



¿QUIÉN FORMA AL FORMADOR? UN ESTUDIO SOBRE LAS TAREAS PROFESIONALES Y NECESIDADES DE FORMACIÓN DE ASESORES DE ANDALUCÍA Y CANARIAS

CARLOS MARCELO GARCÍA (*)

INTRODUCCIÓN

La figura del asesor de formación se ha ido introduciendo poco a poco en nuestro país, desde finales de la década anterior, como una nueva figura de apoyo al proceso de implantación de la LOGSE. Fue a partir de 1987 cuando se comenzaron a desarrollar cursos para formar a profesores que desempeñarían tareas de asesoramiento, estando adscritos a los Centros de Profesores o similares. La denominación de estos asesores ha ido modificándose: Formador de formadores, Responsables de Área y Ciclo, Asesores de Formación Permanente (MEC), Asesores Técnico Pedagógicos (Galicia, Valencia), Profesores de Apoyo (Canarias), o Asesores de Formación (Andalucía).

En la medida en que se ha tratado de la introducción de una nueva figura, no contemplada hasta entonces entre las funciones propias de los docentes, se pretendió dibujar, de forma bastante amplia, el perfil del asesor, describiendo cuáles serían sus funciones y tareas. Así, el MEC decía:

Estos asesores de Formación Permanente deben ser docentes cualificados, con una suficiente experiencia profesional, no sólo en el aula, sino también en actividades de innovación, grupos de trabajo, seminarios permanentes, etc. Pero sobre todo se les considera profesionales de amplia formación cultural, dotados de un alto grado de reflexión sobre el mundo de la educación, que los capacita para tener una visión integradora de las problemáticas específicas de las distintas áreas y ciclos. Esto es posible si tienen un conocimiento actualizado en psicopedagogía y en los aspectos didácticos y disciplinares de su propia área, materia o ciclo. En otro orden de cosas se valorará su capacidad de gestión, y de dinamización de relaciones humanas. (MEC, 1989, p. 122).

Como se puede comprobar, la amplitud y variedad de los conocimientos y destrezas asignadas a los asesores de formación es amplia.

La figura del asesor de formación ha venido formando parte del paisaje habitual en los procesos de innovación y cambio escolar. Conviven en la actualidad diferentes imágenes del asesor. Así, desde un asesor experto y especialista en contenidos, al

(*) Universidad de Sevilla. Han participado en esta investigación: Araceli Estebanz, Pilar Mingorance, Cristina Mayor, Marita Sánchez, Francisco Lama, José M.a Rodríguez, Angeles Parrilla y J.M. Coronel. Deseo agradecer la colaboración de Santiago Arencibia Arencibia.

asesor como facilitador del aprendizaje de los profesores y conocedor de los procesos de cambio y aprendizaje. Estas imágenes van intrínsecamente unidas a la propia concepción del cambio e innovación que se asuma. Una imagen del cambio, como proceso planificado y diseñado, cuyo contenido está avalado por resultados de investigaciones experimentales, y que se implanta con mayor o menor nivel de obligatoriedad, requiere un asesor especialista en el propio contenido de la innovación, ejecutor de planes preelaborados, y que enseñe a los profesores a implantar la innovación en cuestión.

Una segunda imagen del cambio como proceso que se construye de forma evolutiva, que puede iniciarse por parte de los profesores, pero que en cualquier caso los incorpora de forma activa en las diferentes etapas del proceso de innovación, no sólo la implantación, requiere asesores que posean conocimiento y saber hacer profesional en contenidos no exclusivamente curriculares, sino también organizativos y de relaciones humanas.

Éstas son las dos modalidades de asesoramiento que ha planteado Biott (1992) en función de que esté orientado al desarrollo de la propia escuela, o a la aplicación de innovaciones diseñadas externamente. Biott (1992) establece, como aparece en la Figura I, diferentes elementos del proceso de asesoramiento: naturaleza y contexto, metas, concepción del conocimiento y énfasis de las estrategias. El *asesoramiento orientado al desarrollo* es un proceso de naturaleza voluntaria, informal, evolutivo, y poco predecible, mientras que el *asesoramiento orientado a la implantación* se concibe como impuesto, formal, sobre temas concretos, y con un resultado previsible. Cabe aquí pensar, refiriéndonos a nuestro contexto actual, que el asesoramiento que los centros educativos reciben para la elaboración del Proyecto

Educativo y Curricular de Centro, puede entenderse como un asesoramiento claramente orientado a la implantación, y con las características que anteriormente hemos comentado. Ello repercute, como Jansen y Mertens (1989) pusieron de manifiesto, en que los asesores no sean percibidos por los profesores como profesionales que pueden prestarle ayuda, sino como «cómplices» de la política de la administración, como sujetos no neutrales que no responden a las necesidades de las escuelas, sino a la implantación de las normas y regulaciones administrativas (Hernández, 1992).

Poco a poco viene asumiéndose una idea del asesor más acorde con un facilitador, un apoyo a los procesos de cambio, un *agente de cambio, facilitador de cambio, asesor, orientador*, entendido como una persona que no pertenece a la plantilla de la escuela y cuya tarea consiste en «*promover, diseñar, diagnosticar, planificar, ayudar y evaluar el cambio*» (Van Velzen, 1993, p. 11).

En la línea que nos preocupa en este artículo, se han venido desarrollando trabajos conceptuales y empíricos para describir las características del trabajo que han de desarrollar los asesores o agentes de cambio, para así poder ir perfilando la selección y formación de estos profesionales. Hernández propone que el asesor debe *poseer una personalidad definida, que tenga una actitud innovadora, que sepa interpretar, que ayude a avanzar, y que proponga soluciones* (Hernández, 1992, p. 60-61). Para Andrews (1991), sus características serían las de ser *innovador* (inventar nuevas ideas en cursos de su especialidad, y transferir estas ideas a cursos, sesiones, talleres); *líder* (capacidad de liderar a otros, proporcionándole ejemplos, o recomendaciones); *formador* (ser capaz de formar a otros profesores), y *consultor* (proporcionar asesoramiento en cuestiones como recursos, desarrollo profesional, etc.).

FIGURA I

Dos modelos de asesoramiento: orientado al desarrollo y orientado a la implantación (Biott, 1992)



Area y Yanes (1920) plantean que los roles del asesor, en proyectos de desarrollo basados en la escuela, deberían ser los de favorecer que la escuela pueda organizar las condiciones bajo las cuales todos sus miembros aprendan de su propia práctica; tener una sólida formación teórica y consolidar sus propias posiciones curriculares, desde una perspectiva deliberativa; favorecer todas las habilidades de proceso, y el desarrollo de toda la gama de destrezas interpersonales de relación con personas, grupos e instituciones. Junto a ello, Loucks-Horsley (1989) señala las funciones de desarrollo curricular, demostración, información y diseminación, planificación, investigación y análisis, y formación.

Nieto Cano (1992) habla de dos tipos de asesores: especialista y generalista. El asesor especialista sería: *un profesional que pone énfasis en ofrecer soluciones a problemas particulares a problemas con-*

cretos en razón a su conocimiento y habilidad en un contenido disciplinar, recurso didáctico o programa curricular, (Nieto Cano, 1992, p. 73). Por tanto, se trataría de un asesor especialista en algunas de las áreas del currículum, y que trabaja de forma selectiva con aquellos profesores que imparten las materias de su especialidad. El nivel de enseñanza secundaria sería el nivel adecuado para el trabajo de este tipo de asesor. El asesor generalista se describe como un profesional que trabaja con la escuela en su conjunto, destacando la necesidad de fomentar en los profesores la capacidad de mejorar su situación, e intentando implicar a la globalidad de profesores en un proyecto de trabajo que implique la revisión no sólo de aspectos curriculares, sino también organizativos.

La progresiva identificación de roles del asesor, se ha ido viendo acompañada de investigaciones que han pretendido encon-

trar cuáles son las destrezas, conocimientos y actitudes necesarios para ejercer las funciones de asesoramiento que hemos venido comentando. Quizás sea el trabajo de Miles, Saxl y Lieberman (1988) el que con mayor amplitud haya analizado este problema. Estos autores estudiaron las destrezas necesarias valoradas por agentes de cambio implicados en tres programas de innovación curricular: «Effective School Program», «Constituency-Based School Renewal Program» y «Teacher Growth Program». Las destrezas básicas identificadas fueron:

- *Facilidad interpersonal*: Personas abiertas, con trato directo.
- *Funcionamiento en grupo*: Comprender la dinámica de los grupos, capacidad para facilitar el trabajo de compañeros, de mover al grupo, dirigir discusiones.
- *Formación, desarrollo de cursos*: Enseñanza para adultos de forma sistemática. Impartir cursos.
- *Educación general (profesor experto)*: Amplia experiencia docente, con dominio de la docencia, diestro, con recursos.
- *Contenidos educativos*: Conocimiento de los contenidos que se imparten en la escuela.
- *Organización/Administración*: Definir estructuras de trabajo, tiempo en las actividades, buen organizador.
- *Tomar iniciativa*: Proponer actividades, dirigir a la acción.
- *Crear confianza*: Desarrollar un sentido de apertura, sin miedos, buenas relaciones.
- *Apoyo*: Proporcionar relaciones de ayuda, de afectividad positiva, aceptación de otros.
- *Confrontación*: Expresión directa de información negativa, sin generar afectos negativos.
- *Mediador en los conflictos*: Resolver o mejorar situaciones en las que hay en juego múltiples e incompatibles intereses.
- *Colaboración*: Crear relaciones donde la influencia sea mutuamente compartida.
- *Crear confianza*: Crear en el cliente sentimiento de confianza, eficacia.

- *Diagnóstico individual*: Formarse un cuadro claro de las necesidades/problemas de profesores o directores individualmente.

- *Diagnóstico de las organizaciones*: Formarse un cuadro claro de las necesidades/problemas de la escuela como una organización (incluyendo su cultura).

- *Gestionar/controlar*: Llevar a cabo el proceso de mejora; coordinando actividades, tiempo y personas.

- *Localizador de recursos*: Localizar y proporcionar información, materiales, prácticas, equipamiento.

- *Demostración*: Modelado de nuevas conductas en clase o en reuniones.

Junto a este trabajo, cabe destacar el llevado a cabo por Pajak (1993), que enumera las siguientes dimensiones de formación de los asesores: comunicación, desarrollo profesional, programas educativos, planificación y cambio, motivación y organización, observación y entrevistas, currículum, resolución de problemas y toma de decisiones, servicio a los profesores, desarrollo personal, relaciones con la comunidad, investigación y evaluación de programas.

El estudio que a continuación describimos pretende seguir la línea de las investigaciones anteriores. Como objetivos nos hemos planteado identificar, en primer lugar, cuáles son las tareas profesionales desarrolladas por los asesores de formación; en segundo lugar, nos ha interesado conocer cuáles son las necesidades formativas de los asesores de formación. El estudio que hemos realizado se ha centrado en asesores de dos Comunidades Autónomas: Andalucía y Canarias.

