

NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS ASESORES DE MEDIOS AUDIOVISUALES E INFORMÁTICA: ESTUDIO PILOTO (1)

Julio Cabero Almenara (Coord.), María Jesús Balbás Ortega, Antonio Cabero Almenara,

Ana Duarte Hueros, José Luis Pérez Díez de los Ríos y Rosalía Romero Tena.

Universidad de Sevilla.

1. Perfil y funciones de los asesores.

Recientemente ha aparecido en el ámbito educativo de nuestro país una nueva figura, la del asesor o formador de formadores. Con el fin de acercarnos a dicha figura, vamos a exponer brevemente el perfil y las funciones que se plantean desde nuestra Comunidad Autónoma con respecto a este profesional.

El asesor aparece estrechamente ligado a la Reforma del Sistema Educativo y a la innovación curricular en la que estamos inmersos, considerado como un profesional cercano al profesor y que se apoya en sus demandas de formación. Se considera "... un facilitador del cambio 'en' y 'desde' cada centro escolar o grupo de profesores..." (Lorenzo, 1992). Su función es la de ayuda sistemática a la escuela y a las personas que intervienen, con el fin de provocar cambios de mejora en el sistema.

Para Nieto y Portela (1991, 348-349), existen dos tipos de asesores: externos e internos, de acuerdo con el espacio desde el que realizan su función. Respecto a los primeros, que son los que a nosotros aquí nos van a interesar, las tareas que pueden desempeñar son: planificación (diseñar nuevos currícula, programas instructivos, materiales, instrumentos), implementación (ayudar a la escuela a implementar programas desde la Administración), demostración (demostrar nuevos programas o prácticas de enseñanza), diseminación (recopilar, sintetizar, transformar, diseminar información para los profesores), establecimiento de redes (ayuda a los profesores o escuelas a valorar sus necesidades de manera formal o informal), valoración de necesidades, investigación y análisis, evaluación, formación, prescripción (en algunos casos el apoyo externo incluye tareas puramente reguladoras).

Como se señala en el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado" (Consejería de Educación y Ciencia, 1992,26), los asesores son "... un pilar esencial para hacer realidad un proyecto pedagógico que se corresponda con la actuación diaria de cada profesor y que consiga llevar a la práctica diaria de las aulas las nuevas orientaciones curriculares y metodológicas".

Son tres las funciones que desde la Consejería de Educación se definen para los asesores de área, nivel o materia: a) Poner en práctica, a través de los Centros de Profesores, las acciones que la Consejería de Educación y Ciencia establezca sobre actualización, apoyo didáctico y formación del profesorado para la implantación del nuevo sistema educativo y la renovación pedagógica del profesorado, así como participar en su organización y diseño; b) Realizar el asesoramiento y seguimiento el el proceso de Reforma y en el ámbito de la Renovación Pedagógica; c) Elaborar y difundir materiales didácticos de apoyo al profesorado para la aplicación de la Reforma educativa y la formación permanente del profesorado.

Para el logro de dichas funciones, tendrán que realizar tareas de dinamización de grupos de trabajo y orientación de las actividades de los mismos. Se encargaran también de detectar y analizar necesidades y demandas de formación en los Centros; de colaborar y participar activamente en la organización y realización de las actividades de su área, en el Centro de profesores al que estén adscritos, y de los planes de acción formativa locales y provinciales, trabajando en equipo con otros asesores. Habrán de impartir actividades de formación encaminadas a diversos objetivos relacionados con los puntos anteriores, así como realizar tareas de coordinación.

Dada la variedad de funciones que deben desempeñar los asesores, estos han de poseer un perfil profesional que los haga idóneos para ellas. Desde el "Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado" se proponen las siguientes características de perfil de los asesores:

- Experiencia educativa en el área o materia a la que van a acceder.
- Participación activa en los Programas de Renovación Pedagógica y Reforma que han venido funcionando en los últimos años.
- Experiencia en la formación del profesorado.
- Conocimientos didácticos en el campo al que acceden.
- Capacidad de comunicación de las experiencias y reflexiones que se desarrollan en su campo de trabajo.
- Experiencia y capacidad de trabajo en y con grupos de adultos.
- Conocimientos psicopedagógicos del desarrollo del niño y el adolescente y su relación con su campo de trabajo.
- Capacidad para, a partir del análisis de necesidades, planificar estrategias de formación permanente para el profesorado de su área.
- Disposición investigadora, crítica y constructiva, capaz de integrarse, dinamizar y estimular técnicas de innovación e investigación en el área a la que accede.
- Actitud de diálogo y receptividad ante las necesidades y propuestas de los profesores en el campo de la Innovación (Consejería de Educación y Ciencias 1992, 27-28).

