordial de esta tesis, así como los objetivos más concretos que complementan a este objetivo principal.

Así, pues, del análisis de las cuestiones anteriormente mencionadas, podemos decir que conocemos en profundidad:

- Cómo consideran que debe ser el perfil de asesor o asesora los asesores y asesoras de formación de la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Cuáles deberían de ser sus funciones.

- Cuáles son las necesidades más imperiosas que tiene este colectivo de asesoras y asesores, para desarrollar bien su trabajo, en esta Comunidad Autónoma.
- Cómo se desarrolla su trabajo en los Centros Educativos y en el Centro del Profesorado.
- Qué modalidades de formación responden mejor a la mejora de las prácticas docentes.
- Cómo debe ser la formación permanente de los asesores y asesoras de la Junta de Andalucía.
- Cuáles son las razones para presentarse a este puesto de trabajo.
- Qué opinión les merece la postura de la Administración educativa ante la situación del asesoramiento externo.
- Qué opinan sobre el nuevo II Plan Andaluz de Formación del Profesorado como medida, de la Administración Educativa Autonómica, para mejorar la formación permanente y, por ende el papel del asesoramiento externo.
- Qué opinan sobre la figura del colaborador externo que se anuncia en este II Plan.
- Cuales son los principales problemas con los que se encuentran los asesores y asesoras de formación de esta Comunidad Autónoma, para poder desarrollar sus tareas.

En estas conclusiones propondremos, también, qué medidas se deben tomar para poder mejorar tanto la actuación de los asesores y asesoras de formación, como las prácticas docentes, que deberían ser el objetivo primordial del asesoramiento, para que éstas tengan su buena incidencia en el aula y poder mejorar, así, la calidad de la enseñanza en nuestra Comunidad Autónoma.

Así pues, **la primera conclusión** a la que llegamos y que se relaciona con el subobjetivo a), es que los asesores y asesoras de formación manifiestan, respecto a su perfil, que *no tiene nada que ver la procedencia del cuerpo* al que se pertenece con el ser un buen o un mal asesor. Lo importante es *presentar una experiencia contrastada* a lo largo de su desarrollo profesional en innovaciones y/o experimentaciones educativas y en compromisos con la mejora en sus centros. Además se expresa la necesidad, también, de que el

asesor/a *debería pertenecer al cuerpo de profesores al que va a asesorar y tener un mínimo de preparación psicopedagógica.*

Por otro lado, el perfil profesional del asesor debe incluir una *formación media en las NN-TT., en resolución de conflictos, en dinamización de grupos, y, sobre todo, una formidable predisposición a prepararse y a formarse.* De esto se desprende, que se quiere *un asesor colaborador y dinamizador, más bien esto último y con una gran capacidad para trabajar en equipo.*

Por lo tanto, el perfil del asesor que se propone, no es el que la mayoría de asesores y asesoras de formación presentan cuando acceden a este puesto de trabajo. Esta conclusión se desprende de la opinión que, ante esta pregunta, manifiestan los propios asesores cuando dicen estar solo “algo de acuerdo” con las características de este perfil, en ellos mismos y en sus compañeros.

Las posibles medidas a tomar para conseguir este perfil, están en:

- Seleccionar a asesores y asesoras con un perfil más especializado.
- Realizar un seguimiento de la trayectoria profesional.
- Se aboga más por una mezcla de asesores/as especialistas y generalistas, sin inclinarse claramente hacia unos/as u otros/as.
- Ofrecer una línea de formación permanente que mejore el conocimiento del asesor o asesora en los contenidos o temáticas que anteriormente hemos mencionado.

La **segunda conclusión** que podemos hacer, está relacionada con el subobjetivo b) y establece la opinión que tienen los asesores y asesoras de formación sobre sus funciones. Estas funciones que, coinciden, no están claramente definidas, son algo *difusas y permiten que todo valga.* Sería importantísimo llenar de contenido, las funciones de los asesores y asesoras de formación (pero funciones puntuales). No abrir tanto el abanico que al asesor o a la asesora se le pueda pedir todo lo que se quiera, es decir, que todo sea función asesora. No obstante, la opinión general es que el asesor o asesora debe ser un *facilitador/a de recursos y colaborador* con compañeros en la práctica, *favorecedor/a de redes de comunicación* entre el profesorado, *favorecedores de la diversidad del profesorado y proponer acciones formativas* en función de las demandas del mismo, *teniendo en cuenta si este es más o menos experimentado.* Debe *dedicar más tiempo al trabajo en los centros* que a las acciones burocráticas.

Las posibles medidas a tomar para conseguir el desarrollo de estas funciones serían:

- Completar y aumentar las plantillas de los Centros del Profesorado de modo que cada asesor o asesora tenga unos pocos centros a su cargo y no una media de veinte o ventidos.
- El asesor y la asesora deben transmitir, en los centros, la idea de que son útiles de que sirven para algo. Que están ahí para apoyar, para ayudar.

La **tercera conclusión** está relacionada con el subobjetivo c) y hace referencia a las necesidades que presentan los asesores y asesoras de formación para desarrollar su tarea. Esta tarea se desarrolla en los centros de E. Infantil, Primaria y Secundaria. En todos los centros, pero sobre todo, en los de E. Secundaria se consideran necesarias cinco premisas para desarrollar la tarea:

- Que los centros educativos tuviesen elaborados su Plan de Formación.
- Que hubiese más asesores en los Centros del Profesorado para poder atender las demandas, en condiciones.
- Que los demás equipos y estamentos (Inspección, E.O.E. Universidad,...) se implicasen, de manera activa, y se relacionasen entre sí – condición imprescindible para los asesores y asesoras - para llevar a buen puerto la mejora de la práctica docente.
- Que hubiese una evaluación de las prácticas docentes y de su intención de mejora.
- Que el profesorado de Secundaria asumiese su papel educativo y no solo el formativo.

Una **cuarta conclusión** está relacionada con el objetivo d) y hace referencia a la valoración del trabajo del asesor o asesora en los Centros Educativos y en el Centro del Profesorado. En los centros educativos de E. Infantil y Primaria, el asesor o asesora de formación encuentra pocos obstáculos para trabajar con este profesorado. Solicita de su presencia y lo ve como a alguien que puede ayudarle a resolver sus inquietudes. Sin embargo, en los centros de E. Secundaria, casi por sistema, el profesorado niega que el asesor o asesora, pueda ayudarle en algo para mejorar su formación. Están convencidos, la mayoría, de que no les van a ayudar en nada, ni les van a orientar en ningún tipo de formación.

Para el profesorado, en general, es mejor la oferta que la aceptación de la acción formativa

En cuanto al trabajo en el Centro del Profesorado, lo que sí se detecta, sobre todo en los centros de las capitales de provincia, es la falta de trabajo colaborativo entre los diferentes asesores y asesoras de formación. En los Centros del Profesorado hay un caudal profesional enorme, pero que está desaprovechado porque, generalmente, no hay un equipo. Desgraciadamente, la variedad, la cantidad, nos hace que cada uno vayamos haciendo lo que podemos en nuestros centros con un grupo de profesores y profesoras, con nuestras especialidades; pero no hay, a lo mejor, la oportunidad de trabajar conjuntamente sobre estas temáticas y eso es una pérdida irreparable.

Como posibles medidas a tomar para conseguir mejorar el trabajo de los asesores y asesoras en los centros y en el Centro del Profesorado se proponen las siguientes:

- Dar a conocer, con visitas a los centros, El Plan de Actuación del Centro del Profesorado.
- Es necesario propiciar una evaluación la repercusión de la formación permanente en las aulas y en la calidad de la información.
- Ampliar las plantillas para acometer con éxito tanta actividad.
- Atender lo que el profesorado y el propio centro necesitan y hacerles ver aquellas cosas que aún no siendo conscientes de su necesidad; sí que les son necesarias para mejorar, es decir, la utilidad no es sólo satisfacer aquello que te exigen, sino satisfacer las necesidades reales, que son las que te piden y las que no te piden.

La **quinta conclusión** hace referencia al subobjetivo e) y consiste en la proposición de las acciones formativas más recomendadas para la mejora de las prácticas docentes. Estas acciones se presentan de dos formas: acciones de formación colectiva y acciones de formación individual. *Respecto de la formación colectiva*, los asesores y asesoras se inclinan por la acción formativa más viable y significativa es la *formación en centros*, que debería ir acompañada de algún proyecto global del centro de forma que se pensara en cuál es la problemática del mismo, en función de su ubicación, de la procedencia social y cultural del alumnado, etc. Dos actividades colectivas muy valoradas también son los *grupos de trabajo* y los *cursos con seguimiento*.

En cuanto a las *acciones individuales* establecen como necesario que existan esos *cursos, encuentros, jornadas, congresos,...* y *formación a distancia*, fundamentalmente para la actualización didáctica del profesorado especialista.

La **sexta conclusión** está relacionada con el subobjetivo f) y hace referencia a como debe ser la formación permanente de los asesores y asesoras de formación. Igual que para el profesorado, los asesores y asesoras opinan que debería existir una *formación inicial para los profesores noveles* y después *otra para todos los asesores y asesoras en general*.

En cuanto a las temáticas de la formación, se apunta hacia un asesor o asesora con una buena *preparación psicopedagógica general*, y si no la tuviese, la Administración debería facilitarla, *las nuevas tecnologías, educación en valores, en enfermedades profesionales, educación de la voz, estrés,*

dinamización de grupos, didácticas específicas, atención a la diversidad, dinámica de grupos, interculturalidad, convivencia, gestión y dinamización de centros, y transversalidad.

Las medidas para mejorar esta formación serían:

- Auto formación en los propios centros de profesorado, bien de forma individual (formación a distancia, lecturas adecuadas,...) bien a través de grupos de trabajo.
- Apoyo a la creación de redes de asesores y asesoras de formación.
- Obligación de asistir a jornadas, congresos,... interesantes para la función asesora.
- Las acciones formativas deberían programarse entre todos, con tiempo suficiente y en las fechas más adecuadas.
- Debería contarse con asesores y asesoras experimentados con bastante conocimiento teórico-práctico antes que con otros profesionales.

La **séptima conclusión** tiene por objeto aclarar cuales son las razones por las que el profesorado se presenta a asesor o asesora de formación. Esta conclusión tiene que ver con el subobjetivo g). Estas razones cambian en función de la ubicación del Centro del profesorado.

En esta conclusión aparecen dos visiones diferenciadas. Una, la de la mayoría de los asesores que contestan el cuestionario que defienden razones de tipo pedagógico y de cercanía a domicilio y mejora del estatus a la vez. Otra, la del grupo de discusión, que hace referencia a que si el Centro del Profesorado está en la capital de provincia, las razones más poderosas, lamentablemente, son la proximidad al domicilio familiar.

En los Centros del Profesorado de las demás localidades, la premisa de la cercanía al domicilio familiar es secundaria, puesto que casi todos los asesores y asesoras viven en la misma localidad donde está ubicado el Centro del Profesorado o muy cerca del mismo. Las razones más poderosas son las señaladas como mínimas para los centros de las capitales de provincia, es decir, ayudar a mejorar las prácticas docentes, un reto nuevo que rompe la monotonía de la escuela, etc.

La medida para mejorar que las razones para el desempeño de la labor asesora no se hagan por otros intereses que no sean ayudar al profesorado a mejorar sus prácticas docentes podrían ser la de realizar una evaluación triangulada (compañeros y compañeras del Centro del Profesorado, dirección del Centro del Profesorado y profesorado con el que haya intervenido) del asesor o asesora cada dos años y comprobar su grado de implicación con las tareas encomendadas.

La *octava conclusión* se refiere a la visión que los asesores y asesoras de formación tienen sobre la *falta de implicación de la Administración educativa* ante la formación permanente del profesorado. Se considera que la Administración Educativa debería de ser seria y responsable y *proponer una figura de asesor o asesora que fuese posible*. Lo fundamental es que se aclaren, que es lo que quieren y pretenden con el asesor o asesora de formación, cuáles son sus funciones y después, *doten, suficientemente, las plantillas* de cada uno de los Centros del Profesorado. Esta conclusión hace referencia al subobjetivo h).

Por otro lado, el asesor o asesora de formación se siente poco apoyado por la Administración. Es un pensamiento unánime el que expresan cuando dicen que no están dotados de ningún reconocimiento real ni a nivel administrativo, ni económico. Esta función está vacía de contenido para el profesorado. Éste, cuando se nombra la palabra inspector o inspectora, sabe a lo que atenerse. Sin embargo, con el asesor o asesora eso no ocurre.

Como soluciones para mejorar la implicación de la Administración y apoyar más a los asesores y asesoras, proponemos las siguientes:

- Con ventidos centros a su cargo difícilmente, un asesor o asesora puede hacer más de lo que hace. Por lo tanto, la Administración, o bien, aumenta las plantillas, o bien establece unas funciones acordes a esta situación para que un asesor o asesora las pueda llevar a cabo con tantos centros de referencia a su cargo.
- Necesidad de apoyo y reconocimiento administrativo y económico.
- Exigir al profesorado el cumplimiento de la norma.
- Que el profesorado pacte una práctica docente medianamente exigente, un proceso de evaluación del profesorado, es decir, de una evaluación que nos diga cómo se está llevando a cabo la práctica educativa y a partir de esa evaluación, plantear una serie de correctores, una serie de medidas que sirvan para mejorar esa práctica; y además de eso, incentivarla.

- Por otro lado, la Administración, ante el avance de la sociedad, se ve en la necesidad de ofertar, imponer, obligar, lo que se vea más adecuado, una serie de acciones de formación, que por necesidades de la propia Administración, se tienen que llevar a cabo. Es decir, si ahora mismo se pretende informatizar los centros educativos, se pretende mejorar la ciudadanía, crear centros de compensatoria, etc. la Administración, necesariamente, tendrá que elaborar un programa o una serie de actuaciones relacionadas con estos temas, de forma que el profesorado que tiene que llevarlos a cabo y que los pide voluntariamente, esté preparado.

La **novena conclusión** que hacemos está fundamentada en la valoración del asesoramiento externo en el II Plan Andaluz de Formación. Esta valoración coincide con la propuesta del subobjetivo i) de esta tesis.

En realidad, los asesores y asesoras de formación se identifican con los objetivos y actividades que propone el Plan Es un documento que propone una nueva filosofía respecto a la formación permanente, en el que aparece el papel de la figura asesora como muy importante, pero consideran que siguen teniendo las mismas dificultades y que no se proponen medidas para paliarlas. Por lo tanto, la visión de los asesores y asesoras es vaga, en el sentido de que es, solamente, un documento divulgativo, orientativo, que no aterriza, porque no es una orden, no es un decreto. que la mayoría de los miembros no saben exactamente lo que dice sobre el asesor o asesora de formación.

Como propuesta para conocer mejor qué papel va a jugar el asesoramiento externo en este II Plan, se observa la necesidad de normativizar el mismo, de manera que aparezcan: órdenes, leyes y disposiciones que lo regulen. Si esto no es así, podría quedar todo como “agua de mayo”, igual que ha pasado con la L.O.G.S.E., que presentaba unos planteamientos magníficos; pero que no se desarrollaron convenientemente e hizo aguas por todas partes.

La **décima conclusión** tiene que ver con la opinión que los asesores y asesoras de formación tienen a cerca de la creación de una nueva figura normativa, puesto que ya ha habido y hay personas que colaboran con los Centros del Profesorado. Esta figura es la del “Colaborador Externo”. Los asesores y asesoras piensan que puede ser muy útil, no obstante, no tienen claro cuales van a ser sus cometidos y si su papel estará más relacionado con el Centro del Profesorado y, por ello, tendrá un papel más de formador o formadora, de colaborador o colaboradora en los Planes de Actuación, etc. Si su papel será, simplemente, el de interlocutor o interlocutora entre el centro educativo y el CEP. Si será profesorado de la Universidad. Si lo será de los

centros educativos. Ahora mismo hay un gran vacío de opinión sobre tal figura.

Esta conclusión nos ilustra lo pretendido con el subobjetivo j) de esta investigación.

Conocer mejor, para poder valorar la presencia del “colaborador externo” consiste en aplicar la misma propuesta que para la conclusión anterior, es decir, crear una normativa que lo regularice y le atribuya las competencias y funciones que debe desarrollar. A partir de ahí se podrá opinar de la necesidad o no de este perfil colaborador para la formación permanente del profesorado.

La onceava y *última conclusión* de esta investigación podríamos considerarla como el resumen de todas las demás, pero, también como la más importante; ya que aborda los principales problemas que los asesores y asesoras de formación tienen para poder llevar a cabo, con normalidad, sus tareas. Esta conclusión nos ofrece la respuesta, y por lo tanto la consecución del subobjetivo k) de esta tesis. Enumerar todos los problemas que tienen los asesores y asesoras de formación sería ocupar un espacio que ya está suficientemente desarrollado en los capítulos seis y siete de esta tesis. No obstante sí que vamos a extraer una serie de intenciones que podrían ser la conclusión de los problemas del asesoramiento externo.

- Por un lado existe una *contraposición de intenciones*, un desencuentro filosófico-pragmático, es decir, un *enfrentamiento entre modelos* ideológico-filosóficos (asesores y asesoras) y técnicos (Administración). Esto se manifiesta; por un lado, por la diferencia entre los aportes que, sobre la formación permanente del profesorado y la mejora de las prácticas docentes, promueven los asesores y asesoras:
 - Mayor flexibilidad en el horario para fomentar los contactos con el profesorado y otros estamentos y así poder dinamizar toda la acción formativa.
 - El trabajo en equipo es muy difícil de llevar a cabo ya que somos muy pocos y no tenemos más remedio que ocuparnos cada uno de nuestra parcela laboral.

- Los asesores y asesoras de formación deben evaluarse en función del proyecto presentado y por todos los miembros de la comunidad donde realizan su trabajo.
- Fijar el tiempo para la formación en horario lectivo o de obligada permanencia en E. Secundaria.
- Tener en cuenta el historial, méritos y perfil de los asesores cuando se les selecciona.

Y, por otro lado, a la respuesta, casi contraria y al control administrativo y legislativo que la Administración realiza con la creación de los Centros del Profesorado, obligando a que el asesor presente un perfil adecuado a la venta del producto que la Administración pretende:

- Falta de compromiso administrativo para resolver los problemas de la formación permanente.
- Insatisfacción en el puesto de trabajo: poca consideración, mayor flexibilidad horaria y cierta inestabilidad en el puesto son varias de las quejas más destacadas.
- Funciones poco definidas del asesor/a.
- La incongruencia entre la multitud de funciones, entre ellas la dinamización y colaboración con los centros, atribuibles al asesor o asesora y la escasez de plantilla en los Centros del Profesorado, que impide atender tanta demanda, de la forma que la Administración con sus normativas y los planes de formación, plantea.
- Que la evaluación de los asesores y asesoras de formación sea realizada solo por los directores/as de los Centros del Profesorado.
- Excesiva gestión burocrática que boicotea el desarrollo del plan de actuación.
- Falta de consideración del puesto de trabajo a efectos de méritos. Aparecen todas las figuras, menos ésta y cuando aparece, lo hace entre paréntesis.

- En la selección de un asesor o asesora no se tiene en cuenta la historia previa del mismo/a y los méritos objetivos y los perfiles ocupan un lugar bajo en los méritos para su selección.
 - Para ir a un Centro de Profesorado diferente al tuyo a trabajar hay que solicitar permisos y superar varias trabas.
 - La amplitud del ámbito de acción que hace que no se pueda llegar a todos los centros de la zona.
 - Falta de pensamiento y libertad pedagógica, que limita la actuación libre del asesor o asesora de formación.
 - Discriminación respecto a los demás profesionales debido a la Imposibilidad de participar en algunas acciones formativas, tribunales de oposición,...

- Otro problema global son las *diferencias* entre los distintos estamentos relacionados con la formación (inspección, coordinadores y coordinadoras provinciales, asesores y asesoras, equipos de orientación, etc.), que los asesores y asesoras de formación señalan:
 - Problemas ante la imposibilidad, aunque se ve la necesidad, de colaborar con otros Equipos y estamentos (E.O.E., Inspección, Universidad,...).
 - El *desencuentro entre las culturas profesionales*: falta de acople entre asesores y asesoras y profesorado de los centros de E. Infantil, Primaria y Secundaria, las diferencias en la formación inicial del profesorado,...

- La *falta de aceptación*, sobre todo por el profesorado de Secundaria de los Centros del Profesorado como referentes para mejorar su formación.

- Falta de *recursos económicos, humanos y técnicos*. El dinero llega tarde mal y nunca. La formación de los asesores está olvidada,...
- Los asesores y asesoras ocupan un espacio vacío caracterizado por actuar con "*buena voluntad*" y rechazado pro el profesorado que se siente presionado ante tanta burocracia.
- La *demanda* del profesorado es *diferente a la oferta* de la Administración y los Centros del Profesorado, esto hace que el profesorado opte por no formarse.

Se sugieren tres aportaciones para la mejora de esta problemática. Por un lado, Obligar a que el profesorado sienta la necesidad de formarse para poder mejorar su práctica diaria.

Por otro lado que la Administración educativa proponga unas funciones posibles de llevar a cabo por los asesores y asesoras de formación, aumente las plantillas para que no tengan tantos centros a su cargo y los dote de contenido administrativo.

Por último, que la Administración *valore* al asesor o asesora; puesto que se encuentra entre la Administración que dice lo que hay que hacer y la inspección que es la que lo ejecuta y obliga a cumplir plazos. En definitiva, que la Administración crea en la formación permanente y en su importancia, capital, para mejorar la calidad del sistema educativo.

