denise vaillant
carlos marcelo

las tareas del formador.

prólogo de juan carlos tedesco

EDICIONES ALJIBE

ÍNDICE

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN: CONTEXTOS PRESENTES Y FUTUROS DE LA FORMACIÓN DE FORMADORES 3

2. FORMACIÓN DE FORMADORES: HACIA UNA DELIMITACIÓN CONCEPTUAL 11
   - 2.1. Las teorías de la educación de adultos: una tensión entre el positivismo y el humanismo 13
   - 2.2. El contexto teórico de la formación: navegando entre algunas tipologías vigentes 16
     - 2.2.1. La formación como aprendizaje y desarrollo individual: el rol de la experiencia 19
     - 2.2.2. La formación en un contexto social: los grupos de formación 22
     - 2.2.3. La formación en la organización: El aprendizaje organizativo 24
   - 2.3. Los formadores: ¿a qué profesionales nos referimos? 28
   - 2.4. La formación de los formadores 31
   - 2.5. La formación pedagógica de los formadores 32
   - 2.6. Los programas de formación de formadores: modelos para armar 33

3. EL PAPEL DEL FORMADOR EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES
   - 3.1. El formador en la formación inicial del profesorado 35
   - 3.2. Las prácticas de enseñanza y los profesores como formadores 44
   - 3.3. Modelos de colaboración entre los formadores de instituciones de formación y los formadores tutores de escuelas e institutos 47
   - 3.4. Formadores para la formación inicial de docentes de Educción Media: un estudio de caso en el Uruguay 61

4. EL PAPEL DEL FORMADOR EN LA INSERCIÓN PROFESIONAL DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES
   - 4.1. El período de inserción profesional de los profesores principiantes 94
   - 4.2. La figura del mentor: formador de profesores principiantes 97
   - 4.3. Dos casos de programas de inserción que incorporan la figura del mentor 102

5. EL PAPEL DEL FORMADOR EN LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES
   - 5.1 El contexto de actuación del formador: los procesos de cambio en educación 107
   - 5.2. Una guía para la intervención del formador: los modelos de cambio planificado 109
   - 5.3. Claves para el éxito de la puesta en marcha de programas de formación permanente 112
   - 5.4. Factores que contribuyen en los programas de formación permanente 115
   - 5.5. Los beneficiarios de los programas de formación permanente 119
   - 5.6. El formador como asesor y agente de cambio 120
   - 5.7. Habilidades y competencias del formador 123
   - 5.8. El formador y la formación centrada en la escuela 125
   - 5.9. Necesidades formativas de formadores: El caso de Andalucía en

España 130

6. NUEVOS ESCENARIOS PARA EL FORMADOR: CAPACITACIÓN LABORAL Y NUEVAS TECNOLOGÍAS
6.1. La formación de formadores de Formación Profesional Ocupacional 137
6.1.1. Un caso de formación de formadores en Formación Ocupacional: La Red Andaluza de Profesionales de la Formación 145
6.2. El formador ante las nuevas tecnologías 150
6.2.1. ¿Y cuáles son las funciones del formador ante las nuevas tecnologías? 154
6.2.2. Uso formativo de las nuevas tecnologías: Las redes de profesores como espacio de formación 158

7. REFLEXIONES AL CIERRE PARA UNA PROYECCIÓN DE FUTURO 163

BIBLIOGRAFÍA 165

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN : CONTEXTOS PRESENTES Y FUTUROS DE LA FORMACIÓN DE FORMADORES

Las transformaciones impregnan nuestra vida en un mundo caracterizado por la aceleración de los cambios, por una intensa compresión del tiempo y del espacio, por la diversidad cultural, la complejidad tecnológica, la inseguridad laboral y la incertidumbre científica. El mundo ha cambiado muy profundamente, y esto provoca requerimientos y necesidades a la educación, distintas a las del pasado. Éste es el primer punto del cual deberíamos partir para analizar cualquier tema en educación: la estructura del sistema, la problemática docente, la formación de formadores, el problema del financiamiento, los contenidos curriculares, las reformas educativas, se inscriben en el marco de un cambio social, económico y cultural muy profundo. No estamos ante una crisis coyuntural: estamos asistiendo al paso de un tipo de sociedad a otro.

Lo original, lo específico de esta nueva sociedad, es el papel fundamental, central, que están jugando, cada vez más, la información y el conocimiento. “Sociedad de la información”, “sociedad del conocimiento”, “sociedad del aprendizaje”, son todas denominaciones que circulan entre autores que reflexionan acerca del futuro. El vínculo sociedad-conocimiento nos lleva, necesariamente, a considerar el aprendizaje como el factor fundamental. Los procesos de producción y distribución de conocimiento pasarán a ocupar un lugar clave. Los educadores nos ubicamos en el centro del problema.

La educación ha comenzado a ser considerada como la variable fundamental para definir el futuro de una sociedad sustentada en el conocimiento. Éste será uno de los ejes del debate educativo en la era que ya se aproxima: una sociedad basada en el conocimiento será más o menos democrática, según cómo defina la distribución de la educación. Si pretendemos garantizar una sociedad con equidad social, con niveles de cohesión, es fundamental que todos reciban una educación de buena calidad, porque esa es la única garantía para evitar la marginación en una economía intensiva en conocimiento.

Si en la sociedad actual, juega con ventaja el que posee información, o bien conoce cómo acceder a ella y cómo interpretarla, parece evidente que nos situamos de nuevo al filo de la navaja entre dos tipos de personas: los que tienen acceso a los códigos e instrumentos del conocimiento y los que no. Otra vez una historia que nos resulta conocida, pero que se nos presenta con formato diferente: la formación, la alfabetización tecnológica, son los mecanismos más adecuados para que la integración social y la participación de los individuos estén aseguradas mediante canales democráticos.

Aunque el fenómeno de la exclusión no dependa sólo de la educación, quien carezca de ella, va a quedar excluido de una sociedad basada en el conocimiento. La pregunta obvia es: ¿cómo evitar la exclusión en una sociedad basada en el conocimiento? Las respuestas son múltiples, pero convergentes todas hacia el "aprender a aprender". Esto significa que la exigencia primera para los sistemas educativos es la reconversión permanente, la educación a lo largo de toda la vida. Lo que parece tan fácil, es, sin embargo, en términos de trabajo pedagógico, sumamente difícil para maestros y profesores. El "aprender a aprender" conlleva la idea de que lo importante no es sólo el aprendizaje de contenidos, sino el aprendizaje de las operaciones cognitivas que nos conducen a aprender esos contenidos. Conocemos hechos, acontecimientos, procesos, fenómenos, pero también debemos saber cómo se conocen estos hechos, acontecimientos, procesos fenómenos y en qué contextos concretos somos capaces de conocer . Este es el gran desafío para una sociedad basada en el conocimiento: lograr que los alumnos dominen los conocimientos, y también las operaciones cognitivas vinculadas a los aprendizajes para que estos se vuelvan permanentes y propicien nuevos aprendizajes en situaciones diversas.

El gran desafío para quienes estamos trabajando en propuestas educativas orientadas hacia los próximos años, es saber cómo administrar la complejidad del mundo actual . Y una forma de dar aportar cierta luz al caos radica en la capacidad de gestionarlo, gestión que emprendemos posicionados en el rol docente, asumidos como profesionales que también aprenden, que se disponen a un permanente aprender a aprender y aprender a enseñar. Debemos evitar que a los niños y jóvenes que ingresan diariamente a las aulas de los establecimientos de nuestros sistemas educativos, no les suceda lo que a Bernard Shaw quien, mirando hacia atrás, con esa particular

ironía que caracteriza su obra, afirmaba, : “en mi infancia mis padres decidieron interrumpir mi educación para mandarme a la escuela ...”.

Para gestionar de forma adecuada los cambios que las nuevas realidades sociales generan, los Estados están introduciendo multitud de innovaciones que, de forma parcial, o integradas en Reformas, pretenden abordar adecuadamente esta nueva situación. Cambios en el currículum (nuevos contenidos, nuevas formas de enseñanza, nuevos enfoques de la evaluación), cambios en la estructura del sistema educativo, cambios en la forma de trabajar de los profesores (elaboración de proyectos educativos, proyectos curriculares, adaptaciones curriculares), así como otros cambios en el tratamiento de la diversidad en la enseñanza. Y a pesar del esfuerzo personal y material realizado para implantar innovaciones en los centros educativos, se tiene la sensación del escaso impacto que las propuestas externas a la escuela han tenido para cambiar, no ya los elementos visibles y estructurales u organizativos, sino los que pueden quizás interesar más: aquellos que atienden a la organización del aprendizaje en el aula. Pareciera que los mecanismos innovadores que se articulan desde afuera de la escuela con el fin de promover el cambio en ella, generan un impacto débil o nulo en la cotidianeidad de los procesos de enseñar y de aprender en el aula.

Existe una tendencia que entiende que las escuelas actuales no están adaptándose lo suficientemente rápido como para enfrentarse a los cambios que la sociedad del conocimiento y de la globalización vienen demandando. Posiblemente, lo que esté pasando es que estamos empeñados en aplicar soluciones simples a problemas complejos. Y es que la educación en estos momentos demanda propuestas creativas y diferentes, no sólo relativas al trabajo diario en el aula, sino también en relación con las funciones de la escuela en una sociedad que apuesta cada vez más a la descentralización. El paradigma tradicional de escuela, reflejado en un currículum común, dividido en materias, enseñado en unidades de tiempo preestablecido, ordenado secuencialmente por grados y controlado por pruebas estandarizadas, está dejando de ser útil. Como plantean Fink y Stoll, “este paradigma puede que haya funcionado en 1966 pero no está funcionando en 1996 y no funcionará en el 2006. El mundo postmoderno requiere un modelo diferente de escuela, más en consonancia con la naturaleza cambiante de la economía y de la

estructura social. Nos estamos alejando de la era moderna, con su dependencia de factorías, centralización, burocracias y estructuras, hacia una era post-moderna en la que la vida económica, política y organizativa, e incluso la vida personal, se van a organizar en torno a principios muy diferentes de los que rigieron la era moderna" (1997:186).

Las demandas que desde la sociedad se realizan a la escuela son múltiples y a menudo contradictorias. Hargreaves (1997) denomina *paradojas* al hecho de que los padres demanden a las escuelas un tipo de educación que ellos mismos no propician en sus hogares; que las empresas demanden al sistema educativo habilidades y valores de trabajo en grupo, responsabilidad, iniciativa, etc., que después no utilizan; que las escuelas sean cada vez más diversas, de manera que los profesores deban reconocer y promover la existencia de distintos estilos de aprendizaje, la agrupación heterogénea de alumnos, la integración de alumnos con necesidades especiales en las clases ordinarias, el desarrollo de destrezas curriculares transversales, como la resolución de problemas y el pensamiento crítico, así como la creación de relaciones interdisciplinarias entre materias diferentes, y, al mismo tiempo, se produce una mayor preocupación por homogeneizar y comparar rendimientos.

En estos momentos, se está produciendo un modo de comprensión diferente para con la escuela; se intenta desde diversas miradas, una nueva manera de entender qué es la escuela, cómo funciona y cómo perciben sus propios actores los procesos intersubjetivos que en ella se desarrollan. Baste para ello leer el informe publicado por la OCDE, sobre Calidad en la Enseñanza, en donde se confirma esta imperiosa necesidad de adaptarse a nuevas situaciones: "los nuevos desafíos y demandas hacia las escuelas y los profesores surgen a partir de unas expectativas nuevas y ampliadas sobre las escuelas. La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje muestra la necesidad de gestionar clases cada vez más diversas en términos étnicos, lingüísticos y culturales. Estos nuevos desafíos y demandas requieren nuevas capacidades y conocimientos por parte de los profesores. La situación actual es dinámica y variada. Las escuelas se organizan ahora de diferente forma, en términos tanto de las tareas como de las responsabilidades asignadas a los profesores y a la diferenciación de roles entre profesores [...] Los profesores deben ser capaces de acomodarse a continuos cambios -dramáticos en algunos

países- tanto en el contenido de su enseñanza como en la forma de enseñar mejor" (OCDE, 1994:9).

Y para responder a estas demandas seguimos confiando en un cuerpo docente que cree en su trabajo y que lo desarrolla, en nuestros países, acuciado por esa suerte de amalgama de alegría y malestar, confianza y ansiedad, expectativas y frustración. Profesores y profesoras que revisan día a día su motivación fundante : la vocación : " Personalmente, mi preocupación era ver si yo realmente servía para ejercer esta profesión o había sido un arrebato, me había dado por estudiar Magisterio y ya está. Pero he comprendido que sí, que me gusta bastante; que es muy difícil. Porque, fíjate, estar todos los días con los niños te cansa mucho, son muy inquietos."
Apelamos diariamente a un colectivo docente al que se le exige, sin rubor, habilidades, competencias y compromisos cada vez más complejos, sin las consiguientes contraprestaciones de formación, motivación o salario. He aquí una nueva paradoja. Se insiste, a través de diferentes medios y en el discurso de diversos autores, en la importancia de que los profesores sean profesionales del aprendizaje, que trabajen en escuelas que desarrollen sus propios procesos de aprendizaje. Darling-Hammond (1998) nos habla de la necesidad de priorizar el aprendizaje continuo de los profesores. Fullan (1998) en muchos de sus trabajos, nos alerta sobre la necesidad de cambiar la cultura de las escuelas, porque actualmente no son organizaciones de aprendizaje. Fink y Stoll (1997) insisten en que para que una organización sobreviva y para que los profesores se desarrollen profesionalmente, la cantidad de aprendizaje dentro de la organización debe ser igual o mayor que la cantidad de cambios en el ambiente externo.