LOS ASESORES DE FORMACIÓN

Los sujetos de nuestra investigación son 166 asesores de formación de las Comunidades Autónomas de Andalucía y Canarias. Los 100 asesores andaluces que han respondido al *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores* pertenecen a 29

Centros de Profesores de las ocho provincias de la Comunidad Autónoma Andaluza. Los 66 asesores de formación de la Comunidad Canaria corresponden a 20 Centros de Profesores de Tenerife, Las Palmas de Gran Canaria, Gomera, El Hierro, Santa Cruz de la Palma, Fuerteventura y Lanzarote.

El 57,8 *por ciento* de los asesores consultados son varones, mientras que el 66 (39,8 *por ciento*) son mujeres. En relación a la especialidad, la mayoría (30 *por ciento*) corresponden a Enseñanza Secundaria (Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Experimentales, Lengua y Literatura, Inglés y Francés); un 17,5 *por ciento* son asesores de Primaria, y el 8,4 *por ciento* pertenecen al nivel de Educación Infantil. El resto corresponde, en un porcentaje mucho menor a asesores de Informática, Tecnología, Audiovisuales, Música, etc. Por otra parte, y continuando con la descripción de los sujetos de esta investigación, el 81 *por ciento* de los asesores de Andalucía han realizado algún curso de formación para realizar la función de asesoramiento, mientras en Canarias este porcentaje se sitúa en el 69,7 *por ciento*.

Por otra parte, un 62,1 *por ciento* de asesores de la Comunidad Autónoma Ca-

nanaria pertenecen en la actualidad a algún Movimiento de Renovación Pedagógica, frente al 25 *por ciento* en Andalucía. En esta Comunidad Autónoma, se eleva al 44 *por ciento* de asesores de formación (que afirman no haber pertenecido nunca a un MRP), siendo esta cifra del 19,2 *por ciento* en Canarias.

En relación con la experiencia formativa anterior a la actividad de asesoramiento, en la Tabla I se incluyen los porcentajes de asesores que han participado en cada una de las diferentes actividades. Se puede observar que, en la mayoría de ellas, es más elevado el porcentaje en el caso de asesores de la Comunidad Canaria, especialmente en lo que se refiere a su participación en Escuelas de Verano y Seminarios Permanentes. En relación con la participación en Grupos de Trabajo, más de la mitad en ambos casos han participado en ellos, así como en la impartición de Cursos de Formación y en Proyectos de Innovación. Por el contrario, es relativamente bajo el porcentaje de asesores que previamente han participado en Proyectos de Investigación o de Formación en Centros.

TABLA I
Actividades formativas en las que han participado como organizador, coordinador o ponente antes de ser asesor de formación

	Andalucía	Canarias
Cursos de Formación	58%	68%
Seminarios Permanentes	50%	77%
Proyectos de Innovación y/o Experimentación	44%	53%
Escuelas de Verano	21%	45%
Proyectos de investigación	12%	10%
Formación en centros	13%	4,5%
Grupos de trabajo de profesores	56%	63%

EL CUESTIONARIO DE NECESIDADES FORMATIVAS DE ASESORES

El instrumento que utilizamos para abordar los objetivos de este estudio fue el *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores*. Este cuestionario, construido al efecto por nuestro grupo de investigación, consta de dos partes claramente diferenciadas. En la primera, que incluye 11 ítems de respuesta múltiple y abierta, se solicita información para caracterizar la figura del asesor en relación con su actividad profesional. La segunda parte consta de 60 ítems, y se pide a los asesores que respondan en qué medida cada una de las declaraciones formuladas es importante para su trabajo como asesor y cuál es su *Nivel de Formación* al respecto.

Las cuestiones que se formulan en la primera parte del cuestionario, hacen referencia al CEP donde trabaja, datos de identificación (sexo, edad), especialidad, si ha realizado el curso de formación de asesores, si pertenece o ha pertenecido a algún Movimiento de Renovación Pedagógica y las actividades formativas realizadas antes de convertirse en asesor. También formulamos cuestiones referidas a las condiciones de trabajo de los asesores: número de centros y profesores que ha de atender, radio medio (en kilómetros) entre el CEP y los centros, la cantidad de tiempo que dedica a organizar actividades, al asesoramiento, a trabajo burocrático, a su propia formación, etc.

La segunda parte del cuestionario adopta el formato de *inventario*, puesto que consta de 60 afirmaciones declaradas en términos de conocimientos, habilidades, creencias y valores que la literatura conceptual y de investigación ha mostrado como apropiadas para el trabajo de los asesores, y que se agrupan en ocho dimensiones: *Formación, Recursos, Organización Escolar, Evaluación, Comunicación, Enseñanza, Currículum, e Innovación*. En este sentido, y como explicamos anteriormente, la construcción de este inventario se ha basado en la revisión documental de la

literatura especializada sobre asesoramiento, innovación y liderazgo (Marcelo, 1996).

La dimensión *Formación* incluye ítems referidos a los conocimientos y habilidades que los asesores requieren como formadores de profesores: modelos de formación, diseño de actividades de formación, asesoramiento, etc. La segunda dimensión que incluimos se denomina *Recursos* e incluye las funciones del asesor como sujeto que elabora y proporciona a los profesores recursos didácticos, que pone en relación a los grupos de profesores que trabajan en los mismos temas didácticos, etc.

La tercera dimensión se denomina *Organización* y tiene que ver con el trabajo del profesor en el centro, los conocimientos necesarios para diagnosticar necesidades, detectar el clima y la cultura escolar, fomentar la cooperación, etc. En cuarto lugar, la dimensión *Evaluación* incluye un total de 10 ítems que hacen referencia a conocimientos (sobre diferentes modelos de evaluación), habilidades (saber desarrollar instrumentos válidos y fiables de evaluación) y actitudes (ser sensible a los aspectos éticos de la evaluación). La quinta dimensión se denomina *Comunicación*, y se refiere al aspecto relacional del trabajo del asesor: saber iniciar relaciones, resolver conflictos, saber escuchar, etc.

Los aspectos didácticos del trabajo de los asesores se reflejan en la dimensión *Enseñanza*, que hace referencia a conocimientos y habilidades sobre métodos de enseñanza, aprendizaje, evaluación de alumnos, disciplina de aula, etc. Junto a la dimensión *Enseñanza*, hemos incorporado la dimensión *Currículum* que viene a completar la anterior y que se refiere a los conocimientos y habilidades necesarios en el asesor para diseñar y desarrollar proyectos curriculares. La última dimensión del *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores* se denomina *Innovación*, e incluye ítems referidos a la dimensión de asesoramiento a las innovaciones. Los asesores han de ayudar a gestionar procesos de innovación, conocer las causas de las resistencias al cambio, los procesos de evaluación de innovaciones, etc.

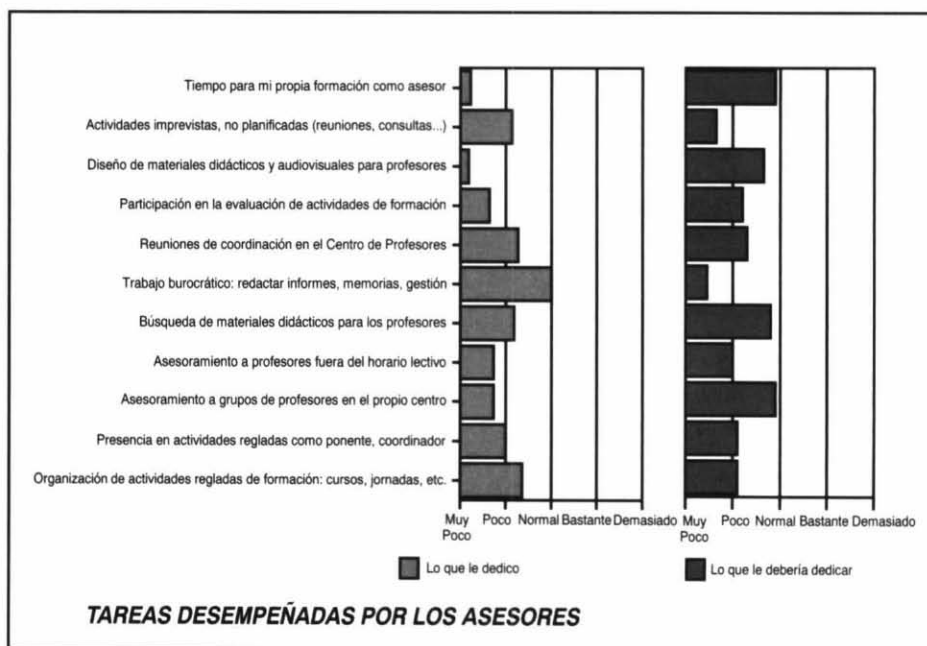
Las opciones de respuesta para cada uno de los ítems anteriores es doble. Se pide a los asesores que respondan en qué medida *se considera formado* y en qué medida representan un conocimiento o habilidad *importante* para su trabajo como asesor. Para el cálculo de la fiabilidad del cuestionario, aplicamos la prueba α de Cronbach a las dos escalas antes reseñadas: *Nivel de Formación* y *Grado de Importancia*. Así, el α de la dimensión *Grado de Importancia* fue de 0.9704, y la del *Nivel de Formación* 0.97. La puntuación es muy elevada, casi cercana a la unidad, lo que nos permite confiar en su validez.

LAS TAREAS PROFESIONALES DE LOS ASESORES DE FORMACIÓN

Como hemos comentado anteriormente, en la primera parte del *Cuestionario de Necesidades*

Formativas de Asesores introdujimos algunos ítems para poder caracterizar las tareas profesionales que ocupaban a los asesores de formación, así como su opinión acerca de las mismas. En la Figura II reproducimos los resultados correspondientes a la totalidad de asesores consultados. Puede observarse que, para los asesores las tareas que suponen la *Organización de actividades regladas de formación*, y la *presencia como ponente en ellas: cursos, jornadas, etc.*, la *Búsqueda de documentación y de materiales didácticos para los profesores*, las *Reuniones de coordinación en el Centro de Profesores*, las *Actividades imprevistas, no planificadas* configuran el cuerpo de actividades a las que principalmente se dedican. Pero de todas ellas, los asesores afirman se quejan de que, la actividad a la que le dedican más atención es a las tareas burocráticas: redactar informes, memorias, gestión económica, llamadas, etc.

FIGURA II
Tareas profesionales desempeñadas por los asesores indicando el tiempo dedicado actualmente y el tiempo que deberían dedicar



Llama la atención que los asesores de formación declaren que dedican poco tiempo a su propia formación, así como al diseño de materiales didácticos y audiovisuales para profesores. Y es en estas dos dimensiones en las que se muestra un mayor deseo de mejora por parte de los asesores, así como a una reducción de las tareas de gestión. Se nos presenta por tanto un perfil de asesor más ocupado en asuntos de gestión, así como de organización y participación en actividades regladas de formación, pero que echa en falta un contacto más directo con grupos de profesores, mediante un asesoramiento a los centros, así como una faceta de desarrollo de materiales didácticos.