11.3. Posibles vías para nuevas investigaciones.

Las propuestas de nuevas investigaciones que aportamos en nuestra tesis doctoral están basadas en los puntos que, sobre la misma, se podrían ampliar y profundizar en su estudio. También, porqué no, en otros que han quedado fuera de lugar por no ser objeto del problema a investigar; pero que supondrían un complemento ideal para la investigación sobre esta apasionante temática. Creemos que aportarían visiones más profundas y completas de los diferentes aspectos que inciden en el trabajo, tan necesario, a nuestro modo de ver, cual es, el asesoramiento externo. Cada uno de estos aspectos podría desarrollarse como un trabajo de investigación y, por ende, aportar una orientación más profunda y cualitativa para la mejora de la educación.

Pero estas propuestas, estas consideraciones, estos nuevos puntos de arranque para profundizar en la formación permanente del profesorado, para establecer las nuevas funciones de los asesores y asesoras de formación y del profesorado en general, que requiere la sociedad de hoy, sería necesario que se hiciesen desde el ámbito específico de nuestra Comunidad Autónoma.

Nuestras propuestas de nuevas investigaciones pretenden confeccionar estudios, en profundidad, sobre los siguientes aspectos:

- Análisis del modelo educativo que requiere la sociedad actual, y de las funciones propias del asesor o asesora de formación en el mismo.
- Cómo analizar y valorar el perfil de los asesores y asesoras de formación de cada Centro del Profesorado y comprobar si se reúnen las características del mismo por las personas que desempeñan las tareas de asesoramiento.
- Analizar y valorar la incidencia que la formación permanente del profesorado tiene en la mejora de las prácticas docentes.

- Cómo se desarrolla el II Plan Andaluz de Formación en los Centros del Profesorado de nuestra Comunidad Autónoma.
- La formación permanente de los asesores y asesoras de formación, cuándo, cómo y porqué.
- Cómo valora el profesorado de los centros educativos la figura del asesor o asesora de formación.
- La Administración y sus apuestas reales para mejorar la formación permanente del profesorado: las funciones del asesoramiento externo.
- Estudios de casos sobre las motivaciones que llevan al profesorado a presentarse para desempeñar puestos de trabajo como asesores y asesoras de formación.
- Diseño de planes para adaptar los diferentes enfoques de la formación permanente a las necesidades futuras de la educación, intentando prever cuál será el papel de la educación, de la escuela, del profesorado y de la función asesora.
- Análisis de los modelos de formación, tanto inicial como permanente, que se ofrecen a los profesores y profesoras y de cómo este bagaje repercute en la práctica real o en el ejercicio de la profesión.
- Los valores positivos, las lagunas y las deficiencias que conforman la formación inicial y permanente de los asesores y asesoras de formación del profesorado.
- Los valores positivos, las lagunas y las deficiencias que conforman la formación inicial y permanente del profesorado.

- ¿Piensan los asesores y las asesoras de formación que el modelo educativo actual les permite ejercer la función de colaboradores-dinamizadores con el profesorado de los centros para, entre todos, mejorar la calidad de la enseñanza?
- El colaborador o colaboradora externa: papel y valoración del mismo y su aporte a la mejora de la formación permanente del profesorado.

Sabemos que la responsabilidad de la Administración central y autonómica en esta cuestión es innegable, ya que son las autoridades de gobierno quienes ostentan la máxima responsabilidad en materia educativa. Pero también la reflexión, las iniciativas, las teorías y las aportaciones han de partir de otros colectivos implicados en la educación (la utopía aún es patrimonio de los profesores y las profesoras): los profesores y profesoras, los Centros del Profesorado, los Ayuntamientos, los Sindicatos, los Movimientos de Renovación Pedagógica, las Universidades.

Nosotros, como trabajadores de un Centro del Profesorado, por un lado y como universitarios (doctorandos) por otro, queremos ser partícipes de esa utopía y la presentamos en este trabajo de investigación, ofreciendo, además, porque somos conscientes de ello, la posibilidad de buscar otras vías que nos ayuden a ampliar y mejorar el objeto de estudio de la presente tesis.

Bibliografia.

12. Bibliografía

ANGULO RASCO, J.F. (1992): Descentralización y evaluación en el sistema educativo español: algunas claves para el pesimismo, *Escuela Popular*, 3, 23-87.

AGUILAR, L. y JÓDAR, F. (1999): Investigar los procedimientos de evaluación de la formación permanente del profesorado, *Conceptos de Educación*, 5, 69-94.

AINSCOW, M. et al. (2001): *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.

ALVAREZ ROJO, V. (1990): Los grupos de discusión. *Cuestiones Pedagógicas*, nº 6-7. Sección de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.

ARENCIBIA, J.S. y LAGNEAUX (1997): Del asesoramiento experto al asesoramiento en procesos. En *Primer Encuentro Estatal de Formación en Centros*. Jaén: CEP Linares/ DPCECJA.

ARONOWITZ, S., Y GIROUX, H.A. (1993): *Education still undersiege*, Toronto: OISE Press.

BOLIVAR, A. (1997a): La formación centrada en la escuela: El proceso de asesoramiento, en J. López y C. Marcelo (Eds.): *El asesoramiento en la educación*. Barcelona: Ariel, 380-394.

BOLÍVAR, A. (1998): Los CPRs como dispositivos para el intercambio y difusión del conocimiento pedagógico, *Aula de innovación educativa*, 68, 37-39.

BOLÍVAR, A. (2000a): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.

BOYER FERNÁNDEZ, C. (2003): *Las políticas de Formación Permanente del Profesorado*. Madrid: I.O.C.E.N. (Federación de Enseñanza CC.OO).

BUENDIA EISMAN, L. y OTROS. (1992): *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

CARLSON, D. (1997): *Making progress*. Nueva York: Teacher College Press.

CARRERA, M. (2000): El asesor pedagógico como co-creador en la formación de profesores, en M. Carrera: *Evolucionar como profesor. Diálogo, formación e investigación*. Granada: Comares, 265-292.

CASTELLS, M. (1997): *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.

CASTILLEJO, J. (1999): El asesoramiento al profesorado y el proyecto de centro, *Perspectiva Cep*, 1, 59-78.

CEIRANO, V.; RODRÍGUEZ, G. (1997): Análisis de discurso asistido por computadora: nuestra experiencia con el NUD-IST. Disponible en: <<http://www.analisiscualitativo.com.ar/analista.htm>>

CONNELL, R.W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

CONSELLERIA DE CULTURA EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA GENERALITAT VALENCIANA. (1997). Decreto 231/1997, de 2 de septiembre, del Gobierno Valenciano, por el que se regula la creación, estructura y funcionamiento de los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos de la Comunidad Valenciana (D.O.G.V 8.9.97).

CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA DE LA XUNTA DE GALICIA. (1989). Decreto 42/1989, de 23 de febrero, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Formación Continuada del Profesorado de Niveles no Universitarios (D.O.G. 31.3.89).

CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA DE LA XUNTA DE GALICIA. (1993). Orden de 31 de mayo de 1993, que regula la composición, elección y constitución del Consejo Directivo de los Centros de Formación Continuada del Profesorado de Niveles no Universitarios (D.O.G. 22.5.93).

CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA DE LA XUNTA DE GALICIA. (1999). Decreto 245/1999, de 29 de julio, por el que se regula la formación permanente del profesorado que imparte enseñanzas de niveles no universitarios. (D.O.G. 2.09.99).

CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA DE LA XUNTA DE GALICIA. (2004). Orden del 26 de abril de 2004 por la que se convocan ayudas económicas para la realización de actividades de formación del profesorado organizadas por los movimientos de renovación pedagógica y las asociaciones y fundaciones con fines pedagógicos (DOG do 5 de mayo).

CONSEJERÍA DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGION DE MURCIA. (1999). Orden de 6 de julio de 1999, de la Consejería de Cultura y Educación, por la que se determinan los criterios de selección, forma de acceso, cese y condiciones de permanencia para la provisión de asesorías de formación permanente del profesorado en centros de profesores y de recursos y se convoca concurso público de méritos para la provisión de plazas vacantes de asesores de centros de profesores y recursos. (BORM nº 162 de 16 de Julio de 1999).

CONSEJERÍA DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGION DE MURCIA. (2002). Corrección de errores a la orden de 3 de junio de 2002, por la que se convoca concurso de méritos para la cobertura de plazas de Asesor de Formación del Profesorado en centros de profesores y recursos, en régimen de comisión de servicios, (BORM nº 139 de, 18 de Junio de 2002).

CONSEJERÍA DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGION DE MURCIA. (2003). Decreto 42/2003 de 9 de mayo de 2003, de la Consejería de Educación y Cultura, por el que se establece la estructura y funcionamiento de los Centros de Profesores y Recursos de la Región de Murcia. (BORM de 20 de mayo).

CONSEJERÍA DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGION DE MURCIA. (2003). Orden 1 de octubre de 2003 de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen la estructura y funcionamiento de los Centros de Profesores y Recursos de la Región de Murcia.

CONSEJERIA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGIA DE LA COMUNIDAD DE EXTREMADURA (2001). Orden de 26 de abril de 2001 por la que se regula la creación, organización y funcionamiento de los Centros de Profesores y Recursos. (DOE del 10 de mayo de 2001).

CONSEJERIA DE EDUCACION, CULTURA, JUVENTUD Y DEPORTES DE LA RIOJA. (2001). Orden 44/2001, de 7 de mayo, de la Consejería de Educación, Cultura, Juventud y Deportes, por la que se regula la convocatoria, certificación, registro, reconocimiento y homologación de las actividades de formación permanente del profesorado que imparte enseñanza en centros docentes de niveles no universitarios. (BOR nº 57 de 12 de mayo de 2001).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO DE CANARIAS. (1994). Decreto 821/1994, de 13 de mayo, por el que se regula la creación, organización y funcionamiento de los Centros del Profesorado (B.O.Can. 27.5.94). Modificado parcialmente por el Decreto 80/1998, de 28 de mayo (B.O.Can. 5.6.98).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO DE CANARIAS. (1994). Orden de 1 de agosto de 1994, por la que

se regula la estructura y funcionamiento de los Centros del Profesorado (B.O.Can. 2.9.94).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO DE CANARIAS. (1997). Resolución de 28 de julio de 1997, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los Centros del Profesorado (B.O.Can. 18.8.97).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO DE CANARIAS. (1998). Decreto 80/1998, de 28 de mayo, por el que se modifican determinados preceptos del Decreto 82/1994, de 13 de mayo, que regula la creación, organización y funcionamiento de los Centros del Profesorado (B.O.C. nº 65, de 27.5.94). (B.O.C. nº 69, de 5.6.98).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO DE CANARIAS. (2001). Resolución de 24 de septiembre de 2001, por la que se convocan la constitución de los Consejos Generales y la elección de representantes en los Consejos de Dirección de los Centros del Profesorado (CEP). (B.O.C. nº 131 de 8.10.01).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO DE CANARIAS. (2004). Resolución de 27 de enero de 2004, por la que se constituyen las Comisiones de Evaluación de los miembros de los Equipos Pedagógicos de los Centros del Profesorado. (B.O.C. nº 30 de 13.2.04).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO DE CANARIAS. (2004). Resolución de 24 de marzo de 2004, por la que se hace pública la convocatoria para cubrir, en régimen de comisión de servicios, plazas de asesoría de Centros del Profesorado. (B.O.C. nº 71 de 24.4.04).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO DE CANARIAS. (2004). Resolución de 12 de abril de 2004, por la

que se convocan elecciones a la Dirección de Centros del Profesorado (CEP) de Canarias. (B.O.C. Nº 80 de 27.4.04).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO DE CANARIAS. (1997). Resolución de 28 de julio de 1997, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los Centros del Profesorado (B.O.Can. 18.8.97).

CONSEJERIA DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID (1999). Real Decreto 926/1999, de 28 de mayo, se traspasaron las funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad de Madrid en materia de enseñanza no universitaria.

CONSEJERIA DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID (1999). Decreto 313/1999, de 28 de octubre, por el que se aprueban las competencias y estructura orgánica de la Consejería de Educación, encomiendan a la Dirección General de Ordenación Académica la planificación y desarrollo de programas de formación permanente del profesorado, la gestión de la red de centros de profesores y recursos y la formación y evaluación de los asesores de formación, así como las propuestas relativas a su selección.

CONSEJERIA DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2001). Decretos 3/2001, 4/2001 y 5/2001, de 18 de enero, en los que se establecen las nuevas líneas de la formación permanente del profesorado, así como el cambio de nombre de los Centros de Profesores y Recursos por el de Centros de Apoyo al Profesorado (CAPs).

CONSEJERIA DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2001). Orden 1184/2001, de 29 de marzo, que modifica al Decreto 313/1999, de 28 de octubre, por el que se aprueban las competencias y estructura orgánica de la Consejería de Educación, encomiendan a la Dirección General de Ordenación Académica la planificación y desarrollo de programas de formación permanente del profesorado, la gestión de la red de centros de profesores y recursos y la

formación y evaluación de los asesores de formación, así como las propuestas relativas a su selección.

CONSEJERIA DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2001). Decreto 63/2001, de 10 de mayo, por el que se regula el régimen jurídico y el funcionamiento de los Centros de Apoyo al Profesorado de la Comunidad de Madrid.

CONSEJERIA DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2001). Decreto 3/2001, de 18 de enero, por el que se crea el Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias”.

CONSEJERIA DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2001). Decreto 4/2001, de 18 de enero, por el que se crea el Centro Regional de Apoyo a la Formación de la Infancia “El Valle”.

CONSEJERIA DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2001). Decreto 5/2001, de 18 de enero, por el que se crean los Centros de Formación Ambiental para el Profesorado de la Comunidad de Madrid.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA. (1996). Decreto Foral 245/1996, de 17 de junio, por el que se regula la creación, estructura y organización de la Red de Formación Permanente del Profesorado de la Comunidad Foral de Navarra (B.O.N. 21.6.96).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA. (1997). Orden Foral 347/1997, de 25 de junio, por el que se adscriben Unidades Técnicas a la Sección de Perfeccionamiento del Profesorado, fijando sus funciones, y se crean los Centros de Apoyo al Profesorado adscribiéndose sus zonas de influencia (B.O.N. 28.7.97).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA. (1997). Orden Foral 503/1997, de 19 de diciembre, por el que se

aprueba la normativa de funcionamiento de los Centros de Apoyo al Profesorado de la Comunidad Foral de Navarra (B.O.N. 23.1.98).

CONSEJERIA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO VASCO. (1992). Decreto 195/1992, de 14 de julio, que crea el Instituto para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado (B.O.P.V 20.7.92).

CONSEJERIA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO VASCO. (2001). Decreto 15/ 2001, de 6 de febrero, por la que se crean los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes) con carácter de Servicios de Apoyo a la Educación. (BOPV nº 34 de 16 de febrero de 2001).

CONSEJERIA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO VASCO. (2001). Decreto 14/ 2001, de 6 de febrero, por la que se el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa no universitaria (I.V.E.I) con carácter de Servicio de Apoyo a la Educación. (BOPV nº 34 de 16 de febrero de 2001).

CONSEJERIA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO VASCO. (1989). Decreto 202/, de 19 de septiembre, por el que se crean los Centros de Apoyo de Educación e Investigación Didáctico-Ambiental de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CEIDA), con carácter de Servicios de Apoyo a la Educación. (BOPV nº 186 de 3 de octubre de 1989).

CONSEJERIA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO VASCO. (2001). Decreto 26/2001, de 13 de febrero, por el que se aprueba la relación de puestos de trabajo de los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes). (BOPV nº 38 de 22 de febrero de 2001).

CONSEJERIA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO VASCO. (2001). Decreto 28/2001, de 13 de febrero, por el que se aprueba la relación de puestos de trabajo de los Centros de Educación e Investigación Didáctico-Ambiental de la Comunidad Autónoma del País Vasco.(CEIDA). (BOPV nº 39 de 23 de febrero de 2001).

CONSEJERIA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO VASCO. (2001). Decreto 15/2001, de 6 de febrero, por el que se crean los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes) con carácter de Servicio de Apoyo a la Educación (Corrección de errores). (BOPV nº 58 de 23 de marzo de 2001).

CONSEJERIA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO VASCO. (2001). Decreto 26/2001, de 13 de febrero, por el que se aprueba la relación de puestos de trabajo de los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes) (Corrección de errores). (BOPV nº 58 de 23 de marzo de 2001).

CONSEJERIA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO VASCO. (2001). Decreto 25/2001, de 13 de febrero, por el que se establece el régimen específico de asignación de perfiles lingüísticos y preceptividades en los puestos de trabajo de los Servicios de Investigación y Apoyo a la Docencia: IVEI, BERRITZEGUNE y CEIDA. (BOPV nº 36 de 2o de febrero de 2001).

CONSEJERIA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO VASCO. (2001). Decreto 27/2001, de 13 de febrero, por el que se aprueba la relación de puestos de trabajo del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa no universitaria.(IVEI). (BOPV nº 39 de 23 de febrero de 2001).

CONSEJERIA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO VASCO. (2001). Orden de 27 de marzo de 2001, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regulan el funcionamiento y la organización de los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes).

CONSEJERIA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO VASCO. (2001). Orden de 2 de abril de 2001, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convoca concurso de méritos para la provisión de puestos de trabajo de los puestos de los Servicios de Apoyo a la Educación: Berritzegunes, IVEI y CEIDAs.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO VASCO. (2003). Resolución de 4 de junio de 2003, de la directora de gestión de personal del departamento de educación, universidades e investigación, por la que se convoca para su cobertura en régimen de comisión de servicios diversos puestos de los servicios de apoyo a la educación.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. (1997). Decreto 194/1997, de 29 de julio, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado (B.O.J.A. 9.8.97).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. (1997). Orden de 11 de agosto de 1997, por la que se regula la organización y el funcionamiento del Sistema Andaluz de Formación del Profesorado (B.O.J.A. 11.8.97).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. (2002). Instrucciones de 21 de enero de 2002 de la Dirección General de Ordenación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento para la elaboración de la memoria de avance del Programa de Formación del Profesorado 2001-2002.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE ASTURIAS. (2001). Decreto 42/2001, de 11 de abril, por el que se regula la estructura, organización y funcionamiento de los Centros del Profesorado y de Recursos. (BOPA nº 97 de 27 de abril de 2001).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE ASTURIAS. (2001). Resolución de 7 de junio de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se ordena la red de Centros del Profesorado y de Recursos del Principado de Asturias. (BOPA nº 137 de 14 de junio de 2001).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE ASTURIAS. (2001). Instrucciones del 10 de octubre de 2001 del Viceconsejero de Educación y Ciencia de la Consejería de Educación y Ciencia de Asturias para la constitución de los consejos asesores de los centros del profesorado y de recursos.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE ASTURIAS. (2003). Resolución de 14 de octubre de 2003, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se aprueba el Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado 2003/2004.(BOPA nº 247 de 24 de octubre de 2003).

CONSEJERIA DE EDUCACION Y CULTURA DE CASTILLA-LA MANCHA (1995). Real Decreto 1693/1995 de 12 de octubre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos en Castilla-La Mancha.

CONSEJERIA DE EDUCACION Y CULTURA DE CASTILLA-LA MANCHA (2003). Orden de 3 de abril de 2003 de la Consejería de Educación y Cultura por la que se definen las funciones y se regula la organización de los Centros de Profesores y de Recursos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. (DOCM, 16 de abril).

CONSEJERIA DE EDUCACION Y CULTURA DE CASTILLA-LA MANCHA (2004). Orden de 22 de abril de 2004, de la Consejería de Educación, por la que convoca concurso para la provisión de plazas, en comisión de servicios, para el desempeño de la Dirección en los Centros de Profesores y de Recursos de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha.

CONSEJERIA DE EDUCACION Y CULTURA DE CASTILLA-LA MANCHA (2004). Orden de 22 de abril de 2004, de la Consejería de Educación, por la que se convoca concurso para la provisión de plazas, en comisión de servicios, para el desempeño de la Asesoría de Formación en los Centros de Profesores y de Recursos de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha.

CONSEJERIA DE EDUCACION Y CULTURA DE CASTILLA-LA MANCHA (2004). Resolución de 28 de julio de 2004 de la Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha por la que se dictan instrucciones para establecer las prioridades de actuación y regular el funcionamiento de los Centros de Profesores y Recursos para el curso 2004-2005.