Para lograr un perfil de este tipo, está claro que lo primero será establecer un plan formativo que complete los conocimientos, capacidades o competencias que ya posean los que han accedido a estos puestos.

Es aquí donde entramos a valorar la importancia de la evaluación previa de las necesidades, para el adecuado desarrollo de los programas de formación.

2. La evaluación de necesidades como medio para el desarrollo y la mejora educativa.

La evaluación de necesidades es un proceso de recogida y análisis de información cuyo resultado es la identificación de las necesidades de individuos, grupos, instituciones, comunidades o sociedades (Suárez, 1990; Balbás, 1993).

Para Oldroyd y Hall (1991), las bases de un eficaz programa de desarrollo del profesorado recaen en la identificación y priorización de necesidades. El proceso de identificación de necesidades debería hacerse de forma sensitiva y eficaz y no mecánicamente. Debería ser además democrático y no impuesto. Debe tener en cuenta las necesidades de individuos, grupos, de la escuela completa, así como de las autoridades educativas locales y de la política nacional.

En educación este proceso ha sido y es muy utilizado, por ejemplo para identificar las necesidades educativas de los alumnos, las debilidades en los logros académicos de los mismos, para determinar las necesidades de los profesores para una formación adicional y para determinar las futuras necesidades de sistemas educativos en un ámbito local, regional o nacional. Es un intento de identificar áreas en las que existen déficits o en las que no se han obtenido los resultados deseados o esperados.

En líneas generales, los principales propósitos que distingue Suárez (1990) en la evaluación de necesidades son los siguientes:

- Proporcionar información para la posterior planificación. Es el propósito más común.
- Diagnóstico e identificación de problemas o puntos débiles. Identificar las áreas en las que los procesos educativos o los sistemas son ineficaces para llevar a cabo acciones que puedan remediarlo.
- La evaluación de necesidades suele ser un componente de muchos modelos de evaluación. En estos casos su propósito es determinar áreas prioritarias para la puesta en práctica de tratamientos o formas de enseñanza, determinar lagunas en la realización o determinar el nivel de logro a intervalos durante el desarrollo del proceso. - También se realiza para hacer a las instituciones educativas conscientes y responsables de sus resultados y determinar su eficacia. Un análisis eficaz de necesidades requiere algo más que recopilación sistemática de información. "Implica un liderazgo astuto, cuidadosa negociación y un intento para lograr un consenso y un compromiso en situaciones donde los puntos de vista y los intereses de diferentes individuos o grupos no coinciden" (Hewton, 1988, 60).

No existe un modelo de evaluación de necesidades universalmente aceptado como el más adecuado, aunque sí se pueden evidenciar las ventanas de unos con respecto a otros. En el terreno educativo, la mayoría de los modelos utilizados han estado muy influenciados por los trabajos de Kaufman (1972,1981,1982). También Witkin (1984) es un clásico que hay que consultar a la hora de desarrollar un posible modelo.

El método que se utilice para identificar las necesidades dependerá de tres aspectos fundamentales: cuánta información se desea recoger, qué tipo de información se busca y con qué rapidez se necesitan los resultados. La elección de un modelo concreto deberá ajustarse a la situación específica de referencia, por lo que pueden llegar a existir tantos modelos como situaciones concretas.

Tejedor(1990) presenta la agrupación que para Kamis (1981) se puede hacer de la amplia gama de modelos existentes: a) evaluación directa de necesidades a través de un seguimiento; b) evaluación a través de la percepción de necesidades de los miembros de la comunidad; c) evaluación infiriendo las necesidades desde la observación del funcionamiento de los servicios; d) evaluación infiriendo las necesidades a partir de asociaciones conocidas entre características de una situación social y la persistencia de un problema.