Si pasamos a analizar con más detalle las anteriores tareas, diferenciando entre los asesores pertenecientes a las dos Comunidades Autónomas, encontramos

que existen algunos aspectos en los que no hay diferencias y en otros que sí. Para encontrar diferencias significativas entre ambos grupos de asesores, hemos aplicado la prueba de Kruskal-Wallis que permite comparar si K muestras provienen o no de la misma población. En este caso el tipo de variables que utilizamos es ordinal, por lo que se acomoda a las características de esta prueba no paramétrica. Así, contrastaremos la Hipótesis nula que mantiene que las dos muestras pertenecen a la misma población, y por tanto no hay diferencias, rechazándola en el caso de que la probabilidad p sea menor a 0.05. En la Tabla II incluimos la declaración de los ítems, así como la puntuación por χ^2 correspondiente a las dos respuestas solicitadas: el tiempo que dedican y el que deberían dedicar.

TABLA II
Resultados del cálculo de diferencias entre asesores de Andalucía y Canarias en relación a tareas profesionales desempeñadas, utilizando Kruskal-Wallis

Tareas desempeñadas por los asesores	Tiempo que le dedican	Tiempo que le deberían dedicar
1. Organización de actividades regladas de formación: cursos, jornadas, etc.	$\chi^2 = 8,77$ p = 0,0031**	$\chi^2 = 0,67$ p = 0,4100
2. Presencia en el desarrollo de actividades regladas de formación como ponente, coordinador, etc.	$\chi^2 = 27,69$ p = 0,000**	$\chi^2 = 0,01$ p = 0,8985
3. Asesoramiento a grupos de profesores en el propio centro	$\chi^2 = 7,83$ p = 0,0051**	$\chi^2 = 3,88$ p = 0,0486**
4. Asesoramiento a profesores individuales o en grupo fuera del horario lectivo	$\chi^2 = 0,18$ p = 0,6690	$\chi^2 = 0,44$ p = 0,5062
5. Búsqueda y análisis de documentación y de materiales didácticos para los profesores	$\chi^2 = 0,39$ p = 0,5296	$\chi^2 = 0,22$ p = 0,6351
6. Trabajo burocrático: redactar informes	$\chi^2 = 7,46$ p = 0,0063**	$\chi^2 = 3,76$ p = 0,0523
7. Reuniones de coordinación en el Centro de Profesores	$\chi^2 = 3,58$ p = 0,0581	$\chi^2 = 4,98$ p = 0,0144**
8. Participación en la evaluación de actividades de formación (regladas o no regladas)	$\chi^2 = 0,17$ p = 0,6741	$\chi^2 = 0,17$ p = 0,6741
9. Diseño de materiales didácticos y audiovisuales para profesores	$\chi^2 = 1,48$ p = 0,2229	$\chi^2 = 4,94$ p = 0,0262**
10. Actividades imprevistas, no planificadas (reuniones, consultas por parte de profesores, etc.)	$\chi^2 = 0,67$ p = 0,4130	$\chi^2 = 3,85$ p = 0,0495**
11. Tiempo para mi propia formación como asesor	$\chi^2 = 0,40$ p = 0,5232	$\chi^2 = 6,789$ p = 0,4100

Para comenzar con el análisis, existen cuatro ítems (4, 5, 8 y 11) en los que no se aprecian diferencias significativas entre las respuestas dadas por asesores de las Comunidades Autónomas de Andalucía y Canarias a las opciones real (tiempo dedicado) e ideal (tiempo que se debería dedicar), por lo que los resultados vienen a coincidir con los que ya anteriormente hemos comentado. Sin embargo, se producen algunas diferencias en algunos ítems que consideramos necesario argumentar. Así, el ítem 3 referido a la tarea de *Asesoramiento a grupos de profesores en el propio centro*, se nos muestra que existen diferencias significativa tanto en la primera opción (tiempo que se dedica) como en la segunda opción (tiempo que se le debería dedicar), mientras que los asesores de Comunidad Autónoma Andaluza el tiempo que le dedican es considerado como normal (2,9), para los asesores canarios, este tiempo es poco (2,48).

Se observan también diferencias significativas en el ítem 2 en la opción real (tiempo que se le dedica) referido a la *Presencia del asesor en el desarrollo de actividades regladas de formación actuando como ponente, coordinador, etc.* En el caso de los asesores andaluces, esta tarea les ocupa entre poco y normal (2,59), mientras que para los asesores canarios es cercano a bastante el tiempo que dedican a ella (3,62). Lo contrario ocurre con el ítem 6 referido al *Trabajo burocrático que deben realizar los asesores: redactar informes, memorias, gestión económica, llamadas, etc.* En este caso, los asesores andaluces se quejan de que es más que bastante el tiempo que le dedican (4,20), mientras que para los asesores canarios, la puntuación se sitúa entre normal y bastante (3,73). Otros ítems en los que se encuentran algunas diferencias son en los referidos a las reuniones de coordinación y las actividades no planificadas.

Junto al análisis presentado, hemos estudiado también las diferencias existentes entre las respuestas de los asesores de formación a las opciones real (tiempo

dedicado) e ideal (tiempo que le debería dedicar), para establecer si existe mucha o poca distancia entre la situación actual y la deseada. Para ello hemos recurrido a la prueba T de Wilcoxon que es un test no paramétrico de contraste en el caso de dos muestras relacionadas (Bizquerra, 1987). En esta prueba, si la puntuación p es menor a 0.05, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos que existen diferencias entre las dos muestras estudiadas.

Para no repetir los ítems declarados en la Tabla II, en la Tabla III los enunciados los hemos sustituido por sus números correspondientes. Se puede observar en la tabla que la mayoría de las puntuaciones p son menores al punto crítico de 0.05. Ello quiere decir que tomando la totalidad de asesores, o bien diferenciándolos por Comunidades Autónomas, se presentan diferencias significativas entre las tareas profesionales que realizan y el tiempo que a ellas le dedican, y las que desde su punto de vista les gustaría dedicar. La mayor diferencia se produce en los ítems 3 (*Asesoramiento a grupos de profesores en el propio centro*), 6 (*Trabajo burocrático: redactar informes, memorias, gestión económica, llamadas, etc.*), 9 (*Diseño de materiales didácticos y audiovisuales para profesores*) y 11 (*Tiempo para mi propia formación como asesor*). En estos ítems hay plena coincidencia entre los asesores de Andalucía y Canarias. No ocurre así en el ítem 1 (*Organización de actividades regladas de formación: cursos, jornadas, etc.*) en el que los asesores de la Comunidad Andaluza no muestran diferencias entre el tiempo que le dedican y el que le deberían dedicar, mientras que los asesores canarios sí declaran que deberían dedicarle menos tiempo. Por último, es de destacar la coincidencia entre ambos colectivos en relación al ítem 7, referido a las *Reuniones de coordinación en el CEP*, mostrándose que no hay diferencias entre lo real y lo deseado.

TABLA III
*Resultados del cálculo de diferencias de las respuestas a las opciones
(Tiempo dedicado/Tiempo que deberían dedicar) en relación a las tareas profesionales
desempeñadas, utilizando T de Wilkison*

Ítems	Total	Andalucía	Canarias
1	Z = -3,1919 P = 0,0014	Z = -8,423 P = 0,3996	Z = -3,8505 P = 0,001
2	Z = -0,4608 P = 0,6450	Z = -3,3318 P = 0,0009	Z = -3,8613 P = 0,001
3	Z = -8,7121 P = 0	Z = -6,3415 P = 0	Z = -5,9535 P = 0
4	Z = -2,5516 P = 0,0107	Z = -1,7763 P = 0,0757	Z = -1,8704 P = 0,0614
5	Z = -4,8970 P = 0	Z = -3,7174 P = 0,0002	Z = -3,2125 P = 0,0013
6	Z = -9,5519 P = 0	Z = -7,5389 P = 0	Z = -3,2125 P = 0,0013
7	Z = -0,2097 P = 0,8339	Z = -0,0423 P = 0,9663	Z = -0,1965 P = 0,8442
8	Z = -5,8872 P = 0	Z = -4,3651 P = 0	Z = -3,9638 P = 0,0001
9	Z = -8,9598 P = 0	Z = -6,7675 P = 0	Z = -5,8959 P = 0
10	Z = -5,6641 P = 0	Z = -4,5455 P = 0	Z = -3,448 P = 0,0006
11	Z = -9,453 P = 0	Z = -7,6485 P = 0	Z = -5,5994 P = 0

ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS DE ASESORES

Dado que la segunda parte del *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores* se estructura internamente en ocho dimensiones, vamos a proceder, en primer lugar, a ofrecer un análisis global de las medias obtenidas en cada una de las dimensiones, para posteriormente analizar más en profundidad cada una de ellas. A continuación aparece la Figura N.º 3 que presenta las puntuaciones medias de cada una de las dimensiones. El rango de respuesta fluctúa entre la opción 1: *nulo*, hasta la opción 5: *excelente*. En primer lugar, se observa que, sin excepción, *todas* las dimensiones de la opción *Grado de Impor-*

tancia superan al menos en medio punto a la opción *Nivel de Formación*. Ello significa que los asesores que respondieron el cuestionario encuentran insuficiente su *Nivel de Formación* respecto a las funciones que deben desarrollar. Comparando las puntuaciones medias de los asesores de la Comunidad Canaria y Andalucía destaca que, mientras que en la escala *Grado de Importancia* las puntuaciones son muy similares, en la escala *Nivel de Formación* todas las puntuaciones medias de los asesores canarios son algo o muy superiores a las de los asesores andaluces. Podemos pensar que los primeros se pueden sentir mejor formados que los segundos, destacándose las dimensiones Currículum y Enseñanza. Más adelante profundizaremos sobre este aspecto.

TABLA IV
Puntuaciones medias en las escalas Nivel de Formación y Grado de Importancia

Dimensiones	Nivel de Formación			Grado de Importancia		
	Andalucía	Canarias	TOTAL	Andalucía	Canarias	TOTAL
Formación	2,86	3,06	2,94	3,93	3,97	3,95
Recursos	2,94	3,03	2,98	3,81	3,73	3,78
Organización	2,74	2,89	2,8	3,90	3,66	3,8
Evaluación	2,57	2,85	2,68	3,79	3,71	3,76
Comunicación	2,90	3,12	2,99	3,94	3,95	3,94
Enseñanza	3,10	3,35	3,2	3,91	3,97	3,93
Currículum	3,15	3,49	3,28	4,08	4,06	3,94
Innovación	2,80	3,01	2,89	3,80	3,84	3,82

Una primera dimensión en la que se producen discrepancias entre el *Nivel de Formación* y el *Grado de Importancia* es la que denominamos *Formación*, que se refiere al conocimiento y destrezas de planificación y desarrollo de actividades de formación del profesorado. En este caso, el *Nivel de Formación* que reconocen los profesores se sitúa algo por debajo de lo normal, mientras el *Grado de Importancia* se aproxima a la opción alta. Igualmente ocurre con respecto a la dimensión *Organización*, que hace referencia a la capacidad del asesor para el diagnóstico organizativo, el desarrollo de procesos de autoevaluación, liderazgo y gestión del trabajo de los profes-

sores. En este caso, el *Nivel de Formación* se sitúa entre insuficiente y normal, mientras que su *Grado de Importancia* se acerca al valor 4 (alto).

Por otra parte, destaca también la diferencia entre el *Nivel de Formación* y el *Grado de Importancia* de la dimensión *Comunicación*. En esta dimensión, que incluye aspectos referidos a las relaciones personales, resolución de conflictos y dinámica de grupos, los asesores responden que su *Nivel de Formación* es normal, pero su importancia es alta. Por último, en las dimensiones *Innovación*, *Currículum*, *Enseñanza* y *Recursos*, el *Nivel de Formación* que informan los asesores se valora como

normal, aun cuando su *importancia* sea alta.

