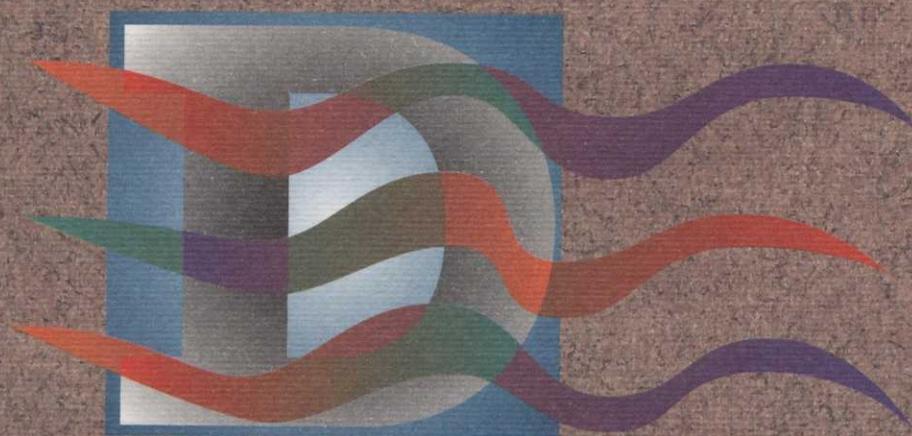


DOCUMENTOS



---

# Los Centros de Profesores y los Centros de Recursos

Origen, evolución, situación actual y perspectivas  
de futuro en el marco de la LOGSE

---



Ministerio de Educación y Ciencia



D O C U M E N T O S

---

# Los Centros de Profesores y los Centros de Recursos

Origen, evolución, situación actual y perspectivas  
de futuro en el marco de la LOGSE

---



Ministerio de Educación y Ciencia  
Secretaría de Estado de Educación  
Dirección General de Renovación Pedagógica  
Subdirección General de Formación del Profesorado  
Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica  
N. I. P. O.: 176-94-073-5  
I. S. B. N.: 84-369-2531-9  
Depósito legal: M-32687-1994  
Imprime: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

# Introducción

**L**a aplicación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L. O. G. S. E.) exige un fortalecimiento de las estrategias y de las estructuras de formación permanente del profesorado para conseguir una mayor cercanía a los centros docentes. Ello supone incorporar a la tradición ya existente nuevos elementos que hagan del apoyo externo a los centros docentes una realidad constante, enmarcada institucionalmente y cercana a las necesidades sentidas por el profesorado. La implantación generalizada de la reforma en la Educación Primaria, la implantación anticipada de la Educación Secundaria, del Bachillerato y de los Ciclos Formativos de Formación Profesional en un número importante de centros, así como la introducción de nuevos conocimientos en el currículo, fundamentalmente en la Educación Secundaria, conducen a una necesaria reflexión sobre cómo mejorar el conjunto de servicios de apoyo que se concreta, entre otros aspectos, en la propuesta de creación de una red única que integre los actuales Centros de Profesores y los Centros de Recursos y Servicios de Apoyo Escolar.

Por otra parte, después de cuatro años de aplicación del Plan Marco de Formación del Profesorado, se tiene la suficiente perspectiva para analizar los avances y las insuficiencias de la transformación producida en la formación permanente. Asimismo, la gran experiencia acumulada en los programas de educación compensatoria, en especial por los Centros de Recursos en las zonas rurales, supone un capital importante en el ámbito del asesoramiento a la función docente.

La necesidad de racionalizar la red de formación y apoyo a los centros docentes, así como la conveniencia de perfeccionar los diseños institucionales y los

métodos de trabajo de la red de formación, justificaron la presentación en octubre de 1993 por parte de la Dirección General de Renovación Pedagógica del documento "Los Centros de Profesores y los Centros de Recursos. Origen, evolución, situación actual y perspectivas de futuro en el marco de la L. O. G. S. E". La propuesta fue objeto de análisis, debate y discusión entre todos los profesionales que forman parte directa o indirectamente de la red de formación; las sugerencias y aportaciones más significativas han sido incorporadas y tenidas en cuenta en la definición de la nueva red de Centros de Profesores y Centros de Recursos que se presenta en este documento. Al mismo tiempo comenzaron las conversaciones con los sindicatos del personal docente que dieron lugar al acuerdo recogido en el ANEXO II.

La primera fase del proceso de reestructuración de las redes de formación y asesoramiento culminó con la publicación de las Órdenes de 5 de mayo de 1994, que suprime el Servicio de Apoyo Escolar de los Centros de Recursos y establece la reordenación de los Centros de Profesores y los Centros de Recursos, y la de 11 de mayo de 1994, que convoca el primer concurso de méritos a las plazas de asesores correspondientes a las nuevas plantillas.

A lo largo del curso 1994/95 se publicará el nuevo Decreto, junto con las Órdenes que lo desarrollen y las convocatorias oportunas, revisando algunas disfunciones que pudieran haberse producido en la primera fase.

El presente documento consta de tres partes. En la primera se analiza el origen de los Centros de Profesores, su trayectoria, sus rasgos más sobresalientes y algunos de los problemas detectados en los últimos años. En la segunda parte se realiza un análisis similar de los Centros de Recursos y Servicios de Apoyo Escolar. La tercera parte del documento describe el diseño de la nueva red de formación, junto con una reformulación del modelo de intervención y del modelo organizativo de los Centros de Profesores y de Recursos resultantes de la fusión de las redes precedentes. Cierran el documento cuatro anexos: el calendario del proceso; el texto del acuerdo con las Organizaciones Sindicales; la relación de los nuevos Centros de Profesores y de Recursos; un análisis de los perfiles y características de las distintas asesorías.

# Índice

	<u>Páginas</u>
CAPÍTULO I	
LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LA RED DE CENTROS DE PROFESORES....	7
Origen y evolución de los Centros de Profesores .....	7
Los Centros de Profesores en el curso 1992-93: descripción de la red ....	11
– Las funciones y el modelo organizativo-administrativo de los Centros de Profesores.....	12
– El modelo de asesoramiento y el perfil de los Asesores .....	13
– La coordinación de los Centros de Profesores con otros servicios de apoyo.	14
Valoración.....	14
– Valoración general .....	14
– Resumen de problemas identificados .....	15
CAPÍTULO II	
LA RED DE CENTROS DE RECURSOS Y SERVICIOS DE APOYO ESCOLAR EN LAS ZONAS RURALES.....	17
Origen y evolución de los Centros de Recursos .....	17
– Origen de los Centros de Recursos.....	17
– Evolución del Programa de Educación Compensatoria.....	17
Los Centros de Recursos en el curso 1992-93: descripción de la red .....	18
– Las funciones y el modelo organizativo-administrativo de los Centros de Recursos .....	19
Valoración.....	20
– Valoración general .....	20
– Resumen de problemas identificados .....	21

CAPÍTULO III

LA REORDENACIÓN Y UNIFICACIÓN DE LAS REDES DE CENTROS DE PROFESORES Y DE CENTROS DE RECURSOS Y SERVICIOS DE APOYO ESCOLAR ..... 23

Introducción..... 23

Modelo de intervención..... 24

– Principios y características del modelo de intervención ..... 24

– Ámbitos y niveles de intervención..... 25

Funciones de los Centros de Profesores y de Recursos ..... 26

El modelo organizativo ..... 28

– Criterios para la planificación de una red integrada..... 28

– El modelo de Centro de Profesores y de Recursos: características, tipos y plantillas..... 29

– El acceso a las Asesorías de los Centros de Profesores y de Recursos. La situación administrativa de los Asesores y Asesoras ..... 33

La colaboración entre los Centros de Profesores y de Recursos y las Universidades ..... 35

ANEXO I

PROCEDIMIENTO Y CALENDARIO PARA LA PLANIFICACIÓN, CREACIÓN Y PUESTA EN MARCHA DE LA RED UNIFICADA DE CENTROS DE PROFESORES Y DE RECURSOS..... 39

ANEXO II

ACUERDO ENTRE EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA Y LOS SINDICATOS SOBRE LA REORDENACIÓN Y UNIFICACIÓN DE LAS REDES DE CENTROS DE PROFESORES Y DE CENTROS DE RECURSOS..... 41

ANEXO III

RELACIÓN DE CENTROS DE PROFESORES Y DE CENTROS DE RECURSOS QUE INTEGRAN LA NUEVA RED ..... 49

ANEXO IV

DE LAS PLAZAS Y LOS PERFILES ..... 55

# Capítulo I

## La Formación del Profesorado y la Red de Centros de Profesores

---

En el origen de los Centros de Profesores (CEP) se encuentra la necesidad de dar una respuesta coherente al problema de la formación permanente del profesorado. La evolución del sistema educativo aconsejaba “conciliar y superar las dos vías por las que discurría el perfeccionamiento del profesorado, basada una en la iniciativa autónoma de diversos grupos de docentes preocupados por la calidad de la educación, y constituida la otra por programas institucionales no siempre sensibles a aquellas inquietudes...” (Prólogo del Real Decreto 2112/1984, de 14 de noviembre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores).

Dos criterios estaban en el trasfondo de este planteamiento: acercar las instituciones de formación al profesorado, con la descentralización de las mismas, y fomentar el protagonismo del profesorado en su propia formación. Con ello se intentaba romper el alejamiento existente en aquel momento entre, por una parte, la oferta de la Administración y, por otra, las preocupaciones y demandas del profesorado. Se entendía que los CEP podrían propiciar ese necesario encuentro y se procedió a su creación optando por un modelo de formación que tenía como ejes la innovación pedagógica y el protagonismo del profesorado.

Así, los CEP son definidos en el artículo 1º del Real Decreto 2112/1984 como instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado, el fomento de su profesionalidad, la renovación pedagógica y la difusión de experiencias educativas. Y para el cumplimiento de estos objetivos se les asigna una serie de funciones como la ejecución de planes de perfeccionamiento del profesorado, la realización de actividades de participación, discusión y difusión de reformas educativas, el desarrollo de iniciativas de actualización propuestas por el propio profesorado, la adaptación de los planes generales de la Administración a las peculiaridades de cada zona educativa y la promoción del desarrollo de la investigación educativa y de los recursos pedagógicos y didácticos.

En el tiempo transcurrido desde la promulgación del Real Decreto se ha producido un proceso de cambio continuo hacia la consolidación del proyecto CEP, proceso en el que podemos distinguir dos etapas claramente diferenciadas: la primera abarca desde su creación en 1984 hasta la aparición del Plan de Investigación Educativa y Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado en 1989, y la segunda desde ese momento hasta el presente.

Origen y evolución de los Centros de Profesores

## Primera etapa: 1984-1989

Esta fase tiene lugar en un contexto educativo caracterizado por las reformas parciales que se ponen en marcha en diversos ámbitos del Sistema Educativo.

Los CEP se crean en un momento en el que está en proceso de definición un modelo educativo. Su propia dinámica interna y las transformaciones que se dieron dentro y fuera del sistema educativo fueron configurando una parte importante del proceso de asentamiento de los CEP como proyecto y como institución.

En la presentación del Real Decreto de 14 de noviembre de 1984 se dice que “La experiencia obtenida... aconseja reforzar la participación del profesorado en la toma de decisiones que afectan a su propia formación permanente, así como establecer una eficaz descentralización, conjugando en la planificación de la formación tanto los intereses e iniciativas del propio profesorado como las necesidades del sistema educativo”. En el primer artículo aparece la definición de los Centros de Profesores “como instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado y el fomento de su profesionalidad, así como para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias educativas, todo ello orientado a la mejora de la calidad de la enseñanza”.

En el *Informe sobre la formación permanente del profesorado de Enseñanza Básica y Secundaria (1983-1986)*, editado por el Ministerio de Educación y Ciencia, se recogen las siete características fundamentales de un Centro de Profesores (págs 51 y ss.):

1. Un centro de actualización y formación permanente.
2. Un centro de desarrollo curricular y de investigación aplicada al aula.
3. Un centro de información de experiencias, proyectos de reforma, posibilidades de formación...
4. Un centro de recursos.
5. Un centro de orientación.
6. Museo pedagógico.
7. Un centro social.

Dichas características podríamos resumirlas en tres grandes finalidades:

- Formación continuada y desarrollo curricular.
- Centro de recursos.
- Lugar de encuentro.

Un primer acercamiento a lo que significó este período de la vida de los CEP nos indica que:

- El nacimiento de los CEP se apoya en un equipo amplio de profesionales de la educación que, con una gran dedicación, inician un camino de búsqueda y de dinamización de la formación permanente del profesorado. Se abren nuevas vías en el desafío, iniciado por los CEP, de dar respuesta a las demandas de protagonismo del profesorado en su propia formación y de responder a las necesidades del sistema educativo desde una misma institución.

- Durante este período adquieren especial relevancia las iniciativas dirigidas a fomentar el protagonismo del profesorado en su propia formación; se inician las primeras experiencias de formación en centros; se ponen en marcha modalidades formativas que, poco a poco, se van consolidando como las más idóneas para el desarrollo de la profesionalidad docente y el fomento de la reflexión sobre la práctica.
- La dotación de plantillas se inicia con un importante número de recursos humanos de manera simultánea a la ampliación de la red.
- Se establecen unos mínimos de infraestructura que hacen posible el funcionamiento digno de los CEP.

En esos momentos no existía un modelo de formación común al no estar suficientemente clarificada la propuesta de reforma global del sistema educativo que más tarde recogería la L. O. G. S. E., ni tampoco un perfil del profesorado coherente con dicha opción.

La propia realidad de los CEP generó una gran riqueza y heterogeneidad de propuestas de formación, de iniciativas en las estrategias de intervención, de estructuras internas, y hasta de figuras de asesoramiento, que dieron lugar a multitud de experiencias, en muchos casos divergentes, buscando siempre un camino eficaz de acercamiento al profesorado. Un denominador común de esta fase fue la progresiva incorporación a las propuestas de formación de los CEP del profesorado de FP y BUP. La heterogeneidad alcanzó un grado tal que se puso de manifiesto la necesidad de llevar a cabo un proceso de normalización dirigido a establecer una propuesta homogeneizadora en cuanto al modelo de formación, las estructuras internas de la institución, los procesos de planificación, desarrollo y evaluación de la formación y la articulación de los diversas instancias institucionales que intervenían en la formación permanente del profesorado. Al mismo tiempo, la riqueza de las experiencias realizadas permitió una acumulación de conocimientos sobre modalidades formativas que invitaba a lanzar diseños concretos para incentivar diversos programas.

En este contexto se tomaron algunas medidas, como la de crear grupos de especialistas de formación o la de incorporar a los equipos Responsables de Área y Ciclo que debían completar la actuación de los propios CEP, lo que en ocasiones llegó a producir algunas disfunciones en torno al diseño institucional.

Puede valorarse esta etapa como de presentación pública y difusión entre el profesorado, delimitando un espacio de actuación dentro del sistema educativo y de los servicios de apoyo externos a los centros educativos. Los CEP van siendo dotados progresivamente de recursos humanos y materiales, a la vez que se definen tanto las funciones como la figura del asesor de formación. Se van configurando nuevos órganos pedagógicos y de gestión. Se van ajustando las modalidades de formación y la propia filosofía de los CEP a la propuesta de reforma del sistema educativo y al nuevo perfil de profesor que ha de ponerla en marcha.