CONSEJERIA DE EDUCACION Y CULTURA DE CASTILLA-LA MANCHA (2004). Resolución de 12 de julio de 2004 de la Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha por la que se dictan instrucciones para establecer las prioridades de actuación y regular el funcionamiento de los Centros de Profesores y Recursos para el curso 2004-2005.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE CASTILLA-LEON (2002). Decreto 35/2002, de 28 de febrero, por el que se regula la organización y funcionamiento de los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa para docentes de enseñanza no universitaria de Castilla y León.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE CASTILLA-LEON (2002). Orden de 8 de abril de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura por la que se aprueba el ámbito geográfico de actuación de los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, y se delega la competencia para su modificación.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE CASTILLA-LEON (2002). Orden de 12 de abril de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula el procedimiento para el nombramiento de los Directores, Secretarios y Asesores de Formación de los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y JUVENTUD DE CANTABRIA (2002). Decreto 51/2002, de 16 de mayo, por el que se crean los Centros de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de Cantabria. (B.O.C. nº 98 de 23-5-02.).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y JUVENTUD DE CANTABRIA (2002). Decreto 52/2002, de 16 de mayo, por el que se regula la estructura, organización y funcionamiento de los Centros de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. (B.O.C. nº 98 de 23-5-02.).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y JUVENTUD DE CANTABRIA (2003). Ordenes de 30 de abril de 2003 por las que se aprueban las convocatorias para la provisión de plazas de Asesores de Formación y se regula el desempeño de las mismas; así como las de Directores de centros de Innovación Educativa y Formación del profesorado dependientes de la Consejería de Educación y Juventud de la Comunidad Autónoma de Cantabria. (BOC del 8 de mayo de 2003).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y JUVENTUD DE CANTABRIA (2002). Resolución por la que se determina la adjudicación de plazas de Asesores de Formación y Directores de Centros de Innovación Educativa y Formación del Profesorado por sendas Ordenes de 30 de abril de 2003 (BOC del 8 de mayo de 2003).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y JUVENTUD DE CANTABRIA (2003). Orden de 2 de mayo de 2003, por la que se convocan elecciones para la constitución de los Consejos de los Centros de Innovación Educativa y Formación del Profesorado dependientes de la Consejería de Educación y Juventud de la Comunidad Autónoma de Cantabria.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y JUVENTUD DE CANTABRIA (2003). Orden de 14 de marzo de 2003, por la que se convocan a los centros educativos públicos de Infantil y/o Primaria de Cantabria para la realización de proyectos para recibir asesoramiento relacionado con las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

CUADRADO, J. (1993): Investigación-acción en el aula escolar: el asesor como investigador permanente del profesorado, *Campo Abierto*, 10, 213-230.

DE LA ORDEN, A (1988): Informática e investigación educativa, en *Aspectos metodológicos en la investigación educativa. II Congreso Mundial Vasco*. DENDALUCE, I. (Coord.). Madrid, Narcea, 276-295.

DEL CARMEN, L. (1990): El proyecto curricular de centro, en *El currículum en el centro educativo*. MAURI, T. y otros: Barcelona: ICE/Horsori.

DEL CARMEN, L. (1990): Op. cit., p. 118.

DEL POZO, P. (1998): *Formación de formadores*. Madrid: Pirámide.

DENDALUCE, I., y DÁVILA, R. (1988): Aspectos metodológicos de la investigación educativa, Madrid: Narcea.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA. (1994). Decreto 155/1994, de 28 de junio de 1994, por el que se regulan los Servicios Educativos del Departamento de Enseñanza (D.O.G.C. 8.7.94).

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA. (1998). Orden de 5 de mayo de 1998, por la que se regula el procedimiento de nombramiento de los directores de los servicios educativos del Departamento de Enseñanza (D.O.G.C. 20.5.98).

DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. (2002): *II Plan Andaluz de Formación del Profesorado*. Sevilla.

DOMINGO, J. y BOLÍVAR, A. (1998): Repensando la formación del profesorado: Historia de vida y desarrollo personal y profesional. *Revista de Ciencias de la Educación*, 176, 515–528.

EISNER, ELLIOT, W. (1995): *Educación la visión artística*. Barcelona: Piados.

ESCUADERO, J.M. (1988a): Formación permanente: ¿una propuesta simbólica? En *Actas de las Jornadas sobre la reforma del sistema educativo* (pp. 119-128) Murcia: ICE de la Universidad de Murcia.

ESCUADERO, J.M. (1993a): La formación del profesorado centrada en la escuela. En M. Lorenzo Delgado y O. Sáenz Barrio (Dir.): *Organización escolar. Una perspectiva ecológica* (pp. 321-337) Alcoy: Marfil.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. y SANZ JIMÉNEZ, J. (1997): Asesorar para reorientar la enseñanza secundaria, *Conceptos de Educación*, 2, 55-74.

FORT HERNÁNDEZ, M. (2003): *Las políticas de Formación Permanente del Profesorado*. Madrid: I.O.C.E.N. (Federación de Enseñanza CC.OO).

GALLOWAY, D. (1995): Asesoramiento y necesidades educativas especiales: dirección y cuestiones curriculares, en N. Jones y T. Southgate (dirs.): *Organización y función directiva en los centros de integración*. Madrid: La Muralla, pp. 79-93.

GARCÍA, R. (2001): Experto muy cualificado, gran maletín y referencias, se ofrece para asesorar centros con violencia, en J. Domingo (Coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona: Octaedro, 273-290.

GARCÍA NADAL, R. y otros (1992): Los Centros de Profesores y la innovación educativa. *Revista de Educación*, nº 298, p. 199-218.

GERVILLA CASTILLO, E. (1992): *El animador: perfil y opciones*. Madrid: CCS.

GERVILLA CASTILLO, E. (2000): *La educación hoy: concepto, interrogantes y valores*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

GIDDENS, A. (1995): *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.

GHIGLIONE, R., y OTROS. (1989): *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Narcea.

GOEYT, J. y LECOMPTE, M. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

GRICE, H. P. (1975): Logic and conversation, en COLE, P., y MORGAN, J. L. (Eds.): *Syntax and semantic*. Academic Press, Nueva York, 3, 41-58.

GUARRO, A. (1990): Propuesta de un modelo de perfeccionamiento del profesorado centrado en el desarrollo curricular basado en la escuela y en el contexto de la experimentación e implementación de la reforma de la enseñanza no universitaria en Canarias. En López, J. y Bermejo, B. (eds): *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*, Sevilla: GID, 1992, 65–72.

GUARRO, A. (2001): La estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una revisión desde la práctica, en J. Domingo (Coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona: Octaedro, 203-226.

HERNÁNDEZ, F. (2001a): El asesor en Secundaria. Que todos encuentren su lugar para aprender, *Cuadernos de Pedagogía*, 302 (mayo), 63-66.

HUBERMAN, A. (1990): Un nuevo modelo para el desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 5, 43-58.

HOLLY, E. (1991): *Fundamentals of court interpretation: theory, policy and practice*. Durham: Carolina Academic.

IBÁÑEZ, J. (1989): Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión, en M. García, J. Ibáñez y F. Alvira: *El análisis de la realidad social*. Madrid: Alianza Editorial, 489-501.

IMBERNON, F. (1995): Innovación y formación *en y para* los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 240, pp. 68-72.

IMBERNÓN, F. (1997): El asesoramiento a los centros educativos. ¿Qué tipo de asesores/as necesitamos?. *Conceptos*, 2, 21-27.

IMBERNÓN, F. (2001): Claves para una nueva formación del profesorado, *Investigación en la Escuela*, 43, 57-66.

LARA GUIJARRO, E. (1992): *El ordenador en la investigación educativa*. Madrid: UNED.

LORENZO, M. y BOLÍVAR, A. (Coords.) (1996): *Trabajar en los márgenes: el asesoramiento a centros educativos problemáticos*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

LORENZO DELGADO, M., SAENZ BARRIO, O., VICENTE RODRÍGUEZ, P. (1987). *La formación de los profesores*. Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado. Mayo.

LORENZO DELGADO, M. (1994): *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Madrid. La Muralla.

LORENZO DELGADO, M. (1995): *Organización escolar: la construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid. Ediciones Pedagógicas.

LORENZO DELGADO, M. (1997): *La gestión del centro educativo: análisis de casos prácticos*. Madrid. Universitas.

MARCELO, C. (1997): ¿Quién forma al formador?. Un estudio sobre las tareas profesionales y necesidades de formación de asesores de Andalucía y Canarias, *Revista de Educación*, 313, 249-278.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1993): Trabajadores de la enseñanza, currículum y reforma: entre la autonomía y la proletarización, *Investigación en la Escuela* 13, Sevilla.

MARTÍNEZ, N. y NIETO, J.M. (1996): Formación y asesoramiento en el contexto de la reforma educativa: consideraciones en torno a su incidencia, en

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1984). Real Decreto 2112/84 (BOE de 24-XI-1984), por el que se crean los Centros de Profesores (CEPs) en el territorio MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1995). Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, por el que se regulan la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores y Recursos (B.O.E. 9.11.95).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1996). Orden de 18 de marzo de 1996 por la que se desarrolla y aplica el Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, por el que se regulan la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores y Recursos (B.O.E. 26.03.96).

MOLINA, E. (2001): Asesoramiento de compañeros, en J. Domingo (Coord.): Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución, Barcelona: Octaedro, 325-338.

MORENO APARICI, J. (2003): *Las políticas de Formación Permanente del Profesorado*. Madrid: I.O.C.E.N. (Federación de Enseñanza CC.OO).

MORENO, J.M. (1997): Sistemas de apoyo externo a la escuela: Una perspectiva comparada; en Marcelo, C. y López, J. (coord.): *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*, Barcelona: Ariel, 1997.

NIETO, J. M. (1992): “Agentes educativos de apoyo externo: algunas líneas de conceptualización y análisis”, *Curriculum*, 5, pp. 69-83.

NIETO, J. M. (2001): Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas, en J. Domingo (Coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona: Octaedro, 147-166.

PÉREZ GARCÍA, M.P. (2001): Estrategias e instrumentos de asesoramiento, en J. Domingo (Coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona: Octaedro, 227-248.

POZUELOS, F. (2001): Asesorar desde la colaboración, *Cuadernos de Pedagogía*, 302 (mayo), 50-54.

POZUELOS, F.J. (1996): “Asesoramiento y enfoque colaborativo: algunas reflexiones y obstáculos para su desarrollo”, en Autoría Compartida: *Construir otra escuela*, Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

PRATS, J. (1991): Los centros de profesores y los asesores de formación permanente del profesorado: elementos para la construcción de un modelo. *Bordón* Vo. 43; nº 2, 163-168.

RODRIGUEZ GOMEZ, G. et al (1.995): *Análisis de datos Cualitativos asistido por ordenador. AQUAD Y NUDIST* Barcelona: PPU

RODRÍGUEZ, P. G. (1997): QSR NUD-IST Guía de Referencia Rápida. Disponible en: <http://www.analisiscualitativo.com.ar>.

RODRÍGUEZ ROMERO, M. (1995): El papel del asesor: Un papel controvertido, *Kikiriki*, 36, 11-15.

RODRÍGUEZ ROMERO, M. (1996): *El asesoramiento en educación*. Archidona (Málaga): Aljibe.

RODRÍGUEZ ROMERO, M. (1996a): Asesoramiento y capacitación del profesorado, *Cuadernos de Pedagogía*, 246, 79-83.

RODRÍGUEZ ROMERO, M. (1996b): *El asesoramiento en educación*. Archidona (Málaga): Aljibe.

RODRÍGUEZ ROMERO, M. (1996c): El asesoramiento en el escenario de la reestructuración, *Revista de Educación*, 311, 203-216.

RODRÍGUEZ ROMERO, M. (1998a): El cambio educativo y las comunidades discursivas: representando el cambio en tiempos de postmodernidad, *Revista de Educación*, 317, 157-184.

RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. (1998B): Las labores de apoyo a la escuela en tiempos de postmodernidad., *Kikiriki*, 49, 36-43.

RODRÍGUEZ ROMERO, M. (2001b): Asesoramiento en educación. Identidad y construcción de una práctica controvertida, en J. Domingo (Coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona: Octaedro, 69-88.

RUBIO, J. y PÉREZ, A. (1998): El asesoramiento en la formación en centros, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 68.

RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, 53.

SÁBATO, ERNESTO (1999): *Antes del fin*. Barcelona: Seix Barral, 113.

SÁNCHEZ MARTÍN, E. y otros (1992): Evaluación del CEP de Getafe-Parla a través del estudio de sus ofertas y de las demandas de los profesores y centros educativos de su competencia, Madrid: MEC/CIDE, (Memoria de investigación inédita).

SÁNCHEZ MORENO, M. (1997a): El proceso de asesoramiento. En C. Marcelo y J. López (Coords): *El asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel, 331-346.

SANTOS GUERRA, M.A. (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Granada: Aljibe.

SOLA MARTÍNEZ, T. , LOPEZ URQUIZAR, N. (1995): *Orientación Educativa: manual para el profesor*. Granada. Adhara.

SOLA MARTÍNEZ, T. (Com) (1995): *Las necesidades en formación del profesorado de educación infantil*. Granada. Universidad de Granada.

SOLÉ, I. (1997): La concepción constructivista y el asesoramiento en centros, *Infancia y Aprendizaje*, 77, 77-95.

TEJADA, J. (1998): *Los agentes de innovación en los Centros Educativos (Profesores, directivos y asesores)*. Archidona (Málaga): Aljibe.

TORREGO, J.C. y NEGRO, A. (1997): Apoyo y asesoramiento a centros. Elemento clave para la atención a la diversidad: Estrategias de asesoramiento para la respuesta a la diversidad. En N. Illán y A. García (Coords.): *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Archidona (Málaga): Aljibe, 1997, pp. 115-139.

VAN MANEN, J. (1989): *Qualitative Methodology*, London: Sage.

VENTURA, M. (1994): El asesor escolar. Entre la teoría y la práctica, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 226, junio.

VICENTE, M. (1997): El asesor de proceso y crítico ante los nuevos retos que se avecinan, *Conceptos de Educación*, núm. 2.

VILLAR ANGULO, L.M. (Coord..) (1996): *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Barcelona: Oikos-tau.

WILSON, J.D. (1992): *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*, Barcelona: Paidós/MEC.

YOUNG, I.M. (2000): *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.

YUS, R. (1991a): El modelo de CEP de Andalucía.. *Cuadernos de Pedagogía* nº 198, pp. 61-65.

YUS, R. y LÓPEZ, J. (1988a): Tres modelos de perfeccionamiento para un CEP. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 160. pp. 52-57.

ZABALZA, M.A. (ed.) (1998): *Reforma educativa y organización escolar*. Santiago de Compostela: Tórculo, vol. I, 401-412.

Anexos

En este apartado se incluirán como anexos:

- 13.1 ANEXO I: El cuestionario.
- 13.2. ANEXO II: Las preguntas del grupo de discusión.
- 13.3. ANEXO III: Transcripción del grupo de discusión.

13.1. ANEXO I: El cuestionario

CUESTIONARIO SOBRE EL PAPEL Y VALORACIÓN DEL
ASESORAMIENTO EXTERNO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS
PROPIOS ASESORES/AS DE FORMACIÓN

IMPORTANTE: Este cuestionario sobre *el papel y valoración del asesoramiento externo desde la perspectiva de los propios asesores de formación*, se realiza para obtener información de los PROPIOS ASESORES DE FORMACIÓN que nos pueda ayudar a mejorar nuestras actuaciones y valorar el estado del asesoramiento externo. NO ES UN CUESTIONARIO PARA LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA, pero si puede servir para explicarle a ésta la situación real y las consideraciones que aportan los asesores y asesoras de formación en Andalucía. Por ello, es conveniente que se conteste con la mayor **sinceridad y rigor** a las cuestiones que se plantean.

La confección de este cuestionario ha tenido como modelos los cuestionarios elaborados por el Doctor Don Antonio Chacón Medina Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (para recabar datos sobre el uso que se ha dado a los DEREs y la satisfacción o insatisfacción que se pueda tener sobre el desarrollo de sus funciones) y el grupo de investigación ED-INVEST del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (sobre la investigación sobre conocimiento y utilización didáctica de las nuevas tecnologías de la comunicación audiovisual e informática). Su objeto es la realización de una tesis doctoral bajo la dirección de los profesores D. Manuel Lorenzo Delgado y D. Fernando Peñafiel Martínez.

El cuestionario es **totalmente anónimo**

1. DATOS DESCRIPTIVOS

Pon una cruz donde corresponda (X)

Edad: - Entre 30 y 40 años. (). - Entre 40 y 50 años. (). - Entre 50 y 60 años. (). - Más de 60 años. ().	Sexo: - Mujer. (). - Hombre. ().	Titulaciones que posee: - Diplomatura (). - Licenciatura (). - Doctor/a. ().
Puesto de trabajo: Tu nombramiento es como asesor/a de: - Infantil. (). - Primaria. (). - Secundaria. (). - Generalista. (). - Otros. ().	Tiempo en el puesto de trabajo: Tiempo en años: - Menos de 1 (). - Entre 1 y 3 (). - Entre 3 y 5 (). - Entre 5 y 7 (). - Más de 7 ().	Zona de trabajo: - Capital. (). - Cinturón (). - Otros. ().

2. PERFIL PROFESIONAL DEL ASESOR/A DE FORMACIÓN

ESCALA DE VALORACIÓN			
Totalmente de acuerdo	Algo de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo
1	2	3	4

El perfil del nuevo asesor o asesora de formación presenta a éste/a de un modo más generalista que especialista. Al hablar de generalistas quiere decir que su formación no es específica. Según esto:

1. Un profesor o profesora de Secundaria que recibe una formación inicial especializada sería un mal asesor o asesora.	
2. Un profesor o profesora de primaria sería un buen asesor, puesto que su formación inicial es más generalizada.	
3. El profesorado universitario no podrá nunca asesorar puesto que posee una formación teórica carente de formación práctica.	

4. El profesorado que esté como asesor o asesora debe demostrar, para desempeñar su función, una experiencia contrastada en el campo de la innovación y experimentación educativas independientemente del cuerpo profesional al que pertenezca.	
Creer que el asesor o asesora debe tener formación relacionada con:	
5. Sólida preparación relacionada con las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.	
6. Conocimientos informáticos a nivel medio.	
7. Conocimientos informáticos a nivel básico.	
8. No es necesaria ninguna, la formación permanente debe cubrir esas carencias.	
9. Los asesores y asesoras de formación deben ser docentes en ejercicio de centros educativos de Infantil, Primaria y Secundaria, con sólida formación psicopedagógica y didáctica, porque ello conlleva a que sean vistos por el profesorado como colegas que van a ayudarles, en una relación de iguales y que entienden por su labor específica, cuales son las necesidades para la mejora de la calidad de la educación y el desarrollo profesional del docente.	
10. Que los asesores y asesoras de formación no provengan de los centros educativos es un handicap para que el profesorado acceda a la formación puesto que son vistos más como expertos externos y en un status diferente, no como colegas que quiere ayudar a mejorar la práctica educativa y el desarrollo profesional.	
<i>Te hiciste asesor</i>	
11. Para conseguir un mayor status profesional y personal.	
12. Para mejorar tu situación de destino y poder acercarte más a tu domicilio familiar.	
13. Porque eres una persona inquieta, innovadora, investigadora, te gusta trabajar en grupo, animas a reflexionar a los demás y crees que puedes ayudar a tus compañeros a superar el individualismo y trabajar de forma cooperativa para mejorar la práctica docente.	
14. Porque querías cambiar de la monotonía de trabajo anterior y probar con otra forma de trabajo que te produjesen nuevas ilusiones y retos.	
15. Un poco de todo.	
16. ¿Te sientes considerado por el profesorado de tu zona como el hombre del maletín o el desertor de la tiza?	
17. Que el asesor/a sirva tanto para diseñar y organizar un curso de evaluación para el alumnado como para tutorar en un grupo de trabajo sobre medio ambiente, hacen que se tenga poco tiempo libre para el contacto más directo con los centros y así poder llevar a cabo acciones de formación en centros	
18. El asesor o asesora de formación debe conocer muy bien la zona educativa en la que va a desarrollar su trabajo, para así poder mantener una actividad formativa diferenciada con los profesores noveles o principiantes y los más expertos.	
19. La colaboración del asesor debe ser la de facilitar la reflexión y la información para que los equipos tomen sus propias decisiones, contando con el mayor número de elementos posibles (Del Carmen, 1999).	
20. Se deberían delimitar las funciones y dar poder al asesor sobre determinadas tareas.	

21. El asesor y asesora de formación se dedica a solucionar demandas que se escapan a su perfil y que se responden a través de una buena voluntad y tiempo extra de dedicación.	
22. En las cuestiones anteriores se insinúa un perfil profesional de asesor/a. ¿Crees que los compañeros y compañeras que tienes en tu Centro de Profesorado se ajustan a este perfil?	
23. En las cuestiones anteriores se insinúa un perfil profesional de asesor/a. ¿Crees que reúnes este perfil?	

3. SOBRE LA FIGURA DEL COLABORADOR/A EXTERNO/A

ESCALA DE VALORACIÓN			
Totalmente de acuerdo	Algo de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo
1	2	3	4

24. No es necesaria esta figura; ya que el asesor/a cumple con este perfil y lo que habría que hacer es dotar de más asesores/as a los Centros de Profesorado.	
25. Es necesaria la existencia del colaborador/a externo/a en los Centros de Profesorado y debe utilizarse para llevar la formación a las zonas más alejadas del Centro de Profesorado.	

4. LA CAPACIDAD DE LIDERAZGO DE LOS ASESORES Y ASESORAS DE FORMACIÓN

ESCALA DE VALORACIÓN			
Totalmente de acuerdo	Algo de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo
1	2	3	4

26. Un asesor/a de formación puede ser líder en una situación por poseer unas características peculiares para la misma y esas mismas características le pueden	
--	--

servir para no serlo en otras situaciones diferentes.	
El asesor o asesora debe reunir las siguientes características (Adaptado de Bonet y Zamoro, 1996). Indica el grado de acuerdo o desacuerdo con ellas en la siguiente tabla:	
27. Centrarse más en el proceso que en el resultado final de las diferentes acciones formativas en las que toma parte.	
28. Debe desear pertenecer al grupo y desempeñar papeles bien definidos.	
29. Debe conformarse con que se cumpla la normativa legal.	
30. El liderazgo lo ostenta el grupo y no una persona (asesor / a).	