Una vez que hemos presentado los resultados globales, vamos a describir de forma más pormenorizada los hallazgos en cada uno de los ítems del *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores*. En primer lugar, hacemos referencia a la dimensión *Formación*. Como se observa en la Figura IV, son siete los ítems que componen dicha dimensión. La Figura nos muestra cómo hay una distribución casi paralela en las puntuaciones obtenidas. Así, las diferencias entre la valoración del *Grado de Importancia* de cada ítem y el *Nivel de Formación* de los asesores respecto de él se mantiene en una diferencia aproximada de un punto. Destaca la apre-

ciación de los asesores respecto de su bajo conocimiento de «*técnicas de observación y análisis de clases*», aun cuando estimen que su importancia no sea alta. Los asesores afirman tener un *Nivel de Formación* adecuado en relación, con «*tener en cuenta las teorías y creencias de los profesores y saber exponer didácticamente un contenido*», y destacan la importancia de estas actividades. Por otra parte, los asesores estiman que su nivel de conocimiento respecto de los «*modelos de formación del profesorado, de saber diseñar, desarrollar y dirigir programas de formación del profesorado, y saber cómo motivar a los profesores para la creación de grupos de trabajo*» es normal, pero su nivel de importancia en el trabajo como asesores es alto.

FIGURA III

Medidas de Dimensiones del Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores

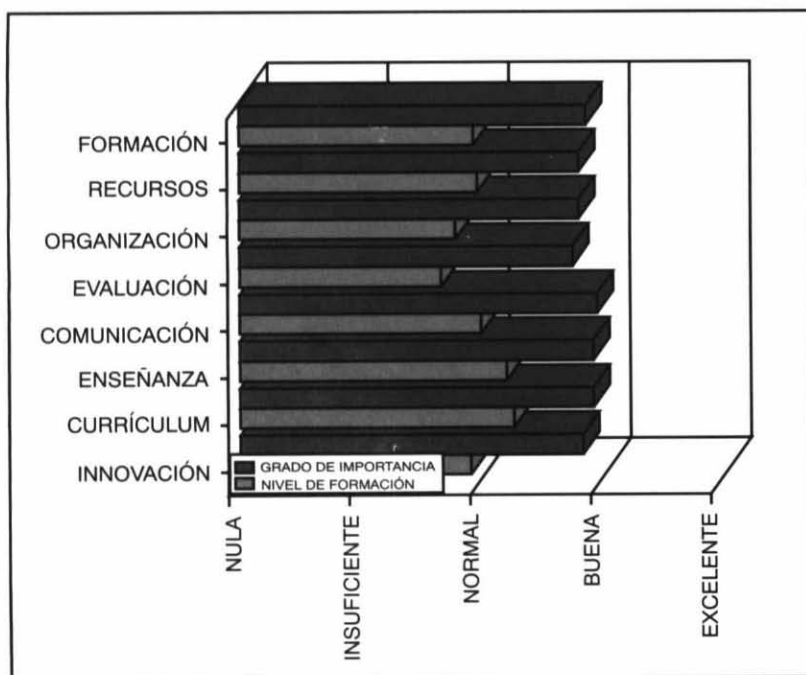
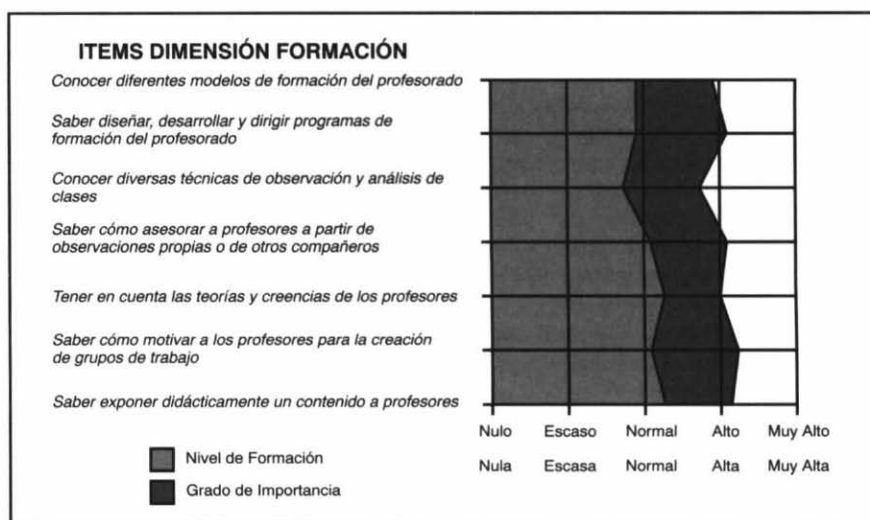


FIGURA IV

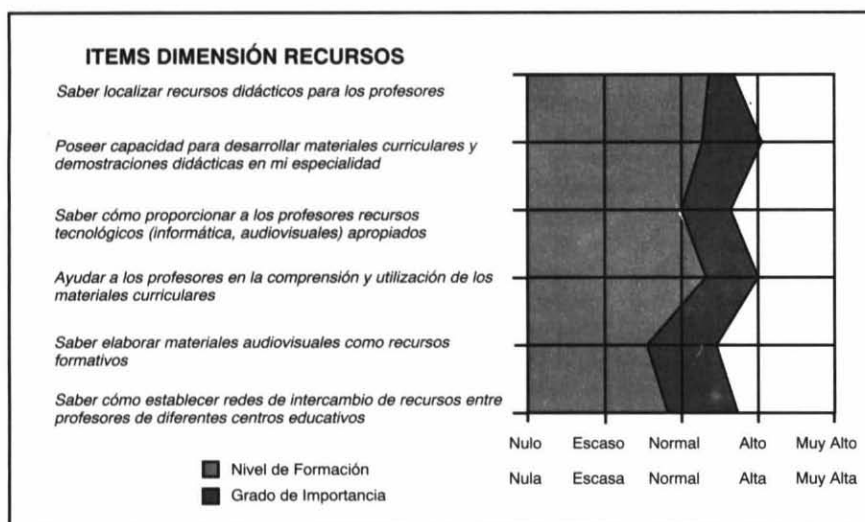
Medidas de las puntuaciones de los ítems de la dimensión Formación



Hemos comparado los resultados obtenidos entre los asesores de la Comunidad Autónoma Canaria y Andalucía, aplicando la prueba de Kruskal-Wallis, que permite comparar si K muestras provienen o no de la misma población. En este caso el tipo de variables que utilizamos también es ordinal, por lo que se acomoda a las características de esta prueba no paramétrica. De los 7 ítems que componen la dimensión *Formación* encontramos diferencias en dos ítems: el ítem 2 con una $\chi^2 = 8.31$ y $p = 0.0039$ y el 7 con $\chi^2 = 5.18$ y $p = 0.0227$. Las diferencias que encontramos entre los asesores de formación de Canarias y Andalucía se refiere a *Saber diseñar, desarrollar y dirigir programas de formación del profesorado* y *Saber exponer didácticamente un contenido a profesores*. En ambos casos, las respuestas dadas por los asesores canarios es más elevada que en el caso de los asesores andaluces, lo que muestra que en estos dos ítems su *Nivel de Formación* es, según la percepción de los propios asesores, significativamente mayor.

La segunda dimensión que analizamos hace referencia a la función del asesor como gestor de *recursos* humanos y materiales. Al igual que ocurría en la dimensión anterior, existe una paralelismo entre las opciones de respuesta referidas al *Nivel de Formación* y *Grado de Importancia*. Destaca en la Figura V el ítem referido a *Saber elaborar materiales audiovisuales como recursos formativos* en el que según los asesores, poseen escaso conocimiento, aun cuando piensen que su importancia no es muy elevada, principalmente por el hecho de que existen asesores de esa especialidad. Junto a este ítem, y también por debajo de la media, se sitúan los ítems referidos a *saber cómo establecer redes de intercambio de recursos entre profesores de diferentes centros educativos, y saber cómo proporcionar a los profesores recursos tecnológicos (informáticos, audiovisuales) apropiados*. Por último, señalar que en esta dimensión no encontramos diferencias significativas entre los asesores canarios y andaluces.

FIGURA V
Medias de las puntuaciones de los ítems de la dimensión Recursos

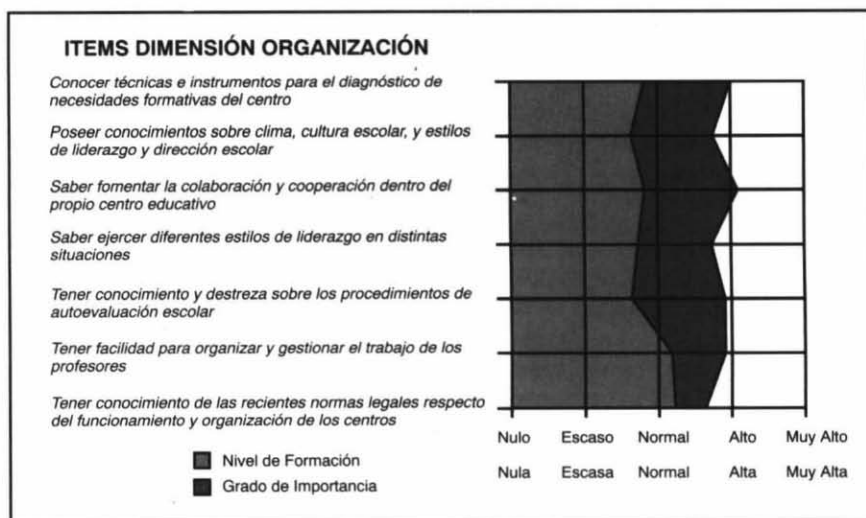


Los asesores se muestran confiados en su *Nivel de Formación* cuando el ámbito de los recursos se dirige a la dimensión didáctica. Así, *Saber localizar recursos didácticos*, y *poseer capacidad para desarrollar materiales curriculares de la especialidad* del asesor son ítems valorados de forma elevada por los asesores en cuanto a la importancia que tienen en su trabajo como asesores. En esta dimensión, no encontramos diferencias significativas entre asesores canarios y andaluces.

En la dimensión *organización*, la distribución de medias no resulta tan homogénea como en el caso de las anteriores dimensiones. Aquí se observa en la Figura VI, que en la mayoría de los ítems los asesores valoran su *Nivel de Formación* como escaso e insuficiente. El ítem que más destaca por su baja valoración es el que denominamos como: *Poseer conocimientos sobre clima, cultura escolar y estilos de liderazgo y dirección escolar*. Los asesores perciben su escasa formación en conocimientos y destrezas de índole organizativo.