Quizás el más cercano a la realidad sería el primero, que es el más directo, pero a su vez es el más complejo, caro e imposible de realizar en muchos casos.

El procedimiento más frecuentemente utilizado en la evaluación de necesidades son los estudios tipo survey (Tejedor, 1990). En ellos se obtienen datos sobre opiniones actitudes, creencias, preferencias y percepciones de un conjunto de sujetos, a través sobre todo de cuestionarios escritos y entrevistas.

Entre los elementos que determinan el adecuado proceso de desarrollo profesional de los profesores o formadores, destaca éste de la evaluación de necesidades, tanto desde la perspectiva de los individuos como desde la propia institución escolar (Bradley, 1991).

En nuestro caso, el concepto de necesidad está delimitado por el marco en el que se utiliza, por lo que es un término relacional, unido a un referente concreto: la formación permanente de los asesores de informática y medios audiovisuales de los Centros de Profesores. Los estudios realizados sobre necesidades formativas en el ámbito de la formación de profesores identifican la necesidad con deseos, problemas, carencias o deficiencias (Montero, 1985, 1987a y b; Montero y González, 1989; Montero y otros, 1990).

Toda la investigación que aquí presentamos gira en torno a la detección y posible atención de las necesidades de formación de un sector concreto de profesionales dentro de la educación: los asesores de informática y medios audiovisuales de los Centros de profesores (C.E.P.s), Aulas de Extensión de la provincia de Sevilla. Hemos empezado a delimitar, por tanto, el tipo de necesidades a las que nos

vamos a dirigir. El estudio presenta las características de piloto, al estar destinado a la validación de los instrumentos de recogida de información y ofrecer solamente una parte de la estrategia global de la investigación.

3. La investigación.

La investigación, o mejor dicho, el estudio piloto, que vamos a presentar en estos dos artículos, se realizó en 1993. Con ella perseguíamos objetivos como elaborar y validar un instrumento para el diagnóstico de las necesidades formativas de los asesores de informática y audiovisuales o conocer qué déficits formativos perciben que tienen los asesores de informática y audiovisuales de los CEP y aulas de extensión de los mismos, y qué estrategias formativas proponen para la solución de tales déficits.

Queremos señalar que la estrategia inicial de investigación que teníamos prevista consistía en el siguiente proceso: elaboración de un cuestionario, administración, identificación de los datos más significativos, entrevista a los asesores, elaboración de conclusiones, presentación de las conclusiones a los asesores, y formulación de las conclusiones generales del estudio. Hasta la fecha, solamente se han realizado las fases de construcción y validación del cuestionario y aplicación.

4. Instrumento utilizado para la recogida de información.

Como ya hemos dicho, el instrumento utilizado para recoger la información de los datos que vamos a presentar ha sido el cuestionario. De él se elaboraron dos versiones: uno para los asesores de medios audiovisuales y otro para los de informática. Aunque, como se puede suponer, compartían la misma configuración, estructura y tipología de formulación de preguntas.

Las dimensiones sobre las que se recogía información son las siguientes:

- Aspectos generales: edad, especialidad de estudios, años de experiencia como asesor... (Idéntico para asesores de informática y de medios audiovisuales).
- Características del puesto de trabajo: número de profesores que atiende, número de proyectos de innovación que coordina... (Idéntico para asesores de informática y de medios audiovisuales).
- Modelo de formación: tipos de actividades que deben de realizarse para el perfeccionamiento de los asesores, temporalización de las actividades...
- Formación e importancia que tiene dicha formación en un nivel general: aspectos técnico-instrumental, didáctico-educativo y psicopedagógico, investigación, selección y evaluación, y diseño/producción. (Tanto a nivel de dominio como de necesidad de formación)... (Idéntico para asesores de informática y de medios audiovisuales).
- Utilización de técnicas didáctico-psicopedagógico (utilización y usos)/selección y evaluación/diseño-producción aplicado en el contexto de enseñanza-aprendizaje/ diseño-producción para su uso didáctico-psicopedagógico: (Idéntico para asesores de medios audiovisuales).
- Aspectos técnicos-instrumentales/didáctico-psicopedagógico/selección y evaluación de software/diseño y producción de software (idéntico para asesores de medios audiovisuales).
- Dimensiones formativas y organizativas. (idéntico para asesores de medios audiovisuales).