## **Segunda etapa: 1989-1993**

En el año 1989 el Ministerio de Educación y Ciencia presentó el conjunto de documentos fundamentales que servirían de base doctrinal para la elaboración de la L. O. G. S. E.. Como texto más destacado se publicó un *Libro Blanco* en el que se trataban todos los aspectos relacionados con la ordenación del sistema, la propuesta curricular, las medidas para la mejora de la calidad de la enseñanza y los recursos necesarios para llevar adelante la transformación del sistema educativo. Junto al Libro Blanco, se presentó el *Diseño Curricular*

*Base*, documento que ofrecía una alternativa a la vieja concepción de los cuestionarios temáticos de las distintas asignaturas y en el que, de manera coherente, se ponían en funcionamiento todos los elementos que deberían formar parte de la acción docente en las distintas áreas curriculares. Por último, el Ministerio de Educación y Ciencia presentó el *Plan de Investigación Educativa* y el *Plan Marco de Formación del Profesorado*. Este último, como elemento orientador del desarrollo de la política de formación permanente y guía de los procesos institucionales posteriores, define un modelo de formación y concreta propuestas de acción para un período de seis años. De este conjunto de documentos deriva el desarrollo de las actuales estructuras de formación del profesorado del MEC, inaugurándose así una nueva etapa para la formación permanente que tiene como telón de fondo la reforma del sistema educativo y la mejora de la calidad de la enseñanza que la sociedad exige.

*El Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado* propone un modelo de formación con las siguientes características:

1. *Formación basada en la práctica profesional.* Teniendo en cuenta el carácter peculiar de la profesión docente, la formación requiere partir de una reflexión del profesor sobre su propia práctica que le permita repensar su teoría implícita de la enseñanza, sus esquemas, sus maneras de proceder y sus actitudes.
2. *El Centro docente como eje de la formación permanente.* La adopción de un diseño curricular abierto implica la elaboración de Proyectos Educativos y Proyectos Curriculares de Centro. La experimentación curricular exige equipos de Profesores que rompan con el individualismo, que intercambien experiencias y, en suma, que conciban la formación permanente como una parte de su actividad profesional ligada a la labor de innovación educativa en el marco de sus propios centros.
3. *Formación a través de estrategias diversificadas.* Para ello, es necesario contar con la colaboración de las Universidades, empresas e instituciones públicas y privadas y desplegar un amplio abanico de propuestas y modalidades formativas.
4. *Formación descentralizada.* Consiste en una estrategia de consolidación de niveles escalonados de decisión, generando procesos adaptados a cada zona mediante una fuerte participación en cada CEP de las estructuras provinciales y de los propios usuarios de la formación.

De acuerdo con estos principios, se inician los procesos coordinados de planificación a partir de la publicación, en 1990, del primer Plan Anual de la Subdirección General de Formación del Profesorado. En él se concretan las líneas anuales de actuación, se definen los planes institucionales de formación y se orienta la realización de los primeros Planes Provinciales de Formación. Lo importante en ese momento era poner en marcha las dinámicas de planificación necesarias para dar coherencia a las actividades organizadas por las diversas instancias que intervienen en la Formación Permanente del Profesorado. Este hecho tuvo una especial trascendencia, ya que proponía un sistema que intenta vertebrar y situar adecuadamente todas las iniciativas, al tiempo que permitía ejercer una orientación general de la formación coherente con las necesidades del sistema educativo.

El nuevo sistema de planificación descentralizada permitió, por primera vez en 1991, publicar una Memoria con la intención de difundir ampliamente los aspectos cualitativos y cuantitativos de las actividades realizadas por las distintas instancias de formación. La publicación anual de las Memorias de Actividades de Formación se ha convertido, en los años siguientes, en un elemento imprescindible para el análisis de la realidad.

Los CEP estaban configurados en cuatro módulos (A, B, C y D) en función del número de profesores y profesoras adscritos a ellos y, en su caso, de la capitalidad provincial de su sede. Las características de los distintos módulos eran las siguientes:

**Módulo A:** 3.000 profesores adscritos con una plantilla de 13 asesores de formación.

**Módulo B:** entre 1.501 y 3.000 profesores adscritos con una plantilla de 11 asesores de formación; dentro de este módulo se incluyen también los CEP situados en capitales de provincia, aun cuando el número de profesores adscritos a ellos sea inferior a 1.501.

**Módulo C:** entre 601 y 1.500 profesores adscritos con una plantilla de 8 asesores de formación.

**Módulo D:** hasta 600 profesores adscritos con una plantilla de 6 asesores de formación.

Esta tipología partía de la idea de que cada CEP, independientemente de su tamaño, debía atender todas las áreas. La práctica ha demostrado que es imposible con este tipo de plantillas, en las que no es viable la especialización simultánea de los asesores en varias áreas curriculares, atender a ciertos colectivos del profesorado (en especial, al de Educación Secundaria y de Formación Profesional debido al gran número de especialidades existentes).

Con la publicación, en el año 1992, del nuevo Real Decreto que regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores, se actualiza la normativa vigente hasta ese momento y se introducen importantes novedades respecto a la definición inicial de 1984 en lo que concierne a su estructura organizativa:

- Reconocimiento del Equipo Pedagógico como órgano colegiado.
- Regulación de funciones y delimitación de competencias entre el Consejo y el Equipo Pedagógico.
- Nuevo procedimiento de elección de miembros del Consejo del CEP.
- Nuevo procedimiento de acceso a la dirección primando los aspectos técnico-profesionales.
- Creación de dos nuevos órganos unipersonales de gobierno: Vicedirector y Secretario.
- Unificación de la duración del mandato de todos los órganos unipersonales y colegiados.

En la práctica, además de los avances normativos citados, los rasgos más sobresalientes de los CEP podían resumirse en los siguientes puntos:

- Elevado número de actividades de formación ofertadas.
- Incremento de la calidad de muchas de las actividades de formación a través de los programas incentivados.
- Consolidación de los procesos de planificación.
- Afianzamiento de la línea de Formación en Centros.

- Establecimiento de estrategias provinciales, interprovinciales y regionales para atender de forma adecuada a colectivos geográficamente dispersos y heterogéneos.
- Consolidación de la formación de los miembros de la red.
- Existencia de una red de formación potente, que llega cada año al 50 por 100 del profesorado, y que ofrece sus servicios en prácticamente todos los puntos del territorio.
- Establecimiento de dinámicas provinciales dirigidas a analizar sus propias realidades, detectar necesidades y establecer estrategias de actuación a medio y largo plazo.
- Amplia participación de Universidades, empresas y otras instituciones, consiguiendo un grado aceptable de diversificación de la oferta institucional.
- Se comienza a trabajar en la elaboración del Proyecto de CEP como marco en el que se encuadran a medio y largo plazo las actuaciones formativas y organizativas de la institución.

### ***Las funciones y el modelo organizativo-administrativo de los Centros de Profesores***

En el marco de la reforma, y como respuesta a las necesidades de formación que la misma plantea, se promulga en 1992 el nuevo Real Decreto que regula la creación y funcionamiento de los CEP, cuyas funciones aparecen descritas en su artículo 5º:

- “1. Promover la adecuación de los contenidos de los planes y programas generales y provinciales a las peculiaridades de su entorno, así como canalizar y elevar las propuestas del profesorado respecto a su formación.
2. Llevar a cabo acciones en los centros docentes que den lugar a una mayor participación en las actividades promovidas, que motiven la innovación en el aula y que hagan posible la interrelación del profesorado.
3. Recoger las iniciativas de actualización, formación e innovación propuestas por los centros docentes.
4. Promover el desarrollo, la difusión y el intercambio de experiencias e investigaciones educativas aplicadas.
5. Ofrecer servicios técnicos de apoyo y recursos pedagógicos a los profesores y a los centros docentes.
6. Favorecer las experiencias en el campo de la organización escolar e investigación educativa, comunes a varios centros, y promover su coordinación.”

Estas funciones de los CEP se pueden agrupar en torno a tres ejes:

- Adecuar los contenidos de los planes y programas generales de formación a las particularidades de cada zona.
- Recoger las iniciativas de los centros docentes e impulsar una mayor participación del profesorado en las actividades de formación.
- Promover la innovación y la investigación educativa.

El modelo organizativo se concreta en una planificación territorial mediante la elaboración, coordinada por las Unidades de Programas Educativos, de Planes Provinciales de formación. Partiendo del modelo y las líneas definidas en el Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado, se establecen los Planes Provinciales de formación como instrumentos básicos que permiten:

- La descentralización, concretando en cada provincia los objetivos y prioridades incluidos en el Plan anual de aplicación del Plan Marco de Formación del Profesorado.
- La coordinación de las actuaciones de formación permanente en cada provincia.
- El establecimiento de líneas prioritarias de actuación sobre formación permanente.
- El encuadre de los Planes de actuación de los CEP, con una doble finalidad: concretar las líneas prioritarias del Plan Provincial adecuándolo a las necesidades de su zona y dar respuesta a las necesidades de formación demandadas por el profesorado adscrito.
- La coordinación de los recursos para atender a las necesidades de formación.
- Recoger las iniciativas de otras entidades implicadas en la formación del profesorado.
- Generar actividades de ámbito provincial que respondan a las necesidades de formación.

El proceso de diseño del Plan Provincial constituye un verdadero instrumento de reflexión, de análisis de la realidad y de búsqueda de coherencia entre las opciones y ofertas que hacen posible dar respuestas adecuadas a esa realidad. Los CEP están presentes en el proceso de diseño a través de sus directores en la Comisión Técnica, que elabora el Plan Provincial junto a los miembros correspondientes de la Unidad de Programas y el Servicio de Inspección Técnica provincial.

Pero lo más relevante del actual modelo organizativo de los CEP es la participación del profesorado a través de un órgano colegiado con importantes competencias: el Consejo del CEP. Mediante esta participación, los centros docentes pueden intervenir significativamente en la marcha de cada CEP a través de sus representantes.

### ***El modelo de asesoramiento y el perfil de los Asesores***

A lo largo del proceso de consolidación de los CEP, se ha ido perfilando un modelo de asesoramiento coherente con el modelo de formación definido y adecuado para responder a las demandas del planteamiento curricular de la reforma.

De un asesoramiento de expertos exclusivamente en didácticas específicas se ha ido pasando, paulatinamente, a una concepción más versátil de asesor-facilitador de la formación que:

- Actúa como asesor experto en determinadas parcelas del conocimiento.
- Actúa como facilitador de la formación entre iguales.
- Proporciona un asesoramiento en el que es de crucial importancia el trabajo en equipo y su dinamización.
- Promueve la innovación y los procesos dirigidos a favorecer la formación autogestionada.
- Planifica la formación, interviniendo en su diseño, gestión y evaluación.

La razón de este cambio han sido las limitaciones que el asesor especialista únicamente en su didáctica tenía para el sistema de formación propuesto. La experiencia hizo comprender que una red institucional estable, versátil y adaptable a las necesidades cambiantes del profesorado no podía basarse en un conjunto de especialistas en didáctica, desubicados institucionalmente y sin funciones generales y específicas adecuadas a las exigencias de una estructura de formación permanente. No obstante, a lo largo de estos años, se ha podido comprobar también la conveniencia de que los asesores y asesoras posean un buen nivel de conocimientos en aspectos generales y específicos de las distintas didácticas con el fin de generar dinámicas de formación ligadas, fundamentalmente, al asesoramiento concreto en las problemáticas que se plantean desde las distintas áreas. Por todo ello, lo que se necesita es una figura que, además de su referencia disciplinar y de tener probados conocimientos en didácticas específicas, sea capaz de desarrollar las actividades señaladas anteriormente.

### ***La coordinación de los Centros de Profesores con otros servicios de apoyo***

La primera acción dirigida a la interrelación de los CEP fue de orden interno, coordinando la propia red en el ámbito provincial a través de las Unidades de Programas Educativos. En este aspecto, se ha avanzado considerablemente mediante la puesta en marcha de las Comisiones Provinciales de Formación, que suponen una buena estructura de coordinación entre los CEP y los distintos departamentos de las Unidades de Programas, así como mediante la creación de un cauce estable e institucional de relaciones con el Servicio de Inspección Técnica de Educación. Esta coordinación de rango provincial ha permitido un nivel de planificación en el territorio con la participación de los dos servicios citados (Unidad de Programas Educativos y Servicios de Inspección Educativa) y del conjunto de los CEP.

La coordinación con los Centros de Recursos y Servicios de Apoyo Escolar ha sido muy variada en las distintas zonas. En unos casos ha sido constante, en otros, esporádica y en otros no ha existido.

La coordinación con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica ha sido muy escasa y de carácter totalmente esporádico, produciéndose fundamentalmente con motivo de la intervención en centros docentes en tareas de apoyo a los procesos de elaboración del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular.

Conviene señalar, no obstante, que no han existido orientaciones precisas, desde los Servicios Centrales para integrar en una acción concertada las actuaciones del conjunto de los servicios citados.

---

## **Valoración**    ***Valoración general***

El impulso a la red de formación requiere la reflexión sobre la experiencia del trabajo de formación permanente del profesorado en estos años a través de los CEP. Algunos aspectos se han consolidado: el modelo de formación permanente, las modalidades de formación, la formación en centros. Otros necesitan una mayor clarificación: el modelo de asesoramiento, las estrategias de formación, los procesos de planificación... La unificación de la red de formación ofrece la oportunidad para esta reflexión y este avance.

Esta oportunidad debe ser aprovechada para dar respuesta a las cuestiones que están todavía sin resolver y para potenciar aspectos que hasta este momento han estado en un segundo plano: el CEP como centro de recursos, así como la dinamización sociocultural a la que puede contribuir.

La unificación de las dos redes existentes (Centros de Profesores y Centros de Recursos) es un primer paso hacia una mayor coordinación de los distintos servicios de apoyo externos. Hasta ahora esta necesidad de coordinación ha sido sentida y expresada por todos como una de las más patentes en la trayectoria de los CEP. Es indispensable que la futura red se coordine con todos los servicios de apoyo externo para hacer más coherentes las respuestas que el profesorado demanda para una acción educativa de mayor calidad.

## **Resumen de problemas identificados**

### **Respecto al modelo de formación**

- Sigue siendo un modelo insuficientemente conocido. Pese al incremento notable de la participación del profesorado de Secundaria en los dos últimos cursos, todavía existe un amplio sector de este profesorado que se mantiene ajeno al modelo formativo adoptado.
- Dificultades para poder ser asumido con rapidez debido al alto grado de implicación que exige al profesorado.
- Dificultades para constatar resultados espectaculares a corto plazo debido al cambio de actitudes que persigue como objetivo último.

### **Respecto a las funciones y al modelo organizativo-administrativo de los Centros de Profesores**

- Los originados por la propia normativa que, al no haberse desarrollado en su totalidad, genera inseguridades y provoca inestabilidad de plantillas (sobre todo en áreas rurales), con la consiguiente dificultad para crear Equipos Pedagógicos estables.
- Problemas procedentes de la exigencia de planificación coordinada de las diversas instancias, que genera en ocasiones incoherencias con el propio modelo de formación adoptado.
- Sobrecarga administrativa y debilidad de la Dirección de los CEP al no haberse provisto los puestos de Vicedirector y Secretario.
- Participación limitada del profesorado de Secundaria, especialmente del profesorado de Bachillerato, en las actividades de formación.
- Capacidad limitada para organizar actividades para el profesorado de Formación Profesional, al no contar los Centros de Profesores con suficientes especialistas de las diferentes familias profesionales.
- Escasa participación de los asesores y asesoras de los CEP en los procesos de elaboración de los Proyectos Educativos y Proyectos Curriculares de Centro.

En suma, el modelo organizativo adoptado no siempre ha permitido una inserción plena en la dinámica de los centros docentes. Entre las causas susceptibles de explicar este

hecho, cabe mencionar las siguientes: un diseño de plantillas excesivamente rígido; una sobrecarga de trabajo generada por la necesidad de producir una oferta amplia de formación que responda a las demandas del profesorado, la realización por los asesores de múltiples funciones que, en principio, deberían ser desarrolladas por personal administrativo. Existen también quizás otras razones de carácter más general en relación con este problema, que tienen que ver con la situación administrativa del colectivo de asesores, su percepción de la reforma y sus relaciones con la Administración.

### **Respecto a la coordinación con otros servicios de apoyo**

- Los problemas surgen fundamentalmente por la falta de una coordinación sistemática, planificada y coherente. A la inexistencia de estructuras de coordinación, se añade una carencia en la delimitación de las funciones de algunos servicios de apoyo y, en ocasiones, una definición de sus zonas o sectores de actuación con solapamientos y desajustes. Y ello pese a la labor de coordinación realizada, en los dos últimos cursos, por las Unidades de Programas Educativos y a los avances registrados en algunas provincias como consecuencia de la misma.