Otros aspectos en los que los asesores muestran su valoración negativa respecto al *Nivel de Formación* que poseen se refieren al conocimiento de *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico de necesidades formativas del centro*, *saber ejercer diferentes estilos de liderazgo*, *poseer conocimiento y destrezas sobre los procesos de autoevaluación escolar*, o *saber fomentar la colaboración y cooperación dentro del centro*. Es en el ítem referido a la autoevaluación escolar en donde se producen diferencias significativas entre los asesores andaluces y canarios: $X^2 = 8.96$ y $p = 0.0028$. En este ítem los asesores andaluces declaran poseer un *Nivel de Formación* insuficiente, mientras que para los asesores canarios su *Nivel de Formación* se considera normal. Por el contrario, tomando la escala *Grado de Importancia*, se produce en el ítem 17 (*Saber fomentar la colaboración y cooperación dentro del propio centro educativo*) el resultado inverso: para los asesores de formación andaluces posee más importancia que para los asesores canarios ($X^2 = 5.01$ y $p = 0.0251$).

FIGURA VI
Medias de las puntuaciones de los ítems de la dimensión Organización



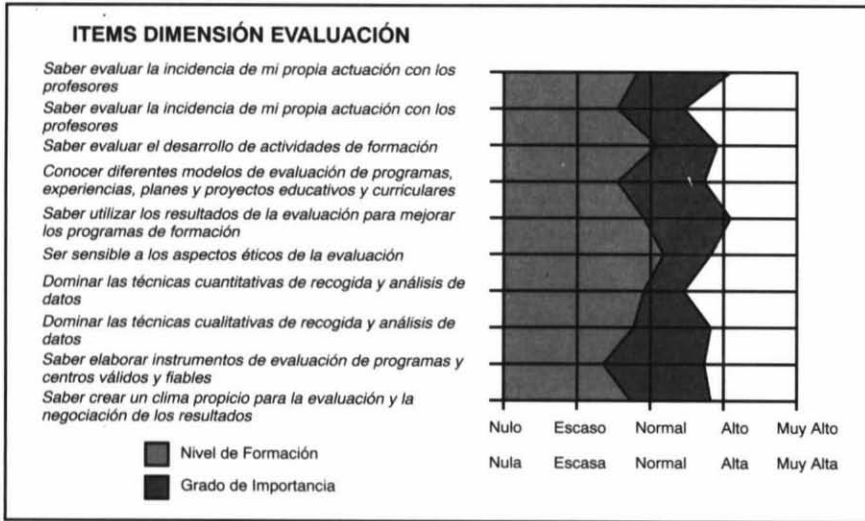
En el ítem 22 (*Tener conocimiento de las recientes normas legales respecto al funcionamiento y organización de los centros*) encontramos también diferencias significativas entre asesores de Canarias y Andalucía: $X^2 = 3.90$ y $p = 0.0482$. En este caso, los asesores andaluces consideran de mayor importancia para su trabajo una formación sobre normas legales, algo que al parecer no resulta de tanta importancia para los asesores canarios, posiblemente porque es un conocimiento que ya poseen. Se observa, para concluir esta dimensión, una deficiencia notable en el *Nivel de Formación* de los asesores de nuestro estudio respecto de su trabajo organizativo y escolar. En esta dimensión, los asesores sólo muestran tener un *Nivel de Formación* por encima de lo normal en relación con «*tener facilidad para organizar y gestionar el trabajo de los profesores, y tener conocimiento de las recientes normas legales respecto del funcionamiento y organización de los centros*». En el caso de este último ítem, se puede constatar que el *Nivel de Formación*

de los profesores casi coincide con el *Grado de Importancia* que le dan en su trabajo cotidiano.

Al igual que ocurría en la dimensión anterior, la dimensión *Evaluación* se caracteriza por incluir ítems que reflejan ámbitos de actuación en los que los asesores se muestran como escasamente formados. Los ítems en los que los asesores se autovaloran como peor formados son: *tener conocimiento sobre las fases de un proceso de evaluación de programas y saber elaborar instrumentos de evaluación de programas y centros válidos y fiables*. Junto a estos ítems, *saber evaluar la incidencia de mi propia actuación, conocer diferentes modelos de evaluación de programas, dominar técnicas cuantitativas y cualitativas de análisis de datos* aparecen con una valoración baja en cuanto a *Nivel de Formación* de los asesores. Por encima de la media en la opción *Nivel de Formación* se sitúa el ítem *ser sensible a los aspectos éticos de la evaluación*, mostrando que los asesores se encuentran formados en este aspecto.

FIGURA VII

Medias de las puntuaciones de los ítems de la dimensión Evaluación



En relación a la opción *Grado de Importancia* de cada uno de los ítems del *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores*, destacan dos ítems que superan la puntuación *alto*. Estos ítems se refieren a *saber valorar la incidencia de mi propia actuación, y saber utilizar los resultados de la evaluación para mejorar los programas de formación*. Llama la atención que los asesores estimen que *dominar técnicas cuantitativas de recogida y análisis de datos* tenga bastante menos importancia que dominar técnicas cualitativas.

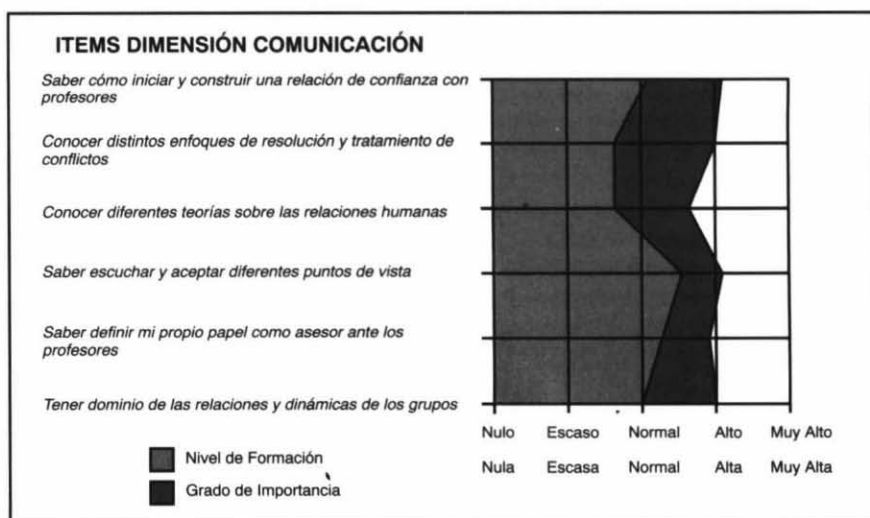
En la dimensión de *Evaluación* se producen diferencias significativas entre los asesores andaluces y canarios. Así, aplicando de nuevo la prueba de Kruskal-Wallis, encontramos que en los ítems 24: *Conocer diferentes modelos de evaluación de programas, experiencias, planes y proyectos educativos y curriculares* ($X^2 = 5,99$ y $p = 0.0144$); 26: *Ser sensible a los aspectos éticos de la evaluación* ($X^2 = 4,43$ y $p = 0.0352$); 29: *Saber elaborar instrumentos de evaluación de programas y centros válidos y fia-*

bles ($X^2 = 7.76$ y $p = 0.0053$) y 30: *Saber crear un clima propicio para la evaluación y la negociación de los resultados* ($X^2 = 3.97$ y $p = 0.0461$) se producen diferencias significativas entre las respuestas a la dimensión *Nivel de Formación*. En todos los casos, de nuevo, la puntuación de los asesores canarios es algo mayor, generalmente en torno a medio punto, que las respuestas de los asesores andaluces.

La quinta dimensión que analizamos se denomina *Comunicación y relaciones*. Como se puede observar en la Figura VIII, hace referencia a la dimensión relacional, interactiva, de trabajo en grupo y resolución de conflictos sociales que los asesores pueden desarrollar. En esta dimensión, los asesores responden encontrarse bien formados en aspectos como *saber iniciar y construir una relación de confianza con los profesores, saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista, saber definir el papel como asesor, y tener dominio de las relaciones y dinámicas de los grupos* a la vez que destacan la importancia de estas

FIGURA VIII

Medias de las puntuaciones de los ítems de la dimensión Comunicación



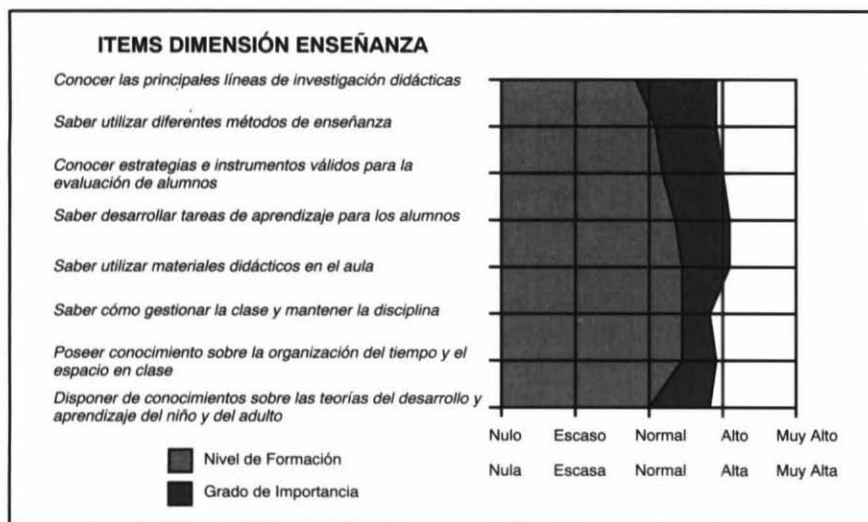
habilidades en el trabajo de los asesores. Los asesores muestran una formación deficitaria en dos aspectos: *conocer distintos enfoques de resolución y tratamiento de conflictos, y conocer diferentes teorías sobre las relaciones humanas*. Por último, encontramos diferencias significativas entre las respuestas de asesores andaluces y canarios en relación al ítem 35: *Saber definir mi propio papel como asesor ante los profesores* ($X^2 = 4.91$ y $p = 0.0267$). Las diferencias, al igual que en ítems anteriores, se decantan hacia una mayor percepción de formación por parte de los asesores canarios.

A diferencia de las anteriores dimensiones, las que a continuación vamos a analizar corresponden a aspectos en los que los asesores se autoevalúan como bien formados, y por tanto no suponen necesidades formativas. La dimensión *Enseñanza* es la que más destaca por incluir sólo un ítem por debajo de la puntuación media 3. Ello quiere decir que los asesores se autoperceben como sufi-

cientemente formados en cuestiones de enseñanza de clase, como: *conocer métodos de enseñanza, instrumentos de evaluación, desarrollar tareas de aprendizaje, utilizar materiales didácticos, gestión de clase, organización del espacio y el tiempo, o conocimiento sobre las teorías del desarrollo y aprendizaje*. Al igual que ocurría en las anteriores dimensiones, los asesores establecen que los ítems incluidos en esta dimensión tienen una alta importancia, pudiéndose destacar los referidos al desarrollo de tareas de aprendizaje y la utilización de materiales didácticos como los más valorados.

Encontramos de nuevo diferencias entre los asesores andaluces y canarios en dos ítems: *Conocer las principales líneas de investigación didáctica* ($X^2 = 4.1$ y $p = 0.0428$) y *Saber utilizar diferentes métodos de enseñanza* ($X^2 = 4.95$ y $p = 0.0261$). En ambos ítems y siempre en la escala *Nivel de Formación*, la respuesta isleña es sensiblemente más elevada que la andaluza.