La elección de estas dimensiones se justifica por dos razones fundamentales: funciones atribuidas por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (Consejería de Educación y Ciencia, 1992) a los asesores y significación que habían demostrado en otros estudios (Cabero, 1993).

Para su elaboración seguimos una serie de pasos: elaboración de la primera versión del instrumento, primera revisión por el equipo de investigadores, solicitud de informe a una serie de expertos en elaboración de instrumentos de diagnóstico, de informática y de medios audiovisuales sobre la validez del instrumento, y elaboración definitiva.

En el anexo del presente artículo se presenta un ejemplo de los ítems que formaban el cuestionario.

5. La muestra.

En los CEPs y Aulas de Extensión de la provincia de Sevilla, existen un total de 26 asesores, 14 de audiovisuales y 12 de informática.

El número de los que cumplieron correctamente el cuestionario sobre "Necesidades Formativas de los Asesores de Informática y de Medios Audiovisuales" fue de 20 (77%), 10 de informática (83%) y 10 de audiovisuales (71%).

6. Datos de identificación de los asesores de medios audiovisuales e informática.

La distribución según edad y sexos, sigue patrones mayoritarios: el 70% (f=14) tenía edades comprendidas entre los 35 y los 44 años y un 80% (f= 16) eran hombres. Estas distribuciones son similares en ambos grupos de asesores.

El 45% (f=9) es Licenciado o Técnico Superior y el otro 55% (f=11) profesor de E.G.B. Nos encontramos una fragmentación menos uniforme, si nos referimos a la especialidad de estudios cursada: el 50% (f=10) "científico-tecnológica", el 30% (f=6) "ciencias sociales" y el 15% (f=3) "humanístico-lingüística". Uno de los asesores contestó esta pregunta. Es importante destacar que, si bien respecto a la titulación, ambos grupos de asesores tienen distribuciones similares, en cuanto a la especialidad de estudios esto no ocurre así los de audiovisuales, en su mayoría, 60%, habían cursado estudios de ciencias sociales, y los de informática, el 80%, del área científico-tecnológica.

El 75% (f=15), impartía docencia antes de ser asesor en E.G.B., un 5% (f=1) en preescolar, otro 5% en Educación Especial y un 15% (f=3), en EE.MM, de los que ninguno pertenecía al grupo de asesores de audiovisuales.

La experiencia docente previa de estos asesores y que para ambos grupos sigue una distribución similar, era de: de 0 a 3 años 15% (f=3) de 4 a 8 años 40% (f=8) de 9 a 15 años 25% (f=5) más de 15 años 20% (f=4)

La experiencia que como asesores poseen en su propio departamento es mayoritariamente de cinco años respecto a los de informática y de tres para los de audiovisuales.

Para el 65% (f=13), su situación administrativa actual es de "comisión de servicios"; el resto, un 35% (f=7), ocupa plaza como "puesto de carácter singular". El 80% (f=16) son propietarios de la plaza que, como docentes, ocupaban antes de acceder a su puesto de trabajo actual como asesor, y sólo un 20% (f=4) tenía destino provisional.

En la mayoría de los casos, un 65% (f=13), no coincide la localidad de destino actual con la de su anterior puesto docente. De los asesores de informática, nueve trabajan en un CEP y uno en un Aula de Extensión. En el caso de los de audiovisuales, seis lo hacen en el CEP y cuatro en un Aula de Extensión. Por otro lado, hay que destacar que sólo un 25% (f=5) ocupa un cargo orgánico en la estructura del CEP al que pertenecen.

7. Características del puesto de trabajo.

Un grupo de preguntas de los cuestionarios de asesores de informática y de audiovisuales iba destinado a profundizar en las condiciones en las que desarrollan su trabajo estos grupos de asesores.

Un primer dato es que los departamentos de audiovisuales y de informática atienden a número de centros similares. En concreto, los de audiovisuales atienden a una media de 102.3 centros, y los de informática a una media de 99.6, encontrándonos con dispersiones significativas, como nos indica el valor de las desviaciones típicas alcanzadas: 115.38 en el primero de los casos y 127.26 en el segundo.