Estos cambios inciden en la demanda de una *redefinición del trabajo del profesor* y seguramente de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional. Los roles que tradicionalmente han asumido los docentes, enseñando de manera conservadora un currículum caracterizado por contenidos académicos, hoy en día resultan, a todas luces, inadecuados. A los alumnos les llega la información por múltiples vías: la televisión, la radio, los ordenadores, Internet, los diversos recursos culturales de las ciudades, etc. Los profesores no pueden permanecer al margen de estos nuevos modos de construcción de la realidad cotidiana. La metáfora que nos ofrece Salomon ilustra lo que aquí afirmamos: se está "modificando el rol del

profesor desde transmisor de información, el solista de una flauta al frente de una audiencia poco respetuosa, al de un diseñador, un guía turístico, un director de orquesta" (1992:42). Blumenfeld (1998) señala que el papel del profesor debería cambiar desde una autoridad que distribuye conocimientos hacia un sujeto que crea y orquesta ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en actividades apropiadas, de manera que ellos puedan construir su propia comprensión del material a estudiar, trabajando con los alumnos como compañeros en el proceso de aprendizaje. Esto requiere, a nuestro entender, entusiasmo y compromiso en el ejercicio diario de la profesión. Una joven profesora sevillana manifiesta: "No sé, por lo menos a mí me gusta mucho la escuela, entonces yo vengo aquí a trabajar y vengo con gusto, que yo creo que eso ya es lo primero, porque hay gente que viene... ¡uf! y sólo vacaciones. Bueno, esto yo creo que me gusta, tengo entusiasmo y procuro trabajar; ¡vamos! que no soy de las que me quedo atrás, sino que me gusta trabajar y que los alumnos también trabajen."

La formación del profesorado debe promover en los docentes una identidad propia como personas con capacidad de aprender, de ser responsables y de emprender. Una capacidad para aprender que se concreta en lo que se ha denominado *aprendizaje autorregulado*, mediante el cual se genera en los docentes un estilo propio de implicarse en la resolución de tareas, estableciendo sus propias metas, planteando sus propias estrategias para evaluar el grado de cumplimiento de las metas, procesando información y encontrando recursos para aprender. El aprendizaje, la responsabilidad y el emprendimiento construidos por el docente, se percibe desde el inicio de la formación, como se percibe en las palabras de una novel profesora : "Cuando tú llevas tiempo en un sitio y tienes una programación de estas, así, *standars,* todas iguales, lo que tú vas a hacer en realidad es trabajar, no se lo prepara para la galería, para enseñársela al inspector cuando venga. Tú organizas la clase, entonces sí, ahí si te puedes ver como profesora, ves que los niños hacen avances contigo porque yo, muchas veces, veo niños que avanzan y niños que retroceden, pero, ¡vamos!... en líneas generales, es que ahí sí te ves tú como profesora."

Y esto, que es necesario para los alumnos en una sociedad cambiante, como lo afirmáramos mas arriba, lo es también para los profesores.

Junto a la capacidad de aprender, la capacidad de liderazgo de los profesores es otro elemento que se viene considerando como de crucial importancia para dar respuesta a los desafíos actuales de las escuelas. El liderazgo no es un papel o posición separada y asumida bajo circunstancias específicas. Hemos de pensar que el liderazgo es inherente al papel del profesor como profesional, que los profesores tienen una responsabilidad que cumplir. Y es, además, inherente al liderazgo, la capacidad de innovación. Nos parece que una de las solicitaciones que la sociedad realiza a los profesores, es la capacidad de seguir aprendiendo e innovando. Nada mejora para ello, que la actitud positiva y el compromiso de los profesores con la mejora que supone la innovación. Ferrández lo expresa claramente cuando afirma que "la actitud innovadora no es algo que nace de la moda o del 'porque sí', sino de una necesidad insalvable, propia de la realidad social en la que estamos inmersos. El formador, desde esta perspectiva, será un profesional que ha firmado un compromiso ineludible con el cambio, es decir, es 'un actor' en el escenario de las innovaciones. Siendo éste el compromiso, la sociedad tiene que disponer de 'actores' reflexivos en la escenificación del papel que como formadores les corresponden. Sólo desde aquí, desde la deliberación, la reflexión y la investigación, las acciones formativas dispondrán de profesionales capaces de impulsar sin tregua la innovación" (1996:50).

En este punto radica, precisamente, la pretensión que tenemos los autores de este libro: *contribuir a generar conocimiento y debate sobre la necesidad de replantearnos el papel del formador como mediador en los procesos de formación*. Hemos destacado, más arriba, las enormes responsabilidades y demandas que actualmente recaen sobre los docentes. Exigencias que, o bien van acompañadas de propuestas formativas, o caerán de nuevo sobre las espaldas de una profesión ya de por sí suficientemente intensificada, que lleva a cuestas la mochila de un 'valor agregado' que no puede gestionar si no se le acompaña en su proceso de formación permanente.

Y en el proceso de construcción de las acciones de formación, se destaca cada vez más una figura poco atendida, aunque crucial en su papel. En este libro, hemos fijado nuestro objetivo sobre aquellos profesionales de la docencia que denominamos *formadores,* y especialmente sobre *su formación*.

La Formación de Formadores es un territorio poco explicado y menos aun explorado, *cuyos* espacios de reflexión son casi inexistentes en la bibliografía pedagógica y en los diversos escenarios educativos públicos y privados. Sucede con este tema lo mismo que ocurre con la enseñanza: la creencia en que para enseñar lo único que se requiere es conocer lo que se enseña: el contenido o materia a enseñar. Ésta ha sido una creencia muy divulgada que ha llevado aparejado un déficit de consideración social respecto al valor y complejidad que la tarea de enseñar representa. Pues bien, parece que para ejercer como formador de formadores cualquiera puede valer, con tal que sea especialista en alguna disciplina. Nada más alejado de la realidad, como intentaremos demostrar a lo largo de este libro. El campo de la formación, entendido como objeto de estudio, ha generado teorías, paradigmas y modelos, así como estrategias de planificación, desarrollo y evaluación, que deben ser conocidas por aquellas personas que se dedican profesionalmente a la formación de docentes en cualquiera de los diferentes niveles del sistema educativo formal y no formal.

2. FORMACIÓN DE FORMADORES: HACIA UNA DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

Aunque parezca una afirmación simplificadora, es necesario enunciarla : los programas de formación para docentes no dan los resultados esperados debido, entre otras causas, a que los formadores responsables de los programas carecen de una formación adecuada. Con mucha frecuencia, es a los formadores a quien corresponde definir los objetivos y el contenido del proyecto de formación, conseguir financiamiento, llegado el caso, formar un equipo con quienes intervenir, garantizar que la formación sea permanente, hacer las evaluaciones necesarias. Para desempeñar estas funciones, los formadores requieren de una formación inicial y continua, que se renueve en sus objetivos, sus contenidos y sus métodos. La competencia de los formadores es fundamental para la puesta en práctica de los programas de formación para docentes, y esta competencia, a su vez, depende de una formación adecuada (Vaillant, 1998).

¿Cómo hacer para que los programas de formación de los formadores de docentes promuevan los resultados esperados? En primer lugar, debemos considerar que la temática relacionada con la formación de formadores es una zona del campo más amplio que comprende la educación de adultos. Los escritos examinados muestran que de la complejidad del campo de la formación surgen una gran variedad de propuestas teóricas referentes a la educación de adultos. Sin embargo, el interés teórico por la formación continua de los docentes está muy poco acentuado, y menos aun, por la formación de los formadores.

En segundo lugar, reconoceremos - como ya lo venimos advirtiendo - que la temática que nos interesa ha sido poco estudiada. Valga como una posible hipótesis explicativa la siguiente afirmación de Foudriat: “Del análisis comparativo de los estudios publicados sobre la formación de formadores surgen dos comprobaciones: han sido escasos los intentos de pasar revista a las formaciones de formadores y escasas han sido las investigaciones que exploraron el asunto de la implementación y el desarrollo de las formaciones de formadores en los centros educativos” (1996: 17).

Si se consulta la revisión de la investigación educativa de Abraham y Rojas (1997), realizada entre 1985 y 1995 en Iberoamérica, constatamos que la temática de formación de formadores no figura de modo explícito. Esta constatación de "inexistencia" del tema en Iberoamérica, contrasta con el contexto investigador de educación de Estados Unidos. La revisión de Casanova y Berliner (1997), realizada entre 1972 y 1995, da cuenta del interés que despierta el tema de la formación docente .

Los diferentes contextos socioculturales producen una diversidad de explicaciones teóricas relativas a la educación de los adultos y a la formación de los formadores, tal como lo hacía ya notar Bhola en 1989[1]. No existen leyes universales que rijan las ciencias y los actos humanos. La realidad es construida socialmente y se arraiga de modos diversos en los diferentes contextos. Así, en Canadá y Estados Unidos, el interés se ha centrado históricamente en la "microteoría" de la educación de los adultos, tanto como en las características individuales y situaciones de la vida que contribuyen al aprendizaje de los adultos. Inversamente, los aportes teóricos de América Latina, se orientan desde la década de los '60, hacia la educación popular y hacia el estudio de los contextos socio-económicos y políticos que determinan la educación de adultos.

En las páginas siguientes, expondremos las principales teorías de la educación de adultos y del campo de la formación. Estas construcciones teóricas nos interesan porque están en la base de las diferentes maneras de abordar la formación de los formadores, y porque nos aportan, al mismo tiempo, un marco referencial para avanzar en nuestro trabajo.

[1] El autor, en su estudio, muestra la relación entre la teoría y el contexto sociocultural a través de las experiencias en muchos países.

2.1 Las teorías de la educación de adultos: una tensión entre el positivismo y el humanismo

Quien ingrese a la amplia biblioteca que trata este tema, descubrirá que es muy frecuente que la teoría distinga entre educación y formación de adultos (Bhola, 1989). Podrá observarse, por ejemplo, que se considera que la *educación* es lo que lleva a desarrollar en el educando las capacidades generales de pensar, definir, nombrar, clasificar, elegir, crear y aprender a aprender solo. En cambio, la formación, es entendida como un proceso que tiende a desarrollar en el adulto ciertas capacidades más específicas con vistas a desempeñar un papel particular que implica un conjunto definido de técnicas y tareas.

La teoría y la investigación sobre la formación de adultos tuvieron un desarrollo repentino y muy vasto en el transcurso de los cincuenta últimos años, y quedaron marcadas desde el comienzo por un duelo teórico. La misma tensión entre positivismo y humanismo que se encuentra en la investigación en ciencias humanas, aparece, a su vez, en el sector de la formación. Las construcciones teóricas tienden a experimentar tensiones similares en el transcurso de la historia de las ideas.

Veamos en nuestro tema de estudio qué sucede al respecto. Según Legendre (1983), los enfoques de la formación por objetivos provienen de las teorías del positivismo. Estas orientaciones se inspiran, en gran medida, en los trabajos de John B. Watson, quien, en 1913, funda la psicología del comportamiento, conocida como *behaviorismo*. Inspirándose en los temas de Watson, el psicolingüista estadounidense Burrhus F. Skinner, ejerce una influencia considerable en la educación, al aplicar el behaviorismo a los aprendizajes.[2]

La formación por objetivos se basa en el análisis del educando y su comportamiento en el punto de partida, así como en el análisis del medio y de las tareas que deben llevarse a cabo para lograr los objetivos de la formación. La formación por objetivos se propone formar técnicos

[2] Existe una amplísima bibliografía con respecto al behaviorismo que el lector podrá consultar si desea ampliar sobre este tópico.

competentes, capaces de desempeñar una tarea con eficacia. El formador, dentro de este enfoque, es considerado un instructor con conocimientos especiales[3]

En cuanto al humanismo, Legendre (1983) afirma que ejerció una gran influencia en las orientaciones de la formación por la participación. Estas orientaciones, en el transcurso de la década de 1930, encuentran sus raíces en los trabajos del psicólogo y sociólogo estadounidense Kurt Lewin, quien centró su interés en la dinámica de grupo y situó el fenómeno del aprendizaje en la interdependencia dinámica entre el educando y el medio.

La formación por la participación no toma como punto de partida los objetivos. De hecho, este enfoque crea los objetivos con la participación de los educandos. La formación por la participación hace hincapié en el compromiso del educando, así como en el proceso de aprendizaje y de decisión. El formador de adultos asume el papel de animador[4].