FIGURA IX
Medias de las puntuaciones de los ítems de la dimensión Enseñanza



Hemos incluido una séptima dimensión en el *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores* referida a aspectos del diseño, desarrollo y evaluación del *Currículum*. Es en esta dimensión en la que se observan las mayores puntuaciones respecto del *Nivel de Formación* que los asesores perciben. El ítem en el que los asesores muestran tener un alto *Nivel de Formación* es el que se refiere a *conocer los diseños curriculares de la Reforma* seguido de *conocer los procesos de elaboración del Proyecto Curricular de Centro*, y *poseer conocimiento sobre el diseño y desarrollo curricular*. Las puntuaciones se acercan a la media (normal) en los ítems que se refieren a *conocer los contenidos transversales y desarrollar procesos de evaluación del currículum*, mientras que el *Nivel de Formación* es considerado como escaso en lo que respecta a *tener conocimiento sobre modelos y procesos de elaboración de Adaptaciones Curriculares*. En este ítem se produce una mayor divergencia entre el *Nivel de Formación* percibido por los asesores

y el *Grado de Importancia* que para ellos tiene (Figura X).

Es en esta dimensión en la que se producen mayores discrepancias significativas entre los asesores de Andalucía y de la Comunidad Canaria. En cinco de los ocho ítems que componen la dimensión, y en la escala *Nivel de Formación*, encontramos diferencias significativas. Los ítems y las puntuaciones obtenidas son las siguientes: 45. *Poseer conocimientos sobre el diseño y desarrollo curricular* ($X^2 = 16.02$ y $p = 0.0001$); 46. *Tener conocimiento y sensibilidad sobre la influencia del currículum oculto* ($X^2 = 7.48$ y $p = 0.0062$); 48. *Conocer los diseños curriculares de la Reforma* ($X^2 = 19.67$ y $p = 0.000$); 49. *Conocer los procesos de elaboración del Proyecto Curricular de Centro* ($X^2 = 8.92$ y $p = 0.0016$); 52. *Saber desarrollar procesos de evaluación del currículum* ($X^2 = 6.28$ y $p = 0.0122$). De estos ítems, el que presenta mayores diferencias es el ítem 48 en el que para los asesores andaluces su *Nivel de Formación* se sitúa entre normal y

FIGURA X

Medias de las puntuaciones de los ítems de la dimensión Currículum

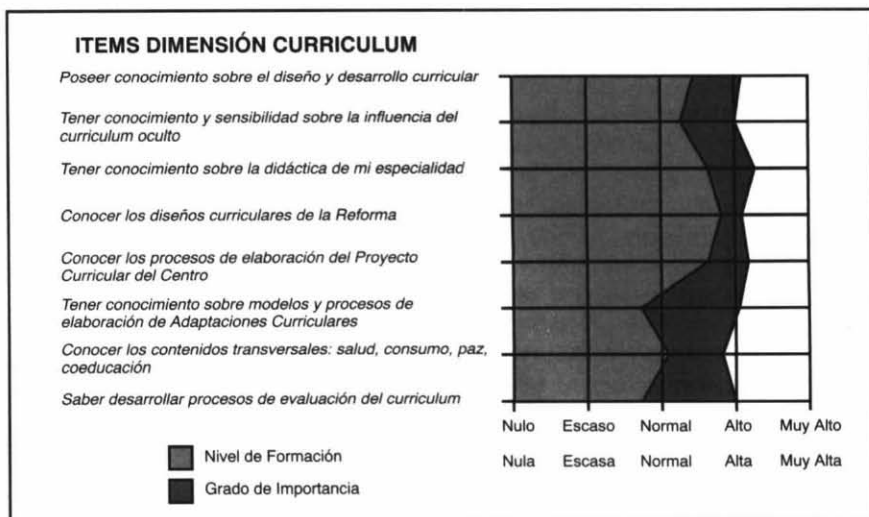
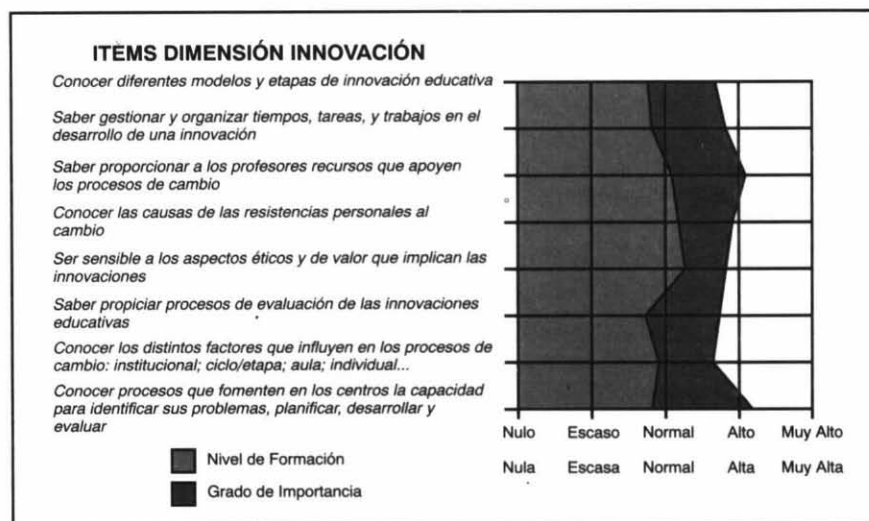


FIGURA XI

Medias de las puntuaciones de los ítems de la dimensión Innovación



bueno, para los asesores canarios, este nivel está entre bueno y excelente.

La última dimensión que abordamos se denomina *Innovación*. Como se puede observar en la Figura XI, los asesores muestran un *Nivel de Formación* suficiente en la mayoría de ítems. Los asesores creen tener suficiente formación para ser sensibles a los aspectos éticos y de valor que implican las innovaciones, así como conocer las causas de las resistencias personales al cambio. Destaca, por último, la diferencia de más de un punto entre el *Nivel de Formación* de los asesores en relación a *conocer procesos que fomenten en los centros la capacidad para identificar sus problemas, planificar, desarrollar y evaluar* y el *Grado de Importancia* que le conceden: entre alto y muy alto. Parece ser que los asesores se muestran poco formados respecto a este aspecto, y sin embargo destacan la importancia de dicho conocimiento.

ANÁLISIS DE DIFERENCIAS ENTRE EL NIVEL DE FORMACIÓN Y EL GRADO DE IMPORTANCIA: DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES

Blair y Lange (1990, p. 146) definían una necesidad de formación como *la discrepancia entre lo que es (la práctica habitual) y lo que debería ser (práctica deseada)*. De esta forma, podemos identificar las necesidades formativas estableciendo contrastes entre las puntuaciones obtenidas en la escala *Nivel de Formación* (situación actual), con la escala *Grado de Importancia* (situación ideal). Aplicando esta idea a nuestra investigación, hemos procedido a calcular la diferencia entre la puntuación de cada ítem en la escala *Grado de Importancia* con la puntuación en la escala *Nivel de Formación*. La diferencia nos dará la cuantía de la necesidad de formación para cada ítem, tal como aparecen en la Tabla V.

En la Tabla V presentamos las diferencias más elevadas, así como las puntuacio-

TABLA V

Relación de ítems ordenados en función de la diferencia entre las escalas Nivel de Formación y Grado de Importancia, y diferencias significativas empleando el test U de Mann-Whitney

Ítems	Andalucía	Canarias	U de Mann-Whitney y p
29. Saber elaborar instrumentos de evaluación de programas y centros válidos y fiables	1,69	1,06	Z = -3,6141 P = 0,0005
60. Conocer procesos que fomenten en los centros la capacidad para identificar sus problemas, planificar, desarrollar y evaluar	1,57	1,32	
24. Conocer diferentes modelos de evaluación de programas, experiencias, planes y proyectos educativos y curriculares	1,52	1,01	Z = -2,7361 P = 0,0062
50. Tener conocimiento sobre modelos y procesos de elaboración de Adaptaciones Curriculares	1,49	1,30	
32. Conocer distintos enfoques de resolución y tratamiento de conflictos	1,48	1,29	
17. Saber fomentar la colaboración y cooperación dentro del propio centro educativo	1,47	1,05	Z = -2,6392 P = 0,0083
19. Tener conocimiento y destreza sobre los procesos de autoevaluación escolar	1,47		Z = 3,475 P = 0,005
8. Saber evaluar la incidencia de mi propia actuación con los profesores	1,45		
52. Saber desarrollar procesos de evaluación del currículum	1,41		Z = -2,5945 P = 0,0095

nes obtenidas en la prueba U de Mann-Whitney del contraste de las diferencias entre las respuestas de asesores de formación de Andalucía y Canarias. Hemos incluido en la tabla sólo aquellas diferencias significativas a un nivel $p=0.01$. En primer lugar cabe observar que mientras que la diferencia máxima entre las opciones *Nivel de Formación y Grado de Importancia* en el caso de los asesores andaluces es de 1.69, para los asesores canarios esta puntuación desciende a 1.32. Ello viene a confirmar algo que hemos ido comprobando a lo largo de los anteriores análisis, y es que las necesidades formativas de estos últimos asesores son menores a las de los primeros. Pero aunque en menor intensidad, sí cabe observar que existe coincidencia entre ambos colectivos en relación con cuáles son los ítems en los que presentan mayores necesidades formativas. Estos ítems se refieren al *Conocer procesos que fomenten en los centros la capacidad para identificar sus problemas, para planificar, desarrollar y evaluar; Tener conocimiento sobre modelos y procesos de elaboración de Adaptaciones Curriculares, y Conocer distintos enfoques de resolución y tratamiento de conflictos.*

Es destacable también que, entre las necesidades formativas declaradas por los asesores de formación andaluces, la dimensión evaluadora aparece en un elevado número de ítems. Así, los asesores demandan formación en autoevaluación escolar, en autoevaluación como asesor, en evaluación del currículum, o para la elaboración de instrumentos de evaluación de necesidades.

CONCLUSIONES

El trabajo que hemos presentado representa una primera aproximación al estudio de una nueva figura que poco a poco ha ido implantándose en nuestro sistema

educativo. Un modelo de formación permanente del profesorado centrado en la mejora de los problemas prácticos de los profesores, y que asume que los profesores aprenden mediante la indagación y la reflexión constructiva —no la autocomplacencia—, ha requerido, y requiere cada vez más de un personal intermedio, con formación y conocimiento en los procesos de innovación, gestión, currículum y relaciones humanas. Un personal que trabaje con otros y que ayude a otros a aprender. Pero creer en la importancia del asesoramiento como pieza clave en los procesos de innovación y reforma exige no sólo *poner en marcha la maquinaria*, sino mantenerla y mejorarla en la medida de lo posible.

El estudio que hemos presentado, centrado en dos Comunidades Autónomas, nos ha reflejado, en primer lugar, que el perfil del asesor actual tiende a ser un profesor varón, de unos 40 años de edad, que ha realizado el curso de formación de asesores organizado por la Consejería de Educación y Ciencia correspondiente. Un asesor que si trabaja en la Comunidad Canaria, es muy probable que pertenezca a algún Movimiento de Renovación Pedagógica (62 por ciento), algo menos probable en el caso de los asesores andaluces (25 por ciento). Son profesionales que además de su experiencia como docente, aportan una amplia experiencia como formadores, pues más de la mitad han impartido Cursos de Formación, han participado en Seminarios Permanentes, Proyectos de Innovación o Grupos de Trabajo de profesores. Es menor el porcentaje de asesores que han actuado en Escuelas de Verano, Proyectos de Investigación y Proyectos de Formación en Centros.