### **Respecto a la normativa que regula los procesos y actividades de formación permanente del profesorado y las actividades de los Centros de Profesores**

- Sigue pendiente la regulación del funcionamiento de los CEP, de la figura del Asesor de formación permanente y el desarrollo normativo de la Orden de reconocimiento, certificación y registro de actividades de formación.
- La actual normativa dificulta el desarrollo del modelo en algunos aspectos: pérdida relativa de la calidad de algunas actividades al producirse un exceso de demanda de éstas para obtener los certificados que son precisos para lograr los sexenios; falta de claridad en los requisitos necesarios para formar parte de la red de formación; normativa de módulos económicos que dificultan la participación de las personas adecuadas en cada actividad; etc.

### **Respecto a la participación del profesorado**

- Definición de funciones del representante de formación en los centros docentes.
- Concreción insuficiente respecto a cómo el Consejo del CEP puede desarrollar sus funciones y respecto a cómo pueden sus miembros participar más activamente en la dinámica del mismo.
- Desarrollo insuficiente, en la práctica, de los aspectos del modelo de formación que favorecen el protagonismo del profesorado en su propia formación.

# Capítulo II

## La Red de Centros de Recursos y Servicios de Apoyo Escolar en las zonas rurales

---

### ***Origen de los Centros de Recursos***

Las tradicionales carencias del Sistema Educativo en las pequeñas escuelas rurales se vieron agravadas por el modelo de escolarización en concentraciones escolares promovido por la Ley General de Educación de 1970. A la desaparición de escuelas pequeñas, se unía la existencia de muchas otras en condiciones de aislamiento, infraestructura precaria, falta de recursos, etc.

La política educativa de la década de los ochenta intentó frenar este proceso promoviendo el mantenimiento y apertura de las pequeñas escuelas rurales, al tiempo que aportaba recursos extraordinarios para mejorar sus condiciones educativas. En este sentido, la promulgación del Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria trata de conseguir la compensación a través de una “discriminación positiva en beneficio de aquellas zonas geográficas o grupos de población que por sus especiales características requieren una atención educativa preferente”.

En este marco, se fijan los siguientes objetivos y actuaciones básicas de la Educación Compensatoria en el ámbito rural:

- Constitución de Centros de Recursos y Servicios de Apoyo Escolar para asistir a los centros docentes con menor número de unidades.
- Realización de inversiones en obras y equipamientos para mejorar las condiciones de las escuelas y de las sedes de los propios servicios de apoyo.
- Incentivación de la continuidad del profesorado en puestos de difícil provisión.

### ***Evolución del Programa de Educación Compensatoria***

El Programa comenzó a aplicarse de acuerdo con las orientaciones que se promulgaban, cada curso, mediante Instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa. En el año 1990 se desarrolla normativamente el citado Real Decreto a través de la Orden ministerial, de 19 de febrero, que regula la constitución y funcionamiento de los Centros de

### Origen y evolución de los Centros de Recursos

Recursos y Servicios de Apoyo Escolar. Esta Orden se concreta posteriormente en la Resolución de la Dirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa, de 6 de junio de 1990, que fija los aspectos organizativos y funcionales de estos centros, así como su ámbito de actuación. Durante los años 1990 y 1991, mediante una serie Órdenes ministeriales y Resoluciones, se desarrolla el Programa en cuanto a la constitución de Centros de Recursos, dotación de plantillas y provisión de puestos de trabajo.

En su comienzo, los puestos de trabajo de los Centros de Recursos eran provistos en comisión de servicio, con un perfil de profesores generalistas. La Orden ministerial de 24 de enero de 1991 (B. O. E. del 4 de febrero), por la que se convoca concurso para cubrir los puestos de trabajo singulares en Centros de Recursos, permite dotar parte de los puestos existentes con una plantilla estable compuesta de profesores generalistas y especialistas de filología inglesa. Posteriormente, la Orden de 17 de abril de 1991 (B. O. E. del 30) clasifica como de especial dificultad los puestos de trabajo de estos Centros de Recursos, favoreciendo así su estabilidad.

Los datos relativos al programa indican una evolución importante, desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo, fiel reflejo de la aceptación que el modelo de apoyo desarrollado desde los Centros de Recursos y Servicios de Apoyo ha tenido durante estos años. Así, al inicio del Programa, la oferta de apoyo específico se realizaba solamente a las zonas más necesitadas, a propuesta de las Direcciones Provinciales. Una vez contrastada la necesidad de estos apoyos para todos los centros pequeños del área rural, se pasó a realizar una planificación, a cuatro años, para extender la red de Centros de Recursos a todas las zonas rurales. Esta línea de actuación se ha visto reforzada posteriormente por la obligatoriedad de que todos los Colegios de Educación Primaria cuenten con la presencia prevista en la L. O. G. S. E. de especialistas en determinadas áreas curriculares.

---

## Los Centros de Recursos en el curso 1992-93: descripción de la red

En la línea de evolución cualitativa y cuantitativa señalada, se decide realizar una planificación de la red en un período de cuatro años (1990-94). Con este fin, la Resolución de 6 de junio de 1990 de la Dirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa establece los criterios para concretar los siguientes aspectos:

- Determinación del ámbito de actuación de los Centros de Recursos teniendo en cuenta el número de unidades que tienen que atender y la distancia existente entre los centros docentes y la sede del Centro de Recursos.
- Establecimiento de tipos de Centros de Recursos según el número de unidades de su zona de actuación: Centros de Recursos de *módulo 1*, que atienden menos de 13 unidades y tienen asignados 2/3 profesores; Centros de Recursos de *módulo 2*, que atienden entre 13 y 18 unidades y tienen asignados 3/4 profesores; y Centros de Recursos de *módulo 3*, que atienden más de 18 unidades y tienen asignados 4/5 profesores.
- Respecto a los perfiles, los catalogados actualmente son de maestros generalistas y especialistas en idioma (Inglés). No obstante, las necesidades de cada zona han ampliado estos perfiles incorporando especialistas en Educación Física, Educación Infantil y, en algunos casos, Pedagogía Terapéutica.

## **Las funciones y el modelo organizativo-administrativo de los Centros de Recursos**

### **Funciones**

Las funciones de los Centros de Recursos han ido evolucionando a lo largo del desarrollo del Programa. Así, en un primer momento, la planificación de las actuaciones estaba muy condicionada por las demandas de los centros docentes. Esto ha provocado posteriormente una gran diversidad de situaciones en cuanto a las funciones así como cierta indefinición de las tareas propias de los Centros de Recursos, confundándose, a veces, con las específicas de los centros escolares. Con el fin de paliar estos efectos y de regular la situación de los Centros de Recursos, desde los servicios centrales del Departamento se dieron instrucciones que fueron perfilando progresivamente el modelo de intervención. En la Orden de 19 de febrero de 1990, por la que se regulan los Centros de Recursos y Servicios de Apoyo Escolar, sus funciones se agrupan en torno a los siguientes ámbitos de intervención:

- a) *Escolarización.* En función de las necesidades educativas de los centros docentes y las áreas curriculares no atendidas por especialistas, los Centros de Recursos, a través de sus Servicios de Apoyo, colaboran en la atención directa a dichas áreas, de forma coordinada con los tutores (Ciclo Superior de E.G.B. y Educación Infantil, principalmente), así como en las actividades que demandan un mayor nivel de especialización. Igualmente, se diseñan y desarrollan programas de atención dirigidos a los niños y niñas menores de seis años no escolarizados.
- b) *Asesoramiento y apoyo.* Se encomiendan a los Centros de Recursos las tareas de impulsar y orientar la elaboración y coordinación de los Proyectos Educativos y Curriculares de su ámbito territorial y asesorar y apoyar a los profesores en el uso y préstamo de equipamiento y material didáctico.
- c) *Formación del Profesorado.* Los Centros de Recursos tienen la función de "impulsar, en colaboración con los Centros de Profesores, actividades de formación permanente del profesorado, desarrollo curricular, apoyo psicopedagógico y de innovación educativa en general, mediante la organización de reuniones, seminarios y equipos de trabajo, en el marco del Plan Provincial de Actividades de Formación Permanente del Profesorado".

Además de las citadas, los Centros de Recursos han ido asumiendo progresivamente otras funciones: elaborar material didáctico adaptado a los centros docentes rurales; contribuir a la dinamización de la comunidad educativa fomentando, en coordinación con los centros docentes, la participación de los padres en el proceso educativo; colaborar en la organización de las actividades complementarias en las que participe el alumnado de la zona; potenciar actividades intercentros y, en su caso, actividades de Centros Rurales de Innovación Educativa; atender al preescolar desescolarizado; y apoyar la implantación del programa de nuevas tecnologías.

Tanto las funciones como los propios ámbitos de actuación de los Centros de Recursos han sido modificados en los últimos años con el fin de adecuarse a la nueva situación que se iba generando con la progresiva constitución de los Colegios Rurales Agrupados.

De esta forma, las funciones de los Centros de Recursos están diferenciadas según atiendan a Colegios Rurales Agrupados o a centros educativos pequeños sin agrupar. En

este segundo caso, la atención cubre tanto los ámbitos de formación, apoyo y asesoramiento, como los aspectos de escolarización. En el primer caso, la atención cubre únicamente los ámbitos de formación, apoyo y asesoramiento.

También, desde los Centros de Recursos se ha prestado apoyo directo en la atención a las especialidades de Idioma y Educación Física, que la L. O. G. S. E. plantea como necesarias para la implantación del nuevo currículo, en aquellos casos en que no existían Colegios Rurales Agrupados.

### **Modelo organizativo y administrativo**

Los Centros de Recursos jurídicamente constituidos cuentan con los siguientes órganos de dirección y funcionamiento: Dirección, Consejo Asesor y Servicio de Apoyo. Sus competencias quedan también definidas en la citada Resolución de 6 de junio de 1990, de la Dirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa.

La estructura y composición de los Centros de Recursos, con una plantilla muy reducida y un ámbito de actuación territorial igualmente reducido, han propiciado un modelo organizativo-administrativo en el que la diferenciación de funciones entre el director y el resto del equipo asesor está muy diluida, salvo en los aspectos de representación y coordinación. Al estar el director considerado como un miembro más del centro, las responsabilidades en el cumplimiento de las funciones se reparten de acuerdo con la especialización de cada miembro del equipo.

La planificación, desarrollo y evaluación de la actividad de los Centros de Recursos se articula en torno a una Programación Anual de Actividades y a una Memoria, que se elaboran y presentan a las Unidades de Programas Educativos, al principio y final de cada curso respectivamente.

---

## **Valoración *Valoración general***

El programa de Educación Compensatoria en el ámbito rural ha sido de gran relevancia en las zonas rurales donde se ha implantado, tanto por la inversión de recursos humanos y materiales que ha supuesto como por la labor realizada. De esta última cabe destacar la capacidad que han tenido para romper el aislamiento del profesorado rural, incorporarlo a una dinámica de trabajo en equipo y potenciar la innovación educativa en las zonas rurales.

Igualmente, es importante señalar cómo la implantación de la L.O.G.S.E. en el medio rural se ve beneficiada por el trabajo realizado desde los Centros de Recursos en cuanto a la potenciación del trabajo en equipo y el funcionamiento de los centros docentes como agrupamientos funcionales en torno a Proyectos Educativos de Zona. A esto se une el apoyo que han prestado en la elaboración de Proyectos Curriculares, aunque el perfil del profesorado de los Centros de Recursos no estaba pensado para estas demandas de asesoramiento en temas curriculares.

Finalmente, es interesante poner de relieve la valoración positiva que los centros escolares realizan de la naturaleza de la relación que han mantenido con el profesorado de Centros de Recursos, una relación que se puede definir como "dentro-fuera", gracias en parte a que

asumían algunas tareas de atención a áreas curriculares. Esto hace que el personal del Servicio de Apoyo fuera considerado por el profesorado de los centros escolares como parte del propio equipo educativo, al tiempo que contaba con una visión más distanciada de los problemas de los centros que le capacitaba para realizar análisis y reflexiones más objetivas.

Con la generalización de los Colegios Rurales Agrupados (C.R.A.), y la consiguiente cobertura desde los mismos de todas las tareas relativas a la escolarización, y el proceso de unificación de CEP y Centros de Recursos, se configura, concretamente en el medio rural, un sistema organizativo con tareas más claras y diferenciadas, tanto para los C.R.A. como para los servicios de apoyo externo. Para los Centros de Recursos, particularmente, supone un refuerzo de las tareas propias de apoyo externo (centro de recursos, asesoramiento y formación, y dinamización sociocultural).

## **Resumen de problemas identificados**

La falta de un modelo definido y único de organización y funcionamiento de los centros docentes y de los servicios de apoyo en las zonas rurales ha provocado que, con la entrada en vigor de la L. O. G. S. E., se pongan de relieve una serie de problemas agravados por la escasa presencia, hasta el momento, de referencias específicas a la escuela rural en su desarrollo administrativo y curricular.

### **Respecto a la escolarización en las zonas rurales**

- Los derivados de la coexistencia de Centros de Recursos y Colegios Rurales Agrupados entendidos como modelos alternativos y difícilmente compatibles. Ante esto, se plantea la necesidad de diferenciar claramente las funciones de escolarización de las propias de un servicio de apoyo externo.
- Los derivados de la no escolarización en algunas zonas de niños de 3 a 6 años. Para resolverlos será necesario generalizar el proceso de escolarización o, en su defecto, en casos excepcionales, mantener un programa de atención singular a este colectivo, tal como se viene desarrollando actualmente desde los Centros de Recursos.
- Los derivados de la falta de especialistas en Educación Infantil en escuelas que escolarizan niños/as de 3 a 6 años, normalmente atendidos además en grupos heterogéneos con alumnos de otros ciclos de Primaria. Su solución exige la correspondiente dotación de especialistas a los Colegios Rurales Agrupados en los que van a integrarse los centros incompletos.
- Los derivados del proceso de transición entre el Ciclo Superior de la E.G.B. y la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito rural, tanto con relación a los aspectos organizativos y estructurales de los centros como en lo relativo a la necesidad de especialistas diversos. Para su solución, parece conveniente proceder a la escolarización de estos alumnos en centros comarcales que reúnan las mínimas condiciones exigibles para esta etapa educativa.

### **Respecto al modelo de intervención y el modelo organizativo**

La normativa que regula el funcionamiento de los Centros de Recursos no recoge ningún tipo de vinculación prescriptiva con los centros docentes atendidos, lo que ha genera-

do dificultades para constituir grupos de trabajo estables, así como una dependencia excesiva de las demandas "singulares" en el establecimiento de los planes de trabajo de los Centros de Recursos. Todo ello ha condicionado de forma decisiva el modelo de intervención y las tareas que desarrollan. Sea cual sea el modelo de servicios de apoyo externo que se adopte, será necesario establecer normativamente los niveles de vinculación que permitan desarrollar adecuadamente las tareas propias de cada servicio, así como diferenciar claramente las competencias de los centros docentes y de los diferentes servicios de apoyo.

Como consecuencia de la evolución de los Centros de Recursos señalada en otro apartado, se ha llegado a un modelo organizativo-administrativo con problemas en su definición y con diversidad de planteamientos respecto a las funciones que estos servicios de apoyo pueden y deben cumplir hacia las escuelas rurales. Al mismo tiempo, la constitución de Colegios Rurales Agrupados ha provocado distorsiones en la organización territorial de muchas zonas rurales y ha obligado a un replanteamiento del modelo de intervención.

La definición de un modelo claro de intervención hacia el área rural, tanto en el ámbito de la escolarización como del apoyo externo, servirá para determinar de manera precisa, —aunque sin perder la necesaria flexibilidad que la diversidad de situaciones plantea—, la estructura y funciones de estas unidades de apoyo externo.