Las principales contribuciones teóricas de América Latina se sitúan en la tradición humanista radical de la formación en la participación. Esta corriente asigna al individuo toda la responsabilidad de su educación, y el formador de adultos no es sino uno de los recursos disponibles al servicio del educando. Así, para Freire (1974), la formación de los adultos es un ejercicio de la libertad, es el instrumento político por excelencia de la revolución social.

Ahora bien, si examinamos la educación de los adultos desde la categorización de Simpson (1986), podemos distinguir tres tipos de teorías: las que se basan en las características del adulto, las que se basan en las situaciones de la vida adulta y las que se basan en el cambio de conciencia en el adulto.

[3] Entre los ejemplos que ilustran esta corriente, podemos mencionar el trabajo de J. J. Guilbert (1977).

[4] Bhola (1989), a título de ejemplo, se refiere a las dificultades para encontrar formadores para los programas de alfabetización que provengan de los medios desheredados.

Entre las principales teorías que se refieren a las características del educando adulto, Simpson cita, entre otros, los trabajos de Knowles (1970) y los de Cross (1981). Knowles es el fundador de la *Andragogía*, que es la ciencia de la ayuda educativa para los adultos que tuvieron una formación general de corta duración. Supone una teoría sustentada en las particularidades de los adultos, y radica en la experiencia del adulto así como en sus intenciones de aprender. De esta forma, la Andragogía permite que los adultos se comprometan activamente y hagan una elección individual del ritmo de las sesiones de aprendizaje.

La teoría CAL[5] de Cross se inspira también en las características del educando adulto. Diferencia los niños de los adultos en función de las variables personales y de situación. Según Cross, la educación de los niños es obligatoria, formal y normalizada, mientras que la educación de los adultos es facultativa, episódica e intencional.

Entre las teorías que se basan en situaciones de la vida adulta, Simpson menciona la teoría de Mc Clusky (1974) y la "teoría de la competencia" de Knox (1977). En el transcurso de la década de 1970, Mc Clusky conceptualiza la educación de adultos en función de las situaciones de la vida adulta. Según este autor, los adultos poseen una cuantía particular de energía. Esta energía se reparte entre la necesidad de adquirir conocimientos y la necesidad de participar en las situaciones de la vida. Así, el individuo adulto puede buscar la educación en una situación y no en otra.

En la "teoría de la competencia" de Knox, la educación de los adultos es el resultado de la divergencia entre la competencia real y la competencia deseada en el plano de los diversos roles sociales. El individuo busca una competencia mejor que va a desarrollarse en las situaciones de la vida y en las comunicaciones de una persona con los grupos sociales.

La última categoría que estudia Simpson está constituida por las teorías de la conciencia. La obra más conocida de esta corriente teórica es la ***Pedagogía de los oprimidos*** de Freire (1974). Este

[5] CAL: *Characteristics of Adult Learners* (características de los educandos adultos).

estudio se apoya en el encuentro pedagógico entre un alumno adulto y un auxiliar. La finalidad del aprendizaje del adulto es la "concientización", es decir la creación de una conciencia crítica en el adulto para que pueda transformar lo real. Según esta teoría, la educación de los adultos debe tender a formar un *hombre nuevo*.

2.2.El contexto teórico de la formación: navegando entre algunas tipologías vigentes

Con el afán de una mayor profundización en el discurso teórico, vamos a centrarnos en la formación como espacio de análisis. Al respecto, Menze habla de tres tendencias contrapuestas en relación con el concepto *formación*. La primera sostiene que es imposible utilizar el concepto 'formación' como concepto de lenguaje técnico en educación, debido, fundamentalmente, a la tradición filosófica que lo sustenta. Una segunda tendencia, recurre al concepto 'formación' para identificar múltiples, y a veces contradictorios, fenómenos. Así, la formación no se limita, como concepto, a un campo específicamente profesional, sino que se refiere a diversas dimensiones: formación del consumidor, formación de los padres, formación sexual, etc. La tercera tendencia afirma que en la actualidad no tiene sentido eliminar el concepto 'formación', puesto que "formación no es ni un concepto general que abarque la educación y la enseñanza, ni tampoco está subordinado a estos" (Menze, 1980:269). Amén del posicionamiento que podamos hacer frente al concepto de 'formación' , es importante recordar que para la teoría de la formación, otro concepto clave es el de *acción formativa*, *actividad formativa* o *acciones de formación*, de acuerdo a los diferentes autores que han desplegado este aspecto en sus trabajos.

Para Berbaum (1982), una acción de formación corresponde a un conjunto de conductas, de interacciones entre formadores y *formandos*, que puede perseguir múltiples finalidades explicitadas o no, y a través de las cuales se llega a ciertos cambios. Una peculiaridad de las acciones de formación es que se desarrollan en un contexto específico, con una organización material determinada y con ciertas reglas de funcionamiento. Dentro de esta estructura, el formador solo - o junto a los formandos -, elige los medios, los métodos, los objetivos específicos y los modos de evaluación (Berbaum, 1982). Para que se produzca una acción de formación es

preciso que se produzcan cambios, a través de una intervención por la cual hay participación consciente del formando, así como una voluntad clara de ambos actores del proceso para conseguir los objetivos explicitados. Quizás la siguiente cita de Honoré, nos permita comprender más cabalmente lo que estamos desarrollando aquí: "es la interexperiencia del entorno humano lo que constituye el suelo, el centro de gravedad de la formación, cualquiera que sea su forma" (Honoré, 1980:26). En otras palabras, es la interrelación entre personas la que promueve contextos de aprendizaje que van facilitando el desarrollo complejo de los individuos que forman y que se forman.

La formación, como hemos venido planteando, se nos presenta como un fenómeno complejo y diverso en torno al cual existen escasas conceptualizaciones y menos acuerdos, respecto a las dimensiones y teorías más relevantes para su análisis.

Después de este recorrido sobre el concepto 'formación', y sin ánimo de simplificar el fenómeno en cuestión, podemos arribar a algunas conclusiones que nos ordenarán la tarea :

° La formación, como realidad conceptual, no se identifica ni diluye dentro de otros conceptos, también al uso, como educación, enseñanza, entrenamiento, etc.
° El concepto 'formación' incorpora una dimensión personal, de desarrollo humano global, que es preciso atender frente a otras concepciones eminentemente técnicas.
° El concepto 'formación' se vincula con la capacidad de formación, así como con la voluntad de formación. Entiéndase, es el individuo, la persona, el responsable último de la activación y desarrollo de los procesos formativos. Ello no quiere decir que la formación sea necesariamente autónoma. Es a través de la interformación como los sujetos -en este caso formadores- pueden encontrar contextos de aprendizaje que favorezcan la búsqueda de metas de perfeccionamiento personal y profesional.

Para nuestro interés, y una vez introducido el concepto 'formación', habría que dilucidar qué tipo de formación es la que propician los procesos de innovación. Para ello es saludable navegar,

previamente , en algunas tipologías del concepto 'formación', como, por ejemplo, la de Debesse (1982), quien diferencia entre autoformación, heteroformación e interformación.

La *autoformación* es una formación en la que el individuo participa independientemente, y tenie bajo su propio control los objetivos, los procesos, los instrumentos y los resultados de la propia formación. La *heteroformación* es una formación que se organiza y desarrolla "desde fuera", por especialistas, sin que se vea comprometida la personalidad del sujeto que participa. Por último, la *interformación* se refiere a la formación que se produce en contextos de trabajo en equipo.

En otra tipología como la de Pineau se nos propone una diferenciación entre *auto*, *hetero* y *eco* formación (Pineau, 1985). La heteroformación es la formación recibida de otros; la *ecoformación* consiste en la acción sobre las cosas y el ambiente, mientras que la autoformación se refiere al proceso de apropiación del contenido de la formación que el individuo realiza.

Para encontrar referencias conceptuales vinculadas con la autoformación, tenemos que buscar en la literatura francófona. En este sentido, Le Meur (1995) hace un relevamiento de las posturas de Dumazedier y Pineau, los dos principales investigadores franceses que asumen diferentes nociones de autoformación. Para el primero, se trata de “una educación sistemática que el individuo se da a sí mismo”, mientras que para Pineau se trata de “la apropiación de su formación por el sujeto social”, tal como había quedado explicitado unas líneas más arriba. El propio Le Meur define la autoformación como “un proceso educativo no impuesto, libremente decidido por el individuo que permite la apropiación de conocimientos en función de un proyecto personal” (Le Meur, 1995:117).

Por otra parte, Paiva (1995) muestra cómo a la idea de autoformación subyace una concepción existencial que conduce a verla como la apropiación completa, por parte del adulto, de su poder de formación: “Autoformarse significa que, de una parte, la persona deviene cada vez más en sujeto de su propia formación, y de otra, que ella misma se convierte en objeto de la formación. El objetivo de la formación es la construcción de la persona en su globalidad, dotarse a sí mismo

de una forma única, singular, construirse su propia identidad en la multiplicidad de escenarios sociales" (Paiva, 1995 :54).

Al fin, y para no extendernos en la recopilación de definiciones -necesarias a todas luces debido a la carencia que tenemos en nuestro contexto-, Alava (1995) plantea que la autoformación es el acto mediante el cual el sujeto se apropia de su propio poder de informarse: "El acto de informarse no es pasivo y entendido como uso o resistencia, sino que el sujeto se convierte en actor del proceso de búsqueda y de utilización de la información. Esta auto-información es una parte esencial de la autoformación y de la construcción misma del contenido informativo" (Alava, 1995:81)

La autoformación aparece como un proceso por el cual las personas, individualmente o en grupo, asumen su propio desarrollo, se dotan, como sujetos adultos que son, de sus propios mecanismos y procedimientos de un aprendizaje que es, principalmente, experiencial (Galvani, 1995). Es un tipo de formación informal, sin programa cerrado, por contacto directo, en donde la experiencia sirve como argumento para el aprendizaje, no obstante, la reflexión juega un importante papel. Un aprendizaje que, poco a poco, va ganando respeto y consideración porque, como veremos más adelante, aparece como el mecanismo a través del cual los adultos aprenden.

2.2.1 La formación como aprendizaje y desarrollo individual: el rol de la experiencia

Aunque parezca de Perogrullo, es bueno tener presente que las acciones de formación las piensan personas y las implantan personas. Personas que poseen su formación, su conocimiento práctico, su biografía, su estilo de aprendizaje. Como afirmaba Hargreaves, "los profesores dan sentido al cambio fundamentándolo en su propio conocimiento práctico, personal, y en su propia experiencia" (1996:15).

Parece que hay coincidencia entre los diferentes autores respecto a que los procesos de cambio han de atender necesariamente a lo que se ha venido denominando la 'dimensión personal del

cambio', es decir, la atención al impacto que la propuesta de innovación tiene o puede tener en la persona del profesor: sus creencias, sus valores, sus sentimientos.

Aprendizaje, formación y experiencia aparecen como conceptos interrelacionados, pero que no están recíprocamente determinados. Así, queda claro que, aunque puede haber experiencia sin aprendizaje, la formación y el aprendizaje de los adultos requiere tomar en consideración a la experiencia directa de trabajo, como punto de partida, como componente a incorporar , en suma, como elemento de la formación. Pero no cualquier tipo de experiencia produce aprendizaje y desarrollo: la experiencia puede ayudar al aprendizaje, pero también puede devenir en obstáculo. Dewey, en 1938, señalaba el efecto negativo que algunas experiencias podrían tener para futuros aprendizajes. Decía el autor de ***Democracia y Educación*** que lo importante es la calidad de la experiencia que se tenga. Para que las experiencias prácticas posean calidad, deberían asumir al menos tres principios: continuidad, interacción y reflexión. La *continuidad* se refiere a la idea de un *continuum* experiencial, es decir, una ordenación creciente en cuanto a complejidad y riesgo, así como una acomodación a las características de aprendizaje del sujeto que se implica en ella. Ello supone que las experiencias han de representar no sólo un desarrollo cognitivo, sino también personal y moral. El principio de *interacción* plantea la necesidad de entender las situaciones prácticas como ejemplos de la realidad, en la que interaccionan los diferentes componentes conceptuales o metodológicos que analíticamente pueden presentarse por separado a los estudiantes en formatos de asignaturas diferenciadas. Por último, si se aprende de la *experiencia*, es porque reflexionamos, analizamos lo que hacemos y por qué lo hacemos, lo que nos conduce a tomar consciencia de las complejidades del trabajo profesional.