En relación con sus condiciones profesionales, hemos encontrado que los asesores de formación dedican más tiempo del que creen que deberían dedicar tanto a la organización y presencia en actividades regladas de formación, como al trabajo burocrático

y a las actividades imprevistas y no planificadas, a las que, aunque dedican un tiempo normal, piensan que aún les deberían dedicar incluso menos. Por otra parte, estiman que dedican poco tiempo y deberían dedicar más a las siguientes actividades ordenadas en función de la intensidad de las respuestas de los asesores: su formación personal, el asesoramiento a grupos de profesores en el propio centro, el diseño de materiales didácticos y audiovisuales, a la búsqueda y análisis de documentación y de materiales didácticos, a la participación en la evaluación de actividades y, en último lugar, al asesoramiento a profesores individualmente. Finalmente, los asesores coinciden en considerar oportuno el tiempo que dedican a las reuniones de coordinación. Hemos encontrado algunas diferencias entre las respuestas de los asesores pertenecientes a la Comunidad Autónoma Canaria y Andalucía en relación con algunas actividades como asesoramiento a grupos de profesores o la participación en actividades regladas de formación. En general, se puede decir que existe un descontento entre los asesores en relación con el tiempo que se ven forzados a dedicar a tareas que para ellos son poco importantes, teniendo que prestar poca atención a otras tareas como el asesoramiento directo a profesores, la elaboración de materiales didácticos, o bien dedicación a su propia formación.

En relación con las *necesidades formativas* de los asesores, hemos constatado que existen grandes diferencias entre el *Nivel de Formación* declarado por los asesores y el *Grado de Importancia* de cada uno de los ítems de las ocho dimensiones utilizadas. Ello quiere decir que los asesores de formación no se encuentran plenamente formados —lo cual es lógico—, pero que son capaces de identificar sus propias lagunas. Estas lagunas se centran principalmente en los ítems que se refieren a *Conocer procesos que fomenten en los centros la capacidad para identificar sus problemas, para planificar, desarrollar y evaluar; tener co-*

nocimiento sobre modelos y procesos de elaboración de Adaptaciones Curriculares, y Conocer distintos enfoques de resolución y tratamiento de conflictos. Éstas son las dimensiones que más destacan, y, como se ve, pertenecen a diferentes ámbitos del trabajo del asesor. Hemos encontrado también que los asesores de la Comunidad Autónoma Andalucía declaran poseer un *Nivel de Formación* sensiblemente menor a sus colegas canarios, centrándose esta diferencia principalmente en aspectos de evaluación de currículum, centros, y autoevaluación.

Este estudio debería ampliarse a otras Comunidades Autónomas, así como a otros profesionales que desempeñan funciones de asesoramiento, tal como hicieron Escudero y Moreno (1992) con los Equipos Psicopedagógicos. De cualquier forma, el diseño de las ocho dimensiones para el estudio de la función asesora que hemos realizado en este estudio puede ayudar a configurar futuros trabajos en los que se complementen metodologías cuantitativas con cualitativas.

Por otra parte, y para concluir, el trabajo que hemos realizado nos muestra, como hemos visto anteriormente, que los asesores de formación llevan mal el exceso de tareas burocráticas o de realización de actividades regladas de formación (principalmente cursos de formación). Además echan de menos un trabajo más directo con profesores, así como la elaboración de materiales didácticos. Estos resultados que, por sí solos, se refieren a una realidad concreta de los 166 asesores estudiados, deberíamos situarlo en otra dimensión. Y es aquella que se refiere a la necesidad de redefinir el papel y las tareas de los asesores de formación. Hargreaves ha puesto de manifiesto recientemente el cambio que se viene produciendo en la formación del profesorado hacia una nueva Geografía Social (Hargreaves, en prensa). Para este autor, la influencia que la era postmoderna está ejerciendo en la formación del profe-

sorado se deja notar en un incremento de la descentralización, complejidad, rapidez, horizontalidad y democratización del conocimiento (Hargreaves, 1996). También es destacable el hecho de que con el creciente desarrollo –incipiente aún en nuestro país– de las redes informáticas, los profesores y las escuelas pueden romper las barreras locales para poder participar en programas de formación o de colaboración con centros y docentes de zonas geográficas más o menos lejanas. Una de las funciones del asesor consistirá en dinamizar y optimizar estos procesos de formación colectiva así como de aprendizaje autónomo de profesores dentro de un contexto de multitud de ofertas formativas o pseudoformativas provenientes ya no sólo de instituciones oficiales y públicas, sino también de agencias privadas.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDREWS, S.: The role of the advisory teacher in staff development. En L. Bell and C. Day (Eds.). *Managing professional development of teachers*, Milton Keynes, Open University, 1991, pp. 49-6.
- AREA MOREIRA, M. y YANES GONZÁLEZ, J.: El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial. *Curriculum*, 1, 1990, pp. 51-78.
- BIOTT, C. and NIAS, J. (Eds.): *Working together for change*, London, Open University, 1992.
- BISQUERRA, R.: *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*. Barcelona, PPU, 1987.
- BLAIR, N. and LANGE, R.: A Model for District Staff Development. En P. Burke et al. (Eds.). *Programming for staff development*, London, Falmer Press, 1990, pp. 138-167.
- ESCUADERO, J. M. y MORENO, J. M.: *El Asesoramiento a Centros Educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid, Consejería de Educación y Cultura, 1992.
- HARGREAVES, A.: Transforming Knowledge: Blurring the Boundaries between. Research, Policy and Practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 12 (2), 1996, pp. 105-122.
- (En prensa): Towards a Social Geography of Teacher Education. En N.K. Shimahara and I.Z. Holowinsky (Eds.). *Teacher Education in Industrialized Nations*. New York. Garland.
- HERNÁNDEZ, F.: La construcción del saber del asesor. *Curriculum*, 5, 1992, pp. 49-67.
- JANSEN, H. and MERTENS, H.: Practical problems in school support: Role conflict in school improvement. En K.S. Louis and S. Loucks-Horsley (Eds.). *Supporting school improvement*, Leuven, ACCO, 1989, pp. 89-106.
- LIPPIT, G. y LIPPIT, R.: *The consulting process in action*. San Diego, University Associates, Inc., 1986.
- LOUCKS HORSLEY, S.: Facilitating Change at the School Level: where the rubber hits the road, en Bollen, R. (Ed.) *Educational Change Facilitators: Craftmanship and effectiveness*, Utrech, National Centre for Schoolimprovement, 1993, pp. 69-81.
- LOUIS, K.S.: Supporting School Improvement: Issues of System Design and MacroStrategy, en Bollen, R. (Ed.) *Educational Change Facilitators: Craftmanship and effectiveness*, Utrech, National Centre for School Improvement, 1993, pp. 43-57.
- School Improvement and external support, en Louis, K.S. y Loucks Horsley, S. (Eds.) *Supporting school improvement: A Comparative Perspective*. Leuven: ACC, 1989.
- MARCELO GARCÍA, C. (Dir). *Innovación Educativa, Asesoramiento y Desarrollo Profesional*. Madrid, CID, 1996.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Plan de Investigación Educativa y de For-*

- mación del Profesorado*. Madrid, MEC, 1989.
- NIETO CANO, J.M.: Agentes educativos de apoyo externo: algunas líneas de conceptualización y análisis. *Curriculum*, 1992, pp. 69-83.
- PAJAK, E.: Dimensions of Supervisory Practice in Education: Implications for Professional Development, en Bollen, R. (Ed) *Educational Change Facilitators: Craftmanship and effectiveness*, Utrech, National Centre for School Improvement, 1993, pp. 49-151.
- PAJAK, E. and HOOGHOFF, H.: How the Netherlands Supports Curriculum and Instruction, *Educational Leadership*, 50, (3) 1992, pp. 75-78.
- SÁNCHEZ MORENO, M.: El rol del asesor escolar y su participación en el diseño del proyecto curricular de centro. En G. Domínguez y L. Amador (Eds.): *El Proyecto Curricular de Centro. Un instrumento para la calidad educativa*, Sevilla, UNED, 1995, pp. 341-366.
- SAXI, E., MILES, M. y LEBERMAN, A. (1988): What Skills do Educational «Change Agents» Need? An Empirical View. *Curriculum Inquiry*, 18(2), 1988, pp. 157-193.
- VAN VELZEN, B.: A Foreword to Educational Change Facilitators: Craftmanship and effectiveness, en Bollen, R.; (Ed.) *Educational Change Facilitators: Craftmanship and effectiveness*, Utrech, National Centre for School Improvement, 1993, pp. 11-17.

CUESTIONARIO DE NECESIDADES FORMATIVAS DE ASESORES/AS

La estructura de la formación del profesorado en nuestro país ha incorporado recientemente la figura del asesor/a de formación adscrito a los Centros de Profesores. La Administración Educativa ha establecido las funciones de los asesores de formación, entre los cuales figuran:

Detectar y analizar necesidades y demandas de formación permanente del profesorado en los centros escolares; participar en la organización y realización de los planes de actividades que se establezcan en el CEP o en el ámbito regional o provincial; impartir actividades de formación en la maería, área o nivel correspondiente; prestar apoyo y realizar el seguimiento de los Proyectos de Innovación Educativa, Grupos de Trabajo y Seminarios Permanentes; coordinar y/o impartir las actividades de formación y seguimiento de los profesores de los centros en los que se imparte progresivamente el sistema educativo; dinamizar y promocionar la creación de Grupos de Trabajo, Seminarios Permanentes y equipos de Profesores que desarrollen Proyectos de Innovación, etc.

A través de este Cuestionario pretendemos conocer en qué medida los asesores/as se sienten formados para desarrollar las anteriores actividades, así como detectar cuáles son sus **NECESIDADES FORMATIVAS**. Este estudio permitirá obtener un primer conocimiento sobre un amplio colectivo de profesionales de la enseñanza sobre los que recae la responsabilidad de contribuir al desarrollo profesional de los profesores.

El *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores/as* tiene dos partes: en la **primera** le pedimos que responda a algunos datos generales de identificación, su especialidad, forma de acceso, así como las condiciones en que se lleva a cabo su actividad. En la **segunda** incluimos una relación de 60 declaraciones. Le pedimos **para cada declaración** que responda en qué medida **se considera formado** en dicho conocimiento o habilidad, y en qué medida representa un conocimiento o habilidad **importante** para su trabajo como asesor.

EJEMPLO:

Tener facilidad para organizar y gestionar el trabajo de los profesores	NIVEL DE FORMACIÓN					GRADO DE IMPORTANCIA				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

El Cuestionario es anónimo. Gracias por dedicarnos un poco de su tiempo.