### **Respecto a la coordinación con otros servicios de apoyo**

En relación a los CEP, la falta de coordinación, no generalizada, ha planteado situaciones en las que la demanda de formación es atendida desde los Centros de Recursos con distorsiones respecto a su incorporación al Plan de Formación del CEP de la zona, o con solapamientos de la oferta de formación a los centros. Con respecto a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, la incidencia limitada de éstos en las zonas rurales ha dejado sin cubrir este ámbito de atención o ha dado lugar a una atención insuficiente desde los Centros de Recursos que han intentado suplir esta carencia. En muy pocas provincias se ha establecido una coordinación adecuada entre ambos servicios. La intervención combinada con el Servicio de Inspección Educativa ha sido también escasa.

Es pues urgente unificar criterios para atender las demandas de apoyo, proceder a una zonificación adecuada de los distintos servicios y establecer una coordinación permanente entre los mismos.

# Capítulo III

## La reordenación y unificación de las redes de Centros de Profesores y de Centros de Recursos y Servicios de Apoyo Escolar

---

### Introducción

A partir del análisis realizado de la trayectoria de los Centros de Profesores y de los Centros de Recursos y Servicios de Apoyo Escolar en el área rural, y tratando de recoger la experiencia acumulada en ambas instituciones, se propone una integración de ambas redes fundamentada en:

- La necesidad de una adecuación de los apoyos a los centros docentes en el marco de la L. O. G. S. E.
- La complementariedad de funciones que hasta ahora venían desarrollando las dos redes.
- La tendencia a la rentabilización territorial de los recursos mediante una intervención coordinada de todos los servicios de apoyo externo en colaboración con el Servicio de Inspección Educativa.

El resultado de la integración de las dos redes será una institución a la que se propone denominar **CENTROS DE PROFESORES Y DE RECURSOS** (CPR). Con esta denominación se pretende, en primer lugar, subrayar la participación de los profesores en la gestión y funcionamiento de los centros, que son concebidos no sólo como centros *para* el profesorado, sino también y fundamentalmente como centros *del* profesorado; en segundo lugar, se desea subrayar el hecho de que, desde estos centros, se pondrá a disposición del profesorado todo tipo de recursos didácticos; y, en tercer lugar, se pretende llamar la atención sobre el hecho de que, sin perjuicio de una definición lo más precisa posible de sus funciones, estos centros han de estar permanentemente abiertos a las necesidades de formación, asesoramiento y apoyo del profesorado que desempeña su actividad profesional en contextos determinados.

La propuesta de fusión de las dos redes citadas se acompaña, por otra parte, con un diseño de la red unificada que trata de recoger e integrar la tradición y los aspectos positivos de los actuales Centros de Profesores y Centros de Recursos y Servicios de Apoyo Escolar, con el fin de profundizar y mejorar el cumplimiento de los tres bloques de funciones que tienen encomendadas:

1. Organización de actividades de formación en todas sus modalidades y temáticas, incluyendo la Formación Profesional.
2. Asesoramiento directo a los centros docentes, enfocando principalmente su acción a tareas de apoyo en el proceso de elaboración, aplicación, seguimiento y revisión de los Proyectos Educativos, los Proyectos Curriculares y las Programaciones didácticas.
3. Explotación de recursos didácticos y documentación educativa, así como promoción de la innovación curricular y la investigación didáctica.

La propuesta se difundió y debatió a partir del mes de octubre de 1993, y del debate surgieron aportaciones que la enriquecieron y matizaron.

---

## Modelo de intervención

Conviene aclarar, antes de introducirnos en este apartado, qué entendemos por “intervención”. La intervención debe centrarse, fundamentalmente, en potenciar el desarrollo profesional de los docentes, lo que implica impulsar procesos de formación permanente, asesorar en cuestiones técnicas y profesionales y proporcionar materiales y recursos pedagógicos al profesorado tanto para su formación como para su utilización en la acción docente. La intervención externa debe insertarse en lo que constituye el núcleo de la actividad profesional del profesorado: el desarrollo curricular en el sentido amplio, que va desde la elaboración del Proyecto Educativo de Centro y Proyecto Curricular de Etapa, pasando por las programaciones, hasta la revisión de las prácticas concretas en el aula. La finalidad última de la intervención es pues la de proporcionar al profesorado instrumentos de reflexión y análisis de su práctica docente, de forma que pueda afrontar las tareas profesionales de una manera más consciente, crítica y eficaz.

### ***Principios y características del modelo de intervención***

El modelo de intervención propuesto parte de la experiencia acumulada a lo largo de los últimos años por los Centros de Profesores y por los Centros de Recursos y Servicios de Apoyo Escolar, e intenta superar, como ya se ha mencionado, las insuficiencias detectadas.

Las formas de intervención que se adopten deberán respetar una serie de principios coherentes con el modelo educativo y con el perfil profesional de los docentes. Más concretamente, todas las intervenciones de los servicios de apoyo externos a los centros docentes deberían ser acordes con los siguientes criterios:

- La elección del centro docente como eje vertebrador de la acción educativa como el lugar donde el profesorado, gracias a un trabajo en equipo, elabora y pone en marcha un Proyecto Educativo y Curricular determinado.
- La ubicación del centro docente en su contexto y la importancia de la dimensión comunitaria de la educación.
- La participación de los diferentes agentes educativos como un elemento esencial para la planificación de la intervención.
- La flexibilidad en el cumplimiento de las funciones encomendadas, permitiendo respuestas y formas de organización diversificadas.

- La integración de cualquier propuesta de intervención en una estructura más amplia de apoyos externos, que deberá ser articulada y coherente.
- La organización de las intervenciones en planes territoriales que permitan un tratamiento integrado de las demandas de los centros y colectivos de docentes y de las prioridades de la política educativa, tratando de alcanzar un equilibrio óptimo entre autonomía de las instituciones de apoyo y coordinación descentralizada.

Los principios enunciados configuran un modelo de intervención coherente con el modelo de formación presentado en el *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Así, el modelo de intervención será:

- *Contextualizado* en un espacio y un tiempo y, por lo tanto, adecuado a las necesidades y recursos de todos los implicados en el proceso educativo, cuyos intereses confluyen en el centro docente.
- *Diversificado* en función de la tipología de centros docentes y de profesorado al que se dirige (formación inicial, experiencia docente, trayectoria de formación permanente, áreas y etapas que se imparten). La diversificación concierne tanto a los distintos ámbitos y niveles de la intervención como a las estrategias para llevarla a cabo.
- *Negociado* con todos los agentes implicados que deberán participar en la planificación de la intervención, así como en su desarrollo y evaluación.
- *Basado en el trabajo en equipo* y dirigido a promover una mayor autonomía profesional.
- *Evaluable* desde una perspectiva formativa y mediante procesos de autoevaluación, coevaluación y evaluación externa que confluyen en una evaluación institucional.

### **Ámbitos y niveles de intervención**

Queda por definir, al hablar de modelo de intervención, en qué campos será necesario ese apoyo que, desde fuera de los centros docentes, puede ofrecerse a los profesores y profesoras.

Según se desprende de la opción educativa impulsada por la L. O. G. S. E., el perfil del profesor necesario para el proceso de cambio es el de un docente capaz de desarrollar su trabajo profesional en el marco de un planteamiento curricular abierto, flexible y adaptable al medio y a los individuos de los que deberá ser conocedor; un profesor autónomo, capaz de desarrollar iniciativas innovadoras y de tomar decisiones tanto en el ámbito del centro como en su propia aula; un profesor con una formación actualizada en todas las fuentes del currículo y en las didácticas específicas y comprometido con su labor y con el entorno en el que la desarrolla.

Partiendo de este perfil, es relativamente fácil precisar los ámbitos en los que la intervención de los apoyos externos puede tener una mayor eficacia y utilidad. Entre ellos, cabe destacar los siguientes:

- El *desarrollo curricular*: procesos de elaboración, aplicación, seguimiento y, en su caso, revisión de Proyectos Educativos y Proyectos Curriculares de Centro; procesos de elaboración, aplicación, seguimiento y, en su caso, revisión de las Programaciones didácticas; análisis de prácticas educativas concretas; puesta en marcha

de medidas concretas para el tratamiento de la diversidad en las diferentes áreas curriculares; etc.

- La *formación básica* necesaria para gestionar el currículo de forma autónoma, así como para el desarrollo de todas las tareas diversificadas que la L.O.G.S.E. prevé como posibles dentro del nuevo marco definido para la profesión docente.
- La *gestión en profundidad de los recursos materiales de índole científica y didáctica*: bibliografías, documentación, unidades didácticas para su experimentación en el aula, propuestas de trabajo en soportes informáticos o audiovisuales, instrumentos de uso colectivo por parte de varios centros docentes (laboratorios, ordenadores, bibliotecas), etc.
- La *coordinación y colaboración* con todos los agentes e instituciones que en una zona determinada pueden constituirse en recursos útiles para los centros docentes.

Todo ello lleva implícita una labor por parte de los profesionales que vayan a desempeñar la tarea de asesoramiento en, al menos, tres niveles:

- El trabajo interno, como miembros del Equipo Pedagógico del Centro de Profesores y de Recursos.
- El trabajo en relación con los Equipos docentes de los centros, que podrá adoptar, según los casos, formas diversas.
- La interrelación con otros ámbitos e instituciones en aras de una mayor coherencia en la acción y de la optimización de recursos humanos y materiales.

---

## Funciones de los Centros de Profesores y de Recursos

Las instituciones que venimos denominando Centros de Profesores y de Recursos deberán desarrollar cuatro funciones básicas acordes con los cuatro ámbitos de intervención antes señalados y que, en buena medida, ya se están desarrollando en la actualidad desde las dos redes existentes:

- *Apoyo al desarrollo curricular*, promoviendo la innovación y la investigación educativas, a través del asesoramiento y la formación, y con el objetivo último de apoyar la elaboración de los Proyectos Educativos de Centro o de zona y de los Proyectos Curriculares de las distintas etapas.
- *Planificación y desarrollo de la formación permanente del profesorado*, en la línea de promover una formación cada vez más autónoma, cuyo eje sea el centro docente, basada en la resolución de problemas de la práctica cotidiana y vinculada a procesos de innovación e investigación aplicada: formación de colectivos específicos de área o etapa; formación de Directores y Directoras capaces de liderar procesos pedagógicos de cambio; formación estándar; dinamización y seguimiento de Proyectos de Formación en Centros; apoyo a seminarios y grupos de trabajo; introducción de información sobre nuevas áreas o ámbitos del conocimiento (por ejemplo, "temas transversales"); etc.
- *La gestión de los recursos materiales de índole científica y didáctica*, entendiéndola como conocimiento, análisis, elaboración y adaptación junto con el profesorado de materiales curriculares, la difusión de todo tipo de recursos y, fundamentalmente, el asesoramiento para la utilización adecuada de los mismos: bibliografías y documentación, soportes informáticos y audiovisuales, laboratorios, etc.

- *Dinamización social y cultural.* Esta función es particularmente importante en zonas rurales en las que el profesorado está sometido a unas condiciones de relativo aislamiento y de dispersión geográfica. En ellas, los Centros de Profesores y de Recursos pueden y deben jugar un papel importante como lugares de encuentro, de coordinación de los procesos educativos y de inserción en la comunidad en la que éstos tienen lugar, de apoyo al desarrollo de programas específicos, etc.

No siempre ni necesariamente las funciones señaladas deberán ser asumidas con la misma profundidad y amplitud en todos y cada uno de los Centros de Profesores y de Recursos. Cada uno de ellos, en función de las características del contexto en el que actúa y de las necesidades de apoyo del profesorado, puede centrarse prioritariamente en un momento dado en alguna o algunas de las funciones reseñadas. Sin embargo, la planificación de la red de Centros de Profesores y de Recursos debe garantizar el cumplimiento del conjunto de las funciones asegurando que, en un ámbito territorial determinado, los centros docentes reciban todos los apoyos y el asesoramiento necesario para una mejora progresiva de la calidad de la enseñanza.

En este contexto, los Asesores y Asesoras de los Centros de Profesores y de Recursos habrán de desarrollar cuatro tipos de tareas:

1. *Diseñar la planificación de la intervención* para el apoyo a los centros docentes, teniendo en cuenta que este apoyo se lleva a cabo, en buena medida, a través de las actividades de formación del profesorado.
2. *Gestionar recursos humanos y materiales*, lo que exige conocer los recursos disponibles en la zona y organizar y difundir los recursos materiales y didácticos del propio Centro de Profesores y de Recursos, así como el asesoramiento para su uso.
3. *Asesorar y apoyar a los centros docentes* en los distintos procesos implicados en el desarrollo curricular que se lleva a cabo en los mismos.
4. *Actuar como expertos en didácticas específicas* asumiendo, cuando proceda, realizar tareas de dirección, coordinación y de enseñanza en las distintas actividades de formación.

Para llevar a cabo estas tareas, el perfil de los Asesores y Asesoras de los Centros de Profesores y de Recursos debe contemplar los siguientes aspectos:

- *La capacidad para interactuar* con los equipos 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 actuar como facilitadores o mediadores de la comunicación entre iguales*, siendo conocedores de las dinámicas de colaboración entre grupos de adultos y actuando como promotores de la Formación en Centros, de grupos de trabajo, de seminarios y de proyectos de innovación y formación.
- *La capacidad para actuar como expertos didácticos* en las etapas educativas, áreas o materias correspondientes a su formación inicial o a su especialización posterior.
- *La capacidad para actuar sobre el contexto* en el que se desarrollan los procesos educativos, potenciando la participación de padres y alumnos, la investigación sobre

recursos culturales y su difusión, el establecimiento de contactos con las instituciones y empresas locales que faciliten el desarrollo de programas específicos, etc.

Aunque lo deseable sería que las capacidades apuntadas concurrieran en una sola persona, no es probable que esta circunstancia se produzca con carácter general. Por ello, los esfuerzos de planificación deben dirigirse a conseguir un equilibrio entre las mismas en la configuración de los equipos de cada Centro de Profesores y de Recursos y en la configuración de la red del conjunto de Centros de Profesores de Recursos que operan en un mismo ámbito provincial. Sin olvidar, por supuesto, la posibilidad de buscar dicho equilibrio, para el cumplimiento de algunas funciones y tareas que exigen un alto grado de especialización, en el ámbito interprovincial o incluso regional.

---

## El modelo organizativo

Si se acepta el principio de que las organizaciones deben valorarse en función de su potencialidad para alcanzar de modo eficiente los fines para los que se crean, el modelo de intervención cuyos trazos acaban de perfilarse se constituye en punto de referencia obligado para definir el tipo de institución más adecuada, a la hora de configurar la nueva red de Centros de Profesores y de Recursos.

Cóncidiendo con el final de la negociación llevada a cabo con las Organizaciones Sindicales (ANEXO II), las conclusiones a las que se había llegado en los estudios preliminares de las redes preexistentes dieron lugar a una primera propuesta, una vez que se habían definido las bases del modelo organizativo en lo que hace referencia a la planificación, los tipos y las plantillas.

### ***Criterios para la planificación de una red integrada***

- a) La unificación de las dos redes actuales en una sola red que las integre no supone la uniformidad en el diseño de los centros ni en las estrategias de intervención. Los Centros de Profesores y de Recursos tendrán plantillas distintas, en cuanto a número y perfiles de los asesores, en función de las características del contexto en que desarrollen su labor y en función, también, de las necesidades de asesoramiento y apoyo de los distintos colectivos de profesorado de su zona de actuación. La planificación de la nueva red tiene en cuenta, incluso, la posibilidad de organizar los distintos Centros de Profesores y de Recursos en función de unas tareas cuya realización estará condicionada, entre otros factores, por su ámbito territorial de actuación y por las características del contexto en el que se desarrolla la intervención.

Este primer criterio permitirá, junto a una tipología que sirve para la definición de las plantillas básicas, distintas modulaciones de los tipos básicos resultantes, con asesorías de refuerzo por las especiales características de un ámbito, o con núcleos de especialización que sirvan de recurso al conjunto de una red, provincial o regional.