El aprendizaje por la experiencia es reclamado por Moisan (1992) como un nuevo paradigma dentro del campo de la formación. Conceptos como aprendizaje autónomo, auto-dirigido, autorregulado, están ganando, cada vez, más terreno, en el discurso de este nuevo paradigma. Pero ha sido Kolb (1984) quien ha estructurado con más detalle el concepto y proceso de aprendizaje por la experiencia. Este autor define el aprendizaje como “el proceso mediante el cual se crea conocimiento a través de la transformación de la experiencia” (Kolb, 1984: 38). Incluso, considera que el aprendizaje es un proceso continuo fundamentado en la experiencia, que

requiere la resolución de conflictos, que implica transacción entre las personas y el ambiente, y que esta transacción se simboliza a través del término 'experiencia'. El aporte más característico de Kolb puede enunciarse así : el proceso de aprendizaje experiencial se interpreta como un ciclo de cuatro etapas, que implican cuatro modos de aprendizaje adaptativo: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta, y experimentación activa. En este modelo, las díadas 'experiencia concreta/conceptualización abstracta' y 'experimentación activa/observación reflexiva', son dos dimensiones distintas, cada una de las cuales, representa dos orientaciones adaptativas opuestas.

Estamos en condiciones de poder hacer acuerdo en que es la reflexión sobre la experiencia lo que permite que podamos aprender nuevos conocimientos y prácticas, lo que diferencia una formación experiencial de una formación basada en la impregnación o el mimetismo. Aquí se entiende la reflexión como "un proceso cognitivo deliberado y activo que implica secuencias de ideas interconectadas que toman en consideración creencias y conocimientos" (Hatton y Smith, 1995:34). El análisis de la práctica observada o experienciada, a la luz de las creencias y conocimientos propios, permite poner en cuestión las propias ideas y avanzar hacia una mayor autoconsciencia del conocimiento profesional: "el proceso de interpretar o reinterpretar el significado de una experiencia" (Mezirow, 1990).

El aprendizaje por la experiencia constituye una de las características del aprendizaje adulto. También hemos revisado las diferentes teorías de aprendizaje adulto y de desarrollo cognitivo de los profesores (Marcelo, 1995).

Podemos, a esta altura de nuestro trabajo, identificar algunos factores que caracterizan el aprendizaje adulto:

A. Los adultos se comprometen a aprender cuando las metas y objetivos se consideran realistas e importantes, y se perciben con utilidad inmediata.
B. El aprendizaje de los adultos tiene siempre una implicación personal que deriva en desarrollo, autoconcepto, preocupación, juicios, auto-eficacia.

C. Los adultos desean tener autonomía y ser el origen de su propio aprendizaje, es decir, quieren implicarse en la selección de objetivos, contenidos, actividades y evaluación.

D. Los adultos se resisten a aprender en situaciones que creen que ponen en cuestión su competencia o que perciben como impuestas.

E. La motivación de los adultos para aprender es interna; lo que se puede hacer es animar y crear las condiciones que promuevan lo que ya existe en los adultos.

F. El aprendizaje adulto se fomenta mediante conductas y actividades de formación en las que se demuestre respeto, confianza y preocupación por el que aprende.

Podemos observar que la autoformación y el aprendizaje autónomo aparecen revalorizados, ya que recogen, de forma más razonable, los modos en que las personas adultas aprenden. Junto al aprendizaje experiencial, se ha venido utilizando el concepto de aprendizaje autorregulado (*self-regulated learning*). Se ha definido esta modalidad de aprendizaje como "una forma de estudio en la que los que aprenden tiene la principal responsabilidad al planificar, llevar a cabo y evaluar sus propias experiencias de aprendizaje" (Caffarella, 1993:30). Así como antes hablábamos de autoformación, esta denominación incide en la autonomía, participación y liderazgo por parte del adulto que toma la iniciativa de aprender solo o en equipo.

2.2.2. La formación en un contexto social: los grupos de formación

Después de nuestro trayecto conceptual por entre los caminos de la educación de los adultos y de los modos de aprender de los mismos, estableceremos que la formación y el aprendizaje del formador pueden producirse, como hasta ahora hemos comentado, de forma relativamente autónoma y personal. Pero también entendemos la formación como un proceso que no ocurre de forma aislada, sino dentro de un espacio intersubjetivo y social. El aprendizaje adulto no debería entenderse como un mero fenómeno aislado, sino básicamente, como una experiencia que ocurre en interacción con un contexto o ambiente con el que el individuo se vincula activamente. La tesis del enfoque sociocultural del aprendizaje establece que la actividad cognitiva del individuo no puede estudiarse sin tener en cuenta los contextos relacionales, sociales y culturales en que se lleva a cabo (Wertsch, 1993).

Esta idea ha sido asumida por Yinger (1991), quien propone utilizar el concepto "*working knowledge*" para señalar que el conocimiento se produce en diferentes situaciones, y en función de las siguientes características: el conocimiento no es solamente una cuestión del pensamiento y la persona, sino de las relaciones que esas personas mantienen; aprender (llegar a conocer) implica mantener relaciones funcionales con el propio ambiente; la buena enseñanza crea oportunidades para aprender a pensar y actuar en relación al ambiente.

Estas características muestran una nueva forma de pensar sobre la enseñanza y la formación, puesto que, en palabras de Yinger: "Estamos comenzando a ver que los enfoques y las concepciones cambian desde lo individual a lo cooperativo y comunitario, de centrarse en la información a hacerlo en la acción, desde supuestos mecanicistas a supuestos organísmicos, desde la medición a la narrativa, desde la abstracción a la concreción, desde las operaciones a las conversaciones" (Yinger, 1991:5).

Este enfoque resulta de gran interés y proyección, puesto que pone de manifiesto que la unidad de análisis del aprendizaje adulto radica en los procesos de interacción social. Sitúa el énfasis en el análisis conversacional: “la conversación se considera el contexto natural en el que las habilidades cognitivas de los sujetos se transforman en acciones y se construyen en torno a la interacción interindividual” (Schubauer-Leoni y Grossen, 1993:452). El análisis de esta interacción, y de los procesos de internalización que provoca, debería ser objeto de estudio en futuras investigaciones. Smagorinsky (1995) plantea la necesidad de que los investigadores se centren en analizar y comprender las relaciones que se dan entre las herramientas mediacionales (fundamentalmente, el discurso), sus usos culturales dentro del grupo de aprendizaje, y su significado de uso en ambientes de aprendizaje, así como la comprensión intersubjetiva de las tareas a realizar.

El aprendizaje en grupo como ambiente de formación ha sido analizado por Sundstrom, Meuse y Futrell (1990), quienes proponen un modelo, al que denominan 'ecológico ', para analizar el trabajo en grupos desde procesos internos y externos. Diferentes dimensiones cobran

trascendencia a la hora de analizar el funcionamiento y los resultados del trabajo en grupos: el contexto organizativo, los límites y el desarrollo.

El *contexto organizativo* implica aspectos relevantes de la organización, relativamente externos al equipo de trabajo, tales como sistema de recompensas, recursos de formación, cultura, autonomía, tarea a realizar, etc. En segundo lugar, los *límites* remiten a las características de diferenciación de otras unidades de trabajo, las barreras reales o simbólicas para acceder a la información. Los límites definen las relaciones de un grupo con su contexto: sin son muy abiertos e indiferenciados, el grupo pierde identidad, si los límites son muy exclusivos, el grupo puede llegar a aislarse. Este es un fenómeno que se produce en muchos grupos de formación y que hay que considerar a la hora de implementar nuestra praxis formativa.. En tercer lugar, el *desarrollo del equipo* se refiere al análisis de la evolución del grupo a lo largo del tiempo, generando normas y roles que pueden ser estructurales. El desarrollo del grupo incluye estructura y procesos interpersonales del grupo. La *eficacia del grupo* aparece como un factor determinado por la actuación y la viabilidad. Ésta se refiere a la satisfacción de los miembros, la participación, disponibilidad a continuar, la cohesión, la coordinación, la comunicación madura, la resolución de problemas. Por último, la *actuación* se relaciona con la valoración que las personas externas al grupo hacen de la calidad de los trabajos o materiales producidos por el grupo.

2.2.3 La formación en la organización: El aprendizaje Organizativo

Quien ha leído las páginas precedentes, constatará que hasta ahora hemos analizado la formación como desarrollo individual y grupal. Sin embargo, ofreceríamos una visión incompleta si no revisáramos otra línea de pensamiento e investigación que ha venido haciendo hincapié en el aprendizaje organizativo, en la organización como organismo que se desarrolla y aprende. Argyris y Schon afirmaban que “de la misma manera que los individuos son agentes de acciones organizativas, también son agentes del aprendizaje organizativo. El aprendizaje organizativo ocurre cuando los individuos, actuando con sus imágenes, detectan una contradicción entre los resultados y expectativas que confirma o rechaza una teoría organizativa en uso” (1978). Así, el

aprendizaje no es un proceso aislado y solitario, sino que “implica la creación de interpretaciones socialmente construidas de los hechos y conocimientos que llegan a la organización a través del ambiente, o que son generados por él” (Louis, 1994:9). El aprendizaje de la organización es algo más que la suma del aprendizaje de algunos de sus miembros. El aprendizaje en la organización supone procesamiento social de la información, socialización en la cultura y desarrollo de nuevas metas, estructuras, estrategias o ambientes. Como Senge plantea en su sugerente libro titulado ***La Quinta Disciplina***: “Ya no basta con tener una persona que aprenda para la organización [...] Ya no es posible ‘otear el panorama’ y ordenar a los demás que sigan las órdenes del ‘gran estratega’. Las organizaciones que cobrarán relevancia en el futuro serán las que descubran cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente en todos los niveles de la organización” (Senge, 1992:11-12).

El aprendizaje en el puesto de trabajo parece configurarse como un nuevo paradigma en la formación (Sparks,1994). Al principio de este libro, llamábamos la atención acerca de la importancia de invertir en formación. Se destaca, cada vez más, la necesidad de integrar el lugar para aprender con el lugar para hacer, de forma que el medio de trabajo profesional se transforme en medio educativo. Jean-Marie Barbier coincide con esta idea al afirmar que se ha producido un cambio en la consideración de la formación, observándose, en forma progresiva, un acercamiento entre trabajo y formación, entre investigación y formación; el desarrollo de funciones de ingeniería de la formación, paralelamente a las funciones de producción de la formación, un desarrollo de la dimensión local de la formación y el desarrollo de un enfoque más global del desarrollo de itinerarios individuales (Barbier, 1992). Ello está llevando a la creación de nuevas formas de formación *por* y *en* las situaciones de trabajo: nuevos desarrollos de la función tutorial en la empresa, de organizaciones cualificantes, de formación-acción, de la formación integrada en el trabajo y en la producción. En su análisis concluye que “ los nuevos modos de organización del trabajo, comportan cada vez con más frecuencia, una actividad formalizada de reflexión anticipatoria y retrospectiva de los trabajadores sobre los procesos que llevan a cabo en la producción; nuevas formas de formación, cada vez más ligada a las situaciones de trabajo, y nuevas formas de investigación” (Barbier, 1992:139)

Ligar la formación y el desarrollo de la organización, se ha convertido en un discurso asumido de forma generalizada en el ámbito educativo, al menos en el orden de los propósitos y de las finalidades. Se habla de la escuela como unidad de cambio, de formación centrada en la escuela, de desarrollo profesional basado en la escuela, de desarrollo del currículum basado en la escuela. Y éste es un discurso asumido por investigadores, formadores, profesores e incluso por la Administración. No se sostiene que la escuela o el centro de formación sean lugares sólo para enseñar y no para aprender. Sin embargo, la realidad no se aleja mucho actualmente de las ideas de Sarason, quien afirmaba en 1972 que "las escuelas no están creadas para promover el desarrollo intelectual y profesional de los profesores. El supuesto de que los profesores pueden crear y mantener estas condiciones dentro de la escuela [...] estimular a los niños sin que se den las mismas condiciones para los profesores, no tiene fundamento en la historia del hombre" (Sarason, 1972:123).

El desafío en nuestros días consiste en crear las condiciones para que puedan darse, en las escuelas y en los centros de formación, procesos de aprendizaje, de innovación y formación diseñados por los propios formadores, de ambientes de aprendizaje que permitan a los profesores aprender y a las escuelas mejorar. Es la imagen de la escuela como una comunidad de aprendizaje donde los formadores investigan, estudian, enseñan, observan, hablan de su enseñanza, se ayudan unos a otros.

El aprendizaje en la escuela es denominado 'Mejora escolar', entendida como "un esfuerzo sistemático y sostenido de cambio en las condiciones de aprendizaje y de otras condiciones internas relacionadas, en una o más escuelas, con el fin último de conseguir las metas educativas de una forma eficaz" (Van Velzen, apud Hopkins, 1990:181). La 'mejora escolar' entiende el cambio, la innovación, como un proceso de aprendizaje organizativo que asume la escuela como unidad de cambio, respetando las especificidades de cada escuela; que asume un enfoque sistémico del cambio; que se preocupa por las condiciones tanto internas como externas que lo favorecen; que planifica de forma abierta metas y estrategias de desarrollo para institucionalizar el aprendizaje continuo como forma de trabajo de los profesores.