En cuanto a la ratio de la zona geográfica de atención del departamento, nos encontramos nuevamente con valores de gran dispersión, como demuestran los valores obtenidos como media y desviación típica: 27.1 Km. y 14.18 en el caso de los asesores de audiovisuales y 49.5 y 29.5 en el de los de informática.

De forma mayoritaria, el 60% (f=12>), el número de asesores existentes en los CEPs y Aulas de Extensión es de uno, presentándose este rango mucho más acusado en los de audiovisuales.

Por último, hay que comentar datos referidos a los proyectos de innovación que coordinaron estos departamentos durante los cursos 91-92 y 92-93. En el caso de los asesores de audiovisuales, el número de los mismos no ha variado sensiblemente; en cambio, el caso de los asesores de informática, sí existen cambios para los distintos períodos.

8. Modelo de formación.

Preguntados sobre en qué medida la Administración les consultaba, a la hora de diseñar los planes de formación destinados a los propios asesores, y de acuerdo a la siguiente escala: "nunca", "casi nunca", "a veces", "casi siempre" y "siempre", nos encontramos con valores tan significativos como: "a veces" 50% (f=10) "casi nunca" 25% (f=5) "nunca" 10% (f=2) "siempre" 15% (f=3)

Dadas diferentes opciones: "durante el curso", "en períodos de vacaciones (Navidad, Semana Santa, verano...)" y "en períodos sabáticos", como épocas adecuadas para organizarlas actividades de formación, destinadas a ellos mismos, se solicite la opinión de lo apropiado que parecían cada una de ellas de forma independiente y con las siguientes opciones: "sí", "no", "a veces". Respecto al primero de los Supuestos ("durante el curso"), el 90% (f=18) opina favorablemente. Totalmente en desacuerdo se manifiestan a que se realicen en períodos vacacionales; y, en el caso de la opción que alude a períodos sabáticos, las contestaciones de los que se encuentran "a favor", "en contra" o de los que cree que "a veces" pudiera realizarse es bastante similar.

La gran mayoría de los asesores, el 85% (f=17), opina que sus actividades de formación deben realizarse a escala provincial; escasa consideración les merecen las opciones que apuntan la posibilidad de organizarlas a escala comarcal o regional. Respecto a la temporalización de dichas actividades, el 80% (f=16) se decanta por que éstas sean continuas en lugar de intensivas. Los que aludieron a esta última opción como temporalización idónea, indican que el número óptimo de horas que debían tener se situaría entre las 20 y las 30. Entre las posibilidades indicadas: "cursos de formación organizados por la Administración, cursos de formación ajenos a la Administración", "trabajo individual", "con grupos de profesores" y "con grupos de asesores", tres son los procedimientos que aparecen como más usualmente utilizados por los asesores para su formación. Por orden de importancia estos son: trabajo individual, cursos organizados por la Administración y trabajo con grupos de profesores; si bien los puntajes obtenidos para estas dos últimas opciones son bastante similares.

Preguntados por qué valorarán la eficacia y utilidad de una serie de actividades de formación, y de acuerdo con la siguiente escala: (1) = Muy valioso/a, (2) = Bastante valioso/a, (3) = Algo valioso/a y (4) = Nada valioso/a, encontrarnos las siguientes puntuaciones medias y distribución típica: Media

Desviación típica Cursos 2.20 0.83 Congresos, Jornadas, etc. 2.70 0.73 Grupos de trabajo 1.58 0.61 Seminario permanente 2.30 0.80 Proyectos de formación en centros 1.85 0.80 Proyectos de innovación e investig. edu. 1.85 0.67 Formación en empresas 2.94 0.94 Sesiones de estudios 2.55 0.94 Ciclos de conferencias 2.85 0.59

9. Formación en dimensiones formativas y organizativas.

Entre las diversas funciones que se le asignan a los asesores, independientemente de que sean de audiovisuales o de informática, se encuentran algunas relacionadas con la organización, entendiendo ésta desde una perspectiva amplia. En nuestro cuestionario, quisimos analizarla, y de acuerdo con las funciones que se le asignaban y la literatura que al respecto asignaba funciones a los asesores externos e internos a los centros escolares (Escudero y otros, 1989; Nieto y Portela, 1991; Cabero, 1993; Duarte y Cabero, 1993), la asumimos contemplada por los siguientes factores: dinamización de los profesores de la zona, organización de cursos, técnica de diagnóstico de situaciones, trabajo en equipo, autoevaluación y función de coordinación de los profesores.