- b) Se tiene también en cuenta como criterio de planificación la necesaria complementariedad entre los distintos Centros de Profesores y de Recursos existentes en un mismo ámbito provincial y, para el cumplimiento de las funciones que exigen un alto grado de especialización, en un mismo ámbito regional. Mientras que las plan-

tillas básicas establecidas han de permitir la adecuada atención a un ámbito, al ámbito del Centro de que se trate, un cuidadoso proceso de selección del personal de la red habrá de permitir la configuración de unas plantillas cuyos perfiles complementarios de entrada constituyan un recurso suficiente para los diferentes Planes Provinciales. El reto habrá de consistir en armonizar las tareas del ámbito (las básicas, las vinculadas al trabajo del equipo pedagógico como tal, y a la asesoría concreta que se ocupa: las vinculadas en suma a los centros docentes de la zona) con aquellas otras más propias del perfil complementario: la participación en la planificación provincial, la participación como experto en la planificación y desarrollo de actividades de un ámbito superior al del CPR.

En lo que respecta a las enseñanzas de Formación Profesional, los Centros de Profesores y de Recursos complementarán la oferta organizada por los Servicios Centrales del Departamento y la que provenga de los Centros de Formación, Innovación y Desarrollo de la Formación Profesional.

- c) La posibilidad de configuración de Centros de Profesores y de Recursos con una relativa especialización que asegure su complementariedad no supondrá, en ningún caso, la existencia de un rango o jerarquía entre los mismos. Todos los Centros de Profesores y de Recursos tendrán el mismo grado de autonomía en el marco del proceso de planificación y de toma de decisiones coordinado por la Direcciones Provinciales correspondientes. El ámbito propio de cada centro sigue siendo la referencia del trabajo de su equipo pedagógico.
- d) La puesta en marcha de una red unificada de Centros de Profesores y de Recursos aconseja una reconsideración de las zonas o ámbitos territoriales de actuación de los centros existentes en la actualidad. Las modificaciones deben ser coherentes con las características geográficas y sociológicas de las zonas en las que van a actuar los Centros de Profesores y de Recursos.
- e) Asimismo, el establecimiento de las zonas o ámbitos geográficos de actuación de los Centros de Profesores y de Recursos se llevará a cabo teniendo en cuenta su proximidad con los centros docentes y la necesaria correspondencia con las zonas de actuación del Servicio de Inspección Educativa y de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Como es natural, las agrupaciones de centros de primaria en torno a un centro de secundaria constituyen la célula inicial que marca los primeros límites al mapa; el ámbito del Centro de Profesores y de Recursos integra varias de estas agrupaciones.

### ***El modelo de Centro de Profesores y de Recursos: características, tipos y plantillas***

El módulo de los Centros de Profesores se estableció atendiendo fundamentalmente al número de profesores y profesoras adscritos a los mismos, mientras que el módulo de los Centros de Recursos y Servicios de Apoyo Escolar seguía sobre todo criterios geográficos y del número de unidades que atendían (veáanse capítulos anteriores de este documento). Los tipos de Centros de Profesores y Recursos resultantes de la fusión de ambas redes tienen en cuenta, además de los señalados, otros criterios que marcan la diferencia entre unos y otros, a la vez que aseguran la existencia de unos rasgos comunes a todos ellos.

Entre los rasgos comunes a todos los Centros de Profesores y de Recursos, que son en definitiva los que definen el modelo de centro desde el que se ofrecen y articulan los servicios de apoyo externo, cabe destacar dos: la *autonomía* y la *participación* del profesorado.

- a) La necesaria *autonomía* de los Centros de Profesores y de Recursos en el marco de la planificación provincial traduce los principios de descentralización y diversificación del modelo de intervención e implica la existencia de dos niveles interconectados (provincial y de Centros de Profesores y de Recursos) en el proceso de toma de decisiones. La proximidad de los Centros de Profesores y de Recursos a la realidad de su zona dará lugar a unas propuestas de intervención que serán objeto de negociación y de revisión, en su caso, en el ámbito provincial, donde se deciden las líneas prioritarias de actuación de acuerdo con las orientaciones dadas desde los servicios centrales de la Administración Educativa. Como resultado de esta negociación-coordinación a nivel provincial, se articularán las líneas de intervención de cada Centro de Profesores y de Recursos teniendo en cuenta, por una parte, la planificación provincial, y por otra, las características y necesidades detectadas en la zona en la que opera el centro.

La autonomía de los Centros de Profesores y de Recursos requiere la existencia, en cada uno de ellos, de los siguientes órganos:

- un Equipo Pedagógico, compuesto por docentes que puedan cumplir satisfactoriamente las funciones que el centro tiene encomendadas;
- un Director o Directora con, en su caso, un equipo directivo;
- un Consejo vinculado a los centros docentes del ámbito, que ejerza el necesario "control social" y que tenga capacidad de interlocución entre los usuarios y el Equipo Pedagógico.

Además, para que los Centros de Profesores y de Recursos puedan desarrollar su plan de actuación en el marco del Plan Provincial correspondiente, deberán contar con una dotación de Personal de Administración y Servicios que permita cubrir sus necesidades reales, así como con los recursos materiales apropiados.

- b) La *participación* del profesorado en el Centro de Profesores y de Recursos en cuyo ámbito se encuentre su centro docente de destino debe entenderse desde dos perspectivas: institucional y de participación en la actividad habitual del Centro de Profesores y de Recursos.

La participación institucional, que tiene lugar a través de un Consejo del Centro de Profesores y de Recursos constituido en parte por los representantes de los centros docentes de la zona, debe experimentar un impulso renovado, con la puesta en práctica de las nuevas competencias de los claustros en lo que se refiere a la formación del profesorado, tal y como se recoge en los Reglamentos Orgánicos de los centros docentes. Esto reforzará el principio que hace del propio centro docente el eje vertebrador de la formación.

Por otra parte, en este sentido, sigue siendo válido lo establecido en el Real Decreto 294/1992, de 27 de marzo, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores, en lo que concierne a las competencias de los Consejos de CEP para el desarrollo de los planes de actuación en su zona.

La participación en la actividad desarrollada por el Centro de Profesores y de Recursos es inherente al concepto de centro *para y del* profesorado ya mencionado en este documento. El funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos debe ofrecer la posibilidad de participación del profesorado de las zonas en las que actúan, tanto en lo que se refiere al diseño de la planificación como a la gestión y uso de recursos y al desarrollo de las actividades planificadas.

Esto supone que el Centro de Profesores y de Recursos de una zona, junto con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica correspondiente, constituye la referencia inmediata de los servicios de apoyo externo que el sistema educativo ofrece al profesorado y a los centros docentes de la misma, sin perjuicio, por supuesto, de su participación en actividades de otro u otros Centros de Profesores y de Recursos en función de unas ofertas o apoyos específicos para determinados colectivos o de la existencia de actividades de ámbito provincial, interprovincial o regional.

Junto a estos rasgos comunes, es necesario además contemplar una serie de rasgos diferenciadores que son, en definitiva, los que conducen a la configuración de distintos tipos de Centros de Profesores y de Recursos, con sus correspondientes plantillas y su relativa especialización en el cumplimiento de determinadas funciones, en el marco de una red única:

- la dispersión geográfica de los centros docentes, extensión territorial de la zona, comunicaciones y accesos;
- el número de profesores y profesoras adscritos;
- los niveles educativos y las enseñanzas que se imparten en los centros docentes de la zona;
- la participación en el diseño y desarrollo de actividades suprazonales, provinciales, interprovinciales o regionales.
- el cumplimiento de funciones específicas relacionadas con determinados programas de ámbito suprazonal y provincial o con la atención a centros docentes y colectivos de profesores minoritarios o geográficamente dispersos.

Mientras los tres primeros son aplicables, por definición, a todos los Centros de Profesores y de Recursos, los dos últimos son lógicamente el resultado de una planificación cuidadosa que tenga en cuenta el conjunto de la red bajo los principios de equilibrio y de complementariedad entre los centros en el ámbito provincial y, en su caso, interprovincial y regional.

De acuerdo con lo anterior, y considerando tanto los rasgos comunes como los diferenciadores, la nueva red estará configurada por **tres tipos de Centros**, que podrían excepcionalmente contar con más de una sede cuando la dispersión geográfica así lo aconseje:

**TIPO 1:** Atienden fundamentalmente a Escuelas de Educación Infantil y Colegios de Educación Primaria en una zona o sector predominantemente rural, con un número no elevado de centros de Educación Secundaria.

Cuentan con una plantilla básica integrada por tres Asesores o Asesoras con perfiles básicos de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, y con una o unas especializaciones en función de las necesidades de la zona y de la antes

señalada complementariedad provincial. A estas tres personas se sumará la que, con un sistema de acceso distinto, desempeñe la tarea de dirigir el centro, lo que habrá de ocuparle parte de su tiempo; en los centros de este módulo, la dirección deberá compatibilizarse con otras tareas más propias del trabajo común de toda asesoría.

El número de Asesores y Asesoras que configurarán la plantilla de estos centros podrá ampliarse hasta seis, en función del número de centros docentes a los que atiendan, de su dispersión geográfica y de las posibilidades de comunicación y acceso a los mismos.

**TIPO 2:** Atienden Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y, en su caso, centros que imparten enseñanzas de régimen especial, en zona rural o urbana.

La plantilla básica está formada por siete Asesores y Asesoras más el director o directora del CPR. La composición de la plantilla responde a unos perfiles básicos de: Educación Infantil (1); Educación Primaria (2); ámbitos de las Ciencias Sociales y lingüístico (1); ámbitos de la Música, las Artes Visuales y Plásticas y de la Educación Física (1); ámbitos científico y tecnológico (1); ámbito de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (1). En lo que concierne al componente de especialización de estos Asesores y Asesoras, se establecerá en cada caso atendiendo al criterio de complementariedad provincial, con la única restricción de que uno de ellos deberá aportar al equipo conocimientos sobre la Educación Especial.

El número total de Asesores o Asesoras que configura la plantilla de estos centros podrá oscilar entre 8 y 11, incluyendo al Director o Directora, en función del número y características de los centros docentes que atiendan, de su dispersión geográfica y de la facilidad de comunicación y acceso a los mismos, así como de las decisiones de planificación derivadas de aplicar el criterio de complementariedad provincial.

**TIPO 3:** Atienden a Escuelas de Educación Infantil, Colegios de Educación Primaria, Institutos de Educación Secundaria y, en su caso, centros que impartan enseñanzas de régimen especial, en zonas predominantemente urbanas o con una concentración elevada de centros docentes y de profesorado adscrito a los mismos.

La composición de la plantilla es similar a la de los Centros de Profesores y de Recursos de Tipo 2, con la única diferencia de que, en este caso, se tenderá a asegurar mediante el conjunto de 11 Asesores y Asesoras del centro la especialización en las principales áreas, materias y modalidades de enseñanza impartidas en los centros docentes de la zona; para ello se propone una plantilla compuesta por personas con los perfiles básicos de: Educación Infantil (1); Educación Primaria (2); ámbito de las Ciencias Sociales (1); ámbito lingüístico (1); ámbitos de la Educación Física, la Música y la Educación Visual y Plástica (1); ámbito de las Matemáticas (1); ámbito de las Ciencias de la Naturaleza (1); ámbitos de la Tecnología y la Formación Profesional (1); ámbito de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (2). Al igual que en los CPR de tipo 2, se establece que una de estas personas cuente con conocimientos sobre Educación Especial.

En lo concerniente a la atención a modalidades de enseñanza y colectivos de profesores y profesoras minoritarios o geográficamente dispersos, será igualmente de aplicación, para la configuración de las plantillas de este tipo de centros, el principio

de complementariedad en el marco de ámbitos más amplios que el del propio centro (territorial, provincial, regional).

El número total de Asesores y Asesoras que configura la plantilla, incluido el director o directora, podrá oscilar entre 12 y 16 en función del número y características de los centros docentes que atiendan y del número de profesores y profesoras adscritos a los mismos.

Cuando la dispersión geográfica así lo aconseje, los centros podrán tener varias sedes en el marco de un único proyecto y los sucesivos Planes de Actuación que lo desarrollen, elaborados y asumidos por el conjunto de miembros del Equipo Pedagógico del centro.

Por otra parte, algunos Centros de Profesores y de Recursos independientemente del tipo que les caracterice podrán contar en su plantilla con un refuerzo de 2 Asesores o Asesoras especializados en el área, materia o modalidad de enseñanza, con el fin de formar un *núcleo de especialización*, (véase ANEXO IV) de tal manera que, además de las funciones y tareas propias que tienen asignadas en el ámbito propio, constituirán un recurso del conjunto de la red provincial, interprovincial o incluso regional para el cumplimiento de las funciones y tareas que requieren un mayor grado de especialización.

La novedad de la propuesta, la exigencia de configurar una red única e integrada en la que las diferencias entre los diversos tipos de centros que la integren no se traduzcan en una jerarquía implícita o explícita entre los mismos y su carácter de recurso provincial, interprovincial o, en algunas ocasiones, regional, son factores que aconsejan la máxima prudencia en las decisiones sobre la ubicación de las asesorías adicionales, sean de refuerzo o de especialización. En ningún caso la complementariedad establecida como modo de coordinar y rentabilizar recursos humanos debe contradecir el principio de autonomía de cada institución que se reflejaría en la señas de identidad recogidas en el Proyecto de Centro de Profesores y de Recursos.

Las plantillas de los CPR podrán contar, en todo caso, y bajo modalidades diversas, con profesorado colaborador para el desarrollo de las tareas específicas que se determinen.

## ***El acceso a las Asesorías de los Centros de Profesores y de Recursos. La situación administrativa de los Asesores y Asesoras***

### **A) Forma de acceso a las Asesorías**

El modelo de intervención adoptado exige ampliar los criterios de selección de los Asesores y Asesoras con el fin de elegir para estos puestos a los docentes con mayor nivel de cualificación, condición necesaria para incrementar el prestigio y autoridad profesional de la figura de Asesor del Centro de Profesores y de Recursos y, en definitiva, para lograr la consolidación y el reconocimiento de esta institución en el conjunto del sistema educativo. Para ello, se ha establecido un sistema de acceso a las asesorías de los Centros de Profesores y de Recursos de acuerdo con el siguiente procedimiento (véase ANEXO II):

#### *Fase 1*

- Concurso de méritos tomando como referencia el perfil (básico + complementario) de la plaza en la convocatoria, mediante la aplicación de un baremo y la presentación de un proyecto de actuación para el ámbito del CPR.

- Entrevista individual a los aspirantes seleccionados en el concurso de méritos, que versará sobre el proyecto de actuación presentado y que permitirá también valorar la capacidad de interacción del candidato o candidata.

### *Fase 2*

- Los candidatos y candidatas seleccionados en la primera fase realizarán un curso selectivo de formación de un año escolar de duración, con fases presenciales y no presenciales; en estas segundas, llevarán a cabo la reelaboración del proyecto de trabajo presentado en la primera fase en el marco del plan de actuación del Centro de Profesores y de Recursos correspondiente y a la luz de la composición del Equipo Pedagógico al que pertenezcan y el Proyecto y Plan de CPR existentes.

## **B) Situación Administrativa**

Los candidatos y candidatas evaluados positivamente en el curso de formación se incorporarán como Asesores/as al CPR por un período de dos años escolares. Al finalizar este período, se llevará a cabo una evaluación del trabajo desarrollado.

Los Asesores y Asesoras que hayan sido evaluados positivamente al término de los dos primeros años podrán continuar ocupando la Asesoría durante un período máximo de ocho años: cuatro años más cuatro de prórroga, si se supera una nueva evaluación que tendrá lugar al final del primer período.

Entre ambos períodos de cuatro años, y por el procedimiento que se determine, Asesores y Asesoras desarrollarán un proyecto de innovación que incluya su actuación como docentes en un centro educativo situado en el ámbito de actuación del CPR, de acuerdo con el cuerpo al que pertenezcan y con su especialidad.