En la literatura más reciente, se insiste en la necesaria consideración de las condiciones para que se produzca el aprendizaje organizativo. Senge llega a identificar cinco disciplinas que caracterizan a una organización inteligente: pensamiento sistémico, dominio personal, modelos mentales, visión compartida y aprendizaje en equipo: " La construcción de una visión compartida alienta un compromiso a largo plazo. Los modelos mentales enfatizan la apertura necesaria para desnudar las limitaciones de nuestra manera actual de ver el mundo. El aprendizaje en equipo desarrolla las aptitudes de grupos de personas para buscar una figura más amplia que trascienda las perspectivas individuales. Y el dominio personal alienta la motivación personal para aprender continuamente cómo nuestros actos afectan al mundo" (1992:22).

Ainscow y otros autores (1994) también han identificado algunas condiciones que consideran prioritarias para que pueda producirse aprendizaje en la organización: indagación y reflexión; planificación; implicación; desarrollo profesional y coordinación. La indagación representa una actitud de permanente búsqueda y cuestionamiento de lo que se hace; la planificación se vincula a la existencia de una visión, de unas metas en la escuela; la implicación tiene que ver con la identificación y apropiación que los profesores hacen del proyecto de escuela; el desarrollo profesional supone la existencia de oportunidades pensadas para aprender desde diferentes vías: por los propios profesores y por otros; la coordinación refiere la necesidad de interrelación entre los diferentes niveles de la organización.

La imagen de la escuela como entorno de formación, desarrollo y aprendizaje, ha calado y atraído a muchos formadores, investigadores e incluso políticos. En el *capítulo 5* profundizaremos sobre el papel del formador en esta modalidad formativa. Podríamos seguir haciendo referencia a autores como Fullan y Hargreaves (1992), quienes demandan más colaboración en las escuelas; Wallace y McMahon (1994), que marcan la incidencia de la planificación escolar como herramienta propia de las escuelas para ordenar y dar sentido a los cambios externos; Fullan y Miles (1992), quienes nos avisan de los problemas de los cambios en educación; Escudero y Bolívar (1994), para quienes el problema del cambio en las escuelas, antes que técnico, es un discurso ético; Vandenberghe (1991), quien nos advierte acerca de la importancia de que las escuelas desarrollen una visión (grado de consenso en las metas, resultado de las interacciones

diarias entre el profesorado) de hacia dónde quieren ir, así como de la necesidad de que se creen ocasiones para que esta visión pueda desarrollarse. Barroso también reconoce que las escuelas deberían tener un proyecto; al margen del juego de palabras, vale la pena reproducir aquí su enunciado sintetizador : “Para hacer un proyecto, es preciso tener un proyecto. Y se tiene un proyecto haciendo un proyecto” (Barroso, 1992:37).

El hecho de poseer ciertas herramientas conceptuales y algunas experiencias prácticas, nos permite pensar en una idea de escuela que supere la realidad actual, caracterizada por el aislamiento de los profesores, por una concepción burocrática del puesto de trabajo, por un sistema de incentivos poco profesional, por una idea de educación más transmisiva que renovadora. Como consignamos al comienzo de este libro, los cambios sociales, científicos y tecnológicos, están demandando un mayor énfasis en innovaciones educativas que desarrollen nuevas formas de acción cognitiva y social.

2.3. Los formadores: ¿a qué profesionales nos referimos?

Así como analizábamos la polisemia del concepto 'formación', habremos de considerar que al hablar del 'formador', nos encontramos ante un profesional de la formación que se desempeña en ocupaciones y niveles educativos diferenciados. Por ello, vamos a intentar concretar qué entendemos por 'Formador' y las diferentes funciones que los formadores pueden desempeñar.

Puede resultarnos fácil definir al *formador* como toda persona que se dedique profesionalmente a la formación en sus diferentes niveles y modalidades, tal como lo planteábamos anteriormente. El formador es un profesional de la formación, y como todo profesional, está capacitado y acreditado para ejercer esta actividad; posee conocimiento teórico y práctico, compromiso con su profesión, capacidad e iniciativa para aprender e innovar en su ámbito. También, en tanto que profesional, pertenece a colectivos profesionales que asumen principios y valores en relación con los clientes de la formación.

Entendido de esta forma, vemos al formador como un profesional del aprendizaje, un mediador entre los conocimientos y las personas que deben adquirirlos. Y, precisamente, esta función de mediación es la que provoca, en los propios formadores, dificultades relacionadas con la definición de su puesto de trabajo. El mediador del aprendizaje debe mostrar coherencia entre discurso y práctica, debe asumir personalmente los valores que pretende transmitir; debe vivir el compromiso con la profesión de la misma forma que espera que los formandos lo asuman cuando se conviertan, a su vez, en formadores. Por otra parte, el trabajo del formador, ya lo veremos más adelante, debe ser fugaz: los sujetos a los que forma, ya sean estos individuos, grupos o instituciones, devendrán en seres autónomos, y por tanto, prescindirán del formador como elemento dinamizador.

Como hemos comentado, hablar de *formador* supone asumir un concepto de alta dispersión semántica, al que hay que acotar. En primer lugar, se puede entender que *Formador* es sinónimo de *docente*, y en este caso la *Formación de Formadores* abarcaría todo el campo de conocimiento que entendemos por Formación del Profesorado en sus diferentes niveles: Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Formación Profesional, Educación de Adultos o Universitaria.

En segundo lugar, podríamos entender que la *Formación de Formadores* se refiere a la capacitación de los profesionales que forman a los profesores. En este caso, nos estamos refiriendo a la formación de los profesores que en la actualidad forman a los docentes de Educación Infantil, Primaria o Secundaria, en las Facultades de Ciencias de la Educación, o en los Institutos de Ciencias de la Educación, en el caso de España, o bien en instituciones como el Instituto de Profesores "Artigas" y los Centros Regionales de Profesores, en Uruguay.
Un caso especial de la denominación anterior, lo constituirían aquellos profesionales de la enseñanza que participan en la formación inicial de profesores como *tutores de prácticas*. Aquí nos referimos a *Formación de Formadores* para incluir todos aquellos procesos más o menos sistematizados que permiten a las instituciones de formación del profesorado confiar en que la formación de los futuros profesores se verá completada a lo largo del *practicum*, porque los

profesores que los reciben, los asesoran y supervisan, han recibido la formación adecuada para ello.

Pero si avanzamos un poco más, y nos alejamos de la formación inicial, encontramos una cuarta acepción del sintagma *Formación de Formadores*: la formación de los profesores *mentores* que asesoran y supervisan a los profesores principiantes. Como ya hemos venido poniendo de manifiesto en diferentes publicaciones (Marcelo, 1996; 1999), la iniciación a la enseñanza o inserción profesional, requiere de apoyos para que los primeros años de enseñanza sean años de aprendizaje y no sólo de supervivencia. En este sentido, los profesores mentores aparecen como uno de los componentes más destacados de los programas de inserción profesional.

El término *Formación de Formadores* ha tenido un quinta acepción. Dentro del ámbito escolar, la puesta en marcha de las Reformas Educativas llevó consigo la diseminación de una nueva figura que recibe diferentes denominaciones en función de los países en cuestión. Básicamente se habla de *Agente de Cambio, Facilitador de Cambio*, y en su versión española *Asesores de Formación*. Nos referimos, en este caso, a aquellos profesionales de la enseñanza que desempeñan actividades encaminadas a la planificación, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado.

Una sexta acepción de la figura del Formador de Formadores, la encontramos en el ámbito de la educación no formal, específicamente en lo que se denomina *Formación Ocupacional y Formación Continua*. Resulta llamativo observar que en este ámbito, a diferencia del contexto escolar en el que se prefiere la palabra 'profesor' a la de 'formador', hablamos de formadores. Con ello nos referimos a aquellos profesionales, con más o menos amplia experiencia profesional, que se dedican a organizar la formación en los dos niveles citados anteriormente: Ocupacional y Continua. Entendemos, en este caso, que la *Formación de Formadores* incluye todas aquellas actividades y procesos de formación encaminados a capacitar a los formadores en el conocimiento y competencia pedagógica y especializada.

2.4. La formación de los formadores

En los apartados anteriores hemos pretendido situar la amplitud del concepto formación. Ahora vamos a ingresar brevemente en el tema que nos ocupa en este libro: *la formación de los formadores*. Al respecto, constatamos que el análisis de los estudios que tratan de la formación de formadores, resulta difícil, debido a las imprecisiones de los conceptos "formador" y "formación". Para algunos autores, la formación de los educadores y la formación de los formadores son casi sinónimas, debido a que el interés por los conocimientos y por la trasmisión de estos se asemejan, así como la evolución de sus funciones (Vaillant, 1998).

Hay otros autores que no establecen diferencias entre educación y formación de adultos. No nos detendremos aquí en un debate sobre este tópico. Ya hemos definido[6] la expresión "educación de adultos" como el desarrollo en el educando de capacidades generales para pensar y aprender; mientras que el concepto "formación" se refiere al desarrollo de aptitudes más específicas con vistas a desempeñar un papel particular.

Pese a las limitaciones indicadas, hemos tratado de determinar cuál fue el origen y la evolución de la formación de formadores, es decir, de la formación concebida específicamente *para* los formadores. En una investigación publicada en 1985, Dominicé sitúa el desarrollo del perfeccionamiento profesional[7] y la educación popular[8] en los orígenes de la formación de los adultos y del surgimiento de la profesión de formador. Este autor advierte que con el desarrollo del perfeccionamiento profesional, los hábitos de formación que tenían las empresas y las administraciones, exigieron rápidamente la colaboración de formadores profesionales. Estos son contratados para una intervención o empleados en una empresa.

La formación de los formadores se origina en otro elemento importante: *la educación popular*. El deseo de democratizar la cultura conduce a los responsables de la educación popular a organizar

[6] En el apartado 2.2: "El contexto teórico de la formación".
[7] En el plano internacional.

actividades y programas. Los docentes de los diversos grados escolares, que a menudo pertenecen a la enseñanza secundaria o universitaria, son muy solicitados por su experiencia pedagógica. Nadie tiene la condición de formador ni actúa en calidad de profesional. El educador popular es contratado por su convicción, con el sentimiento de pertenecer a un movimiento.

Las medidas que se toman, tanto en el plano del perfeccionamiento profesional como en el de la educación popular, así como las dificultades que presentan las poblaciones adultas, traen consigo, entre otras cosas, la voluntad de formar pedagógicamente a los formadores. Abordaremos ahora ese ámbito de la formación.

2.5. La formación pedagógica de los formadores

El postulado que propone el respeto de una especificidad pedagógica en la praxis con la clientela adulta, promovió el surgimiento de los primeros programas de formación pedagógica de formadores. Muchas propuestas actuales de formación de formadores tienen todavía esa función : hacer percibir el carácter específico de los modos de aprendizaje de los adultos.

Dominicé (1990) afirma que aunque se hayan organizado, a veces, cursos, jornadas de estudio y cursillos, durante mucho tiempo no se consideró necesaria la formación pedagógica de los formadores de adultos. El carácter específico de las clientelas adultas no requería ninguna competencia pedagógica particular. La buena voluntad de los docentes y de los especialistas dispuestos a dedicarles tiempo parecía bastar.

Fue necesario, entre otras cosas, que la Psicosociología destacara los fenómenos propios de la dinámica de grupo y de la relación pedagógica, para que se fuera imponiendo un saber de la animación. En lo sucesivo, la educación de los adultos no se limitará a ser una simple transmisión didáctica. Los problemas de comunicación o de resistencia al aprendizaje, y la heterogeneidad de las exigencias que surgen del contacto con los adultos, introducen nuevos conocimientos.

[8] En el plano latinoamericano

La calidad de la formación que ofrecen los formadores constituye una de las condiciones del aprendizaje de los adultos. Incluso, si el formador no es un profesional, debería recibir una formación pedagógica para desempeñar su tarea. Pero esta formación tiene sus inconvenientes. De Peretti (1979) considera, asistido por la razón, que la formación pedagógica de los formadores no es asunto fácil, sobre todo si se piensa que se trabaja en tercer grado: formar adultos que formarán adultos que formarán jóvenes o adultos.

Algunos países ya han adquirido cierta experiencia en el ámbito que nos ocupa. Por ejemplo, en los países anglosajones y escandinavos existen muchas instituciones universitarias que fomentan la formación pedagógica de los formadores a través de los servicios de perfeccionamiento pedagógico de los docentes. En América Latina, la situación suele ser diferente, pues las instituciones de enseñanza, por lo general, dan poca importancia a la formación pedagógica de los formadores de su personal.

La formación pedagógica de los formadores deriva, en realidad, de los programas que se implantan. Intentemos ahora distinguir los tipos de programas mediante los cuales se forman los formadores.

2.6. Los programas de formación de formadores: modelos para armar

Encontramos pocos trabajos en los que se indican las características de los programas de formación para formadores. La investigación de Boshier (1985) es uno de los raros intentos en esta materia. Este autor ofrece un modelo de estructura tridimensional que caracteriza los programas de formación de formadores, en el cual define dieciséis secuencias del tipo : *rol - función - resultado*.