Para cada una de las dimensiones se formularon tres ítems, siendo de nuevo la modalidad de contestación el que el asesor indicara el grado de formación e importancia que tenían para ellos las afirmaciones que se realizaban. La escala de contestación que se le ofreció fue la siguiente: Formación Importancia 1= Nada formado 1 = Nada importante 2 = Poco formado 2 = Poco importante 3 =Formado 3 = Importante 4 = Muy formado 4 = Muy importante

Una vez analizadas las puntuaciones para cada una de las dimensiones presentadas, los valores encontrados fueron: Formación en organización Formación Importancia Dinamizar profesores de la zona 2.02(0.48) 3.43(0.40) Función de organización de cursos 2.54(0.41) 3.37(0.38) Función de técnicas de diagnóstico 1.95(0.38) 3.42(0.41) Trabajo en equipo 1.93(0.51) 3.43(0.40) Autoevaluación 1.98(0.64) 3.56(0.39) Función de coordinación de profesores 2.12(0.48) 3.49(0.37)

La puntuación primera corresponde a los valores medios encontrados, y la ubicada entre paréntesis a las desviaciones típicas, tanto en el caso de formación como en el de importancia.

Una primera lectura de los datos nos permite señalar que, en la mayoría de las dimensiones propuestas, salvo en la función de organización de cursos, los asesores señalan que se encuentran "poco formado" para abordarlas, siendo los niveles de contestación muy homogéneos entre ellas.

Por el contrario, en el otro aspecto de la importancia, los asesores tienden a valorar entre "importante" y "muy importante" el estar formado en todas las dimensiones señaladas en el estudio.

10. Algunas conclusiones.

El primer aspecto que queremos señalar es que las conclusiones del estudio deben de tomarse con precaución, como consecuencia del contexto en el que se ha realizado el estudio, y por el volumen de sujetos analizados, que, ni bien porcentualmente son elevados, si tenemos en cuenta el número de sujetos de la población, son limitados en sí mismos. Por tanto, las conclusiones deben ser siempre entendidas con un carácter provisional.

El primer dato sobre el que nos gustaría llamar la atención es que mayoritariamente los asesores, tanto de informática como de audiovisuales, conocen, al menos teórica-mente, la cultura y ámbito de la escuela, ya que una gran mayoría ha pasado más de nueve años en los centros.

El elevado número de profesores y de centros que tienen que atender los asesores hace que su trabajo pueda perder el sentido para el cual fueron creados, por la imposibilidad material y la diversidad de problemas y contextos que deben atender.

Resulta llamativo que de los procedimientos usuales que los asesores utilizan y han utilizado para su formación y perfeccionamiento, el trabajo en equipo con grupos de profesores ocupa las últimas posiciones, mientras el trabajo individual y la asistencia a cursos organizados por la Administración ocupan las primeras. Este dato se relaciona directamente con la poca eficacia que los asesores conceden a los "grupos de trabajo" como estrategia para la formación y el perfeccionamiento.

Las modalidades más valoradas por los asesores como estrategias de formación y perfeccionamiento han sido: "la formación en empresas", "ciclos de conferencias" y "sesiones de estudio". La primera de las opciones nos lleva a planteamos si, en realidad, los asesores no están valorando más el dominio y la formación en los aspectos técnicos e instrumentales por encima del verdadero sentido de los medios en el contexto escolar: su práctica educativa.

Por último, creemos que debe ser conveniente, y además con cierta urgencia, dadas las funciones que tienen que desempeñar los asesores, el establecer estrategias de formación, no sólo centradas en contenidos referidos a las dimensiones técnicas, prácticas y curriculares de los medios, sino también que incorporen contenidos de dinámica de grupo, de organización, control y evaluación de actividades, y de las actividades organizadas.