5. COMPROMISO CON LA MEJORA DE LA CALIDAD EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

ESCALA DE VALORACIÓN			
Totalmente de acuerdo	Algo de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo
1	2	3	4

31. Para que se produzca calidad educativa en un centro, el asesor o asesora de formación debe procurar romper las barreras de los departamentos (secundaria) y los ciclos (primaria) y trabajar juntos con unos objetivos, una metodología y unos criterios de evaluación comunes.	
32. Debe generar satisfacción en el profesorado, activando a todo el personal del centro a reflexionar sobre los problemas y a trabajar en equipo.	
33. Activando a unos pocos profesores y profesoras es suficiente.	

6. FUNCIONES DEL ASESOR/A DE FORMACIÓN

ESCALA DE VALORACIÓN			
Totalmente de acuerdo	Algo de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo
1	2	3	4

34. Tu función de asesor o asesora, crees que es una acción poco neutral que responde poco a las necesidades de las escuelas y que se basa en la implantación de normas y regulaciones administrativas.	
Como asesor debo limitarme a cumplir como: (MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B.(1997): <i>¿Los señores del maletín huyen de la tiza? La relación entre los centros de profesorado y el profesorado. en Conceptos nº 1 (pag. 77). C.E.P. de Loja (Granada).</i>	
35. Un igual que hace de facilitador de recursos y colaborador con compañeros en la práctica.	
36. Un formador de formadores con status de conocimiento superior.	
37. Favorecedor de redes de comunicación entre el profesorado.	
38. Debo asistir solo cuando sea requerido por el profesorado de los centros y dar respuesta a las necesidades solo cuando se me pida, con el objeto de no hacerme pesado.	
39. Debo detectar las necesidades de formación a través de reuniones con el profesorado y Equipos Directivos.	
40. Los asesores y asesoras de formación deben velar por como las acciones formativas que se llevan a cabo con el profesorado influyen en su quehacer diario y en la marcha de la institución educativa.	
41. Los asesores y asesoras de formación deben ser favorecedores de la diversidad del profesorado y proponer acciones formativas en función de las demandas del mismo, teniendo en cuenta si este es más o menos experimentado, es decir, deben ser unos buenos conocedores de su zona educativa.	
42. Su horario debe de ser muy flexible ya que al ser el eslabón esencial entre el profesorado, Equipos Directivos, E.O.Es, Inspección,... debe acoplarse a las diferentes situaciones de los mismos con objeto de poder dinamizar toda la acción formativa.	
43. Se debe dedicar más tiempo al trabajo en los centros que a las acciones burocráticas.	

7. RELACIONES CON LOS CENTROS DE ENSEÑANZA

ESCALA DE VALORACIÓN			
Totalmente de acuerdo	Algo de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo
1	2	3	4

44. La existencia de horarios rígidos y poco flexibles que no se pueden	
---	--

cuestionar y que impide el crear espacios y tiempos que favorezcan una cultura más comunicativa es un hándicap para la formación permanente del profesorado.	
45. Fomentar actividades que aumenten el grado de motivación en el profesorado y mejorar la autoestima del mismo debe ser una medida prioritaria en las actuaciones que desarrolle los centros de profesorado.	

8. RELACIONES CON EL CENTRO DE PROFESORADO

ESCALA DE VALORACIÓN			
Totalmente de acuerdo	Algo de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo
1	2	3	4

46. Los Centros de Profesorado no son necesarios. Es mejor que desaparezcan puesto que sólo sirven para expedir certificados y acumular títulos, y ello se podría hacer en cualquier otra institución. Además de actuar con una total dependencia del cliente (profesorado) que demanda voluntariamente la formación que más le interesa, cada vez más alejada de aspectos relacionados con la reflexión que sería el nexo de unión entre teoría y práctica.	
47. Si son necesarios ya que deben ser plataformas estables para facilitar el trabajo de los docentes, deben desarrollar su gestión de forma descentralizada, democrática y participativa y con el correspondiente apoyo administrativo y deben favorecer el desarrollo de un profesorado reflexivo más que clínico.	
La elaboración del plan de actuación del centro de profesorado supone:	
48. Es un documento excesivamente formalista y cerrado a las directrices que vienen de las instancias superiores, lo que impide las posibilidades de una mayor contextualización y acercamiento a las necesidades reales del profesorado.	
49. Es un documento abierto y flexible que se puede alterar, corregir, enmendar,... en función de las necesidades que surgen en momentos y situaciones determinadas a las que de inmediato se les proporciona respuesta.	
Respecto a los resultados del plan de actuación de tu Centro de Profesorado, consideras que:	
50. Es mejor la oferta que la aceptación de la acción formativas.	
51. Sería necesario evaluar la repercusión que la formación permanente	

tiene en las aulas y en la calidad de la educación.	
---	--

9. LAS MODALIDADES FORMATIVAS: IMPORTANCIA

ESCALA DE VALORACIÓN			
Totalmente de acuerdo	Algo de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo
1	2	3	4

En el ámbito de la formación permanente se pretende una conexión entre la teoría y la práctica que mejore la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, para ello la modalidad formativas más adecuadas son:	
52. Creo que la mejor modalidad formativa es la formación en centros teniendo en cuenta que en ella se pueden incluir (grupos de trabajo, innovaciones, experimentaciones y mejoras educativas,...).	
53. Creo que las modalidades formativas que sirven más para la formación permanente del profesorado e inciden en la mejora de las prácticas educativas son los cursos, jornadas, congresos y encuentros puntuales.	
54. Creo que las modalidad formativa que sirve más para la formación permanente del profesorado e incide en la mejora de las prácticas educativas es la elaboración de redes de formación, puesto que: constituyen comunidades de aprendizaje, permite agrupar centros y especialistas y generar conocimiento pedagógico que nos permite mejorar nuestras propias prácticas y darlos a conocer al resto de la red de forma más barata, se pueden generar circuitos de producción de conocimiento relacionados con diferentes temáticas: convivencia, matemáticas, etc. Proporciona una libre motivación de la gente para trabajar.	
55. Si apostamos porque la conexión entre la teoría y la práctica se realice en los centros, es totalmente ilógico que en los diferentes planes de formación de los Centros del Profesorado se programen un mayor número de cursos, jornadas y conferencias que de formaciones en centros y cursos con seguimiento.	
Para que se pueda llevar a cabo la formación en centros se requieren las siguientes condiciones:	
56. Facilitar las condiciones mínimas para que sea posible llevar a cabo la formación en centros: tener en cuenta el horario del profesorado a, sus desplazamientos, etc.	
57. La formación en centros no puede quedarse en tiempos marginales en los centros, sino que debe estar inmersa en la estructura organizativa del mismo.	
58. Es necesario contar con la disponibilidad de asesores externos preparados para trabajar con esta filosofía formativa y que pueda atender con continuidad las demandas del centro.	

59. La colaboración del asesor debe ser la de facilitar la reflexión y la información para que los equipos tome sus propias decisiones, contando con el mayor número de elementos posibles (Del Carmen, 1999).	
60. Modificar la cultura de los centros y del profesorado así como su estructura y circunstancias son imprescindibles para poder realizar la formación en centros.	
61. La formación en centro que pretende potenciar el profesorado reflexivo, quizás haya propiciado un profesorado, más que reflexivo, clínico, es decir, que analice la clase en un cara a cara con un supervisor que le orienta como debe hacerlo para mejorar la enseñanza .	
62. Crees que como consecuencia de las formaciones en centros se debería de implicar al profesorado, a través de una formación permanente en la mejora educativa y el desarrollo del currículum con el fin de resolver problemas que se viven continuamente en el marco de la escuela mediante la innovación pedagógica.	
63. Los agentes que le lleven a cabo la formación permanente deben ser docentes (profesorado) que trabajan junto a docentes (asesores/as de formación).	

**10. LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS
ASESORES/AS**

ESCALA DE VALORACIÓN			
Totalmente de acuerdo	Algo de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo
1	2	3	4

La formación permanente de los asesores y asesoras de formación debe de tener en cuenta:	
64. Auto formación en los propios centros de profesorado y reuniones trimestrales con los diferentes asesores y asesoras de los Centros de Profesorado de la provincia para reflexionar sobre los temas tratados.	
65. Jornadas anuales de todos los Centros de Profesorado para reflexionar sobre las necesidades y las respuestas que se han dado a los distintos temas de formación.	
66. Cursos intensivos sobre temas concretos solicitados por los asesores y asesoras de formación al menos dos veces al año.	
67. Debería obligarse a los asesores/as de formación a asistir a cursos, congresos, jornadas tanto nacionales como internacionales.	
68. Debería favorecerse la posibilidad de intercambio de materiales,	

proyectos, ... entre los asesores/as de formación para mejorar nuestra formación.	
69. Congresos (de área, generales,...), encuentros,etc. entre asesores de formación a todos los niveles, en los que se intercambien y se presenten proyectos de trabajo, publicaciones, etc. que nos ayudan a mejorar nuestra formación.	
70. Apoyo a la creación de redes de asesores y asesoras de formación y diseño de planes.	
71. No hace falta la formación permanente, es una pérdida de tiempo y los asesores y asesoras asistentes sólo lo hacen por el certificado y el compromiso con el Centro de Profesorado.	
72. Las acciones llevadas a cabo para la formación de los asesores y asesoras son programadas por personas ajenas a los mismos y por ello no resultan apropiadas, ni resuelven las necesidades de formación de estos.	
73. Las acciones formativas deberían programarse entre todos, con tiempo suficiente y en las fechas más adecuadas.	
74. No deberían ser acciones que se preparen en uno o dos días para que el asesor o asesora las traslade de inmediato al resto del profesorado.	
75. Debería realizarse formación diferente para atender la diversidad del asesoramiento y diferenciar asesores y asesoras noveles y con más experiencia.	
76. Debería contarse con asesores y asesoras experimentados con bastante conocimiento teórico-práctico antes que con otros profesionales, llamados expertos, en la confección de acciones formativas de perfeccionamiento del asesor/a.	
77. Muchas veces los expertos externos son menos expertos que los propios asesores y asesoras de formación.	
Las temáticas para la formación de asesores de formación deben ser:	
78. Dinamización de grupos.	
79. Didácticas de áreas y asignaturas específicas.	
80. Mejoras en cuanto al uso de la red.	
81. Conocimientos informáticos. (internet, redes, nodos, páginas web, etc.).	
82. Convivencia en los centros.	
83. Interculturalidad/multiculturalidad.	
84. Diversidad.	
85. Gestión y organización de centros.	
86. Transversalidad.	

11. VALORACIÓN DEL II PLAN ANDALUZ DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

ESCALA DE VALORACIÓN			
Totalmente de acuerdo	Algo de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo
1	2	3	4

87. Te sientes representado en el II Plan Andaluz de Formación Permanente del profesorado.	
88. Los asesores y asesoras de formación siguen teniendo las mismas dificultades que anteriormente y el plan no ha desarrollado medidas para paliarlas.	

12. PROBLEMÁTICA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE SEGÚN LOS ASESORES Y ASESORAS DE FORMACIÓN

ESCALA DE VALORACIÓN			
Totalmente de acuerdo	Algo de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo
1	2	3	4

Los problemas que tiene los Centros de Profesorado están relacionados con:	
89. La sensación de provisionalidad que tienen los centros de profesorado frente a la postura de la Administración Educativa. Cada cierto tiempo se habla de suprimirlos, a la vez que son considerados imprescindibles.	
90. La amplitud del ámbito de acción que hace que no se pueda llegar a todas las zonas y por lo tanto haya lugar es donde no llega la formación permanente.	
91. No se nos permite colaborar entre nosotros, para ir a un Centro de Profesorado diferente al tuyo a trabajar hay que solicitar permisos y superar varias trabas.	
92. Excesiva gestión burocrática que boicotea el desarrollo del plan de actuación, ya que tenemos, en momentos concretos, que dejarlo todo para dar respuesta a peticiones que la Administración nos demanda con inmediatez y sin previo aviso.	
93. Cuando se selecciona a un asesor o asesora no se tiene en cuenta la historia previa del mismo/a y los méritos objetivos y los perfiles ocupan un lugar bajo en los méritos para su selección.	
94. El asesor/a de formación es el eslabón entre el profesorado, los Equipos Directivos, los Equipos de Apoyo Externo y la Inspección, etc., por lo tanto su horario debe ser muy flexible para fomentar los contactos entre éstos y así poder	

dinamizar toda la acción formativa.	
95. El trabajo en equipo es muy difícil de llevar a cabo ya que somos muy pocos y no tenemos más remedio que ocuparnos cada uno de nuestra parcela laboral.	
96. Si queremos que el asesor/a sea animador, coordinador, organizador,... faltan efectivos en los centros de profesorado, puesto que son zonas muy amplias para ejercer estas funciones con todo el profesorado y los centros.	
97. No podemos formar parte de tribunales de oposiciones, ni de comisiones de selección porque no ejercemos docencia directa de nuestra área cuando la mayoría llevamos un tiempo considerable como docentes, participamos con otros en sus acciones formativas, se nos pide colaboración sobre actuaciones concretas (evaluación, secuenciación de contenidos y objetivos, recursos para..., metodología, intervenciones concretas, etc), conocemos como se está trabajando con el alumnado y proponemos acciones de mejora para esa práctica y paradójicamente, te encuentras en los tribunales de oposición a un profesorado que, a veces, lleva dos años de docencia y ellos sí conocen bien su trabajo, los centros, el alumnado para estar presentes en los tribunales en detrimento del asesor/a correspondiente.	
98. En concursos de traslados, baremos para opositar a cambio de cuerpo, etc. no aparece baremable tu tiempo como asesor de formación. Aparecen todas las figuras, menos ésta y cuando aparece, lo hace entre paréntesis o se sobre entiende su referencia equiparable a Coordinador de Ciclo de Primaria (sin menosprecio hacia esta figura) cuando el desarrollo de su labor profesional exige una formación, una función y un perfil más complejo que éste.	
99. Parece que ser asesor/a de formación solo tiene como mérito el no estar en clase y ya eso es suficiente reconocimiento administrativo.	
<i>Respecto a la evaluación de los asesores y asesoras de formación</i>	
100. Debe evaluarse respecto al proyecto que se presentó para su selección.	
101. Se debe tener en cuenta la opinión interna (compañeros y dirección) y la externa (consejo de dirección)	
102. Debe ser evaluado solo por el director del Centro de Profesorado.	
103. Debe favorecerse la continuidad de aquellos asesores y asesoras de formación que tras una evaluación positiva, soliciten la continuidad. Para ello se debe contemplar, dentro del horario de trabajo del asesor/a horas de docencia en un centro.	
En relación con el profesorado	
104. El carácter voluntario de la formación permanente que conlleva a que sólo se formen los mismos y se produzca una mayor distancia entre el profesorado miembro de un mismo centro educativo.	
105. Una formación inicial escasa y poco apropiada del profesorado.	
106. El profesorado es simplemente un transmisor de un proyecto educativo predeterminado por las diferentes editoriales. No tiene ganas de formarse.	
107. Vencer la individualidad del profesorado y motivarlo para el trabajo en grupo y de forma cooperativa.	
108. Fijar el tiempo para la formación en horario lectivo o de obligada permanencia en E. Secundaria, sobre todo, en las zonas en las que el profesorado no reside donde trabaja.	

¡ Muchas gracias por tu colaboración!

13.2. ANEXO II: Las preguntas del grupo de discusión.

GRUPO DE DISCUSIÓN

GUIÓN

1. Perfil Profesional del Asesor/a de Formación:

- a. Conocedor de la zona.
- b. Más generalista que especialista.
- c. Colaborador-dinamizador.
- d. Experiencia en: innovación, experimentación, etc.
- e. Titulación y conocimientos mínimos.

2. La capacidad de liderazgo de los asesores y asesoras de formación:

- a. Deben integrarse y formar parte de los centros educativos.

3. Compromiso con la mejora de la calidad (aunar teoría y práctica) de las instituciones educativas:

- a. Modalidades de formación más adecuadas.
- b. Trabajar con todo el profesorado o con unos pocos solamente.
- c. Condiciones a tener en cuenta para llevar a cabo la Formación en Centros.
- d. De las FC se derivan los: G.T., P.I.,P.M.,...

4. Dificultades del asesor/a respecto a:

- a. Centro de Profesorado:
 - Espacios, situación, medios,...
 - Cómo detectar las necesidades de formación.
 - Provisionalidad del puesto de trabajo.
 - Otros.
- b. Compañeros/as:
- c. Profesorado y centros educativos:
- d. Plan de Actuación:
 - Tipos de acciones.
 - A quienes van dirigidas (noveles, experimentados,...).
 - Resultados de las mismas (sirven o no, ...).
 - Dificultades contactar con expertos externos bien considerados por el profesorado, cómo seleccionarlos, ...
- e. Otras Instituciones:
 - E.O.E.s.
 - Inspección.
 - Dptº Orientación.
 - Universidad.
 - Otros.
- f. Formación Permanente del asesor/a:
 - Temas fundamentales.
 - Acciones.
- g. Valoración y dignificación función asesora:
 - Valoración de la misma.
 - Nivel de prestigio profesional.
 - Funciones: (muchas, pocas, adecuadas, inadecuadas,...)
- h. Con la Administración Educativa:
 - No poder realizar ni participar en: Proyectos de innovación, experimentación y mejora.

- No poder hacerlo ni fuera ni dentro del CEP.

i. Otros:

5. ¿Qué opinión te merece la figura del colaborador externo?

6. ¿Crees que el II PLAN ANDALUZ DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO mejora las condiciones del asesor/a de formación y soluciona los problemas de los que hemos estado hablando o todo sigue igual?

13.3. ANEXO III: Transcripción del grupo de discusión.

En este grupo de discusión han participado asesores y asesoras de formación, directores y directoras de los centros de profesorado, personal de la Administración Educativa relacionada con la formación permanente y profesorado de la Universidad de Granada que anteriormente había sido, durante un tiempo, asesor de formación.

La idea de este grupo de discusión es la de tratar de hablar para aunar conclusiones relacionadas con los diferentes ámbitos que trata la educación relacionados con el asesoramiento externo llevado a cabo por los asesores y asesoras de formación de los diferentes centros de profesorado.

La temática de trabajo está basada en un guión que se ha elaborado teniendo en cuenta los distintos ámbitos de trabajo que los asesores y asesoras de formación desempeñan y sus principales problemas a la hora de llevarlos a cabo. Este guión se puede alterar en función de lo que los participantes en este grupo de discusión consideren más adecuado. No es algo cerrado puesto que lo que más interesa es saber que pensamos nosotros del asesoramiento y que

posibles soluciones podemos aportar a la problemática que tenemos para desarrollar nuestro trabajo como asesores y asesoras de formación.

Una cuestión que nos gustaría que quedase clara es que la participación fuese de todos los miembros de la mesa y que se intentara no monopolizar las intervenciones. No obstante se da la opción para que todo el mundo pueda decir todo aquello que crea oportuno. Este será mi papel como moderador. Y sin más preámbulos podríamos comenzar hablando **del perfil del asesor o asesora de formación.**

Pero ¡perdonad! a la vez que nos metemos en materia deberíamos presentarnos cada uno; así que por favor, comenzad las presentaciones:

Yo soy Julián Luengo (JL) y mi papel en el asesoramiento se desarrolla durante los años comprendidos entre 1993 y 1997. Los últimos años estuve compatibilizando la asesoría con la universidad. Bien, sobre el perfil del asesor o asesora de formación, creo que debe de ser una persona con experiencia profesional, aunque de todos es conocido que la experiencia no aporta el conocimiento, es decir, no por el hecho de que una persona lleve muchos años dentro de la docencia, quiere decir que sea un buen conocedor o conocedora de la realidad escolar. Debemos tener en cuenta que el tiempo a veces hace que el profesorado caiga las inercias y demás cosas de ese tipo. Por todo esto creo que la experiencia profesional es una condición necesaria aunque no suficiente para el desarrollo del trabajo de asesor o asesora de formación. Así pues experiencia, pero una experiencia de calidad en la que el sujeto haya estado comprometido en proyectos de innovación,... es decir, que haya echó cosas por mejorar y cambiar la escuela, por introducir cosas nuevas. Eso por una parte, por otro lado, yo exigiría al asesor o asesora de formación un mínimo de formación relacionada con el asesoramiento. El asesor o asesora de formación debería de tener una formación un poco más amplia que la del profesorado de los centros educativos de forma que pueda ayudar a los mismos en distintas situaciones. La formación no tiene que ser que sea titulado en esto o en aquello, sino que la administración debe de arbitrar las formas necesarias para esta formación. Yo fui formado durante un tiempo para el desarrollo de mi labor como asesor y es a este tipo de

formación a la que yo hago referencia. No obstante aquella formación fue un tanto apresurada, en poco tiempo y la gente que estábamos allí tampoco fuimos capaces de asimilar el baño de LOGSE que se nos proporcionó.

La formación que yo sugiero bien sea vía administración, sindicatos, universidad,... debe de proporcionar para el asesor o asesora de formación un bagaje más alto respecto a la problemática, funcionamiento, etc. de la escuela por encima - no se si esta es la palabra más adecuada - del resto del profesorado.

Respecto a que si el asesor o asesora de formación debe de ser conocedor de la zona, pienso que si la conoce mejor; pero que tampoco es una condición indispensable. Si tienes un buen acceso a tus colegas y los conoces de antes, cuando entras en los centros es mejor, pero bueno que tampoco es fundamental.