En la categoría de los "roles" que desempeñan los formadores, Boshier señala dos subcategorías. La primera está constituida por los planificadores, que son quienes administran, establecen programas y deciden; y la segunda por los docentes: animadores, profesores y consejeros.

En la categoría de la "función profesional", el autor distingue entre la *función primaria* y la *función secundaria* de la formación. La primera atañe a los que trabajan directamente con los adultos; mientras que la segunda, está reservada a los que trabajan con los formadores de adultos.

En la categoría de los "resultados" de la educación de los adultos, Boshier menciona roles vinculados a una capacidad técnica, así como a un cambio, una responsabilidad y una integración sociales.

El modelo de Boshier permite clasificar los roles y las funciones en los que se forman actualmente los formadores en el mundo. En América Latina, los programas de formación de formadores se orientan con frecuencia hacia un cambio social y, en general, se dirigen a la categoría de los docentes.

3. **EL PAPEL DEL FORMADOR EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES**

3.1. El formador en la formación inicial del profesorado

La formación inicial de los profesores a lo largo de la historia, se ha venido desempeñando por instituciones específicas, por un personal especializado, y mediante un currículum que establece la secuencia y contenido instruccional del programa formativo. La formación inicial del profesorado como institución cumple básicamente tres funciones: en primer lugar, la de formación y entrenamiento de los futuros profesores, de forma que asegure una preparación acorde con las funciones profesionales que el profesor deberá desempeñar. En segundo lugar, la institución formativa tiene la función del control de la certificación o permiso para poder ejercer la profesión docente. En tercer lugar, la institución de formación del profesorado ejerce una doble función : es agente de cambio del sistema educativo, pero, simultáneamente, contribuye a la socialización y reproducción de la cultura dominante.

En el nivel de formación inicial del profesorado, los *formadores de formadores*, son los profesionales encargados de diseñar y/o desarrollar el currículum que incluya los componentes necesarios para propiciar un legítimo *aprender a enseñar* en los futuros docentes. Atendiendo a los contenidos de ese currículum, existe una multiplicidad de perspectivas. Por ejemplo, Landsheere planteaba que "cualquier currículum de formación del profesorado debería tener en cuenta cuatro cuestiones básicas, así como proporcionar oportunidades para plantearlas en una amplia variedad de situaciones educativas: ¿cuáles son los objetivos de educación?, ¿cómo varían los objetivos en función de los alumnos?, ¿cómo se pueden conseguir los objetivos?, y ¿cómo se conoce que se han conseguido los objetivos?" (Landsheere, 1987:79). La primera pregunta da cuenta de la necesidad de establecer las metas que persigue todo programa formativo, de modo que se conozca qué tipo de profesor se está formando y para qué contexto. Para McNamara y Desforges (1979), el objetivo de todo programa de formación de profesorado ha de ser enseñar la

"competencia de clase o conocimiento del oficio", de forma tal, que los profesores sean sujetos diestros en la tarea de enseñar.

Desde un punto de vista más general, Edmunson (1990) argumenta que la formación del profesorado debe contribuir a que los profesores se formen como personas, comprendan su responsabilidad en el desarrollo de la escuela, y adquieran una actitud reflexiva acerca de su enseñanza. En definitiva, "el currículum de la formación del profesorado debería ayudar a los profesores en formación a desarrollar un compromiso con la idea de que la escuela, en una democracia, es responsable de promover valores democráticos y de preparar a los alumnos para que sean buenos ciudadanos" (Edmunson, 1990:718).

Las autoras argentinas Diker y Terigi (1997) constatan que a nivel internacional la formación inicial del profesorado ha sido objeto de numerosas reformas desde principios de la década del ochenta. Estas reformas tuvieron origen en los países industrializados, donde se han propuesto cambios en tres grandes aspectos :

1) el saber de los profesores, buscando incrementar su idoneidad para enfrentar las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento de fines del siglo XX;
2) la cultura institucional de los centros de formación docente, de manera de desarrollar organizaciones menos burocráticas y más flexibles;
3) la distribución de responsabilidades y los mecanismos de control de desempeño.

En el caso de América Latina, Messina (1997) muestra que en las últimas dos décadas ha habido en la región una tendencia a transferir los programas de formación inicial de los docentes, desde la Educación Media hacia la Educación Superior, aumentando levemente los años de escolaridad requerida para obtener el título docente. De hecho, entre 1975 y 1995, la escolaridad total aumentó en 16 de los 19 países considerados por Messina en su estudio. Los países, en general, incrementaron el número de años de los planes de formación docente, y, en muchos casos, se aumentó la escolaridad requerida para el ingreso a los estudios docentes.

El análisis que realiza Messina muestra, además, la heterogeneidad existente en América Latina, ya que la formación inicial de docentes se imparte en universidades, en escuelas normales con categoría de educación superior, en escuelas normales de nivel medio, en institutos profesionales. Este fenómeno ha generado circuitos de formación diferenciados en términos de calidad.

Hasta ahora hemos planteado, de forma muy general, los diferentes componentes de la formación inicial del profesor. Continuaremos, en adelante, focalizando cuáles son las áreas específicas de formación que son factor de reclamo: conocimientos, destrezas y actitudes.
Utilizamos el término 'conocimiento' para referirnos no sólo a los ámbitos de *saber pedagógico* (conocimientos teóricos y conceptuales), sino también de *saber hacer* (esquemas prácticos de enseñanza), así como de *saber porqué* (justificación de la práctica).

Braslavsky (1999) afirma que la clave para promover la reinvención de la profesión de enseñar está en desarrollar competencias para un mejor desempeño en la coyuntura y para una mejor participación en la reinvención de la escuela y de los sistemas educativos. Estas competencias se asocian a diferentes tipos de conocimientos que integran el currículum de la formación inicial de los profesores y que son abordados por intermedio de los formadores.

Conocimiento Psicopedagógico

Estamos en el ámbito del conocimiento relacionado con la enseñanza, con sus principios generales, con el aprendizaje y los alumnos; así como con el tiempo de aprendizaje académico, el tiempo de espera, la enseñanza en pequeños grupos, la gestión de clase, etc. Asimismo, incluye el conocimiento sobre técnicas didácticas, estructura de las clases, planificación de la enseñanza, teorías del desarrollo humano, procesos de planificación curricular, evaluación, cultura social e influencias del contexto en la enseñanza, historia y filosofía de la educación, aspectos legales de la educación, etc.

Según Braslavsky (1999), existe consenso respecto a que los profesores tienen que ser *facilitadores* de procesos de aprendizaje cada vez más autónomos, y no meros expositores que desplieguen información para que los alumnos aprendan más y mejor.

El Conocimiento del Contenido

Junto al conocimiento pedagógico, los formadores han de poseer conocimiento de la materia que enseñan. Saber sobre la asignatura que enseñamos, tener un manejo fluido de la disciplina que impartimos es una zona ineludible del oficio docente. Al respecto, Buchmann nos señala que "conocer algo nos permite enseñarlo; y conocer un contenido con profundidad significa estar mentalmente organizado y bien preparado para enseñarlo de una forma general" (1984:37). Cuando el formador no posee conocimientos adecuados de la estructura de la disciplina que está enseñando, puede representar erróneamente el contenido a los alumnos. El conocimiento que los formadores poseen del contenido a enseñar también influye en el *qué* y el *cómo* enseñan.

El Conocimiento del Contenido incluye diferentes componentes, de los cuales dos son los más representativos: conocimiento sintáctico y sustantivo. El *Conocimiento Sustantivo* se constituye con la información, las ideas y los tópicos a conocer, es decir, el cuerpo de conocimientos generales de una materia, los conceptos específicos, definiciones, convenciones, y procedimientos. Este conocimiento es importante en la medida en que determina lo que los profesores van a enseñar y desde qué perspectiva lo harán. Por ejemplo, en Historia, el marco de análisis cultural, político o ideológico que se escoja, puede determinar el *qué* se enseña, y *cómo* se enseña.

El *Conocimiento Sintáctico* del contenido completa al anterior, y se encarna en el dominio que tiene el formador de los paradigmas de investigación en cada disciplina, del conocimiento en relación con cuestiones como la validez, tendencias, perspectivas e investigación en el campo de su especialidad. En Matemática, sería la distinción entre convención y construcción lógica; en Historia incluiría las diferentes perspectivas de interpretación de un mismo fenómeno; en

Ciencias Naturales, el conocimiento sobre el empirismo y el método de investigación científica, etc.

Existe un acuerdo generalizado respecto a la necesidad de que los formadores posean un conocimiento adecuado del contenido que han de enseñar. Estamos, además, en presencia de un debate abierto sobre qué tipo de conocimiento disciplinar deben poseer los profesores. Al respecto se ha argumentado, en primer lugar, que los profesores necesitan conocer *menos* acerca del contenido que otros especialistas en la misma materia: necesitan conocer lo que el currículum y los libros de texto requieren. En segundo lugar, se ha apuntado lo contrario: que los profesores necesitan conocer *más* que otros sobre su materia, particularmente, cuestiones referidas a normas sociales (qué utilidad social tiene el conocimiento, qué valores se desarrollan), así como a la utilidad y relevancia para la vida cotidiana. Por último, se argumenta que el conocimiento de los profesores ha de ser *diferente*, puesto que debe ser explícito. Los que comparten este planteamiento afirman que el conocimiento disciplinar de los profesores es diferente en la medida en que es un conocimiento para ser enseñado, de ahí que deba organizarse no sólo en función de la propia estructura disciplinar, sino pensando en los alumnos a los que va dirigido. En definitiva, y esto nos sirve para introducir el siguiente apartado, se trata de formar a los formadores para que posean un conocimiento didáctico del contenido a enseñar.

Conocimiento Didáctico del Contenido

El Conocimiento Didáctico del Contenido aparece como un elemento central de los saberes del formador. Representa la combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla. En los últimos años, se ha venido trabajando en diferentes contextos educativos para clarificar cuáles son los componentes de este tipo de conocimiento profesional de la enseñanza. El Conocimiento Didáctico del Contenido, como línea de investigación, representa la confluencia de esfuerzos de investigadores didácticos con investigadores de materias específicas preocupados por la formación del profesorado. El Conocimiento Didáctico del Contenido nos dirige a un debate en relación con la forma de organización y de representación del conocimiento, a través de analogías y metáforas.

Plantea la necesidad de que los profesores en formación adquieran un conocimiento experto del contenido a enseñar, para que puedan desarrollar una enseñanza que propicie la comprensión de los alumnos.

Shulman (1992) manifestaba la necesidad de que los profesores construyeran puentes entre el significado del contenido curricular y la construcción realizada por los alumnos de ese significado. Este prestigioso investigador, afirma que "los profesores llevan a cabo esta hazaña de honestidad intelectual mediante una comprensión profunda, flexible y abierta del contenido; comprendiendo las dificultades más probables que tendrán los alumnos con estas ideas [...] ; comprendiendo las variaciones de los métodos y modelos de enseñanza para ayudar a los alumnos en su construcción del conocimiento; y estando abierto a revisar sus objetivos, planes y procedimientos en la medida en que se desarrolla la interacción con los estudiantes. Este tipo de comprensión no es exclusivamente técnica, ni solamente reflexiva. No es sólo el conocimiento del contenido, ni el dominio genérico de métodos de enseñanza. Es una mezcla de todo lo anterior, y es principalmente pedagógico" (Shulman, 1992:12).

El Conocimiento del Contexto: desarrollo de la sensibilidad intercultural.

Un cuarto componente del conocimiento que han de adquirir los formadores y los profesores, radica en el *dónde* y *a quién* se enseña. Los profesores han de adaptar su conocimiento general de la materia a los alumnos y a las condiciones particulares de la escuela. Yinger ha planteado la dimensión ecológica del conocimiento, entendiendo que el conocimiento no existe en los individuos, sino en las relaciones que se producen entre estos y el ambiente en que se desarrollan. La vida del aula, en este sentido "está constituida por los sistemas culturales, físicos, sociales, históricos, y personales, que existen tanto dentro como fuera de la clase [...] La responsabilidad del profesor en la clase consiste en comprender las conversaciones que están ocurriendo dentro y entre todos los sistemas y reconocer cuáles son apropiados para la actividad de la clase. El profesor actúa como guía y sujeto que traslada la estructura, la acción, y la información incluida en cada sistema" (Yinger, 1991:31).

Será necesario que los profesores estén sensibilizados para conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio, las oportunidades que ofrece para ser integrado en el currículum, las expectativas de los alumnos, etc. Este tipo de conocimiento también incluye el conocimiento de la escuela, de su cultura, del profesorado y de las normas de funcionamiento. Por último, los profesores han de poseer conocimiento de los alumnos, de su procedencia, de los niveles de rendimiento en cursos previos, de su implicación en la escuela. Este tipo de conocimiento no se adquiere sino en contacto con los alumnos y las escuelas reales, y por lo tanto, serán las prácticas de enseñanza, la oportunidad más adecuada para promoverlo. Sin embargo, es imprescindible desarrollar en los profesores en formación la sensibilidad necesaria para atender estos aspectos en el diagnóstico informal, ya sea en situaciones reales o bien en situaciones simuladas. Vamos a ampliar este tipo de conocimiento en el siguiente apartado.