Una vez finalizado este período, Asesores y Asesoras deberán reincorporarse necesariamente a un puesto docente participando en el correspondiente concurso de traslados, en el que tendrán derecho preferente a la localidad y zona de su último destino como docentes. Del mismo modo tendrán derecho preferente a la localidad y zona de su último destino como docentes aquellos Asesores y Asesoras que, tras haber perdido su plaza, deseen reincorporarse a un puesto docente en cualquier momento de los ocho años siguientes, participando en el correspondiente concurso de traslados.

## **C) Reconocimiento**

Los docentes adscritos temporalmente a una Asesoría de un Centro de Profesores y de Recursos mantendrán, durante los años escolares que la ocupen, la puntuación por permanencia ininterrumpida correspondiente al puesto docente de referencia perdido.

Asimismo, y según consta en la Orden de 26 de noviembre de 1992, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento y registro de las actividades de formación permanente del profesorado (*B. O. E.* de 10, de diciembre, de 1992), art. 14, por ser los Asesores y Asesoras "personal que presta sus servicios en la red de formación" y dadas las funciones desarrolladas en su puesto, les será reconocido el número de dos créditos de formación por cada año completo de servicios prestados.

---

La implantación de la reforma educativa supone una reordenación del sistema y cambios importantes en la concepción, los objetivos y la organización curricular de las etapas educativas. Este proceso de cambio alcanzará mayores cotas de calidad en la medida en que, junto a otras medidas de naturaleza diferente, logre desarrollar una innovación curricular ligada a la formación inicial y permanente del profesorado y a la actividad investigadora en el ámbito educativo y en los diversos campos del saber científico-técnico. La vinculación entre innovación-formación-investigación constituye pues un elemento de especial importancia para consolidar las transformaciones impulsadas por la L. O. G. S. E. Una vía privilegiada para concretar y profundizar esta vinculación es, sin lugar a dudas, la colaboración entre la red de los Centros de Profesores y de Recursos y las Universidades.

La colaboración creciente entre el Ministerio de Educación y Ciencia y las Universidades en lo que concierne a la formación permanente del profesorado ha dado lugar en los últimos años a la formalización de convenios con la práctica totalidad de las Universidades situadas en el territorio de gestión directa del Ministerio para la realización de actividades de formación. Estos convenios han permitido cubrir, en parte, las necesidades de actualización científica del profesorado en distintos ámbitos del conocimiento, al mismo tiempo que han hecho posible la incorporación de profesores de Secundaria a distintos Departamentos Universitarios en calidad de profesores asociados.

En esta línea, y bajo la coordinación de las Unidades de Programas Educativos de las Direcciones Provinciales, la relación de la red de Centros de Profesores y de Recursos con las Universidades se desarrollará fundamentalmente en tres ámbitos: asesoramiento y colaboración con los Equipos Pedagógicos en el desarrollo de sus competencias y en su formación interna; formación de equipos de investigación educativa internivelares; y participación directa de los profesores universitarios como organizadores, ponentes, coordinadores o evaluadores en actividades concretas de formación del profesorado (cursos, jornadas, seminarios, etc.).

La intensificación de las relaciones entre los Centros de Profesores y de Recursos y las Universidades en cada ámbito territorial culminará en una racionalización de la oferta de formación en la que se integrarán, tanto en su planificación como en su desarrollo, todos los recursos de formación existentes (Centros de Profesores y de Recursos, Universidad, Centros de Formación, Innovación y Desarrollo de la Formación Profesional, Dirección Provincial, Comunidad Autónoma). Se trata, en definitiva, de lograr la conjunción de personas, instituciones y recursos en orden a alcanzar los objetivos de formación, asesoramiento y apoyo a los centros docentes, para lo cual es indispensable que los Centros de Profesores y de Recursos y las Universidades colaboren en los procesos que van desde la detección y análisis de las necesidades a la evaluación de las respuestas elaboradas. Los Planes Provinciales de Formación y las Comisiones establecidas al efecto son precisamente el marco adecuado para desarrollar esta colaboración.

## La colaboración entre los Centros de Profesores y de Recursos y las Universidades



---

## Anexos

---

10/20/20

# Anexo I

## Procedimiento y calendario para la planificación, creación y puesta en marcha de la red unificada de Centros de Profesores y de Recursos

---

A partir de la propuesta presentada con la primera versión de este documento tuvo lugar un período breve pero intenso de discusión en el conjunto de la comunidad educativa, con especial participación de los integrantes de los actuales Centros de Profesores y Centros de Recursos, de los Asesores de las Unidades de Programas Educativos y de otros colectivos directamente implicados. Al mismo tiempo se desarrollaba una negociación con las Organizaciones Sindicales representativas (véase ANEXO II).

Concluido el debate del documento, y modificado con las aportaciones surgidas en el transcurso del mismo, se procede a la elaboración de la normativa que permita iniciar el proceso de reordenación y unificación de la red. Éste ha sido el plan de trabajo que se ha seguido:

### **Octubre/noviembre 1993:**

Remisión del documento a todas las provincias para su discusión, con un guión para orientar el debate. Cada provincia establece su propio procedimiento de trabajo con la participación del personal de los Centros de Profesores, de los Centros de Recursos y Servicios de Apoyo Escolar y de la propia Dirección Provincial, recogiendo y organizando las conclusiones de acuerdo con un guión preestablecido.

### **Noviembre 1993:**

Recogida de aportaciones provinciales. Reuniones interprovinciales convocadas por la Subdirección General de Formación del Profesorado.

### **Diciembre 1993:**

A partir de la propuesta de fusión de las dos redes, cada Dirección Provincial realiza los estudios necesarios para definir la red provincial de Centros de Profesores y de Recursos:

- Establecimiento de las zonas de actuación de cada centro, localidad donde se ubicará su sede, tipo (1,2,3) al que pertenecería y censo de los centros docentes adscritos. Dentro del plan global de la Dirección General de Renovación Pedagógica,

- la revisión de los mapas se llevó a efecto en coordinación con las directrices de la Subdirección General de Educación Especial para delimitar los sectores de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.
- Propuesta de plantillas de cada centro, según el tipo al que pertenece y la plantilla total asignada a la provincia.
  - Adaptación de las sedes: adecuación, si fuera necesario, de los locales actuales y previsiones de habilitación y/o construcción de nuevas sedes.

#### **Enero 1994:**

Revisión de las propuestas provinciales considerando las distintas variables implicadas (zonificación de otros servicios, creación de Colegios Rurales Agrupados, disponibilidad de las sedes y locales, etc.).

#### **Febrero/abril 1994:**

Primeros pasos en la reestructuración de la red.

Se firma el acuerdo con las organizaciones sindicales. En él se incluyen, junto con otros aspectos más globales, los criterios para la planificación de la nueva red de Centros de Profesores y de Recursos, así como los procedimientos de selección y la situación administrativa de los asesores.

#### **Mayo 1994:**

La Orden de 5 de mayo (*B. O. E.* del 10) suprime el Servicio de Apoyo Escolar de los Centros de Recursos y establece la reordenación de los Centros de Profesores y los Centros de Recursos en un solo mapa y con idénticas funciones (véase ANEXO III).

La Orden de 11 de mayo (*B. O. E.* del 19) convoca el primer concurso de méritos a las plazas de asesores correspondientes a las nuevas plantillas (véase ANEXO IV).

El proceso de reestructuración de la red prosigue en el último trimestre de 1994 con la promulgación del Real Decreto de creación de la red de Centros de Profesores y de Recursos, junto con las Órdenes correspondientes de desarrollo. En el primer semestre de 1995 se habrán de convocar los correspondientes concursos de méritos para cubrir los puestos de dirección y asesorías que se determinen.

La figura del representante del Centro Escolar ante el Centro de Profesores y de Recursos, prevista en el Reglamento Orgánico y desarrollada en las Órdenes de 29 de junio de 1994 por las que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria, así como de los institutos de educación secundaria (apartados 20 y 21, respectivamente), permitirá dar un nuevo impulso al proceso electoral en virtud del cual se constituirán los próximos Consejos de los Centros de Profesores y de Recursos (mayo 1995).

## Anexo II

### Acuerdo entre el Ministerio de Educación y Ciencia y los Sindicatos (CSI-CSIF, FE-CCOO, FETE-UGT, STEs) sobre la reordenación y unificación de las redes de Centros de Profesores y de Centros de Recursos

---

#### ***Preámbulo***

En coherencia con el mandato y los principios de la L. O. G. S. E., la Dirección General de Renovación Pedagógica del Ministerio de Educación y Ciencia ha llevado a cabo una valoración de la trayectoria seguida desde su puesta en marcha por los Centros de Profesores (CEP) y por los Centros de Recursos (CR) y Servicios de Apoyo Escolar en las zonas rurales, así como de las funciones que están cumpliendo en la actualidad. En efecto, el artículo 55 de la L. O. G. S. E. ordena a los poderes públicos prestar una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y la mejora de la enseñanza y cita, como primero de estos factores, la cualificación y formación del profesorado. Asimismo, la Ley establece el principio de “la autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes” (artículo 2.3, punto f) y determina que “los centros docentes completarán y desarrollarán el currículo de los niveles, etapas, ciclos y modalidades de enseñanza en el marco de su programación docente” (artículo 57.4).

La nueva situación creada por la implantación de la L. O. G. S. E., y más concretamente la configuración de un sistema educativo caracterizado por unos centros educativos con un mayor grado de autonomía pedagógica y curricular, aconseja una reconsideración de las funciones que vienen desempeñando los diferentes servicios de apoyo (Unidades de Programas Educativos; Centros de Profesores; Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica; Centros de Recursos y Servicios de Apoyo Escolar en las áreas rurales; asesores y apoyos de programas de educación compensatoria). Se trata, por una parte, de incrementar la coordinación entre todos los servicios de apoyo externos y, por otra, de impulsar estrategias y modelos de intervención que favorezcan la articulación de sus actuaciones con la dinámica de trabajo en los centros docentes. Y todo ello con el fin de garantizar una mayor adecuación de las intervenciones de estos servicios a las necesidades de formación, asesoramiento y apoyo del profesorado y de los equipos docentes.

La reconsideración de las funciones de los servicios de apoyo exige, en lo que concierne a las estructuras de formación, que las asesorías correspondientes sean ocupadas por docentes con un elevado nivel de cualificación. Sólo así será posible que la figura de asesor adquiera el prestigio y la autoridad profesional que demanda el desempeño de las tareas que se le encomiendan. Ahora bien, para alcanzar este objetivo es necesario, en primer lugar, establecer unos criterios y articular un procedimiento de acceso que, con las debidas garantías de rigor y objetividad, permitan seleccionar a los docentes con un mayor nivel de cualificación; y en segundo lugar, que las asesorías constituyan para los docentes unos puestos de desempeño profesional atractivos, con perspectivas de futuro y con unas condiciones mínimas de continuidad y estabilidad.

Como resultado de la valoración realizada, el M. E. C. ha formulado una propuesta de reordenación y unificación de ambas redes, de reconsideración de sus funciones actuales y de un modelo de intervención susceptible de permitir un mayor grado de ajuste a las necesidades de formación, asesoramiento y apoyo del profesorado y de los equipos docentes en el marco de la implantación de la L. O. G. S. E.. La propuesta (*Los Centros de Profesores y los Centros de Recursos: origen, evolución, situación actual y perspectivas de futuro en el marco de la L. O. G. S. E. M. E. C./Dirección General de Renovación Pedagógica. Octubre, 1993*) ha sido objeto de debate en los ámbitos provinciales durante el último trimestre de 1993. Tal como ha sido formulada, recoge e integra la tradición y las experiencias positivas acumuladas por ambas redes, situándolas en una perspectiva de futuro caracterizada, entre otros aspectos, por la nueva estructura de ordenación del sistema educativo y por la consolidación progresiva de un mayor grado de autonomía pedagógica y curricular de los centros educativos.

De este modo, los **CENTROS DE PROFESORES Y DE RECURSOS** (CPR), resultado de la unificación y reordenación de las dos redes anteriores, surgen como unas instancias destinadas a jugar un papel destacado en el apoyo al desarrollo curricular en los centros educativos y en los procesos de formación, innovación e investigación educativa. De ahí que se les asignen cuatro grandes bloques de funciones:

- Planificación y desarrollo de la formación permanente del profesorado, en la línea de promover unos procesos formativos progresivamente más autónomos, cuyo eje vertebrador sea el centro docente, basados en la resolución de problemas de la práctica cotidiana.
- Asesoramiento y apoyo directo a los profesores y a los equipos docentes en las tareas de elaboración, seguimiento y evaluación de los proyectos educativos y

curriculares, tanto en los aspectos generales como en lo referente a las programaciones didácticas incluidas en ellos.

- Apoyo como centros de recursos didácticos: información y asesoramiento en la utilización de materiales y de fuentes documentales vinculadas al desarrollo curricular en los centros educativos; elaboración y difusión de materiales; análisis y apoyo a la elaboración y reelaboración de materiales didácticos y curriculares por parte del profesorado, etc.
- Dinamización social y cultural. Esta función es particularmente importante en las zonas rurales, habida cuenta de las condiciones de aislamiento y dispersión en las que habitualmente se encuentra el profesorado que presta servicio en ellas. Los CPR deben cumplir en estos casos una función importante como lugares de encuentro, de coordinación de los procesos educativos escolares y extraescolares, de apoyo al desarrollo de programas específicos y, en general, de apoyo a las iniciativas educativas y culturales.

La configuración de los CPR a partir de las dos redes preexistentes es un proceso complejo que requiere del máximo consenso posible. Consciente de ello, el Ministerio de Educación y Ciencia y los Sindicatos firmantes, tras el correspondiente proceso de negociación, han llegado al presente acuerdo sobre los siguientes puntos:

- Los criterios de planificación de la nueva red de CPR.
- El procedimiento de acceso para ocupar las asesorías de los CPR.
- La situación administrativa de los asesores y asesoras de los CPR.
- La situación de los actuales asesores y asesoras de los CEP y de los profesores y profesoras de los CR.

## ***Texto del Acuerdo***

### **1. Criterios de planificación de la nueva red de Centros de Profesores y de Recursos.**

Con el fin de conseguir que la nueva red de Centros de Profesores y de Recursos (CPR) pueda desarrollar las funciones que se le asignan, en la planificación de los diferentes tipos de CPR y de la plantilla correspondiente a cada uno de ellos la Administración educativa tendrá en cuenta los siguientes criterios:

- 1.1. Niveles educativos y modalidades de enseñanza que se imparten en su zona de actuación: número de unidades o número de líneas por cada nivel educativo y modalidad de enseñanza.
- 1.2. Criterios geográficos: extensión territorial, dispersión, comunicaciones, accesos.
- 1.3. Número de profesores adscritos a los centros educativos de su zona de actuación y lugares de residencia.
- 1.4. Las funciones de apoyo a la escolarización que desempeñan en la actualidad los Centros de Recursos y Servicios de Apoyo Escolar en las zonas rurales

serán asumidas por los Colegios Rurales Agrupados o, en su caso, por los profesores itinerantes correspondientes.

Estos criterios son aplicables a todos los CPR. Sin embargo, para responder al conjunto de necesidades que plantean los centros, habrá que tener en cuenta también:

- 1.5. La necesaria complementariedad entre los distintos CPR existentes en un mismo ámbito provincial.
- 1.6. La necesidad de contar con una red que pueda desarrollar funciones que exigen una mayor especialización en los ámbitos provincial, interprovincial o regional; es decir:
  - Actividades suprazonales previstas en los distintos ámbitos para atender las necesidades de formación, asesoramiento y apoyo en el desarrollo curricular de las diferentes áreas de la Educación Secundaria y de los ciclos formativos de Formación Profesional.
  - Actividades relacionadas con programas específicos o de atención a colectivos de profesores muy minoritarios.
- 1.7. El establecimiento de las zonas o ámbitos geográficos de actuación de los CPR se llevará a cabo teniendo en cuenta la correspondencia con las zonas de actuación de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y del Servicio de Inspección Educativa.