Y en cuanto a la figura de colaborador- dinamizador, yo creo que las dos cosas son positivas; aunque yo lo veo más en el ámbito de la colaboración, de aportar documentos, y aportar soluciones que la de dinamizador, porque dinamizar los grupos es una cosa muy compleja. Cuando yo iba a los centros, en primer lugar, era muy difícil dinamizarlos cuando tú no formabas parte de ese grupo. Hay que romper una serie de barreras de las que tú eres ajeno ya que no te consideran un elemento de ellos, uno más y entonces la dinamización a la hora de trabajar con la gente, a la hora de establecer dinámicas de grupos relacionadas con las tareas de asesoramiento es muy difícil. Yo creo que el profesorado pide más una colaboración, es decir que seas un referente que proporcione información, que ante cualquier duda siempre estés ahí. Esta sería la figura del asesor o asesora de formación, bajo mi punto de vista.

MO.- Juanjo que tienes que decirnos al respecto:

Bueno me llamó Juan José Ayala Carbonero (JJA) y soy asesor de formación desde 1997 hasta hoy. Aparte soy maestro de escuela y trabajo en un colegio de Educación Primaria.

Habitualmente estoy muy relacionado con grupos de trabajo, formaciones en centros y proyectos de innovación y experimentación educativa.

Sobre cómo veo yo el perfil profesional del asesor o asesora de formación, discrepo un poco con Julián sobre como percibe él al asesor o asesora de formación. Creo que cualquier profesional que cumpla los requisitos que se pide en las convocatorias para los puestos de asesores está perfectamente cualificado para llevarlo a cabo independientemente de la titulación o la formación que tenga. Distinto es que, cuanto mayor conocimiento se tenga pues mejor será. Pero lógicamente si se orienta más a ser un profesional especialista, como en el caso en el que entré yo como asesor de sociales, sería más razonable que determinados estudios de otro tipo más generales fuesen necesarios para que el asesor o asesora de formación estuviese mejor preparado para entrar en una dinámica más generalista que es la que se propone en el nuevo plan de formación del profesorado y que hace que la especialización no sea tan necesaria. Quizá sea más interesante tener un conocimiento claro de la situación, es decir proceder de los mismos niveles educativos donde se va trabajar después como asesor o asesora.

JL.- ¿Se puede matizar algo?

MO.- Por supuesto.

JL.- Yo no he dicho titulación sino formación, es decir yo no considero un asesor con mucha formación académica. He dicho que la puede adquirir vía universidad, administración, a cualquier nivel, es decir qué no voy yo con la idea del asesor especialista, técnico, que todo lo sabe. Por supuesto que yo estoy en contra de todo eso. Yo voy con la idea de una formación, de un conocimiento, de un interés por mejorar, por haber, no se, por haber tratado los temas escolares de una manera diferente, desde otras dinámicas, desde otras ópticas.

JJA.- En ese caso, estamos totalmente de acuerdo. Lo que pasa es que percibo un planteamiento en la administración, que bueno, que cuanto más títulos tienes se

supone que estas mejor preparado, o sea tienes más puntos para acceder a un puesto de este tipo. Y muchas veces ocurre que hace más falta más práctica y una mayor experiencia en estas cosas, para desarrollar mejor estos puestos.

Aparte de ésto, estamos de acuerdo en que el asesor y/o la asesora de formación debe de tener una capacidad de dinamizar, de mover lo que son los centros educativos dependiendo de lo que ellos te dejen. Por eso se debe de tener mano izquierda para poder maniobrar con el profesorado.

Respecto al conocimiento de la zona no es necesario, pero sí aconsejable porque en muchas veces si vienes de fuera es difícil trabajar con el profesorado sino conoces su situación, sus problemáticas, sus inquietudes y te encuentras en situaciones que no tienen nada que ver con las metas que tú te has planteado con tu trabajo. El desconocimiento de la zona hace que el trabajo sea más complicado en la misma.

MO.- Ana, ¡por favor!

Bueno soy Ana Jerez (AJ), ahora mismo soy Coordinadora de Formación de la Delegación Provincial de Granada y bueno, mi trayectoria profesional es la siguiente: profesora de Educación Secundaria; en una primera etapa profesora de historia, después profesora de psicología y pedagogía en un departamento de orientación.

Sobre este punto no voy a entrar a polemizar. Yo sí hablaría de titulación. En primer lugar creo que la experiencia es lo fundamental. La experiencia dentro del ámbito educativo, por supuesto, en la docencia y la docencia, qué duda cabe, ahora mismo requiere de titulaciones me da igual el nivel que sea, bien la de maestro, licenciado... ¿Cuál es la más adecuada? Pues los perfiles se han venido ajustando un poco con la normativa, hasta ahora, hasta hace muy poco teníamos las asesorías con especialidades concretas y lógicamente ahí se refleja la titulación, es decir, si están adecuadas a una especialidad. Ahora se tiende más hacia un ámbito generalista, por lo tanto parece que hay que pasar de titulaciones; pero no. Las titulaciones favorecen más por que yo sí creo en la

formación y en la formación universitaria. Esta formación proporciona una base y a partir de la misma yo puedo ir ampliando, profundizando,... toda una serie de aspectos que para mí sean importantes. Por lo tanto yo sí creo en la titulación. Otra cosa es cuál sería la titulación más adecuada. Si nos movemos en un terreno generalista no podemos hablar de una titulación específica; pero una buena formación en psicología y pedagogía-y aquí no hablo de titulación sino de formación-debe ser una base primordial para todo asesor y asesora. Independientemente de que después las especialidades se concreten o no se concreten según la normativa que haya.

Si generalistas o especialistas yo me inclino más por especialidades en el contexto y en el momento en el que estamos. Y con esto, se abre una polémica, vamos, porque ahora el perfil oficial es más generalista que especialista sin embargo las demandas del profesorado, especialmente en secundaria, son de especialistas. Entonces qué respuesta hay que dar. No lo sé. Quizás aquí lo podremos discutir y avanzar un poco más en el tema. De todas formas me parece que una formación en psicología y en pedagogía y especialmente en pedagogía habría que tener, y aparte de eso cada uno aporta la titulación que tenga en función de la cual ha accedido a un puesto en la administración educativa. Pero junto a ésta, la formación pedagógica tiene que ser necesaria y para ello no tiene que ser doctor o doctora. Esta formación psico-pedagógica se puede adquirir a través de lecturas personales, de la experiencia docente, o por cualquier otra vía más o menos vinculada a la formación académica.

La especialidad en los centros de profesorado tiene que estar presente. Que haya un grupo de asesores más generales y otros más especialistas, no se cómo se podrá realizar esa combinación pero de lo que no me cabe la menor duda es de que la formación que se demanda, especialmente desde el profesorado de educación secundaria es sobre la especialidad y respuesta a esta demanda se debe de dar.

Por otra parte la experiencia como docente y creo que es fundamental para el desarrollo de la función asesora. La experiencia en grupos de trabajo, innovación, investigación, etc. es prioritaria para la persona que quiera ser asesor

o asesora. ¿cuántos años son necesarios para decir si una persona tiene o no experiencia? Pues no lo se, pero creo que no hace falta mucho. Con pocos años, un profesor o profesora puede aterrizar muy bien y hacer un trabajo serio responsable, integrado con el alumnado y hay una serie de profesores y profesoras que llevan toda la vida enseñando, pero que todavía no se han enterado de que va la educación y la enseñanza. Pero una experiencia mínima sí que hay que tener.

Bueno creo que no estoy resolviendo demasiado pero bueno, si cabe, abro un poco la polémica en torno a la especialidad, la generalidad, las titulaciones.

Hay un aspecto muy importante que no tiene nada que ver con las titulaciones y las especializaciones y es el de la capacidad de dinamizar y colaborar con el profesorado. Creo que el asesor o la asesora de formación debe de ser sobre todo y dinamizador. Esto es un apartado fundamental para elegir al candidato a o candidata apropiada para el puesto de asesor o asesora de formación. Es necesario que se sepa llegar a un centro, tratar a la gente, y llegar a ella para que sean capaces de actuar por sí mismos y de solucionar los problemas que su tarea diaria les presente.

Este punto de dinamizador del profesorado es el que yo destacaría más dentro de la función asesora.

Ahora cedo la palabra a mi compañero José Antonio Gutiérrez.

José Antonio Gutiérrez (JAG) del centro de profesorado de Motril.

Yo hablaría, por complementar un poco lo que se está diciendo, de las características personales, de cómo debe ser una persona que ocupa una asesoría. Yo pienso que tiene que tener capacidad de relación, o sea, debe de ser una persona que sepa llegar a los centros, contactar con ellos y sobre todo tener capacidad para integrarse en un equipo. El asesor o la asesora debe de ser una persona o totalmente capaz de integrarse en un equipo. Yo llamaría, más que

asesor y asesora, equipo asesor. Este es un trabajo que hay que desarrollarlo en equipo.

Respecto a la preparación, yo la entendería como predisposición a prepararse. Yo no hablaría de una titulación tal o cual, porque se supone que todos tienen que tener la mínima para poder trabajar como profesores y profesoras; pero si como predisposición, es decir, como la capacidad de ir dando respuesta a las necesidades que le va planteando el profesorado. Entonces, ahí, si hace falta que la gente tenga un mínimo de cultura pedagógica, de cultura didáctica, de capacidad para ir avanzando en el conocimiento. Yo no creo que haya que hacer diferenciación entre especialistas y generalistas. Creo que tiene que haber una mezcla de las dos cosas en cualquier centro de profesorado. El asesor y la asesora deben de estar para todo pero también tienen que ser especialistas en algo. En el mundo en que vivimos no podemos poner en duda que hace falta una especialización avanzada para desarrollar nuestros trabajos. Por lo tanto hay que tender a la especialización pero sin renunciar a ese trabajo en grupo, puesto que el debemos estar todos para todo también. Es decir yo no puedo cerrar mi campo exclusivamente al conocimiento de las matemáticas. Yo de lo que más se es de matemáticas y es de lo que más voy a hacer; pero en un momento determinado tengo que tener claro que puedo trabajar con otra gente en otros temas diferentes a la matemática.

Por lo tanto yo no separaría la especialización y la generalización; sino que uniría las dos cosas.

En cuanto a la experiencia, como dice Ana, con poca es suficiente pero también va a depender de la persona. Hace falta una experiencia mínima, lógicamente, pero es difícil de medir y es difícil de medir porque hay gente que lleva veinte años trabajando en una cosa y todavía no la domina. Diría que entre cinco y diez años sería un tiempo adecuado.

Respecto al conocimiento de la zona no es imprescindible. Lógicamente si la conoce podrá sacar mayor partido de ella, pero no lo veo primordial.

En definitiva para mí es mucho más importante el como es la persona que cuestiones externas a la persona misma. Repito: la capacidad de relación, la capacidad para integrarse en un equipo y la capacidad para ir dando respuesta mediante la preparación, a las necesidades y emergencias del trabajo son para mí los perfiles claves del asesor o asesora de formación.

MO. Gracias José Antonio por tu aportación. Vamos a ver que los dice Antonio Arenas al respecto. Antonio tienes la palabra.

Soy Antonio Arenas (AA) asesor en el centro de profesorado de Granada desde el curso 1999-2000. Para hablar sobre el perfil de asesor, adelantaría un poco y hablaría de lo que es la formación continua que es la que entiendo como la función del asesor. Para mí la formación continua es la que intenta complementar la formación inicial de los docentes, ayuda a resolver situaciones nuevas que se presentan a los centros, da a conocer estrategias metodológicas y didácticas para el profesorado, motiva, sobre todo, para desarrollar una tarea apasionante como es la educación, pero en la que es muy fácil caer en la de la rutina diaria. Entonces para dar respuesta a todas esas necesidades planteadas en la formación continua, el asesor que yo entiendo debe tener, ante todo, una formación bien a través de su preparación, o bien a través de su experiencia docente. Es decir, que haya sido una persona muy innovadora, que siempre se ha interesado por conocer de qué manera podría mejorar, motivar,... a su alumnado y el resto de sus compañeros del claustro y por tanto en ese perfil se deben de mantener algunas especialidades. aunque haya asesores y asesoras generalistas, que si se especialidades como educación física, idiomas que debe de mantenerse con personal especialista, igual que se ha incluido la de educación especial. O al menos, sí que debería de haber asesores y asesoras que de alguna manera se sintieran cómodos y estuviesen trabajando y formándose en nuevas tecnologías, educación en valores, en enfermedades profesionales, educación de la voz, estrés,... y todo eso de los están demandando día tras día tanto profesores profesoras de nuestros centros educativos.

Especializar a asesores asesoras en estos temas nos iría muy bien porque cuando traemos especialistas y en estos temas, trabajan muy bien estos

apartados; pero son incapaces de comprender la situación concreta de un profesorado determinado y por lo tanto no conectan con el mismo. Sin embargo los asesores asesoras, por su experiencia en el aula, sobre todo, quizá lo tenga mucho más fácil.

Por todo ello, asesor o asesora debe de ser alguien con una gran capacidad de innovación, con preparación para motivar a los grupos de profesorado, ya que es fundamental que se integren-y ahí es donde tenemos un gran handicap-en los centros de los cuales son referencia. Claro que esto es muy difícil cuando tienes un número elevado de centros de referencia. Y coincido con vosotros en la necesidad de que sea un gran dinamizador y capaz de trabajar en equipo; ya que con el ejemplo es la mejor manera de predicar y si nosotros llevamos el mensaje a los claustros de la necesidad de trabajar en equipo, debemos de ser nosotros los primeros que lo hagamos.

No es necesario conocer la zona. Creo que el asesor o asesora, si quieren integrarse en los centros, irá conociendo la dinámica de funcionamiento de los mismos.

En definitiva, asesoras generalistas pero también especialistas y sobre todo formación especializada en algunos campos concretos como los que he citado anteriormente y por tanto, la titulación debería relegarse a segundo término, puesto que la capacidad de la persona es lo que va a hacer que funcione el grupo trabaja con el asesor o asesora.

Y, nada más.

MO. Es tu turno, Maribel.

Bueno, Soy Maribel (MA), Directora de centro de Profesorado y coincido hasta el momento en todo lo que se ha dicho referente al perfil del asesor o asesora de formación. Pero una de las cosas que considero muy importante a la hora de llegar a la asesoría es el conocer la realidad de la docencia con una experiencia directa, es decir, basada fundamentalmente no en los años de

docencia, sino en el grado de implicación en los centros en los que ha tenido su experiencia como docente, que haya colaborado en proyectos tanto de innovación e investigación como de los que los propios equipos directivos de los centros proponen, etc. es decir que se haya implicado en los centros por los que ha pasado; ya que hay muchos docentes cuyo paso por centros se reduce realmente a estar en su clase con su alumnado y no participan en la vida real del centro. Este profesorado conocedor de la realidad de los centros, implicado en la vida de los mismos, es el ideal para desempeñar el puesto de asesor o asesora de formación puesto que por su propia experiencia, es conocedor del trabajo en grupo, de las dificultades de relación, de afrontar situaciones conflictivas,..., y además, que es capaz de introducir nuevos modelos y técnicas para compañeros y compañeras y por eso es una persona ideal para desempeñar el puesto de asesor o asesora. Desde este punto de vista, la titulación es importante, pero no cabe la menor duda de que lo que hay detrás de esta, es decir, ese perfil de personalidad que permite tener la capacidad de ser dinámico, colaborador, vendedor del producto de la realidad educativa que es el perfil que considero debe de poseer la persona que aspire a una asesoría en un centro de profesorado.

MO. Antonio, cuando quieras...

Soy Antonio Chacón (ACH) trabajo en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y hace bastantes años que me desvinculé del centro de profesorado en el que estuve, fundamentalmente, trabajando en el departamento de recursos y medios audiovisuales.

Coincido con bastantes de las aportaciones que se han dado aquí en cuanto al perfil del asesor o asesora de formación. Personalmente creo que El asesor o asesora de formación deben ser buenos dinamizadores, colaboradores, que sepa mover a la gente y para saber hacer eso no es necesaria titulación alguna, lo que si es necesario es haber trabajado de esa forma desde siempre, primero con los alumnos y alumnas y después con los compañeros y compañeras en los centros, grupos de trabajo, etc.

Conocer la zona no es imprescindible ya que considero que si la persona es dinámica, indudablemente, en poco tiempo, va a conocer la zona en cuanto que empiece a trabajar con la gente.

Aunque no sea imprescindible la titulación, si pienso, como decía Antonio antes, que para determinadas áreas muy específicas, a es necesaria e incluso demandada. Yo recuerdo que cuando yo accedí a asesoramiento y se me exigió preparación y formación específica en un tema, y concretamente en las tecnologías de la información y la comunicación. No creo que se deba pedir que todos los asesores generalistas sepan de nuevas tecnologías, porque eso es imposible. Podrá haber alguno o alguno que tenga conocimientos suficientes pero no cabe la menor duda que habrá que formarlos en esa temática, Ya que estamos hablando de un campo cambiante y denso como pocos. Entonces yo creo que sí es necesario una formación específica. Es formación, en un tiempo, nos la proporcionó la Consejería de Educación a los que estábamos ocupando de esos puestos. Formación muy mal rentabilizado porque pocos años después de proporcionar esta formación suprimieron los departamentos DIN y DERE de los centros de profesorado y todo se quedó en agua de borrajas.

Creo que poco más podría decir puesto que ya se ha dicho casi todo, en mi perfil, y no es fundamentar la titulación, pero si la formación y sobre todo formación específica para algunos campos concretos y sobre todo ser una persona dinámica y activa capaz de mover a la gente, de motivar a que se trabaje en grupo y avance en investigaciones e innovaciones para poder construir conocimiento partiendo de esa dinámica de trabajo grupal.

MO. Bueno. Me gustaría ahora que aterrizásemos en dos cuestiones para mí fundamentales si estáis de acuerdo. Una es respecto al perfil de coordinador dinamizador. Julián decía que ser dinamizador es difícil porque no te perciben en los centros como un igual...

JL: Yo era esa la sensación que tenía cuando iba a los centros. Luego también un, como decías tú antes Antonio, porque al tener tantos centros de referencia,

evidentemente en unos te íntegras más que en otros, por las circunstancias que sea: conoces más a la gente, conectas mejor con ella,... y de interés muy bien y en otros notas cierta frialdad, distanciamiento y no acabas por integrarte. La dinamización aunque sea algo que tú quieres hacer, en unos momentos funciona mejor que en otros. Entonces es una cosa dificultosa. –

ACH. ¿Puedo intervenir?

MO. Por supuesto. Se puede intervenir cuando se quiera.

ACH. No sé si es una percepción mía de aquel tiempo, al menos. Hoy las cosas pueden haber cambiado; pero sobre el tema de la colaboración, dinamización y titulación había un fenómeno que se daba y que era que casi todo lo asesores eran maestros excepto dos o tres casos. Indudablemente el asesoramiento llegaba mucho mejor a los centros de primaria. Los centros de secundaria se mantuvieron mucho más alejados tanto de los cursos de formación como del asesoramiento...

JAG. Eso es porque los maestros tienen una tradición que debemos ir introduciendo poco a poco los centros de Secundaria y de hecho así lo intentamos. Pero otra razón creo que es la propia dinámica interna de los centros de el primaria y secundaria, yo le llamó compromiso con “aquello”. El distinto al compromiso de los centros de infantil y primaria, ya lo comentábamos con Maribel y con Ana. El compromiso de la gente de infantil tiene, y ésto es una opinión muy personal y hay que ponerla entre comillas, es mayor que la de primaria y mucho mayor que la de secundaria, es decir, y tú haces una actividad de infantil en el mes de septiembre por las tardes y se llena de solicitudes de este profesorado. La haces para secundaria, y no aparece nadie.

El tema de las horas lectivas está muy asumido en secundaria que oscila entre 18 y 21 y el resto de horas las imprescindibles. De hecho la participación en actividades formativas del personal de infantil es mucho mayor que el de primaria y el de primaria es mucho mayor que el de secundaria.

JL. Yo pienso que hay también un problema y es la formación del profesorado de secundaria. Este profesorado carece de formación pedagógica. Es un buen físico, un buen matemático, un buen filósofo, pero luego no ha tenido una formación pedagógica, porque no podemos llamar al CAP con ese nombre. Yo he estado dando el CAP y se de lo que va eso. No se puede dar a una persona una formación pedagógica en 20 horas. Ellos reproducen el modelo de Universidad en el Instituto. Entonces claro, ellos parten del hecho de que tienen una titulación superior al maestro o maestra y eso funciona sociológicamente. No podemos engañarnos, incluso tienen un status superior , cobran más, etc. etc. Claro con todo esto, y hecho de que un asesor que es maestro o maestra le le vaya a decir algo sobre cómo puede mejorar su práctica docente es una cosa fuera de juicio para los profesores de instituto. Pienso que el profesor de secundaria tiene que, lo que pasa es que es una cosa muy difícil, que tener otro tipo de formación inicial y permanente más pedagógica... AJ ... Bueno, perdón, cuando termines Julián,.... JL. No,no,... ya he terminado.

AJ. Yo pararía la polémica entre colaborador dinamizador y pasaría al siguiente punto, puesto que el tiempo se nos echa encima y deberíamos de terminar el resto de los puntos que hemos venido a tratar.

MO. De acuerdo. Sigamos avanzando. ¿Como percibís la capacidad de liderazgo de los asesores y asesoras de formación?

AJ. Yo enlazaría esta pregunta con la polémica anterior sobre si colaborador o dinamizador y como se ve desde los centros educativos de infantil, primaria y secundaria al asesor o asesora de formación.