El currículum de la formación inicial del profesorado se caracterizó por centrarse, casi exclusivamente, en la adquisición de conocimientos profesionales (pedagógicos, psicológicos, científicos). Sin embargo, existe lo que Eisner denominaba *currículum nulo*, es decir, aquello que no se enseña. En este sentido, Vreede afirmaba que "la formación del profesorado no está dispuesta para una educación pluralista. Ello es en parte debido a que los formadores de profesores en general son "producto" de una educación monocultural" (1990:138).

Con mayor frecuencia, se está planteando la necesidad de incorporar en los programas de formación de profesores, conocimientos, destrezas y actitudes que les permitan comprender las complejas situaciones de enseñanza. Se insiste, particularmente, en fomentar en los profesores actitudes de apertura, reflexividad, tolerancia, aceptación y atención de las diferencias individuales y grupales: de género, raza, clase social, ideología, etc. Significa, en palabras de Adler: "implicar a los estudiantes en un proceso de reflexión crítica consistente en estimularles a que se cuestionen lo que se asume como natural, desvelar las suposiciones ocultas, a ver desde nuevas perspectivas. Significa cuestionar a los estudiantes no sólo a través de preguntas de `cómo`, sino `qué` y `para qué`. Significa ayudarles a desarrollar la habilidad de tomar decisiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje que permitan tomar consciencia de las consecuencias éticas y políticas y de las posibilidades alternativas" (Adler, 1991:78).

Los profesores necesitan poseer conocimientos amplios sobre la realidad en la que viven (tanto en el ámbito de la comunidad próxima, como a escala nacional e internacional), a través de diferentes dimensiones: cultural, social, económica, o ambiental. Pero, al mismo tiempo, los profesores necesitan ser formados en el dominio de destrezas didácticas que les capaciten para el desarrollo de unidades didácticas y proyectos curriculares en los que se integre la dimensión intercultural. Además, existe la necesidad de formar a los profesores para que asuman y se comprometan con actitudes de respeto y desarrollo de la diversidad étnica, sexual, religiosa, socioeconómica, intelectual, etc.

Aquí radica una de los papeles claves de los formadores de profesores : propiciar el desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes en sus estudiantes. Difícilmente podríamos buscar un cambio en los objetivos y concepciones del profesor, sin tener en cuenta que los formadores son los verdaderos "mediadores" de cualquier propuesta de renovación curricular.
En relación con la propuesta intercultural, los formadores de profesores adquieren la responsabilidad no sólo de incorporar contenidos referidos a temas culturales en los que se destaquen la diversidad, las diferencias religiosas, lingüísticas, de sexo, etc., sino en el desarrollo de metodologías de enseñanza que propicien la reflexión y el análisis intercultural; ya sea durante los cursos presenciales o bien durante las prácticas de enseñanza.

El currículum oculto de la formación inicial del profesor

Aunque la preocupación por el estudio del *currículum oculto* en la enseñanza ha evolucionado considerablemente en los últimos años, existen escasos trabajos referidos a este tópico en el ámbito de la formación inicial del profesorado. Ginsburg y Clift han sintetizado estas investigaciones en el capítulo del ***Handbook of Research on Teacher Education*.** En ese capítulo, utilizan la definición de Giroux y Penna: " Conceptualizamos el currículum oculto como el contenido de los mensajes que se transmiten a los estudiantes a través de las estructuras que subyacen al significado tanto en su contenido formal como a través de las relaciones sociales" (apud Ginsburg y Clift, 1990:451). Una conclusión general a la que llegan ambos autores en su

revisión, es que la formación inicial de los profesores, en general, presenta a los estudiantes unas concepciones de la escuela, de los alumnos, de la enseñanza, como poco problemáticas, destacándose que "las instituciones y las relaciones sociales son naturales, neutrales, legítimas o simplemente ya dadas" (1990:457).

Se señala también la existencia de algunos mitos culturales, no declarados explícitamente, a los que los profesores en formación reconocen y asumen, en gran medida, porque son coherentes con el conocimiento de la enseñanza que ya poseen como consecuencia de su periodo de escolarización previa. Un mito que se destaca es aquel que lleva a creer a los profesores en formación, que las experiencias de campo son las instancias que realmente forman al profesor. Ello se deriva de la separación que se produce entre la formación teórica y práctica al interior del currículum de la formación inicial. El mensaje que los alumnos reciben podría enunciarse así: "los componentes teóricos son importantes para aprobar, pero la práctica es lo que los transformará realmente en profesores". La realidad dista mucho de este simplificación discursiva :

"Porque a mí me gustaba mucho esto, mi padre también es maestro, estaba muy relacionada entonces. Cuando yo terminé, o antes incluso de terminar, hice también muchas sustituciones, de modo particular... Pero ¡vamos!, que quieras que no siempre el primer encuentro es distinto de lo que tú haces en Magisterio. Entonces te das cuanta de que tú no sabes nada, es que tú no sabes ni como llevas una clase, y poco a poco te tienes que ir haciendo la fuerte, que los niños no te vean "señorita que esto no es así que es así!" muchas veces titubeas..."

Desde los trabajos de Berlak y Berlak (1981), los investigadores en este campo han planteado la importancia de analizar los dilemas referidos al conocimiento, su organización y transmisión, como criterios claves para estudiar el *currículum oculto* en la formación del profesorado. En este sentido, Britzman (1991) destaca la fragmentación como un importante indicador para analizar la organización del currículum en la formación del profesorado. Según esta autora, la formación del profesorado, fragmenta los conocimientos, en la medida en que los profesores en formación han de adquirir este conocimiento a través del estudio de un número, más o menos amplio, de asignaturas que, generalmente, no tienen conexiones entre sí. Esta fragmentación se muestra

también en la clara separación que se produce entre conocimientos psicopedagógicos y disciplinares. En algunos casos, esta separación tiende a inducir a los profesores en formación -y en el caso de los profesores de Educación Secundaria, esto es claro- a creer que los conocimientos disciplinares son los realmente importantes, y que es la experiencia, y no los conocimientos psicopedagógicos, los que realmente los forman.

La tendencia general en la formación inicial del profesorado consiste en presentar el conocimiento como algo ya dado, objetivo, absoluto, indiscutible, frente a una concepción del conocimiento como problemático: construido, provisional, tentativo, sujeto a influencias políticas, sociales y culturales.

3.2. Las prácticas de enseñanza y los profesores como formadores

Podemos hablar de experiencias prácticas para referirnos a lo que Zeichner define como "todas las variedades de observación y de experiencia docente en un programa de formación inicial del profesorado: experiencias de campo que preceden el trabajo en cursos académicos, las experiencias tempranas incluidas en los cursos académicos, y las prácticas de enseñanza y los programas de iniciación" (1992:297). Las experiencias prácticas de enseñanza representan una ocasión privilegiada para investigar el proceso de aprender a enseñar. Los formadores de profesores deben preocuparse por este componente formativo por varias razones: en primer lugar, los profesores reconocen que las prácticas de enseñanza han sido el componente más importante de su formación, por lo que resulta de especial importancia analizar este componente formativo. En segundo lugar, aunque abunden las investigaciones, no podemos afirmar que existe un conocimiento sólido acerca de las prácticas de enseñanza, de cómo se desarrollan y qué resultados consiguen. En tercer lugar, porque las prácticas de enseñanza se constituyen en el componente del programa de formación del profesorado más destacado para establecer relaciones entre las escuelas y la Institución de Formación. Una cuarta razón viene determinada por la necesidad de conocer las características del profesor tutor eficaz, así como de las relaciones con los alumnos en situación de práctica.

Las prácticas de enseñanza siguen siendo el elemento más valorado, tanto por los profesores en formación como en ejercicio, con relación a los diferentes componentes del currículum formativo. Aun siendo así, existen múltiples factores que se desconocen sobre cómo se desarrollan las prácticas de enseñanza. Zabalza habla de "hipertrofia funcional" para referirse al hecho de que se espere demasiado de ellas, que los profesores en formación tengan unas expectativas poco realistas respecto a ellas, cuando en realidad "las prácticas no son la práctica en sentido estricto, sino tan sólo una aproximación a la práctica, las prácticas son una simulación de la práctica, y no se puede esperar de ellas que generen ese conocimiento práctico que se deriva de la práctica" (Zabalza, 1989:16).

Zabalza estableció claras diferencias conceptuales y empíricas entre *la práctica* y las prácticas, poniendo de manifiesto que una cosa es la práctica, la actividad, el ejercicio profesional, y otra son *las prácticas*. Éstas representan ocasiones de inmersión a diferentes niveles de profundidad en situaciones o contextos característicos de la profesión a desempeñar. Poseen sentido de realidad; y en ellas, los estudiantes se aproximan -que no se integran- a un mundo diferente, que plantea los problemas de la profesión de forma integrada, sin compartimentación disciplinar. Las *prácticas* acercan al estudiante a la *práctica*, contribuyen a su aprendizaje profesional, pero no dejan de ser una simulación de la práctica.

Las prácticas profesionales, al menos las que conocemos, adolecen de ciertas limitaciones -*lagunas* en términos de Feiman (1988)-. Una primera limitación o laguna, muy frecuente en la formación de profesores, es la denominada de *familiaridad*. Ocurre con la profesión docente -quizás sea ésta la profesión donde más acentuada esté esta laguna- que los futuros profesionales han recibido durante su periodo de escolarización obligatoria una amplia e incontrolada socialización previa. Es decir, han sido alumnos -y por tanto observadores- de decenas de profesores que han actuado como profesionales con ellos. En definitiva, la profesión docente en su vertiente práctica no les es del todo desconocida. Es más, creen que saben tanto de ella, puesto que han visto a tantos profesores, que podrían actuar como ellos sin necesidad de ninguna formación académica complementaria. Esta familiaridad es menos común en otras profesiones, aun cuando puede ocurrir que ciertas imágenes sociales, difundidas por medios de comunicación,

actúen, en este caso, como fuentes socializadoras. Un buen ejemplo, al respecto, puede ser el de las actuaciones profesionales de abogados, harto difundidas por la televisión.

Una segunda limitación que puede afectar a las prácticas es la denominada laguna de los *dos mundos,* según la cual, suele ocurrir que los estudiantes perciben que tanto los conocimientos, como las normas de actuación en la Institución de Formación, tienen poco que ver con los conocimientos y prácticas profesionales. En este caso los estudiantes suelen deslumbrarse por la realidad, y cuando se reincorporan de nuevo a la actividad académica, comienzan a desechar, por considerarla menos importante, la necesidad de ciertos conocimientos que fundamenten el trabajo práctico.

Por último, se espera que las prácticas contribuyan a la formación de profesionales, que las escuelas que acogen a alumnos en prácticas sean contextos de aprendizaje guiado para los futuros profesionales. Pero esto es mucho esperar. Principalmente porque muchas escuelas no están en condiciones de asumir las tareas de iniciación y formación de estudiantes en prácticas. Los *propósitos* de la Institución de Formación y de las escuelas se enfrentan, de forma que cuando los estudiantes van de prácticas no son tratados como verdaderos profesionales, y se tiene con ellos actitudes de paternalismo y tolerancia, cuando no de abuso, por la realización de tareas burocráticas que no representen ningún grado de distorsión a la escuela.

Por otra parte, podemos ampliar otras limitaciones que las experiencias prácticas de enseñanza tienen en la actualidad, y que influyen en su desarrollo :

a. La concepción de las prácticas como un aprendizaje no estructurado ni organizado, de tal forma que se asume que, con el solo hecho de colocar a los alumnos con buenos profesores (según el programa), algo bueno ocurrirá.
b. La ausencia general de un currículum explícito para las prácticas y la frecuente falta de conexión entre lo que se estudia en la Institución de Formación y lo que los alumnos se encuentran en las prácticas.
c. La falta de preparación supervisora de los profesores tutores o formadores.

d. El bajo status de las prácticas en las instituciones superiores, lo que supone falta de recursos y carga docente para los profesores supervisores.
e. La baja prioridad dada a las prácticas en las escuelas primarias y secundarias.
f. La discrepancia entre el papel del profesor como práctico reflexivo y como técnico.

Asumiendo estas limitaciones, los formadores deberían planificar adecuadamente las prácticas para que éstas se conviertan en una ocasión para aprender, en la que exista un currículum de las prácticas, insertado en el currículum oficial académico, que contemple la necesidad de atender a las prácticas como componente de la formación profesional. Esta es la idea que nos aporta Donald Schön en su libro ***La formación de profesionales reflexivos***. Para este autor, "un *practicum* es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el *practicum* hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la Universidad. Es también un mundo colectivo por derecho propio, con su propia mezcla de materiales, instrumentos, lenguajes y valoraciones. Incluye formas particulares de ver, pensar y hacer que, en el tiempo y en la medida que le preocupe al estudiante, tienden a imponerse con creciente autoridad" (Schön, 1992:45-46).