De los criterios anteriores se sigue que podrá existir heterogeneidad entre los CPR. Sin embargo, los diferentes tipos de CPR y de perfiles de asesores que resulten como consecuencia de la planificación del conjunto de la red no supondrán, en ningún caso, una jerarquía de centros ni de asesores.

- 1.8. Las Direcciones Provinciales elaborarán las propuestas de planificación resultantes de la aplicación de estos criterios y, una vez estudiadas e informadas por las Juntas de Personal, las elevarán a los Servicios Centrales del Departamento, que adoptarán las decisiones oportunas respecto al número, tipo, plantilla y zona de actuación de los CPR.
- 1.9. La aplicación de los criterios precedentes en la configuración de la nueva red de CPR será objeto de estudio en la Mesa Sectorial antes de finalizar el curso 1993/94.

## **2. Procedimiento de acceso para ocupar las asesorías de los CPR.**

- 2.1. Para acceder a las asesorías de la nueva red de CPR se seguirá el procedimiento siguiente:

### *Fase 1*

- Concurso de méritos tomando como referencia el perfil de la plaza en la convocatoria mediante la aplicación de un baremo y la presentación de un proyecto de actuación.
- Entrevista individual de los aspirantes seleccionados en el concurso de méritos, que versará sobre el proyecto de actuación presentado.

### *Fase 2*

- Los candidatos y candidatas seleccionados en la primera fase realizarán un curso de formación de un año escolar de duración. El curso tendrá una parte presencial y otra en la que se tendrá que elaborar y desarrollar un proyecto de trabajo en el marco de actuación del CPR correspondiente.
- Los candidatos y candidatas evaluados positivamente en el curso de formación se incorporarán como asesores al CPR por un período de dos años escolares. Al finalizar este período se llevará a cabo una evaluación del trabajo desarrollado.

### *Fase 3*

- Los asesores y asesoras cuyo trabajo haya sido evaluado positivamente al término de la fase anterior podrán continuar ocupando la asesoría correspondiente durante un período máximo de ocho años.
- Al finalizar el cuarto año escolar se procederá a una evaluación del trabajo desarrollado durante este primer período. Si el resultado es positivo se prorrogará su nombramiento por cuatro años más.
- Entre el primer y el segundo período de cuatro años los asesores y asesoras impartirán docencia durante un curso escolar completo en un centro educativo situado en la zona o ámbito geográfico de actuación del CPR, de acuerdo con el cuerpo al que pertenezcan y a su especialidad.
- Una vez finalizado el período de ocho años, los asesores y asesoras se reincorporarán a un destino docente en las condiciones establecidas en el punto 3 del presente acuerdo.

- 2.2. La composición de la comisión encargada de resolver el concurso de méritos, el baremo y las características de la entrevista mencionadas en la fase 1 del procedimiento de acceso, así como las características de las evaluaciones correspondientes a las fases 2 y 3 y la composición de las comisiones encargadas de realizarlas, serán objeto de negociación en la Mesa Sectorial.

## **3. La situación administrativa de los asesores y asesoras de los CPR.**

- 3.1. Los candidatos inicialmente seleccionados mediante concursos de méritos en la fase 1 permanecerán en situación de comisión de servicios durante el año escolar en el que realicen el curso de formación y, caso de obtener una evaluación positiva en el mismo, durante los otros dos años correspondientes a la fase 2.
- 3.2. Una vez superada la evaluación correspondiente al final de la fase 2, los asesores y asesoras serán adscritos por un primer período de cuatro años a la asesoría que venían ocupando, perdiendo en ese momento el destino docente de referencia.
- 3.3. Transcurrido este período de cuatro años, previa evaluación positiva del trabajo desarrollado y una vez cumplimentado el curso de docencia en un centro edu-

cativo de la zona, continuarán adscritos durante otro período de cuatro años a la asesoría que venían ocupando.

- 3.4. Al término de este segundo período de cuatro años los asesores y asesoras deberán reincorporarse necesariamente a un puesto docente participando en el correspondiente concurso de traslados, en el que tendrán derecho preferente a la localidad y zona de su último destino como docentes.
- 3.5. Tras permanecer dos cursos escolares como mínimo desempeñando su actividad profesional en un destino docente, podrán presentarse de nuevo, si así lo desean, a los concursos de méritos que se convoquen para cubrir puestos de asesorías en los CPR.
- 3.6. Tendrán también derecho preferente a la localidad y zona de su último destino como docentes aquellos asesores y asesoras que, tras haber perdido al final de la fase 2 el destino de referencia, deseen reincorporarse a un puesto docente en cualquier momento de la fase 3 participando en el concurso de traslados.
- 3.7. Los docentes adscritos temporalmente a una asesoría de CPR al término de la fase 2 recibirán, durante los años escolares que la ocupen (es decir, durante todos los años correspondientes a la fase 3 que estén adscritos a ella), la puntuación por permanencia ininterrumpida correspondiente al puesto docente de referencia perdido.
- 3.8. En el marco de las negociaciones sobre las condiciones sociolaborales del profesorado que se lleven a cabo, en su caso, en la Mesa Sectorial, se tendrá en cuenta la naturaleza de las tareas asignadas a los asesores y asesoras de los CPR y las condiciones específicas que pudiera exigir su adecuado desempeño.

#### **4. Situación de los actuales asesores y asesoras de los Centros de Profesores y profesoras de los centros de recursos.**

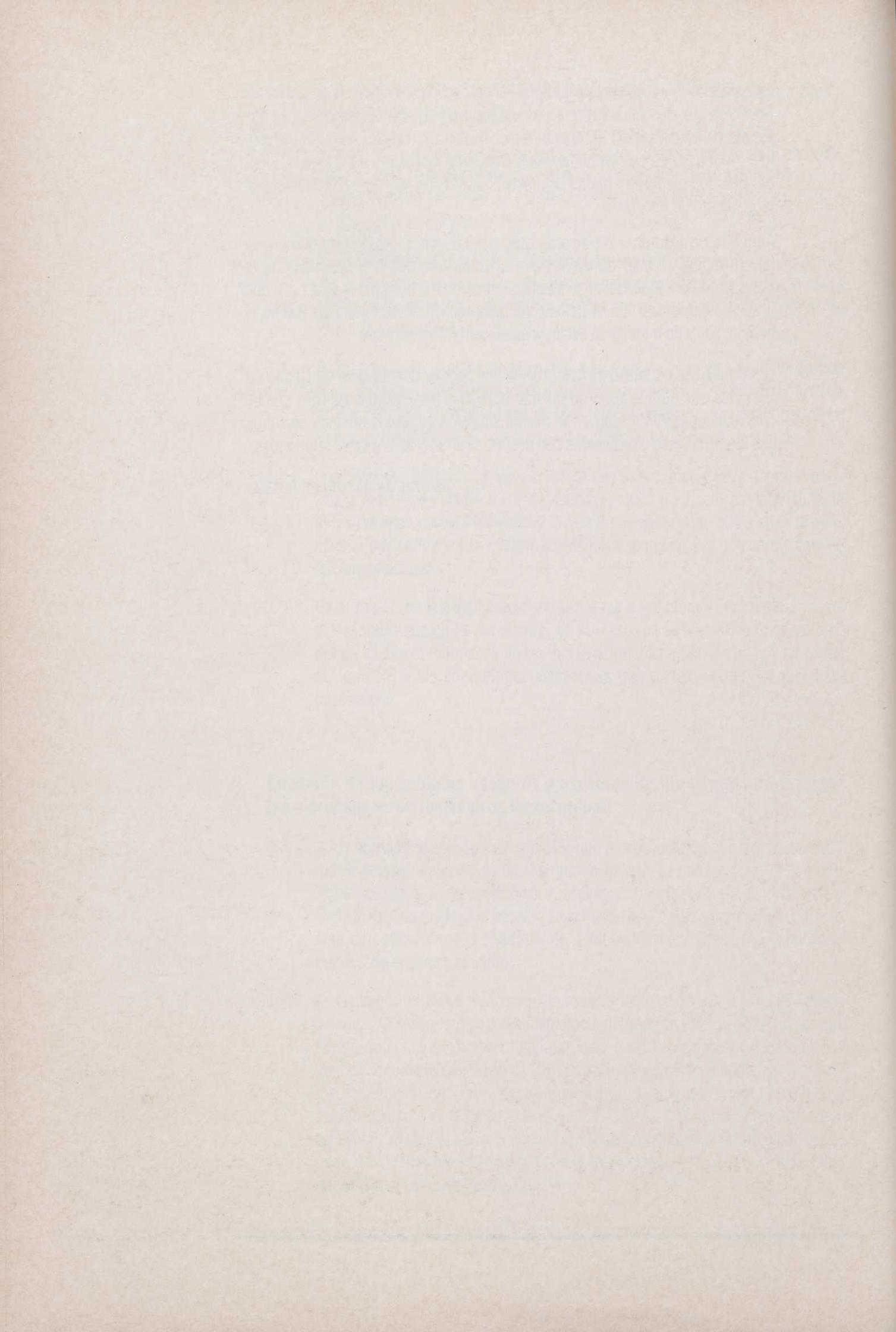
- 4.1. A los asesores y asesoras de los CEP que han accedido a la plaza que actualmente ocupan en los años en los que no ha habido convocatoria para cubrir estos puestos y a los profesores y profesoras con destino provisional en los Centros de Recursos que deseen presentarse a las asesorías de los CPR, les será de aplicación el procedimiento establecido con carácter general en el punto 2 del presente acuerdo.
- 4.2. Los actuales asesores y asesoras de los CEP que accedieron mediante convocatoria a la asesoría que actualmente ocupan finalizarán el período por el que fueron nombrados. Una vez finalizado este período, si desean incorporarse a una asesoría de la nueva red de CPR deberán presentarse al concurso de méritos correspondiente. En el baremo de dicho concurso se tendrá en cuenta el trabajo realizado durante su estancia en el CEP. En caso de ser seleccionados, accederán directamente a ocupar la asesoría correspondiente en situación de comisión de servicios de acuerdo con lo establecido en la fase 2, sin necesidad de realizar el curso de formación.

- 4.3. Los profesores y profesoras actualmente con destino definitivo en un Centro de Recursos que deseen acceder a una asesoría en el CPR correspondiente que resulte de la unificación accederán directamente a la fase 2, siempre que reúnan los requisitos correspondientes a alguna de las plazas convocadas. En el caso de que no existan plazas suficientes, accederán los de mayor antigüedad en el Centro de Recursos.

Aquellos profesores y profesoras que, estando en la situación anterior, no hayan podido acceder directamente a una asesoría del CPR resultante de la unificación podrán presentarse en el concurso de méritos para la plaza a la que deseen incorporarse. En el baremo de dicho concurso se tendrá en cuenta el trabajo realizado durante su estancia en el Centro de Recursos.

Los profesores y profesoras actualmente con destino definitivo en un Centro de Recursos que no puedan o no quieran acceder a las asesorías de CPR que se convoquen pasarán a estar en la misma situación y con los mismos derechos que los profesores y profesoras con destino definitivo de unidades suprimidas.

Madrid, 24 de febrero de 1994



## Anexo III

### Relación de Centros de Profesores y Centros de Recursos que integran la nueva red

	Localidad Sede del Centro	Tipo de Centro	Módulo
<b>ALBACETE</b>	Albacete	de Profesores	III
	Alcaraz	de Recursos	I
	Almansa	de Profesores	II
	Casas Ibáñez	de Recursos	I
	Elche de la Sierra	de Profesores	I
	Hellín	de Profesores	II
	Villarrobledo	de Profesores	II
<b>ASTURIAS</b>	Avilés	de Profesores	III
	Cangas de Narcea	de Recursos	I
	Gijón	de Profesores	III
	Langreo	de Profesores	II
	Llanes	de Profesores	I
	Luarca	de Profesores	II
	Mieres	de Profesores	II
	Oviedo	de Profesores	III
	Pola de Siero	de Profesores	II
<b>ÁVILA</b>	Arenas de San Pedro	de Profesores	II
	Arévalo	de Profesores	I
	Ávila	de Profesores	III
	El Barco de Ávila	de Recursos	I
	El Tiemblo	de Profesores	I

	<b>Localidad Sede del Centro</b>	<b>Tipo de Centro</b>	<b>Módulo</b>
<b>BADAJOS</b>	Almendralejo	de Profesores	I
	Azuaga	de Recursos	I
	Badajoz	de Profesores	III
	Castuera	de Recursos	I
	Don Benito-Villanueva	de Profesores	II
	Jerez de los Caballeros	de Recursos	I
	Mérida	de Profesores	III
	Talarrubias	de Profesores	I
	Zafra	de Profesores	II
<b>BALEARES</b>	Ciudadela	de Profesores	II
	Ibiza	de Profesores	II
	Inca	de Recursos	II
	Manacor	de Profesores	II
	Palma de Mallorca	de Profesores	III
<b>BURGOS</b>	Aranda de Duero	de Profesores	II
	Burgos	de Profesores	III
	Miranda de Ebro	de Profesores	II
	Quintanar de la Sierra	de Recursos	I
	Villarcayo	de Profesores	I
<b>CÁCERES</b>	Brozas	de Profesores	I
	Cáceres	de Profesores	III
	Caminomorisco	de Profesores	I
	Coria	de Recursos	I
	Hoyos	de Profesores	I
	Jaraíz de la Vera	de Profesores	I
	Navalmoral de la Mata	de Profesores	II
	Plasencia	de Profesores	II
	Trujillo	de Profesores	II
<b>CANTABRIA</b>	Camargo	de Profesores	II
	Castro Urdiales	de Profesores	I
	Laredo	de Profesores	II
	San Vicente de la Barquera	de Profesores	I
	Santander	de Profesores	III
	Torrelavega	de Profesores	III

	<b>Localidad Sede del Centro</b>	<b>Tipo de Centro</b>	<b>Módulo</b>
<b>CEUTA</b>	Ceuta	de Profesores	II
<b>CIUDAD REAL</b>	Alcázar de San Juan	de Profesores	II
	Alcoba de los Montes	de Recursos	I
	Almadén	de Recursos	I
	Ciudad Real	de Profesores	III
	Puertollano	de Profesores	II
	Tomelloso	de Profesores	I
	Torre de Juan Abad	de Recursos	I
	Valdepeñas	de Profesores	II
<b>CUENCA</b>	Belmonte	de Profesores	II
	Cuenca	de Profesores	III
	Landete	de Profesores	I
	Motilla del Palancar	de Profesores	I
	San Clemente	de Profesores	I
	Tarancón	de Profesores	I
<b>GUADALAJARA</b>	Guadalajara	de Profesores	III
	Molina de Aragón	de Profesores	I
	Pastrana	de Profesores	I
	Sigüenza	de Profesores	I
<b>HUESCA</b>	Fraga	de Profesores	I
	Graus	de Profesores	I
	Huesca	de Profesores	III
	Monzón	de Profesores	II
	Sabiñánigo	de Profesores	II
<b>LEÓN</b>	Astorga	de Profesores	II
	Bembibre	de Recursos	I
	Cistierna	de Profesores	I
	León	de Profesores	III
	Ponferrada	de Profesores	III
	Valencia de Don Juan	de Profesores	I
	Villablino	de Profesores	I
<b>MADRID CENTRO</b>	Carabanchel	de Profesores	III
	Ciudad Lineal	de Profesores	III
	Hortaleza	de Profesores	III