[Http://www.cica.es/aliens/ddyoeus/idea.html](http://www.cica.es/aliens/ddyoeus/idea.html)
marcelo@cica.es

1. Centro de Profesores al que está asignado: (indíquese otra opción si corresponde)			
.....			
2. Sexo	<input type="checkbox"/>	Varón	3. Titulación/es Universitarias que posee:
	<input type="checkbox"/>	Mujer	
4. Edad:			

5. Es asesor/a especialista en, o coordinador de un programa de... (Marque con una X la respuesta que considere más adecuada)					
<input type="checkbox"/>	Educación Infantil	<input type="checkbox"/>	Francés	<input type="checkbox"/>	Audiovisuales
<input type="checkbox"/>	Primaria	<input type="checkbox"/>	Informática	<input type="checkbox"/>	Educación Vial
<input type="checkbox"/>	Matemáticas	<input type="checkbox"/>	Tecnología	<input type="checkbox"/>	Música
<input type="checkbox"/>	Ciencias Sociales	<input type="checkbox"/>	Educación Física	<input type="checkbox"/>	Gabinete de Bellas Artes
<input type="checkbox"/>	Ciencias Experimentales	<input type="checkbox"/>	Coeducación	<input type="checkbox"/>	Educación Ambiental
<input type="checkbox"/>	Lengua y Literatura	<input type="checkbox"/>	Educación para las Drogas	<input type="checkbox"/>	Educación para la Salud
<input type="checkbox"/>	Inglés	<input type="checkbox"/>	Otra	<input type="checkbox"/>	

6. ¿Ha realizado el curso de formación de asesores organizado por la Consejería de Educación y Ciencia? (Rodee con un círculo la respuesta adecuada)	
<input type="checkbox"/> SÍ	<input type="checkbox"/> NO

7. ¿En la actualidad pertenece a algún Movimiento de Renovación Pedagógica? (Ponga una cruz en la respuesta que considere más adecuada)	
<input type="checkbox"/>	Sí (Especifique cuál)
<input type="checkbox"/>	No he pertenecido nunca a ninguno
<input type="checkbox"/>	He pertenecido pero actualmente no soy miembro

8. Antes de ser asesor de formación, ¿en qué tipo de actividades formativas ha participado como organizador, coordinador o ponente? (Marque con una X la/s respuesta/s que considere más adecuada)	
<input type="checkbox"/>	Cursos de formación
<input type="checkbox"/>	Seminarios permanentes
<input type="checkbox"/>	Proyectos de Innovación y/o Experimentación
<input type="checkbox"/>	Escuelas de verano
<input type="checkbox"/>	Proyectos de investigación
<input type="checkbox"/>	Formación en centros
<input type="checkbox"/>	Grupos de trabajo de profesores
<input type="checkbox"/>	Otros. Especificar

9. Quisiéramos conocer algunos aspectos relacionados con el ámbito de su actuación como asesor/a:
Número aproximado de centros que ha de atender como asesor/a
Número aproximado de profesores/as de su especialidad que ha de atender como asesor/a
Radio medio (en kilómetros) entre el Centro de Profesores y los centros a los que ha de asesorar: Entre Kms. y Kms.

10. ¿Qué cantidad de tiempo dedica en su actividad diaria como asesor/a a cada una de las siguientes tareas, y cuál es el tiempo que cree que le debería dedicar. (Rodee con un círculo la respuesta adecuada en cada una de las dos opciones)	LO QUE LE DEDICO	LO QUE LE DEBERÍA DEDICAR
	1. Muy poco 2. Poco 3. Normal 4. Bastante 5. Demasiado	1. Muy poco 2. Poco 3. Normal 4. Mucho 5. Mucho más
Organización de actividades regladas de formación: cursos, jornadas, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Presencia en el desarrollo de actividades de formación como ponente, coordinador	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Asesoramiento a grupos de profesores en el propio centro	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Asesoramiento a profesores individuales o en grupo fuera del horario lectivo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Búsqueda y análisis de documentación y de materiales didácticos para los profesores	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Trabajo burocrático: redactar informes, memorias, gestión económicas, llamadas, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Reuniones de coordinación en el Centro de Profesores	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Participación en la evaluación de actividades de formación (reglas y no regladas)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Diseño de materiales didácticos y audiovisuales para profesores	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Actividades imprevistas, no planificadas (reuniones, consultas por parte de profesores, etc.)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Tiempo para mi propia formación como asesor	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

11. Desde su punto de vista ¿cuáles son los problemas que se encuentra en su trabajo como asesor/a? Selecciona y ORDENE los TRES que considere MÁS IMPORTANTES
Falta de clarificación de las funciones a realizar como asesor/a
Falta de aceptación/reconocimiento de los profesores
Excesivas tareas asignadas al asesor/a
Ambito de actuación (centros y profesores) excesivamente amplio
Falta de coincidencia entre las expectativas de los profesores respecto al asesor/a y a sus propias expectativas
Escasa dotación de medios, recursos e infraestructura
Falta de motivación en los profesores
Falta de formación para desempeñar las funciones de asesor/a
Dificultad para comprobar la eficacia del propio trabajo desarrollado como asesor/a
Las excesivas demandas de formación realizadas por la Administración Educativa

12. A continuación le presentamos una relación de afirmaciones. Le pedimos que indique, para cada una de ellas , en qué medida se considera formado , y en qué medida representan un conocimiento o habilidad importante para su trabajo como asesor. (Rodee con un círculo la respuesta que considere más adecuada en cada opción)	NIVEL DE FORMACIÓN 1. NULA 2. INSUFICIENTE 3. NORMAL 4. BUENA 5. EXCELENTE	GRADO DE IMPORTANCIA 1. NULA 2. ESCASA 3. NORMAL 4. ALTA 5. MUY ALTA
1. Conocer diferentes modelos de formación del profesorado	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. Saber diseñar, desarrollar y dirigir programas de formación del profesorado	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. Conocer diversas técnicas de observación y análisis de clases	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4. Saber cómo asesorar a profesores a partir de observaciones propias o de otros compañeros	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5. Tener en cuenta las teorías y creencias de los profesores	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6. Saber cómo motivar a los profesores para la creación de grupos de trabajo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7. Saber exponer didácticamente un contenido a profesores	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8. Saber evaluar la incidencia de mi propia actuación con los profesores	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9. Saber localizar recursos didácticos para los profesores	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10. Poseer capacidad para desarrollar materiales curriculares y demostraciones didácticas en mi especialidad	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11. Saber cómo proporcionar a los profesores recursos tecnológicos (informáticos, audiovisuales) apropiados	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12. Ayudar a los profesores en la comprensión y utilización de los materiales curriculares	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13. Saber elaborar materiales audiovisuales como recursos informáticos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14. Saber cómo establecer redes de intercambio de recursos entre profesores de diferentes centros educativos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15. Conocer técnicas e instrumentos para el diagnóstico de necesidades formativas del centro	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16. Poseer conocimientos sobre clima, cultura escolar y estilos de liderazgo y dirección escolar	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17. Saber fomentar la colaboración y cooperación dentro del propio centro educativos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18. Saber ejercer diferentes estilos de liderazgo en distintas situaciones	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19. Tener conocimiento y destreza sobre los procesos de autoevaluación escolar	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20. Tener facilidad para organizar y gestionar el trabajo de los profesores	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
21. Tener conocimiento sobre las fases de un proceso de evaluación de programas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
22. Tener conocimiento de las recientes reformas legales respecto al funcionamiento y organización de los centros	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
23. Saber evaluar el desarrollo de actividades de formación	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
24. Conocer diferentes modelos de evaluación de programas, experiencias, planes y proyectos educativos y curriculares	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

12. A continuación le presentamos una relación de afirmaciones. Le pedimos que indique, <i>para cada una de ellas</i> , en qué medida se considera formado , y en qué medida representan un conocimiento o habilidad importante para su trabajo como asesor. (Rodee con un círculo la respuesta que considere más adecuada en cada opción)	NIVEL DE FORMACIÓN 1. NULA 2. INSUFICIENTE 3. NORMAL 4. BUENA 5. EXCELENTE	GRADO DE IMPORTANCIA 1. NULA 2. ESCASA 3. NORMAL 4. ALTA 5. MUY ALTA
25. Saber utilizar los resultados de la evaluación para mejorar los programas de formación	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26. Ser sensible a los aspectos éticos de la evaluación	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
27. Dominar las técnicas <i>cuantitativas</i> de recogida y análisis de datos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
28. Dominar las técnicas <i>cualitativas</i> de recogida y análisis de datos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
29. Saber elaborar instrumentos de evaluación de programas y centros válidos y fiables	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
30. Saber crear un clima propicio para la evaluación y la negociación de los resultados	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
31. Saber cómo iniciar y construir una relación de confianza con profesores	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
32. Conocer distintos enfoques de resolución y tratamiento de conflictos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
33. Conocer diferentes teorías sobre las relaciones humanas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
34. Saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
35. Saber definir mi propio papel como asesor ante los profesores	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
36. Tener dominio de las relaciones y dinámicas de los grupos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
37. Conocer las principales líneas de investigación didáctica	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
38. Saber utilizar diferentes métodos de enseñanza	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
39. Conocer estrategias e instrumentos válidos para la evaluación de alumnos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
40. Saber desarrollar tarea de aprendizaje para los alumnos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
41. Saber utilizar materiales didácticos en el aula	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
42. Saber cómo gestionar la clase y mantener la disciplina	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
43. Poseer conocimiento sobre la organización del tiempo y el espacio en clase	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
44. Disponer de conocimientos sobre las teorías del desarrollo y aprendizaje del niño y del adulto	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
45. Poseer conocimiento sobre el diseño y desarrollo curricular	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
46. Tener conocimiento y sensibilidad sobre la influencia del currículum oculto	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
47. Tener conocimiento sobre la didáctica de mi especialidad	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
48. Conocer los diseños curriculares de la Reforma	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
49. Conocer los procesos de elaboración del Proyecto Curricular de Centro	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
50. Tener conocimiento sobre modelos y procesos de elaboración de Adaptaciones Curriculares	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

12. A continuación le presentamos una relación de afirmaciones. Le pedimos que indique, para cada una de ellas , en qué medida se considera formado , y en qué medida representan un conocimiento o habilidad importante para su trabajo como asesor. (Rodee con un círculo la respuesta que considere más adecuada en cada opción)	NIVEL DE FORMACIÓN 1. NULA 2. INSUFICIENTE 3. NORMAL 4. BUENA 5. EXCELENTE	GRADO DE IMPORTANCIA 1. NULA 2. ESCASA 3. NORMAL 4. ALTA 5. MUY ALTA
51. Conocer los contenidos transversales: salud, consumo, paz, coeducación	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
52. Saber desarrollar procesos de evaluación del currículum	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
53. Conocer diferentes modelos y etapas de innovación educativa	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
54. Saber gestionar y organizar tiempos, tareas y trabajos en el desarrollo de una innovación	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
55. Saber proporcionar a los profesores recursos que apoyen los procesos de cambio	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
56. Conocer las causas de las resistencias personales al cambio	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
57. Ser sensible a los aspectos éticos y de valor que implican las innovaciones	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
58. Saber propiciar procesos de evaluación de las innovaciones educativas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
59. Conocer los distintos factores que influyen en los procesos de cambio: institucional; ciclo/etapa; aula; individual	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
60. Conocer procesos que fomenten en los centros la capacidad para identificar sus problemas, planificar, desarrollar y evaluar.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5