Yo discrepo de que el profesorado de secundaria no acepte al asesor o asesora de formación por su carencia en formación pedagógica. Siempre con este tema creo que se ha hecho un poco de mito, es decir, carencia de formación

pedagógica del profesorado de secundaria frente a una buena preparación pedagógica del profesorado de primaria. Yo creo que en primaria tampoco es oro todo lo que reluce. Yo me cuestiono mucha de la formación pedagógica que se ha recibido en las escuelas de magisterio. Vamos a ver, ahora mismo hay profesorado que hace treinta años que terminó su carrera y entonces creo que las corrientes pedagógicas que había y las que hay hoy, no tienen nada que ver con el sistema educativo que tenemos. Por lo tanto yo ahí cuestiono la formación...

JL: Pero...

AJ: ... cuestiono la formación pedagógica. La formación pedagógica la ha dado, la da, el aula; la da el interés que tú pongas en el aula para conectar con el alumnado. ahí sí que es cierto que el profesorado de secundaria como consideraba que en lo que tenía que hacer era dar clase muy bien dada de su especialidad, mientras no tuviese problemas, ese era el único requisito que se le pedía. Entonces su papel era un papel más distante que el profesorado de primaria que sí que asumían, pues mira , pues el propio desarrollo evolutivo del alumnado de primaria tenía que asumir otras cosas además, ...

JL: pero, pero...

AJ: ... y que sí que se le ha dado esa base, esa red mínima que yo decía antes en las escuelas de magisterio; pero unos han tenido más, otros han tenido menos, y otros han olvidado mucho de lo que estudiaron en la carrera. Entonces yo creo que es más una cuestión de actitud; porque la formación pedagógica la vas adquiriendo ¿Eh, Julián?

JL: Pues yo pienso que no.

AJ: Yo me he movido en el mundo de secundaria más que en el de primaria, y en el de secundaria hay un montón de gente que sin tener ningún tipo de titulación pedagógica, ningún tipo de formación pedagógica han desarrollado unas capacidades pedagógicas que le dan cien vueltas a otra gente. Yo, y

perdona, yo, licenciada en geografía e historia, llego a un momento de mi experiencia docente en el que estaba implicada en una serie de investigaciones, proyectos de innovación pedagógica, consideré que necesitaba formación pedagógica porque yo, resulta, que había hecho....

JL: Pero Ana...

AJ: ...pero déjame que termine.

¡Sí!, Yo me puse a estudiar pedagogía, y cuando terminé, mi experiencia pedagógica sigue siendo la misma que cuando empecé. A mí no me aportó nada el estudiar pedagogía para mejorar mi práctica docente...

JL: ...pero tú estás identificando tu formación pedagógica con el ser pedagogo, con la titulación de Pedagogía.

AJ: ...no, no, no, con la formación. Vamos a ver, ...

JL: Un maestro o una maestra...

AJ: ... un maestro ha dado cuatro "cositas" de pedagogía...

JL: ...no, no, no, no; pero vamos a ver. Vamos a ver una cosa que... y es que la educación no es pedagogía. Mira, ...

AJ: ¡ Ya!.. Yo te estoy hablando de talante.

JL: ¡Ya!, pero es que...

AJ: ...para mí es más importante el talante que la formación.

JL: ... un médico recibe una formación técnica para lo que después va a ser. Y después puede ser un "matao" o un excelente especialista. Pero lo básico es lo básico, es decir, un educador debe de recibir una información sobre lo que es la educación, que procesos lleva implícitos, la problemática,... es decir, toda una

serie de materias, que están ahí y que el educador debe de ir conociendo para que luego después, cuando vaya a la práctica, vea a un sujeto, no como un ser que está simplemente concebido para aprender cosas que si no las supera lo suspendo; sino que es un ser que puede tener problemas, que puede tener desequilibrios, que puede tener miles de cosas. Por eso pienso yo que el maestro o la maestra están mejor formados, para atender estas circunstancias, que el profesorado de educación secundaria, puesto que el profesorado de primaria, ha recibido, en su formación inicial, esas nociones para poder atender estas necesidades. ...

AJ: Eso es lo que yo estoy discutiendo. Que esa formación inicial, cuando se hizo hace treinta años, ya no tiene nada que ver con la de ahora. Es decir, se necesita de un proceso de actualización y de formación que es la que tu vas recibiendo.

JL: Eso es la esencia, es decir, la educación es eso, es preocuparte por el sujeto en su pluralidad. ...

MO: De todas maneras...

AJ: Eso es una cosa muy puntual. Yo iba por otra vía ...

MO: Creo que nos estamos saliendo. El tema era el asesoramiento y nos estamos girando hacia la formación inicial del profesorado. Os rogaría retomásemos la cuestión en orden al asesoramiento, por favor.

AJ: Sí, y yo iba por otra vía, es decir, la dinámica de acción y la capacidad de liderazgo del asesor o asesora de formación yo creo que van unidos. Y no me gustaría cortar la conversación que teníamos anteriormente pero creo que nos hemos salido un poco del tema.

Lo decía porque me interesaba y hablábamos de la imagen que tiene el asesor en los centros. Yo creo que ahora mismo, desde los centros educativos, si que se debe de tener una imagen de que el asesor o asesora debe de ser la

persona a la que yo me puedo agarrar en un monumento determinado, a la que puedo recurrir para dinamizar una determinada actuación. Es decir, a lo mejor yo sola no puedo hacer más de cuatro cosas en mi centro educativo, es decir, no soy capaz de dinamizar mi grupo; pero si hay una persona de referencia en el centro de profesorado más próximo, que puede ayudarme a trabajar con el equipo de mi centro, a colaborar en algún proyecto... esa referencia es muy positiva y creo que deben de estar ahí. No obstante es difícil encontrar esa disponibilidad cuando un asesor o asesora tiene tantos centros educativos a su cargo. Yo creo que es cuestión de buscar la fórmula, porque en otras cosas sí que se está funcionando con una sola persona. Yo tengo como referencia, ahora mismo, los gabinetes para la paz de la delegación de educación, y es una sola persona la que esta dinamizando toda esta temática y lo está haciendo muy bien. Y no sólo eso, sino que se la están "rifando" en muchos centros. Están viendo a una persona de referencia que les puede dar pista para salir adelante y resolver la necesidad que tiene planteada el centro. y esa referencia es la que los asesores y asesoras del centro de profesorado tienen que evidenciar para el profesorado de su zona de actuación.

MO: Debes de decir algo Antonio Chacón.

ACH: Mirad, yo creo que no merece la pena entrar otra vez....

JAG: Yo, yo,... , por ir centrándonos de una vez, yo hablaría más que nada de predisposición hacia, o sea, hace falta una base pero hace falta, fundamentalmente, predisposición y compromiso.

Luego hay una cuestión fundamental, y es que en secundaria la mayoría del profesorado dice que ellos están para enseñar y no tienen compromiso con la educación, porque no se consideran educadores. A partir de ahí debemos de borrar y contar de nuevo, porque el "sistema enseñativo" no existe. A nadie se contrata para enseñar. En el sistema educativo se contrata para educar. Estamos todos para educar, cada uno en su nivel. Bien pero con respecto a la figura del asesor hay una cosa muy importante que hay que señalar y es que nada triunfan si no es útil. Si el profesorado no te ve como algo útil no haremos nada. el asesor

y la asesora deben transmitir en los centros a la idea de que son útiles de que sirven para algo. Que están ahí para apoyar, para ayudar. Lo mismo podría decir de los equipos de orientación externos y de la inspección educativa. Es decir los tres equipos que estamos ayudando a los centros educativos desde fuera, que dicho sea de paso deberíamos de coordinarnos entre sí, y que es difícil, por razones que ahora no vienen al caso, tenemos que ser vistos como algo útil para los centros. Si esto no es así, jamás podremos conseguir los objetivos para los que estamos trabajando.

JL: ¿Puedo comentar algo?.

MO: Claro, claro,.

JL: Es que he escuchado decir antes a Ana y, creo que a Maribel, una aseveración consistente en el dicho de que "hay que vender el producto". ¿Qué producto?

AJ: El producto no es un producto convencional. Entiendo por producto la capacidad de convicción, de proximidad hacia el profesorado.

JL: Lo digo porque en nuestra época, que eran los inicios de la L.O.G.S.E., nosotros teníamos que vender el producto que era precisamente la L.O.G.S.E. ...

AJ: No, no, no, pero yo no voy por ahí....

JL: ... entonces, ahí, en esas palabras, puede estar implícito el hecho de que el asesor o asesora no tenga libertad, (entre comillas), o como queráis decirlo. Es decir, que esté un poco condicionado por la administración si tiene que vender un determinado producto. Yo creo....

AJ: No, no, retiro lo que he dicho antes. Me refiero con la capacidad de convencer de lo que tú llevas dentro, ...

JL: ... si, sí, ya lo entiendo....

ACH: Sí, sí, es que debe demostrar que es útil, es lo que decía antes José Antonio. Yo creo que en los centros, vender el producto es demostrar que el asesor o asesora sirve para algo.

AJ: Dependerá de la necesidad que se tenga en el centro. Es decir, si yo tengo una necesidad y veo que tú como asesor o asesorar me puedes ayudar, efectivamente “muevo la gallina”. Yo creo que primero es la necesidad: “ *si yo no te necesito, por mucho que tú quieras vender no hay nada que hacer*”.

MA: Pero hay otra cosa que es que a lo mejor yo no veo la necesidad, y necesito que el que viene de fuera me haga ver esa necesidad. Eso es, un poco, a lo que antes me refería como vender el producto.

JL: Pero podemos caer en el utilitarismo. Claro. Si tú siempre vas a satisfacer las necesidades de los grupos de los centros, entonces puedes ser un juguete útil....

JAG: No, no, no. No es eso lo que yo he dicho....

JL: ... útiles; pero bajo determinados planteamientos.

Si pensamos que somos personas democráticas, que creemos en la igualdad de oportunidades, que estamos en la atención a la diversidad y todo ese tipo de cosas que hoy día están recogidas en legislación y que todos nosotros defendemos. Si tú vas a un centro y a ti te piden un tipo de información o apoyo que va en contra de lo que tú estás pensando, no serías útil para el centro en ese momento; porque no le haces el juego. No se si me explico. Es decir: útiles, sí; pero bajo determinadas circunstancias.

Tú también le puedes decir a un grupo: ¡NO!... Mira...

JAG: Exactamente. Pero la utilidad no es sólo satisfacer aquello que te exigen, sino satisfacer las necesidades reales, que son las que te piden y las que no te piden. Las necesidades de formación son las demandadas por el profesorado que

es consciente de ellas y las que no son conscientes de las mismas; pero que tú, desde fuera, a través de los servicios de apoyo a la escuela (inspección, E.O.E.s., ...), son detectadas y que un asesor o asesora debe de intentar hacerlas ver. Como decía antes Maribel, la utilidad no se debe reducir solamente a lo que te pide el profesorado.

El asesor o asesora debe ser útil para mejorar la calidad educativa en el centro. Esto consiste en atender a lo que necesitan y en hacerles ver aquellas cosas que aún no siendo conscientes de su necesidad; sí que les son necesarias para mejorar..

Lo que sí es verdad, es que las necesidades no sentidas no pueden ser satisfechas mientras no sean sentidas como tales. Primero, debes hacerlas evidentes y después, cuando te las pidan, cuando te las acaben solicitando, es cuando tienes que intervenir. Porque, a veces, no puedes obligar a solucionar un problema que el profesorado no conoce.

JJA: Lo que sí es cierto, es que en los centros de Primaria y de Infantil, está más asimilada esa necesidad de formación, a nivel profesional. bien conocida o bien desconocida. O sea, este colectivo sabe el tipo de formación que quiere hacer porque ellos creen que es la que tienen que hacer.

Pero también hay que decir que existe otro tipo de formación que no quieren hacer en un momento dado porque dicen que puede ser un "rollo que no va con nosotros".

En cambio, en la Educación Secundaria, casi por sistema, el profesorado niega que el asesor o asesora, o quien venga, puedan ayudarles en algo para su formación. Están convencidos, la mayoría, de que no les van a ayudar en nada, ni les van a orientar en ningún tipo de formación... que la formación la pueden encontrar en otros sitios, incluso leyendo, antes que realizando un grupo de trabajo, una formación en centros, o cualquier otra actividad relacionada con la problemática que tienen.

De hecho, en educación secundaria, actualmente existe muchos problemas y gordos, y la gente, la no se plantea en ningún momento, bueno, una amplia mayoría no se plantea, es decir vamos a buscar soluciones a través de la formación .

Ellos esperan, en la mayoría de los casos, que las soluciones sean de la administración, que se las den como receta o como quieran; pero que dentro de sus planteamientos no está la formación.

ACH: Esto viene derivado un poco de lo que decía antes Ana y es que el concepto de educación es diferente en educación primaria que en educación secundaria. Tradicionalmente en educación primaria y educación infantil ha habido escuelas de verano, encuentros sistemáticos cada año, ... y hay un porcentaje alto de profesionales que se han estado viendo. Siempre ha habido el gusanillo ese de que la educación ha estado de por medio.

En Secundaria, por el contrario, la educación ha sido algo secundario, ha sido más la pretensión de formar al alumnado la que más prevalece frente a la de educar al alumnado. De ahí viene quizá la problemática de que alguien vaya al centro a comentar algo, a ayudar en algo, y sea considerado como qué vas a "meter la nariz donde no te llaman". Yo creo que este es el concepto global de educación y que se tiene en un grupo de profesionales y en otro.

JJA: Perdona, es que me falta una cosa, pero observó también que hay mucha falta de convivencia profesional. Esa....

AJ: Es la falta de trabajo en equipo.

ACH: Yo le comentaba antes....

AJ: ... y ese trabajo en equipo es el que te lleva a darte cuenta de las cosas que se necesitan y a buscar los apoyos necesarios para satisfacer la necesidad .

La idea de la formación que tú estás describiendo era... y en educación secundaria, además lo he vivido, "no van a venir..." y eso viene derivado de la propia composición de los centros de profesorado, - "no va a venir un maestro a enseñarme a mí "...- yo te digo, eso son frases que se escuchaban en centros de educación secundaria. "cómo va a venir un maestro a decirme a mí como debo dar las clases".

O., yo, de historia, ¿Cómo va a venir un maestro a enseñarme historia si yo puedo darle lecciones a él ?

Yo creo que eso es uno de los fallos que, en la historia de los centros de profesorado, ha habido y es que no se veía en secundaria a los CEPs como referentes para su formación: debido, quizás, a que no te identificabas con las personas que allí había y no considerabas que te pudiesen ayudar. Eso, ya se ha ido superando, creo, pero se ha quedado ahí, en el imaginario de ese colectivo de secundaria y se sigue sin ver como referente al asesor o asesora de formación.

ACH: Eso es cierto. Entonces: ¿Qué hay que hacer?

AJ: Pues yo creo que hay que vender el producto de otra manera.

Esto es bastante complicado y por eso yo voy, otra vez, al papel de dinamizador. Y ahí, con lo que decía José Antonio antes, un asesor o asesora, sin el apoyo de una inspección, del equipo de orientación educativa, que conocen al centro, sus necesidades,... son capaces de entrar en el claustro para valorar y evaluar sus necesidades y unir la formación a las necesidades de ese centro: como centro y como claustro.

Y ahora, a partir de ahí, el asesor o la asesora, debería dinamizar, junto con el equipo educativo, relacionarse con el profesorado del centro y arrancar la formación en equipo.

Si no es así, no creo que se pueda.

AA: Yo creo que aquí se están lanzando muchísimas hipótesis de porqué el profesorado de Educación Secundaria no acude a los Centros del Profesorado para formarse. No busca en los asesores esa formación, incluso pedagógica, de la que tanto estamos hablando ...

AJ.- ... yo creo que no es sólo una hipótesis, sino que es una realidad...

AA.- ... no,no, no; pero aquí se están haciendo muchas hipótesis, la cuestión sería, realizar una investigación a fondo, que supongo que ya estará, también, hecha, sobre la temática. y, a veces, nos daríamos cuenta de que la problemática es mucho más sencilla. Posiblemente en la misma distribución horaria. El profesorado de Secundaria no tiene una hora en la que pueda verse todo. Cada uno tiene sus horas de departamento y tal y cual..., y cuando termina, como, normalmente, no vive en el mismo lugar donde imparte su trabajo, no tiene horas para dedicarse a la formación; sino que cuando termina la clase, el tiempo lo emplea en volver a su casa. Cuando la gente permanece en sus centros, bien sea profesorado de primaria, bien de secundaria, participan mucho más de lo que es la formación. Ahora, ya no tienen tiempo. Habría que buscar otras fórmulas para que pudiesen realizar su formación. Se podrían utilizar, por ejemplo, las nuevas tecnologías. Porque el profesorado, que ya posee una serie de recursos, guiados por un asesor, puede hacer perfectamente una formación a distancia y eso es lo que se está haciendo ahora ...

ACH.- ... fijate que yo, para mí esta forma de actividad es quizá tan importante que una de las cosas que yo estaba comentando antes, como Maribel, es que, y es verdad, que este tipo de formación se va dando en los distintos lugares de trabajo, y además en los distintos niveles del sistema educativo. En los colegios se convive mucho, se habla mucho, se permanece mucho tiempo juntos y se crean situaciones en las que se emplea tiempo en reflexionar sobre el trabajo, en definitiva se crean expectativas, necesidades conjuntas en muchos momentos. En educación secundaria, ya, no se comparte tanto tiempo para trabajar juntos. Y en la universidad, ahora, yo mismo hecho mucho de menos, trabajar en el común ...

AJ.- ... trabajar en equipo...

ACH.- ... porque trabajando en equipo es como surgen las necesidades, y si la gente no trabaja en equipo, difícilmente surgen necesidades comunes y eso es, quizás, lo peor que va pasando, según se va subiendo en los diferentes niveles educativos .

AJ.- Si.

JAG.- Bueno, sí. mmm... Yo es que también creo que habría que aclarar, desde la Administración, y habría que proponer una figura de asesor o asesora que fuese posible. Antonio apuntó, y muy bien, que con 22 centros que tiene a su cargo como asesor de formación difícilmente, puede hacer más de lo que hace. Es que no puede más. Entonces, lo que tú no puedes es establecer un perfil de asesor o de asesora, y , por ejemplo, en el centro del profesorado que yo dirijo, que hay ciento treinta centros entre seis asesores, tocan cada uno a veintitantos centros, entonces estamos igual. Tú no puedes decir que éste es el perfil del asesor que queremos; pero sólo tienes seis asesores. A partir de ahí, eso es imposible. Lo fundamental es, que desde la Administración, se aclaren, que es lo que quieren y pretenden con el asesor o asesora de formación, cuáles son sus funciones y después, doten, suficientemente, las plantillas de cada uno de los Centros del Profesorado. O bien, aumenten las plantillas, o bien establezcan unas funciones que sean posibles llevarlas a cabo con una media de veintitantos centros a su cargo.

MO.- Yo quisiera aterrizar un poco con esto. Porque aunque estemos hablando de todas estas historias y estamos hablando de las dificultades de los asesores y asesoras, me gustaría también que hablásemos de algunas posibles soluciones a estos problemas. A ver qué os parece .

JAG.- Pienso que hay que ajustar el perfil a las condiciones de trabajo y al número de personas que necesitas para las mismas. El resto de las cuestiones relacionadas con las distintas problemáticas, el perfil, las necesidades, están ya dichas en todo lo que hemos comentado anteriormente.

AJ.- De todas formas, a mí me gustaría retomar algo que creo que hemos dejado atrás y es la de no ver al asesor, o asesora de formación como una cosa aislada; sino que debemos de conectarla con otros órganos de apoyo externo a los centros como son la inspección educativa y los equipos de orientación educativa, como con el profesorado de los centros. Si no se cuenta con estos organismos y, especialmente, con los equipos directivos y de profesorado de los centros, difícilmente se podrá integrar en los mismos y, por consiguiente, difícilmente podrá llevar a cabo su labor. No son cosas que puedan ir de forma aislada. Si no se produce una integración del asesor o la asesora en el centro, su tarea se verá limitada, solamente, a recoger un listado de necesidades del mismo; pero nunca se percibirá como a alguien que pretende ayudar, colaborar, participar, en definitiva, en la tarea de formación tan necesaria para el profesorado de los diferentes centros.

Por otro lado creo, también, que debía de haber un proceso más indicativo del asesor o asesora. Por ejemplo, ¿porqué no puede estar invitado, como persona implicada, con voz pero sin voto una asesor/a de referencia, en el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica? ¿No puede estar conectado con la jefatura de estudios, que sea la propia jefatura de estudios, cuando en un momento determinado...

JAG.- ... eso está muy bien Ana, pero con el número de asesores y asesoras que tenemos no se puede, Ana, es imposible. Con el número tan elevado de centros que lleva Antonio, creo que ha dicho 22, ¿cómo se hace? ¿Cuántas reuniones hace, normalmente, el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica de un instituto? ...

A.- ... tres más o menos al año...

JAG.- ... tres por veintidós centros, son 66 reuniones al año. Eso sería solamente en educación secundaria. Pero que me dices de primaria, y en claustros generales en los que se toquen temas de su ámbito. ¿Porqué no a la asistencia a reuniones de departamento, a algunas reuniones de algún ciclo, en

primaria? En el momento en el que tengas un/a asesor/a para asistir a todo esto, es imposible. Un sólo asesor no puede llevar a cabo toda esta tarea. Un asesor o asesora que llevase como mucho diez centros podríamos decir que podría empezar a trabajar de esta manera. Para ello necesitaríamos como mínimo, el doble de asesores que tenemos.

Está muy bien todo lo que estás diciendo, estoy de acuerdo completamente contigo. Pero con el número de asesores y asesores que hay hoy, es prácticamente imposible. ¿Tú que crees?