	<b>Localidad Sede del Centro</b>	<b>Tipo de Centro</b>	<b>Módulo</b>
<b>MADRID CENTRO</b>	Madrid-Centro	de Profesores	III
	Madrid-Norte	de Profesores	III
	Moncloa	Pendiente de creación	
	Retiro	de Profesores	III
	Vallecas	de Profesores	III
	Villaverde	de Profesores	III
<b>MADRID NORTE</b>	Alcobendas	de Profesores	III
	Colmenar Viejo	de Profesores	II
	La Cabrera	de Recursos	I
<b>MADRID SUR</b>	Alcorcón	de Profesores	III
	Aranjuez	de Profesores	II
	Fuenlabrada	de Profesores	III
	Getafe	de Profesores	III
	Leganés	de Profesores	III
	Móstoles	de Profesores	III
	Navalcarnero	de Profesores	I
	Parla	de Profesores	III
	San Martín de Valdeiglesias	de Profesores	I
<b>MADRID ESTE</b>	Alcalá de Henares	de Profesores	III
	Arganda del Rey	de Profesores	II
	Coslada	de Profesores	III
	Torrejón de Ardoz	de Profesores	III
	Villarejo de Salvanes	de Profesores	I
<b>MADRID OESTE</b>	Collado-Villalba	de Profesores	II
	Majadahonda	de Profesores	III
	Robledo de Chavela	de Profesores	I
<b>MELILLA</b>	Melilla	de Profesores	II
<b>MURCIA</b>	Cartagena	de Profesores	III
	Cehegín	de Profesores	II
	Cieza	de Profesores	II
	Lorca	de Profesores	III
	Molina de Segura	de Recursos	II
	Murcia I	de Profesores	III
	Murcia II	de Profesores	III

	<b>Localidad Sede del Centro</b>	<b>Tipo de Centro</b>	<b>Módulo</b>
<b>MURCIA</b>	Torre Pacheco	de Recursos	II
	Yecla	de Profesores	II
<b>PALENCIA</b>	Aguilar de Campoo	de Profesores	I
	Carrión de los Condes	de Recursos	I
	Guardo	de Profesores	II
	Palencia	de Profesores	III
<b>LA RIOJA</b>	Calahorra	de Profesores	II
	Cervera del Río Alhama	de Profesores	I
	Logroño	de Profesores	III
	Nájera	de Profesores	II
<b>SALAMANCA</b>	Béjar	de Profesores	II
	Ciudad Rodrigo	de Profesores	I
	La Fuente de San Esteban	de Recursos	I
	Peñaranda de Bracamonte	de Profesores	II
	Salamanca	de Profesores	III
	Vitigudino	de Profesores	I
<b>SEGOVIA</b>	Cantalejo	de Profesores	I
	Cuéllar	de Profesores	II
	Santa María de Nieva	de Recursos	I
	Segovia	de Profesores	III
<b>SORIA</b>	Almazán	de Profesores	I
	El Burgo de Osma	de Profesores	II
	Soria	de Profesores	III
<b>TERUEL</b>	Alcañiz	de Profesores	II
	Andorra	de Profesores	I
	Calamocha	de Profesores	I
	Teruel	de Profesores	III
	Utrillas	de Profesores	I
<b>TOLEDO</b>	Belvís de la Jara	de Recursos	I
	Illescas	de Profesores	I
	Ocaña	de Profesores	I
	Talavera de la Reina	de Profesores	III
	Toledo	de Profesores	III
	Torrijos	de Profesores	I

	<b>Localidad Sede del Centro</b>	<b>Tipo de Centro</b>	<b>Módulo</b>
<b>TOLEDO</b>	Villacañas	de Profesores	II
<b>VALLADOLID</b>	Medina del Campo	de Profesores	II
	Medina de Rioseco	de Recursos	I
	Olmedo	de Recursos	I
	Tordesillas	de Recursos	I
	Tudela de Duero	de Profesores	I
	Valladolid I	de Profesores	III
	Valladolid II	de Profesores	III
<b>ZAMORA</b>	Alcañices	de Recursos	I
	Benavente	de Profesores	II
	Bermillo de Sayago	de Recursos	I
	Puebla de Sanabria	de Profesores	I
	Toro	de Profesores	I
	Zamora	de Profesores	III
<b>ZARAGOZA</b>	La Almunia de Doña Godina	de Profesores	II
	Calatayud	de Profesores	II
	Caspe	de Profesores	I
	Ejea de los Caballeros	de Profesores	II
	Tarazona	de Profesores	I
	Zaragoza I	de Profesores	III
	Zaragoza II	de Profesores	III

# Anexo IV

## De las plazas y los perfiles

### **Las condiciones para el acceso**

Para poder optar a cada una de las asesorías de un Centro de Profesores y de Recursos se han establecido tres requisitos diferentes: **el cuerpo de procedencia** (Maestros, Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional, cuerpos de enseñanzas de régimen especial), **la adecuación al perfil** o los perfiles de la plaza y **los méritos mínimos** que se deducen de la aplicación del baremo.

- **El cuerpo**, predeterminado en algunas de las asesorías:

ASESORÍAS (perfiles básicos)		Cuerpo	
		M	S
1	Educación Infantil	X	
2	Educación Primaria	X	
3	Educación Secundaria		X
4	Ámbito Socio-lingüístico	X*	X
5	Lengua y Literatura	X*	X
6	Ciencias Sociales		X
7	E. Musical / E. Física / E. Plástica	X*	X
8	Ámbito Científico-tecnológico		X
9	Tecnología / Formación Profesional		X
10	Matemáticas		X
11	Ciencias de la Naturaleza		X
12	Nuevas Tecnologías	X	X
13	Tecnología de la Información	X	X
14	Tecnologías Audiovisuales	X	X

Bajo el rótulo de Secundaria se agrupan en realidad cuerpos diversos: sería quizá más claro referirse a "otros cuerpos" distintos al de Maestros. El asterisco indica que se requieren las especialidades previstas en la L. O. G. S. E. para la Educación Primaria, en los casos en que desde este cuerpo se pueda optar a la plaza.

Conviene precisar que, para las asesorías accesibles desde los dos cuerpos (salvo en aquellas relacionadas con las Nuevas Tecnologías), el candidato del Cuerpo de Maestros ha de contar con alguna de las especialidades que como tales se recogen en el artículo 16 de la L. O. G. S. E. (música, educación física, idiomas extranjeros).

- **La adecuación al perfil.** Puede ésta exigirse para el perfil básico, para el complementario, o para ambos, en los términos que se recogen en la correspondiente convocatoria: tres años de docencia (para las de etapa, ámbito, área o materia: perfiles básicos del 1 al 11, y complementarios del C1 al C22), tres años de dedicación a tareas relacionadas con el perfil (Nuevas Tecnologías, Dirección y Gestión de Centros, Orientación y Tutoría), o un mínimo específico en formación/innovación establecido en el baremo para los Temas Transversales. Es suficiente que estas condiciones se cumplan para el perfil complementario, cuando éste cierra o precisa el básico, más amplio (en la escala etapa/ámbito/área, v. tabla al final de este anexo). Cuando el perfil complementario no guarda una relación de *necesidad* con el básico, habrá que acreditar además las condiciones específicas del mismo.
- **Los méritos mínimos.** Tal como se recoge en la Orden de convocatoria, todos los concursantes han de reunir unos méritos mínimos en formación, innovación o investigación relacionados con el perfil de la asesoría a la que se opta.

### **Los perfiles de una asesoría**

El término con que se designa a las asesorías —la referencia inmediata del perfil básico del candidato—, no supone dedicación precisa y únicamente a las áreas o materias incluidas bajo el rótulo. La mayor parte de las tareas de los integrantes de un Equipo Pedagógico son comunes a todos sus miembros, que deciden colegiadamente su adecuada distribución. El perfil básico permite constituir equipos pedagógicos completos y autosuficientes para las funciones que han de desempeñar en el ámbito del propio Centro de Profesores y de Recursos e integrarlos en un mapa provincial dotado de los recursos suficientes para los diferentes ámbitos del sistema educativo.

Conviene, sin embargo, precisar el sentido en el que se emplea el concepto de *complementariedad*, para que no entre ésta en conflicto con el *ámbito* o el *Equipo Pedagógico*. Mientras que el perfil complementario cuenta más bien a la hora de valorar las condiciones de idoneidad del candidato, el básico sería la referencia válida para buscar una definición precisa de cada una de las asesorías.

Se puede decir, en términos generales, que hay algunos perfiles complementarios (los que se identifican con algún campo o especialidad docente) que se planifican para lograr en el conjunto de la provincia un mapa armónico de asesores. En este caso se trata de precisar perfiles básicos más amplios, de manera que se evite que todos los de Educación Secundaria, o del ámbito de que se trate, tengan una misma especialidad de procedencia. El mapa provincial de recursos resultante ha de coexistir con el trabajo de los equipos en el ámbito propio; son recursos más adecuados para el momento de la planificación provincial (objetivos, detección de necesidades, líneas de trabajo, actividades) y la puesta en marcha de actividades de ámbito superior al del CPR, que para la realización concreta de actividades del ámbito de un CPR, siempre vinculadas al propio equipo. Este tipo de perfil complementario debe unirse necesariamente a una asesoría con un perfil básico de campo más amplio y que lo incluya.

Otros perfiles complementarios buscan una cierta especialización en campos muy específicos y especialmente relacionados con los centros donde se impartan las nuevas enseñanzas (Nuevas Tecnologías, Temas Transversales, Gestión y dirección de centros, Orientación y Tutoría). No hay una relación de necesidad entre estos campos y las asesorías concretas, y por tanto —en el caso de que las provincias así lo decidan— pueden asignarse a cualquiera de ellas.

Perfiles complementarios			
C1	Educación Especial	C15	Ámbito Científico-tecnológico
C2	Ámbito Socio-lingüístico	C16	Tecnología / Formación Profesional
C3	Lengua y Literatura	C17	Tecnología
C4	Lengua Castellana y Literatura	C18	Formación Profesional
C5	Lengua Catalana y Literatura	C19	Matemáticas
C6	Lenguas Extranjeras	C20	Ciencias de la Naturaleza
C7	Cultura Clásica	C21	Biología / Geología
C8	Ciencias Sociales	C22	Física y Química
C9	Geografía e Historia	C23	Nuevas Tecnologías
C10	Filosofía	C24	Tecnología de la Información
C11	E. Musical / E. Física / E. Plástica	C25	Tecnologías Audiovisuales
C12	Educación Musical	C26	Orientación y Tutoría
C13	Educación Física	C27	Dirección y Gestión de Centros
C14	Educación Plástica	C28	Temas Transversales

### ***El proceso de planificación de los perfiles***

Definidos los módulos de cada Centro de Profesores y de Recursos, se asigna una plantilla *básica* a cada uno, lo que les confiere ya un cierto carácter, que será de nivel o etapa (tipo I), de grandes ámbitos (tipo II), de áreas o grupos de especialidades (tipo III). Siendo igual el conjunto de tareas que cada equipo ha de realizar, esta primera modulación permite establecer una tipología vinculada a la naturaleza del ámbito que debe atenderse; por otro lado, los refuerzos y los núcleos de especialización permitirán singularizar aún más las plantillas, estableciendo un nuevo nivel —más riguroso y flexible que en el modelo anterior—, de adecuación al ámbito.

Las asesorías básicas junto con las de refuerzo permiten una definición de plantillas que combina la plantilla básica, igual en todos los CPR del mismo tipo (garantía de una cierta homogeneidad), con una plantilla total que puede ser muy distinta de unos CPR a otros, y que garantiza, por tanto, la diversidad.

### ***Núcleos de especialización***

Como consecuencia de la reestructuración de la red, y como un efecto más de la flexibilidad de las nuevas plantillas y de su complementariedad, surgen estos núcleos de manera experimental el curso 1994-95.

Un núcleo de especialización está formado por un grupo de asesores especialistas en determinado perfil (etapa, área, materia) que trabajan juntos, integrados en el equipo pedagógico de un CPR, con el objetivo de servir de recurso al conjunto de la red en las tareas que guarden relación con su especialidad.

Cada núcleo se constituye a partir del asesor o asesora de determinado Centro de Profesores y de Recursos (no necesariamente de tipo 3), al que se suman dos más. En el momento de la constitución, la plantilla correspondiente al CPR se verá lógicamente incrementada en dos efectivos de la especialidad correspondiente al núcleo.

Tanto el Plan del CPR como el horario que el centro ha de remitir a la Dirección Provincial se confeccionarán teniendo en cuenta las instrucciones que se dicten al efecto con la intención de ponderar cuidadosamente el tiempo de dedicación a las tareas de ámbito y a las propias del núcleo. Por lo demás, el director o la directora del CPR será quien vele por la aplicación de las citadas instrucciones y sirva de enlace a la Subdirección General de Formación del Profesorado con cada núcleo.

La experiencia se inicia en Educación Infantil y algunas áreas de la Educación Secundaria Obligatoria, y se procura que, en general, de cada especialidad haya al menos dos grupos, con el fin de enriquecer esta nueva propuesta de trabajo dentro de la red de formación y para poder contrastar resultados de cara a una mejor evaluación.

Entre las funciones de las personas que integran estos núcleos se encuentran las que les son comunes con el resto de asesores de su Equipo Pedagógico y las de especial dedicación a ámbitos mayores que el del propio CPR, que a continuación se reseñan:

- Colaborar para el establecimiento de las grandes líneas que han de presidir la actuación de los asesores de su especialidad.
- Enriquecer la aportación desde las especialidades al Equipo Pedagógico y al plan del CPR.
- Contribuir a la elaboración del Plan Anual de Formación, integrando en él objetivos y metodologías que hayan de ser tenidas en cuenta a la hora de la planificación provincial.
- Participar en la elaboración de los propios planes provinciales y de CPR.
- Intervenir en la formación inicial y permanente de los asesores, en diseños, actividades concretas, tareas de apoyo, etc.
- Servir de tutores a grupos de asesores de su especialidad.
- Colaborar en el diseño de actividades de formación vinculadas a sus especialidades.
- Participar en las actividades de su CPR, en las distintas fases posibles y según se establezca en el propio plan.
- Participar en actividades de ámbito provincial, en las distintas fases posibles y según se establezca en el Plan Provincial.
- Intervenir en actividades de ámbito supraprovincial o central.
- Asesorar en la elaboración y/o difusión de materiales.
- Evaluar materiales elaborados por CPR.

- Elaborar materiales relacionados con la formación.
- Colaborar en la elaboración de una base de datos de desarrollo curricular.

LOS PERFILES COMPLEMENTARIOS COMO DESARROLLO DEL PERFIL BÁSICO						
PLANTILLAS BÁSICAS					PERFILES COMPLEMENTARIOS	
TIPO I		TIPO II		TIPO III		
B1	E. Infantil	B1	Educación Infantil	B1	Educación Infantil	
B2	E. Primaria	B2	E. Primaria	B2	E. Primaria	
		B2	E. Primaria	B2	E. Primaria	C1 Educación Especial
B3	E. Secundaria					
		B4	Ámbito Socio-lingüístico			C2 Ámbito Socio-lingüístico
				B5	Lengua y Literatura	C3 Lengua y Literatura
						C4 Lengua Castellana y Literatura
						C5 Lengua Catalana y Literatura
						C6 Lenguas Extranjeras
						C7 Cultura Clásica
				B6	Ciencias Sociales	C8 Ciencias Sociales
						C9 Geografía e Historia
						C10 Filosofía
		B7	E. Musical / E. Física / E. Plástica	B7	E. Musical / E. Física / E. Plástica	C11 E. Musical / E. Física / E. Plástica
						C12 Educación Musical
						C13 Educación Física
						C14 Educación Plástica
		B8	Ámbito Científico-tecnológico			C15 Ámbito Científico-tecnológico
				B9	Tecnología / F. Profesional	C16 Tecnología / F. Profesional
						C17 Tecnología
						C18 Formación Profesional
				B10	Matemáticas	C19 Matemáticas
				B11	Ciencias de la Naturaleza	C20 Ciencias de la Naturaleza
						C21 Biología / Geología
						C22 Física y Química
		B12	Nuevas Tecnologías			C23 Nuevas Tecnologías
				B13	Tecnología de la Información	C24 Tecnología de la Información
				B14	Tecnologías Audiovisuales	C25 Tecnologías Audiovisuales
						C26 Temas Transversales
						C27 Orientación y tutoría
						C28 Dirección y gestión de centros













DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

---

Subdirección General  
de FORMACIÓN DEL PROFESORADO