AJ.- Yo creo que se puede, vamos a ver, creo que el asesor o asesora no va a llevar allí, a ejecutar un plan de actuación ...

JAG.- ... pero tiene que ir... ...

AJ.- ... si va, va, ..., y ¿no puede ir?

JAG.- Sí. Vamos a ver cuántos días tiene el año, a ver si eso es posible...

AJ.- Tiene que ser un mediador de recursos ...

MA.- ... pero ahí, ... yo creo que no necesariamente, tiene que estar el asesor o la asesora en todas las reuniones del Equipo Técnico; sino al requerimiento del inspector o inspectora, que realmente debería de ser el nudo de enlace y de unión entre el Centro del Profesorado y el centro educativo. Es la inspección quién ve unas necesidades, esas necesidades son bien planteadas por el centro. y el inspector las canaliza bien y si el asesor o asesora sabe recogerlas, ... Desde este punto de vista, no es necesario que los asesores/as estén en las diferentes reuniones de los centros y de los equipos educativos que forman los mismos; sino en algunas puntuales, a requerimiento de la inspección, por que es ésta la que sí tiene que tener un conocimiento más profundo del centro. que lo podría tener el asesor o la asesora. Entonces, desde una coordinación se podría conseguir esto.

JL.- Yo quisiera comentar algo. Yo recuerdo que cuando estaba en Loja, hicimos, propusimos unas reuniones conjuntas con la inspección, los equipos de apoyo externos (que así se llamaban antes), y los asesores y asesoras de formación un poco para analizar las situaciones y coordinarnos. Aquello no funcionó.

MA.- ... ¿por qué?...

AJ.- ... pues, en ello estamos ahora.

JL.- ... pues yo pienso, ... Yo le he dado vueltas y, vamos a ver, posibles cuestiones:

a.- ¿Qué es un asesor/a?, ¿Qué ofrece un asesor/a a un centro?¿cómo ve el profesorado a los asesores y asesoras? ¿Lo ven necesario, no lo ven necesario?, es decir, la figura del asesor/a ¿cómo es percibida por el profesorado? Eso es muy importante

b.- ¿ Por qué un maestro o una maestra atiende a un inspector?...

AJ.- Porque es la autoridad competente.

JL.- Y además, de qué, Ana, la autoridad de qué, ...

JJA.- ... de que puede obligarte.

AJ.- ... efectivamente, y por eso hay que coordinarse, hay que ir junto a ...

JL.- ... pero no, y el asesoramiento, con el status que tiene hoy, sería un pegote. Porque los asesores y las asesoras, no tienen ese status, y esto es cuestión de

AJ y MA.- ... pero vamos a ver...

MA.- pero el inspector no puede poner en marcha un proceso de asesoramiento, no sabe, no puede...

JL.- ... ¡ya! Yo a lo que voy es...

JAG.- ... podría.

JL.- yo a lo que voy, Maribel, es que al asesor/a se le tiene que dotar de más poder ...

AJ.- ... Yo no en...

JL.- ... entiendelo como quieras. No es poder de ningún tipo; sino de más importancia, que el sistema educativo le de más importancia, lo que quieras. He utilizado la palabra poder para que los demás le pongáis el adjetivo.

AJ.- Mira, no, no, ...

JL.- Ana ...

AJ.- Son funciones, vamos a separar funciones, ...

JL.- Son funciones, pero que sí, yo pienso que el asesor, su función está vacía ...

MA y AJ.- No.

AJ.- ... no. La del inspector/a, sí que está vacía, porque llega y te diagnostica, te dice: en este centro pasa esto, y ...una vez hecho el diagnóstico ...

JL.- ... sí, bien ...

AJ.- ... entonces, después del diagnóstico es cuando hay que empezar a poner algunas medidas y hay que empezar a actuar. Una de ellas puede venir por parte de los Equipos de Orientación. Y otra es: viendo las necesidades del centro, vista la situación, etc., hace falta realizar un plan de formación. Y ahí es donde intervienen los asesores/as de formación.

JL.- Bien, bien, si tú tienes un asesor o asesora, una persona muy importante para el funcionamiento del sistema educativo, desde mi punto de vista, la Administración lo tiene que apoyar al cien por cien. Pero un apoyo real. Tú no tienes nada más que ver desde la historia, como desde que se crearon los Centros del Profesorado hasta hoy, tú fíjate. Coge una asesoría, por ejemplo la de primaria de cualquier CEP. Verás cómo han pasado, al menos, cinco, seis, siete u ocho asesores. ¿Por qué? porque no se sienten satisfechos, identificados, valorados. La gente no se ve llena dentro del desempeño de su tarea. Se queman y se van. La gente prefiere irse a su centro para verse más satisfecho. Porque es una tarea tan difusa, tan difícil. Tienes que atender al inspector, al Equipo Directivo, a mucha gente, y luego, al final, estás harto de trabajar y dices: ¿dónde está mi actuación?, ¿qué es lo que he hecho? No se si me explico, es decir, del asesor o asesora deberíamos de especificar más sus tareas, sus funciones. Eso es muy importante, para que todo el mundo los vea cómo unos profesionales, que están ahí, y que ante determinadas tareas, van a saber responder.

Pero funciones puntuales. No abrir tanto el abanico que al asesor o a la asesora se le pueda pedir todo lo que se quiera...

MA.- Pero el asesor o asesora no es el que tiene que dar siempre la respuesta...

JL.- ... si estamos diciendo que sea un colaborador, un dinamizador, que vaya a todos los centros, que te atienda, y luego, que sea generalista, etc. y que te atienda cualquier situación, esto no es un asesor es un superasesor. Eso es una superpersona y eso no existe.

MA.- No es necesario que sea él o ella quien directamente asesore; sino que sea la persona que, en cada momento determinado, sepa a quién acudir, para solucionar esa necesidad.

JL , JAG, JJA Y AA.- Evidentemente...

JL.- ... pero la administración debe dotar a esta figura, con mayor entidad, con mayor interés. Que cuando un maestro o una maestra mencione la palabra asesoramiento, ésta esté llena de contenido igual que cuando pronuncia la palabra inspección, que se sabe perfectamente cuál es su cometido. Y si la administración se lo cree, lo hará. Y no, como hasta ahora, que ha ido dando nada más que bandazos, vaivenes con esta figura..

ACH.- Fíjate, de hecho conozco más el caso de secundaria, y en una asesoría de un centro del profesorado, ha habido al menos tres asesores en un período muy corto de tiempo que han dejado la asesoría y se han vuelto a los centros quemados porque no podían hacer nada de lo que ellos creían y asumían que era su labor. Y como digo, esto ha ocurrido, no en asesoría si de primaria, sino en las de secundaria, en las que estos asesores y asesores estaban mejor integrados. Y les faltaba la claridad para entender que es lo que la gente podía ver en ellos y que es lo que la gente podría obtener de ellos cuando iban a los centros visitaban los centros.

JAG.- Yo quiero abundar en lo que dice Antonio, porque esto es así. No voy a citar casos ni nombres pero sí voy a decir que he hablado con asesores y asesor horas que me han contado que acaban abandonando por qué : ...

Me decía uno, tú fíjate que en mi centro, yo terminaba a las once y media todos los días y aquí son treinta horas.

No hay reconocimiento. No está prestigiado el puesto. O sea, tú llegas a un centro ...

ACH.- ... Yo no iba solo por ahí, José Antonio, yo te hablo de gente que no le importaba trabajar las treinta horas, con ilusión, ...

JAG.- ... pero es que no me has dejado terminar. No es lo de las treinta horas, eso es lo de menos, es la insatisfacción por lo que estamos diciendo, porque después de tantas horas de trabajo, no se llega a nada concreto, porque la gente no te valora y no te compensa. Y hay gente que permanece en este tipo de puestos, por otra serie de intereses ajenos a los que debería de ser las razones para estar en este puesto. Hay gente que dice aguanto porque tengo el destino cercano a mi casa y ésto es triste. Esto es terrible. Así no se puede funcionar. Con gente cuyas razones no sean... en eso tenemos más suerte los de los pueblos, fíjate, que los de que la capital. Porque allí la mayoría de los asesores y de las asesoras tienen sus puestos de trabajo cercanos al Centro del Profesorado y se mueven por otras razones: les gusta, quieren un cambio de actividad en su vida laboral, quieren ayudar en la mejora, etc. y no tenemos esa rémora que supone que haya gente que venga al CEP por otras razones que lo son las que deberían desear. Eso se nota luego, en el funcionamiento de los equipos, en las relaciones, en el trato con el profesorado, etcétera.

JJA.- Pero hay otra cosa, y es que a veces la administración se olvida de que es una empresa y como tal, debería de hacerla funcionar lo mejor posible.

A los trabajadores, normalmente, lo que se les tiene que plantear es mejorar su formación. Esta empresa no está planteando la formación como una cuestión necesaria; sino que deja a voluntad de sus trabajadores el apartado de la misma. Proporciona unas directrices, que ella considera válidas, pero no se exige esa formación al trabajador. Para que luego le viertan en un la educación que está dando. A partir de ahí, aparecen una serie de actividades de formación que no son formaciones, puesto que en una vez realizadas no se aprecian resultados considerables en la práctica educativa. Otras actividades que desaparecen

actividades porque el profesorado no quiere hacer uso de ellas, y tantas otras cosas. Quizá la empresa debería plantearse estas cuestiones .

JAG.- Si, pero esa es una política antigua. La formación no tiene que ser obligatoria . Desde los 25 años que aprobamos unas oposiciones y nos hacemos funcionarios podemos hacer dos cosas: trabajar y no trabajar. Y esto es así. Tú no puedes obligar a nadie aquí hará lo que no quiere. Tú puedes obligar a alguien a que siente ante una actividad pero que puede pasar olímpicamente de la misma y no pasa nada. Puedes obligarle pasando lista, pero no mucho más. No obstante creo que hay una solución y es crear el marco para que la empresa, como decía el compañero, arbitre los medios para que la formación sea imprescindible.¿Cómo?

Bueno hay muchas formas:

- Exigiéndole un cumplimiento de la norma.
- Exigiendo que la gente pacte una práctica docente medianamente exigente.
- etc.

Y eso no pasa. Un maestro, maestra, profesor o profesora se introduce en su clase y, haga lo que haga, nadie le puede decir absolutamente nada. Y eso es lo que no puede ser. Ahí es donde hay que atacar.

Si la gente supiera que no le queda más remedio que hacerlo bien, tendría que buscar la forma más apropiada de formarse para poder llevar a cabo su tarea.

El ¿cómo? Bueno pues ya se verían las formas más idóneas ya que de ellas sí que se tiene conocimiento. por lo tanto, y en mi opinión, obligatoriedad de la formación permanente, eso no sirve.

MA.- Además de esto, yo creo que esto tiene que ser a través de un proceso de evaluación, es decir, de una evaluación que nos diga cómo se está llevando a cabo la cosa y a partir de esa evaluación de como se está llevando a cabo la cosa, plantear una serie de correctores. Una serie de medidas que sirvan para mejorar

esa práctica; y además de eso, incentivar esa práctica. Es decir, el centro que, de alguna manera, se adscribe a una formación en el centro que se ha considerado fundamental por parte de la inspección, por parte de la administración, por parte de quien sea, entra dentro de un programa, ese programa lo lleva a cabo, lo mejora y además, se le premia, se le incentiva ...

JAG.- ... yo es que voy a más. Mira, la enseñanza es una de las actividades que tú puedes estar haciendo lo mismo que hace cincuenta años y no pasa nada, da igual. Si eso pasa en la medicina, es decir, si un médico se dedicara a recetar lo que recetaba hace cuarenta años o se pusiese a trabajar lo mismo que hace cuarenta años, igual lo echaban del hospital ...

AJ.- ... fíjate José Antonio. Hay una clave que hace que cada vez se pueda hacer menos eso, porque ahora mismo hay una contestación, por parte del alumnado, que no la había hace 10,15 o 20 años...

JAG.- ... a que te refieres ...

AJ.- ... al alumnado de secundaria, por ejemplo yo ...

JAG.- ... es que yo te puedo hablar del profesorado de primaria que, ahora mismo, sigue enseñando con el "michu", es decir, y además ...

AJ.- ... pero vamos a ver José Antonio, ahora mismo se está demandando, ¡vamos! que está cambiando la situación y ese "profe" que era capaz de aguantar con los niños quietecicos, aunque no le estuviera contando nada, con la misma lección, la libretilla amarilla, de hace veinte años, ese profesorado, ahora mismo, es un fracaso total y acaba dándose de baja por depresión. ¿Porque? Porque tiene una contestación por parte de su alumnado. Ahora estamos en un proceso ...

JAG.- ... perdona, yo no estoy de acuerdo con eso, y yo no digo que no trabaje; lo que digo es que sus métodos son los mismos que hace cuarenta años y un

profesor o profesora que, ahora explica su lección, pone sus ejercicios, al día siguiente saca a la pizarra, pone exámenes muy difíciles, etc. es hasta bien visto por los padres y ese profesional, no ha tenido la más mínima preocupación por actualizarse, por ponerse al día en cuanto a métodos, a sistemas. Y yo te digo ahora, porque tengo un niño con 15 años que está en el instituto, que, en secundaria, estoy viendo cosas alucinantes, que evidentemente, no puedo comentar, por razones obvias, vivo en Motril, y por mi situación, soy el menos indicado para decir nada; pero si tú vieras la forma de trabajar la asignatura que tiene este docentes, alucinarías. Sin embargo, está considerado como un muy buen trabajador, porque horas, me consta que le echa con ganas, pero no se trata de echarle horas. Se trata de que la vida ha cambiado, el conocimiento pedagógico ha evolucionado, etc. y, ese señor, está al margen de todo eso, y eso no puede ser, y allí, se lo permiten todos . Yo no digo que ese señor no cumpla, cumple, desde otra óptica, que no es la mía evidentemente, pero desde la óptica tradicional, hasta puede ser un hombre muy trabajador.

AA.- Que yo creo que el problema de la formación es el de cómo se está llevando a cabo. Si un profesor o profesora, y ahora que han vuelto las licencias por estudios, si a un profesor o profesora se le da la oportunidad de actualizarse, en su periodo lectivo, cobrando, muy pocos profesores se negarían a asistir a formación.

JJA.- Primero: que estamos volviendo otra vez a la teoría que anteriormente decía Julián y es que el matemático, volviendo a secundaria, es un buen matemático pero un mal educador ...

AA.- ... sí a un profesor, se le lleva a una escuela de verano ...

JJA.- ... disculpa Antonio, lo que tú estás diciendo, se le ha ofertado a gente, a mucha gente. Entonces, dicen que si los llevas a un buen hotel, costeados, en horario lectivo, igual se lo plantean ...

AA.- ... como se ha hecho con gente...

JJA.- ... disculpa, si durante el mes de julio, o el de septiembre, propones a los docentes que vayan a un hotel para a ...

AA.- ... las licencias por estudios no se dan en julio ni septiembre... además, esto se entendería como una especie de condena porque es periodo de vacaciones, por tradición, para el profesorado. Yo me estoy refiriendo a lo que el profesorado nos pide para su formación, que además hay que agradecerse porque un sábado están allí formándose, dejando a un lado a su familia, en un puente, en una tarde de cualquier día que no tienen que trabajar, etcétera. Cuando cualquier empresa hace formación, no la hace de esa forma. Generalmente, lo hace en tiempo lectivo. El tiempo que tenías que estar enseñando, no, ahora tú estas formándote, mejorando tu formación ...

MA.- ... o en un año sabático ...

JAG.- ... en ninguna empresa se está en la fábrica sólo una parte de tu horario laboral. En educación sí. En la nuestra, hay de clase, en secundaria de dieciocho a veintiuna horas y en primaria veinticinco, y todos tenemos, por ley, treinta horas. O sea, estamos comparando dos cosas distintas. Yo no conozco ninguna empresa en la que se diga del horario total que usted tiene, sólo venga veinticinco horas. La gente va a sus cuarenta o sus treinta y cinco horas.

Eso es una. Otra: llevas mucha razón, Antonio, con que la gente iría un día a las doce de la mañana a formarse por descansar de niños, podría ser una razón y que estarían en el cursillo, estarían sentados, ahora: ¿formándose ? , puede que sí o puede que no; porque, como después, no hay nada que les obligue a aplicar eso que han aprendido. El problema no está en cuando lo hacen. El problema está en que si tú al trabajador no le exiges que aplique los conocimientos que va adquiriendo en su formación, ese señor o señora se formará, si quiere, y si no, no se formará. Entonces como se formará, si quiere, o no, es indiferente que lo haga en horario lectivo o no. Yo creo que lo fundamental es lo otro.

Dar facilidades para la formación es bueno, pero que mientras no se le obliguen a tener prácticas docentes, como yo digo, "prácticas decentes", no hay nada que hacer. Y eso no se obliga.

AA.- Yo, creo que cada vez es más raro que a la gente se le organice un curso, que sea solamente un curso. Cada vez la tendencia es más hacer cursos con seguimiento. La gente está haciendo unos trabajos que van pidiendo que se pongan en la red, para conocer que es lo que han propuesto los otros. Se está intentando fomentar la labor de los ...

JAG.- ... Antonio, pero ¿qué tanto por ciento de profesores y profesoras?, ¿quién se forma? Esa es otra cuestión.

AA.- Hombre, claro. Nosotros, ...

JAG.- ... hay quien, en la vida, ha pisado un CEP...

AJ.- Ahí hay una laguna, dentro de la asesoría, que yo creo que no está resuelta, que es la conexión con el profesorado.

MO.- Hablaba Antonio de los cursos con seguimiento. ¿Qué opináis de estas formaciones que se suelen hacer en los centros? ¿Es la formación en centros la mejor forma de conectar con el profesorado?

JJA.- Hay un problema grande, y es que la mayoría de los centros no tienen un plan de formación o está puesto en el plan anual, sin funcionar. No existe.

Segundo: yo sigo considerando que la formación en centros es la más viable para resolver algunos aspectos específicos del centro. Pero, también es cierto que, a grupos de trabajo o determinados cursos para profesores y profesoras especialistas, siguen siendo acciones muy válidas. Que, lógicamente, formación en centros son actividades muy válidas para resolver problemas que atañen a todo el claustro, pero que en el momento que hablamos de

especialidades como la música, el inglés, la educación física,..., yo sigo siendo partidario de que existan esos cursos para la actualización didáctica del profesorado especialista.

JL.- Yo pienso que la formación en centros, la verdad, es que es lo ideal pero creo que eso debería de estar conectado con algún proyecto global del centro. Yo recuerdo cuando los programas de compensatoria se pusieron en marcha en el polígono de Cartuja, por los años ochenta, que los maestros con alguna iniciativa, etc. etc, lo que hicieron fue analizar una problemática que en el centro era, pues: de un fracaso escolar altísimo, los niños abandonaban, etc. y sobre esos puntos, ellos escogieron dos o tres problemáticas y hacia las mismas encaminaron su trabajo. Toda su atención, toda su formación y todas las actividades iban enfocadas hacia esas dos o tres cuestiones básicas. Entonces, pienso, que eso se podría trasladar a un centro de forma que se pensara: ¿ cuál es la problemática?, en función de su ubicación, en función de la procedencia social del alumnado, no se. Que estuviese muy claro que es lo que les interesa como problemática general del centro que atañen a todo el profesorado o a una gran parte de profesorado y a partir de ahí, montar a la formación en centro . ¿ Para qué? Para que la formación que se hace redunde en la solución de un problema del centro. Y luego, ya, las actividades menores, como puedan ser grupos de trabajo, etc. etc, pues bueno, que gire en torno a ello.

Yo pienso que la formación individualizada es una cosa muy personal del sujeto, que si quiere una formación muy especializada, que se vaya a a la facultad o a otros ámbitos. Creo que la formación que venga de la administración debe de ir pensada para solucionar problemáticas que atañen a la vida de los centros docentes.

AA.- Pero Julián, ahí, yo creo que la misma formación en centros está un poco anquilosada. En nuestro Centro del Profesorado hay una serie de personas que están plenamente convencidas de la posibilidad de las formaciones en centros. Siempre llevan para adelante tres o cuatro; pero intervienen los asesores y las asesoras solos, únicamente con ese centro y para mí, la satisfacción más grande que he tenido, fue cuando en un concurso para los funcionarios en prácticas,

estuvimos cuatro o cinco asesores impartiendo formación para ese grupo. Y la gente se llevó una impresión valiosísima de que ese equipo de personas, perfectamente conjuntado, cada uno con una experiencia distinta, pero que iba en la misma línea. En la formación en centros, hasta ahora, se está haciendo eso, es decir, el asesor especialista, va allí cada quincena, cada equis tiempo y sigue trabajando sólo con ese claustro. Pero, a lo mejor, nos hace falta darle a eso más variedad y predicar más con el ejemplo. En los Centros del Profesorado hay un caudal profesional enorme, pero que está desaprovechado porque, generalmente, no hay un equipo. Desgraciadamente, la variedad, la cantidad, nos hace que cada uno vayamos haciendo lo que podemos en nuestros centros con un grupo de profesores y profesoras, con nuestras especialidades; pero no hay, a lo mejor, la oportunidad de trabajar conjuntamente sobre estas temáticas y eso.

Pienso que una formación en centros se vería, también, enriquecida si en lugar de intervenir una persona, asesor, interviniesen más...

JL.- ... hombre, y yo me referido a la idoneidad de que la formación se tiene que hacer en el centro, es decir que el maestro o la maestra no se salga de su grupo para recibir una formación en otro sitio ...

JAG.- ... y por qué no ...

JL.- ... pero eso, lo más accidental posible, es decir, estamos hablando de lo más benigno, de lo más positivo, lo que es más económico, incluso, para la vida del centro. ...

AA.- ... se da el caso de que un profesor o una profesora realiza un curso y queda satisfecho con el mismo y, parece que cuando llega a su centro y pide, a lo mejor, más recursos, más material, lo miran de reojo como si fuese de un bicho raro, etc. etc. y que esa formación no va a redundar en la mejora de la práctica en el centro ...

JL.- ... que también es necesaria, en algunas ocasiones; pero el montante de la formación, y yo pienso que debe realizarse en el centro y para la mayoría del

profesorado que hay en el mismo, conforme a las necesidades de su dinámica de trabajo y ¿no?

AJ.- De todas formas, yo pienso, que la formación, las distintas modalidades de la formación, tienen que estar también relacionadas con las necesidades, donde surgen.

Antes ha salido el tema de la obligatoriedad o no obligatoriedad de la formación por parte de la Administración. Yo no sé si debe ser obligatoria o no; pero vamos, lo que sí entiendo es que la Administración tiene que ofertar, imponer, obligar, lo que se vea más adecuado, una serie de acciones de formación, que por necesidades de la propia Administración, se tienen que llevar a cabo. Es decir, si ahora mismo se pretende informatizar los centros educativos y tal y cual, pues por parte de la Administración, necesariamente, habrá que hacer un programa, una actuación en este tema, de forma que la mayoría del profesorado estuviese preparado para llevarlo a cabo. Sobre si debe ser obligatoria o no debe de ser obligatoria, lo que sí creo es que se debe de hacer, si queremos llevar a cabo esta actuación.

Entonces, por un lado, estarían las necesidades de la Administración. ¿Cuál sería la modalidad más adecuada? Pues, en función de lo que se quiera en ese momento. Puede ser un curso, un curso consentimiento, unas jornadas, ... esta podría ser la línea más adecuada. Después estarían, yo creo que hay momentos concretos, al final de curso: se acaba un curso, se hace un claustro, se elabora una memoria ... y creo que a partir de esa memoria se puede ir planificando, para el curso siguiente, cuales son las necesidades de formación que tiene ese centro y dejar ya hecho un plan que se presente al Centro del Profesorado. Y eso quien lo hace, Maribel. Todos los años hay un claustro el 30,29, o 27 de junio donde todos los departamentos y todo el mundo presenta su memoria y ahí tendría que haber ya, un esbozo de las necesidades de formación que tienen ese profesorado para el curso siguiente.

Y luego hay unas necesidades de formación individual que parece que se rechaza bastante, pero que yo veo que no, yo la sigo manteniendo como válida

que se puede realizar a través de cursos, congresos, asistencia jornadas, etc. que ya es la formación individual. Entonces con la formación individual, que no olvidemos es la que hemos venido haciendo durante muchos años en otros tiempos, era individual. Yo me iba a una escuela de verano, o un curso... y de ahí me cogía la parte que yo consideraba que podía aplicar en mi aula. Entonces, que hay que fomentar el trabajo en equipo; pues sí. Pero si yo quiero por mi cuenta, a hacer equis cosas... y eso no hay que olvidarlo. Entonces cual pesa más: una u otra. Pues yo pienso que pesan todas por igual. Que lo que más cambia la práctica educativa de un centro es la formación en centros, pues si. Pero depende de que haya un grupo de personas, un equipo que quiera. Porque también cambia la práctica educativa, si yo me hago tres cursos y, esa formación, luego la aplico en mi aula .

JL.- Ya. Pero si tú llegas a tu aula, y tus alumnos y alumnas, cuando tú sales, se encuentran con otro profesor o profesora muchas de las tareas innovadoras que tú...

AL.-... ya. Pero eso no invalida que lo que yo he hecho. Porque así, hemos ido avanzando ...

JL.- ... lo que yo planteo es que esa formación se generalice, que a la gente se les abran los ojos y, no se ...

AJ.- ... se le abren los ojos, si quieren...

JL.- ... pero, Ana, hace veinte años no existían los centros de profesores. Yo, cuando era maestro, no existían los CEPs ...

AJ.- ... no existían los centros de profesores, pero existían las escuelas de verano y la gente que quería ir, iba y se formaba. Además, y vamos en el mes de julio y en el mes de septiembre .

JAG.- Pero esa era una formación voluntarista, pobre, desconectada con la realidad... Era algo muy encomiable, muy importante, para la gente que la hacía,

fue el impulso para la creación de los centros de profesores, etcétera. Ahora bien, si analizamos la importancia, desde ese punto de vista, genial. Pero sí la analizamos, desde el punto de vista del contenido, entonces ya... Yo recuerdo aquellos talleres, que fue una cosa muy importante, pero como germen de lo que vino después. Se estaba creando un movimiento que, después, desemboca en los CEPs, cuatro o cinco años después.

Con respecto a la formación, yo quería decir unas cuantas cosas:

Primero: la formación tiene sentido si sirve para mejorar la práctica docente, sino no. Si no, no es formación, tiene un sentido de cultura, que también es muy importante, pero eso no interesa a la empresa. Empresa lo que tiene que hacerse cargo, lo que tienen que costear, es la formación del profesorado, de aquello que sirve para mejorar lo que los profesores y profesoras están haciendo.

Segundo: no debemos confundir el modelo formación en centros. Entendiendo el centro, no como lugar físico; si no como ente educativo, es otra cosa. No tiene que hacerse necesariamente, la formación allí, en el espacio físico. Eso es una circunstancia, que es deseable. Y que es deseable, como bien decía Ana, siempre que durante todo el curso hubiese un equipo o equipos de gente trabajando de forma colaborativa, que fuesen, permanentemente, haciendo una reflexión sobre su práctica docente, y al final, concluyeran en unas necesidades de formación conjunta. Entonces, ahí, es donde ya se entraría a determinar qué actividades son, que modalidad de formación es la que habría que hacer. Es indiferente que sea una formación centros, un curso... también puede ser un curso, ¿Porqué no? Depende de la necesidad. Puede ser un grupo de trabajo en el que esté implicado la mayoría del claustro, pues es magnífico. ¿Ese modelo está en contradicción, con lo que decía Julián, que... ? ¡Cuidado!, no hay que centrarse sólo en el centro. El centro está dentro de un contexto donde hay otros estamentos, o sea, luego está la zona, está la localidad, bueno... tiene que haber sitios, no sólo los centros educativos, en los que tú te puedas reunir con la gente, poner cosas en común, y relacionarte con los demás centros. Y para eso existen

grupos de trabajo intercentros, ... osea, que es un entramado en el que no sobra nada, pero siempre hay que tener en cuenta, en mi opinión, varias cosas:

1. Formación: lo que te sirva mejor para la práctica; si no, no es formación.

2. En el modalidad formación en centros, considerando el centro como ente y considerando el centro como referencia, en el cual tiene que haber necesariamente un proceso de reflexión permanente. Eso, hoy, no se da en la mayoría de los centros.

Los planes de formación, que serían la plasmación en un papel de ese proceso. Eso no existe normalmente. Y en los cursos de función directiva, cuando estamos hablando con los equipo directivos, y cuando vienen los planes de centro, porque claro, te dicen: "en mi centro hay tres profesores que quiere un curso de informática, dos profesores que quieren un curso de voz,..." eso es el 90% de los planes de formación. Eso no es un plan de formación. ¿Porqué? Porque un plan de formación no se puede hacer en el mes de junio. Un plan de formación hay que hacerlo a lo largo del curso. Y, para eso, necesitas una dinámica de reunión, una dinámica de reflexión permanente, y eso, que se da muy poco en todos los centros, se da algo más en educación infantil y educación primaria donde se funciona, algo, un poco más en equipo que en educación secundaria, como norma general. Habrá excepciones, yo no quiero volver al tema antiguo de que si en unos se reúnen más que en otros etc. etc.

Entonces, ¿cuál es la primera función desde los Centros del Profesorado? es intentar establecer, promover, no se cómo, pero tiene que ser, a la fuerza, en colaboración con la inspección, porque solos no podemos, creo que ya lo hemos dicho. Que hubiese, en los centros, procesos de reflexión y que la gente cuando se reuniese, aprendiese a discutir sobre lo que se está trabajando y que necesidades surgen ahí. Al final, todo esto, plasmarlo en un papel. Si eso existiera, nuestros planes ya estaban hechos y serían el resumen de todos los planes de formación que se han hecho en nuestra zona. Claro, si esto fuese así; pero esto es hablar de "utopía dos".

AJ.- Eso, más la necesidad de la Administración, más ...

JAG.-... hombre, evidentemente.

AA.- ... claro, claro, tú lo has dicho. Si los centros se tomaran en serio y supiesen cómo dialogar para elaborar su plan de formación, al final de curso, tendríamos nosotros ya una evaluación de las actividades en las que han participado y de lo que de ellas han extraído para ellos, los profesionales, y para el centro. Además, como también tienen que hacer las propuestas para el curso siguiente, nos darían hecho ya el plan de detección. No tendríamos nosotros que ir por los centros a averiguar que es lo que quieren, que en definitiva, en la mayoría de los casos, es una relación de lo que a cada uno se le ha ocurrido en ese momento.

JJA.- En eso se tarda y se gastan energías, lo que no hay descrito. escrito.

AA.- Yo siempre estoy reivindicando, porque ahora... ..

JAG.- ... eso vale muy poco. Osea, las detenciones que hacemos nosotros sirven para muy poco. Porque al final vamos a los centros y nos dicen: aquí hay dos que quieren una de informática, tres una de inglés, dos una de francés... y eso no sirve. Pero, usted ¿Qué es lo que está trabajando? ¿En la lectura escritura, que es lo que está haciendo? ¿Qué problemas tiene? ¿Cómo le va? Ese sería el método .
...

JJA.- ... y el departamento de geografía e historia, ¿Se ponen de acuerdo para evaluar? ¿Hay una detección previa? ¿Hay un trabajo equipo? ¿Cada uno ...

JAG.- ... mira. La evaluación en la ESO, que es un tema absolutamente pendiente. La evaluación en la ESO es un proceso terrible. Pues bueno, tú proponle a la gente, convoca un curso de evaluación en la la ESO, a ver cuántos van. Nosotros vamos a convocar uno, del plan provincial, porque así se decidió, sobre tutores de ESO. Lo hemos convocado, a sabiendas de que así, de esa manera , no va a ir nadie, como mucho cinco personas.

JJA.- Sobre las formaciones en centro, que solamente funcionan para temas de evaluación o de acción tutorial, son las que vienen demandada es del propio centro .

JAG.- Paco, creo que ya está discutido prácticamente todo. Creo que deberíamos de terminar ya.

MO.- Vale. Pero, contestadme a una última cuestión: ¿Cómo veis la figura del colaborador externo en el segundo plan de formación ?

AJ.- A mi me parece muy bien .

JL.- Yo no se a que se refiere eso de la figura de colaborador externo.

JAG.- Tampoco el II Plan Andaluz de Formación lo define. Dice que los Centros del profesorado contarán con ...

AA.- Dá algunas cosillas también, ...

JAG.- ... ¿por ejemplo?...

AA.- Pues, que será un profesorado que estará en su centro, que será coordinador en su centro, que librará algunas horas de trabajo para incorporarse a los Centros del Profesorado, que tendrá que tener una relación muy directa con los CEPs, que participará, con el CEP, a la hora de elaborar el plan de formación , ...

JAG.- ... si, pero eso ya existía ...

AJ.- ... sería, a modo de enlace, entre el CEP y el centro, que tendría una persona dentro que va detectando... Eso si es importante, porque habla con la gente etc. y va detectando y captando la sensibilidad y las necesidades de formación, y después después, ...

JAG.- ... a todos nos parece positiva ...

AJ.- ... me parece positiva porque es una persona que puede captar la realidad del centro, y puede ser un gran detector de las necesidades que hay. Ahora, a partir de ahí, ¿ esa va a ser la resolución? No. Pero es una aportación .

AA.- Pero esa podía ser una de las funciones del jefe de estudios ...

AJ.- ... una de las funciones del vice director ...

JAG.- ... lo que pasa es que el centro del profesorado ...

AJ.- ... osea, hay muchas figuras en el centro, y dependiendo del tipo de centro que sea, más numeroso o menos numeroso, el equipo directivo que va a decir si se entretiene ahora no se entretiene en esas cosas. Y que digo entretiene, porque el plan de formación no es considerado una cosa de primer orden y tienen otras cosas, para ellos más importantes que tienen que hacer. Y eso es la realidad. Entonces esta figura ...

JL.- ... pero y los orientadores, por ejemplo...

AJ.- ... los orientadores pueden ser esa figura y a lo mejor no hay que liberar a nadie del centro...

JAG.- ... pero que se definan esas funciones y se les dé carta en el asunto y que se determine que exista esta figura, siempre será bueno ...

AJ.- ... pero que también puede ser un jefe de estudios adjunto, que también hay en los institutos más grandes ...

JJA.- ... pero vamos a ver. Una cosa es el profesor o profesora que se dedique a la orientación y otro caso es el jefe o jefa de estudios. Estos últimos son, según la ley, los que coordinarían el funcionamiento del profesorado del centro y serían

los que deberían mantener el control sobre esas necesidades de formación, en concreto. Y, de hecho, los equipos directivos en los que la jefatura de estudios, en consenso con el resto del profesorado, ...

JAG.- ... que no hay que detectar necesidades de formación, que tienen que salir solas. Es éste es el gran error: ¡Que no hay que detectarlas! La jefatura de estudios tiene que favorecer la creación de dinámicas de funcionamiento que provoquen que la gente que llega a la conclusión de que necesita esto. Entonces es distinto. Es que eso que hacemos ...

JJA.- ... pero Jose,...

JAG.- El colaborador debe ser un nexo de unión con el CEP. Eso para empezar ...

JJA.- ... pero ¡ojo! un colaborador externo, puede ser, a nivel de centro y otra, un colaborador externo para el CEP, que en este caso puede ser un profesional de la universidad, con un profesional del periodismo, de los medios audiovisuales, etcétera, eso es distinto, son papeles totalmente diferentes.

AA.- Y muchas veces se han confundido. Por una parte estaría un miembro de un claustro que sería el nexo de unión con el CEP y para cosas tan simples como pueden ser la recepción para las acciones formativas, que se suele perder en las papeleras de los centros, por lo menos, que se encargue de ponerlas en el tablón de anuncios y de comunicarlos a los compañeros y compañeras. Esa, entiendo yo, que debería de ser la función del coordinador externo o del colaborador externo .

JL.- Es importante en esa figura de relación entre el centro de profesorado y el centro educativo, de comunicación entre ambos.

AA.- Y otra cosa es ver al colaborador externo como un profesional que está casi dentro de la plantilla del centro del profesorado...

JAG.- ... pero es que el segundo plan define a esta figura más como la persona que se relaciona con el CEP, es decir, más, relacionado con el primer punto que tú mencionadas antes, Antonio . a

AA.- Sería una persona encargada de difundir todo lo que viene del centro del profesorado

MO.- Y sobre la formación permanente del propio asesor o asesora de formación, ¿qué me decís?

JAG.- Hemos hablado antes, que más que exigirle ninguna titulación, se trata de ver si la persona tiene esa predisposición, capacidad y preparación para ir dando respuesta ... a todo lo que se le pide. Debería formarse en todas esas cuestiones que nosotros hemos planteado al principio, relacionadas con las actitudes que tienen que tener estos profesionales para poder desarrollar correctamente su función asesora .

JL.- Una cosa. La perspectiva, no sé si será la ideológica, del asesor o asesora. En la educación siempre se han visto valores y formas de pensamiento y eso va determinar mucho la forma de tratar al profesorado de los diferentes centros. ¿Qué planteamientos educativos debe de tener un asesor o asesora? Eso es muy importante, porque si un asesor o asesora está formado en una vinculación en la que concibe el sistema educativo mérito práctico, aristocrático etcétera pues; de ese de mi punto de vista a mí me está fastidiando....

JAG.- ... Julián, lo que tú y yo pensamos que debe de ser la educación, resulta que no importa. Lo que importa es el cumplimiento de la norma. Y por lo tanto si, ahora mismo, hay un sistema educativo con una normativa y a partir de cuatro días hay otro nuevo, resulta que el asesor o la asesora, que son funcionarios, tiene que ajustar su concepto de la educación a lo que dice que esa norma, sin más remedio, porque estamos dentro de un sistema normativo, en el que hay una ley ...

JL.- ... no, yo a lo que me refiero es que un profesional que crea en la escuela, que crea en la libertad de individuo actúa lo mismo desde los años sesenta hasta hoy, porque adiestrado destinado a ayudar a los más necesitados independientemente de que la norma se llame Ley de Educación, LOGSE, LOCE,... entonces, un asesor o asesora y de tener un talante que sirva para ayudar a que el profesorado mejore sus prácticas y ayudar al profesorado que más lo necesite.

AJ.- A nivel personal estoy de acuerdo contigo, pero sí un asesor o asesora entra en confrontación ideológica con la normativa existente, difícilmente servirá para satisfacer las necesidades que el profesorado presenta, precisamente, porque están relacionadas con la normativa vigente. Haría un flaco favor a la formación.

JL.- aquí hay varios asesores. ¿Vosotros creéis que porque cambie la ley vais a cambiar vuestra actitud ante la educación?...

AA, JJA, AJ,MA.- ... no...

JL.- ... entonces, no vais en contra de la ley; pero vuestras actuaciones irán en consonancia con unos planteamientos de vida, educativos, que son los que sostenéis; pero vosotros no vais a ir en contra de la norma tal, porque eso es ilegal. Por ejemplo, la LOCE, es una vuelta atrás, en cuanto a todos los planteamientos de igualdad de oportunidades ¿No? Es una vuelta atrás: Los itinerarios, la revalidación, etcétera, pero eso no indican que potenciemos los exámenes, la forma de evaluación de solo los exámenes, o cosas por el estilo ...

AJ.- ... no sé lo que quieres decir Julián... para el acceso a la función asesora y, tú ¿cómo concretas esa ideología? No puedes concretarla, es decir, para el acceso a la función asesora hay un sistema que es en el que estamos... y hay que estar de acuerdo con una norma que es la que lo rige ... Y entonces yo si no estoy de acuerdo con la norma, lo que tengo que hacer es salirme de la función asesora

porque no puedo dedicarme a explicar y a defender una ideología que no va en consonancia con la legislación.

MO.- ¿Qué os parece que los asesores y las asesora de formación no puedan participar, creando grupos de trabajo, proyectos de innovación,... ?

JAG.- Yo creo que sí pueden participar, siempre y cuando no sean los asesores de referencia de los mismos.

AJ.- Yo pienso que sería una forma de auto formación y que, por lo tanto, sería muy interesante que se quedasen grupos de trabajo y proyectos de innovación donde los asesores y asesora reflexionó ser y diálogo a seis sobre los aspectos en los que creen que pueden mejorar su formación.

MO.- Entonces, ¿ porqué todos los proyectos de innovación en los que han participado asesores y asesoras han sido denegado por la Junta de Andalucía?.

JAG.- Ya no puedo contestar a eso, tendré que documentarse porque puede ser que estemos equivocados.

JJA.- De todas formas, creo que sí deberían de poder participar de todas estas cuestiones. Sería totalmente injusto que por el hecho de ser asesor o asesora no pudiese es participar en la innovación y experimentación educativa.

AA.- De la misma manera, en grupos de trabajo, ...

AJ.- ... bueno es que mucha confusión en ese tema. Yo, como asesora, estoy coordinando una serie de grupos de trabajo. Entonces yo no puedo formar parte de los mismos puesto que tengo el seguimiento de según. Entonces, fuera de mi horario, si puedo hacer el curso que quiera y el grupo que me de la gana. Lo que no puede ser, es que la persona que coordina la actividad, que eso se ha dado ¿eh? Se ha dado el caso que: coordinador del grupo de trabajo, hace el seguimiento al grupo de trabajo, etc. además, que esa actividad, que es el trabajo

del asesor, suponga para este un reconocimiento de que forma parte de un grupo de trabajo ... Eso no puede ser. A eso no.

Ahora, a la auto formación, con otro grupo de asesores o mixto, pero fuera del trabajo, del horario de trabajo del asesor/a. Eso sí.

JAG.- Igual que el resto del profesorado tiene hasta setenta horas para formación, los asesores y las asesoras también.

MO.- ¿Creeis que el II Plan Andaluz de Formación, mejora las condiciones de los asesores y las asesoras de formación, solucionando los problemas de los que hemos estado hablando en este grupo de discusión ?

JAG.- Yo pienso que se mantiene igual que antes. Es un documento divulgativo, orientativo, porque no es una orden, no es un decreto. Es un documento con el que, yo personalmente, estoy de acuerdo. No recuerdo exactamente lo que dice sobre el asesor o asesora de formación...

AJ.- ... es un documento que plantea una nueva filosofía para la función asesora y dentro de esa filosofía, hay que aterrizar, porque no aterriza....

JAG.-... eso es lo que te iba a decir, que no aterriza ...

AJ... no aterriza, pero es que tampoco tiene por qué aterrizar. Ahora, a partir de ese documento hay que concretar con un decreto, una orden porque si no se quedará en agua de borrajas, igual que ha pasado con la L.O.G.S.E., que presenta unos planteamientos magníficos; pero que no se ha desarrollado bien y ha hecho aguas por todos los lados.

...

MO.- Bueno, si no hay nada más que añadir, podemos terminar, que ya es hora, no sin antes agradecer a todos vuestra colaboración desinteresada. ¡MUCHAS GRACIAS ! y hasta pronto.