3.3. Modelos de colaboración entre los formadores de instituciones de formación y los formadores tutores de escuelas e institutos

La historia de las relaciones entre las Instituciones de Formación y los Centros Educativos que reciben a profesores en formación, se ha venido caracterizando más por el desencuentro y la ignorancia recíproca, que por una colaboración con beneficio mutuo. La Institución de Formación, como institución encargada de la formación inicial de los profesores, ha venido

necesitando de los profesores y de las escuelas para ofrecer a sus estudiantes -futuros profesores- contextos de práctica, de aplicación, de vida cotidiana y, en definitiva, de socialización, que completen el marco general formativo diseñado y ejecutado por la Institución de Formación correspondiente.

La crónica de las relaciones entre la Institución de Formación y los Centros Educativos se parece mucho a aquél estribillo de una canción que nos decía: "ni contigo ni sin ti...". Ambas instituciones se han venido necesitando para ciertas funciones, no coincidentes necesariamente, pero esta necesidad no ha conducido, salvo excepciones, a relaciones de entendimiento, sino de suspicacia, inseguridad mutua, ambivalencia (respeto/desprecio), etc.

En sus orígenes históricos, la formación del profesorado se realizaba fuera de la Institución de Formación, constituyendo más el aprendizaje de un oficio que una profesión. Conforme la formación del profesorado comienza a institucionalizarse -primero la formación de profesores de primaria y posteriormente de secundaria -, los Centros Educativos cambian su papel y aparecen como "laboratorios" de práctica, lugares para aprender a enseñar en la práctica. En las páginas siguientes intentaremos mostrar que esta evolución no es coyuntural, sino que responde a un cambio, claramente observable, de conceptos e ideas acerca de cómo se aprende a enseñar, acerca del tipo y función del conocimiento en la enseñanza, de la idea de escuela, así como de los límites de la profesionalización de los profesores.

Como afirmábamos más arriba, las relaciones entre los Centros Educativos y las Instituciones de Formación -en la formación inicial del profesorado- ha estado caracterizada por el desencuentro, un cuasi divorcio o, simplemente, por mutua ignorancia. Ello es así debido a que ambas instituciones se diferencian mucho entre sí. Para Goodlad, estas diferencias se centran en sus "propósitos, funciones, estructura, clientela, sistema de recompensas, reglas y regulaciones, ambiente y cultura" (Goodlad, 1988:14). Tradicionalmente se espera de la Institución de Formación, y de forma particular de las instituciones de formación inicial del profesorado, que desarrollen investigación dentro de su campo de especialidad, que generen conocimiento que pueda ser de utilidad para mejorar la calidad de la educación y de los profesores. Se ha asignado a

los Centros Educativos la educación de las nuevas generaciones, a través de los profesionales de la enseñanza que aplican los conocimientos adquiridos en las instituciones universitarias. Por otra parte, es característico de la enseñanza universitaria, la posibilidad de una orientación más reflexiva de la enseñanza, que contrasta con la orientación a la acción de los profesores de escuelas.

Pero intentando centrarnos en el ámbito de la formación inicial de los profesores, quisiéramos plantear que el tipo de relaciones individuales o institucionales que se han dado entre las Instituciones de Formación y los Centros Educativos ha ido evolucionando en función de las ideas que sobre el aprender a enseñar se han venido asumiendo en cada momento. Nos interesa ahora plantear que los diferentes modelos de relaciones entre la Institución de Formación y los Centros Educativos, están necesariamente contaminados por las ideas que se posean sobre cómo se aprende, cómo se enseña y cómo se aprende a enseñar.

Un Modelo de Yuxtaposición: Cada cual en su sitio

Quizás el modelo de aprender a enseñar más tradicional, pero no por ello menos presente en la actualidad, es el que entiende que se aprende a enseñar observando cómo enseñan otros profesores y posteriormente imitándolos. Por utilizar un símil, puede ser algo así como lo que ocurre en la película *"¿Dónde está el piloto*?", pero trasladado a la enseñanza, correspondiéndole al profesor en formación, establecer las conexiones posibles -si las hubiera- entre el currículum explícito que cursa en la institución de formación, y el currículum vivido durante las prácticas. Para entendernos, las relaciones entre la teoría y la práctica.

Desde esta concepción, van a ser las prácticas de enseñanza el elemento curricular más importante para los profesores en formación. Ello no quiere decir que este modelo desconsidere la formación teórica y la adquisición de conocimientos psicopedagógicos. Lo que sucede, es que la cultura común en la formación del profesorado indica que las prácticas de enseñanza

representan un valor considerable, y que es en ellas donde se demuestra la competencia de un profesor.

Stolurow denominó a este modelo "*model the master teacher*", es decir, las prácticas de enseñanza se conciben como un proceso de iniciación mediante el cual el profesor-maestro enseña al estudiante un conjunto de destrezas, actitudes, rasgos de personalidad y, en definitiva, su propio estilo docente, el cual es asimilado por los estudiantes a través de la observación, la imitación y la práctica dirigida. Esta tendencia puede sintetizarse en la siguiente proposición: "si quieres llegar a ser un buen profesor, haz lo que los buenos profesores hacen" (Stones y Morris, 1972 :8).

Esta concepción de la formación del profesorado se caracteriza por su tradicionalismo, en tanto que favorece un tipo de aprendizaje pasivo por parte de los estudiantes. Al mismo tiempo se les ofrece una perspectiva parcial de la enseñanza, no permitiéndoseles ir más allá de aquello que observan. El hecho de no presentar una variedad de situaciones docentes determina que los estudiantes concluyan su período formativo habiendo observado un reducido número de modelos de enseñanza. En el enfoque Tradicional de la Formación del Profesorado, muy común en nuestras instituciones de formación del profesorado, subyace la creencia de que cualquier docente puede desempeñar tareas de formador sin ningún tipo de entrenamiento previo. Su "saber hacer" es suficiente para considerar que "sabe formar". Esto ya lo describíamos más arriba cuando referíamos los tipos de contenidos.

.

El modelo de relaciones que se establecen según este planteamiento es, en primer lugar, el de la yuxtaposición en los contenidos de la formación: primero viene la teoría (formación básicamente académica, conceptual y proposicional), y las prácticas vienen después, como ocasión para aplicar conocimientos. En segundo lugar, destaca la hegemonía de uno de los "*partners"* en la relación, ya que la planificación de las prácticas corresponde a la Institución de Formación. En tercer lugar, se evidencia la no intencionalidad en la elección de escenarios de aprendizaje para las prácticas: debido a que cuando el número de alumnos es tan alto, resulta imposible

seleccionar Centros Educativos con algún tipo de criterio. En cuarto lugar, presenciamos unas prácticas atomizadas, donde la unidad es el profesor en formación practicando en una clase con un profesor tutor que ejerce la función de formador. Por último, asistimos a unas prácticas en las que la supervisión se burocratiza y se delega en la "buena voluntad" del profesor correspondiente. Como afirmaba Pendry, "la teorización educativa se ha mostrado a menudo como irrelevante, ha habido poca oportunidad para llevar a las escuelas nuevas ideas, se ha aprendido poco del extenso conocimiento y destreza de los profesores con experiencia, las visitas a las escuelas de los tutores se han visto como una ocasión para sobrevivir más que de aprendizaje, los estudiantes aprenden a actuar de forma diferente para diferentes audiencias, a menudo en complicidad con sus supervisores de escuela con ocasión de la visita del tutor, el aprendizaje se ha conseguido a través de un penoso proceso de ensayo y error de una forma no guiada ni analítica" (Pendry, 1994:66).

Un modelo de Consonancia en torno a un perfil de buen profesor

Una segunda concepción del proceso de aprender a enseñar ha venido determinada por una preocupación en la necesidad del dominio de destrezas y competencias docentes por parte del profesor en formación. Se asume que la formación del profesor debe capacitar a éste para llevar a cabo, de forma eficaz, la tarea de enseñar, concretada en términos de competencias derivadas de la investigación proceso-producto. Desde esta orientación, aprender a enseñar "implica la adquisición de principios y prácticas derivadas de los estudios científicos sobre la enseñanza. La competencia se define en términos de actuación" (Feiman, 1990:223).

La idea de aprender a enseñar que está implícita en este modelo, es que la enseñanza puede estar guiada por un conocimiento empíricamente desarrollado, generado casi exclusivamente por la investigación realizada en la Universidad por investigadores y formadores de profesores. Así, la Institución de Formación puede entrenar con mayor calidad a profesores en formación cuando las perspectivas y lenguaje del profesor tutor de colegio o del mentor, sean los mismos que los utilizados por la Institución de Formación, lo que determina que se deba formar a los mentores y

tutores en este conocimiento derivado de la investigación, puesto que les será necesario para supervisar y evaluar la práctica docente de los profesores en formación.

La denominación de modelo de *Consonancia* la hemos tomado de Cochran-Smith (1991), quien lo utiliza para referirse a una relación entre la escuela y la institución de formación inicial, donde la principal preocupación consiste en asegurar que la formación en las escuelas sea consistente con la que se proporciona en la Institución de Formación; para ello se recurre, en algunos casos, a la aplicación de los resultados de la investigación sobre eficacia docente. En este caso, el conocimiento base es el derivado de la investigación, el cual aprenden los profesores tutores, o mentores, con el objetivo de facilitar que los estudiantes dominen estas competencias. De esta forma, los profesores tutores reciben formación en el dominio de competencias, para que haya congruencia entre lo enseñando en la Institución de Formación y la escuela.

El rol del formador de escuela que coopera tiene un enorme potencial como vehículo para el desarrollo profesional efectivo. Los profesores creen que el propio proceso de supervisión promueve oportunidades de reflexión, estimulación y satisfacción. Se sienten más conectados y comprometidos con la enseñanza como una profesión, porque se sienten formando parte de un *continuum*, pasando la antorcha a la nueva generación de profesores; e identifican muchas condiciones específicas del programa, escenario y personalidad que promueven -e impiden- su desarrollo profesional durante la situación de supervisión, así como describen cambios en sus clases que resultan de su experiencia con los estudiantes de profesorado.

Evidentemente, la cooperación de los profesores del aula en la que hacen sus prácticas los profesores en formación, es más eficaz si reciben una formación en prácticas de supervisión o de mentores. Esto lo comprobamos en un trabajo que llevamos a cabo hace algún tiempo, en el que analizamos a través de entrevistas y cuestionarios, las expectativas y valoraciones de un grupo de 19 profesores tutores de enseñanza primaria y secundaria, con respecto a las prácticas de enseñanza (Zabalza y Marcelo, 1993). Estos aceptaban alumnos en prácticas porque les gustaba ayudar a formar a futuros profesores, aunque las limitaciones de tiempo, la posible influencia negativa en la marcha de la clase, el tipo de alumno en prácticas, así como, especialmente, la evaluación de estos,

les preocupasen. Creían que las prácticas ayudan a los estudiantes a perder el miedo, a enfrentarse con una clase y familiarizarse con un grupo de alumnos y con un centro educativo: "para mí, el valor formativo es el contacto que pueden tener con la realidad del centro, saber que los centros no son tan bonitos ni tan malos como los pintan; en realidad en los centros hay cosas positivas y cosas negativas, y el contacto con esas personas que van a ser sus compañeros y con los chavales para perder el miedo...". Los aspectos que los profesores tutores de primaria valoran más de los alumnos en prácticas son "su amor a los niños" y su "disponibilidad"; mientras que para los de secundaria es más importante "su preparación técnica". Consideran que esta actividad no les aporta nada a nivel profesional, y que es un trabajo no reconocido por la Administración.

Un modelo de Disonancia Crítica: mirar con otros ojos

Resulta excesivo para nuestro propósito resumir suficientemente las bases empíricas y conceptuales de este modelo de aprender a enseñar. Diremos para situarnos, que se basa en la idea, ya por muchos de nosotros investigada y pregonada, de que la enseñanza es principalmente una actividad práctica, difícil de encorsetar en modelos competenciales (Marcelo, 1995). También, y esto nos interesa, que el proceso de aprender a enseñar, requiere el desarrollo y adquisición de conocimientos que no son exclusivamente proposicionales. Que los profesores generan y poseen conocimientos derivados de su interacción con situaciones prácticas, lo que se ha denominado *conocimiento profesional*, conocimiento práctico, conocimiento personal, etc., y que aprender a enseñar significa empezar a generar ese conocimiento que sólo se adquiere en el contacto con la práctica.

Aprender a enseñar es un proceso que no acaba con la formación inicial y que tiene que ver más con el aprendizaje experiencial y activo, que con la imitación o la aplicación de destrezas. Aprendemos a ser profesores cuando somos conscientes de lo que hacemos y de por qué lo hacemos; cuando damos razones y reflexionamos sobre los orígenes y consecuencias de nuestras conductas y las de los demás. En el proceso de aprendizaje cuenta el individuo profesor que posee sus propias teorías y creencias fuertemente asentadas por el periodo de socialización previa como estudiante.

No debemos dejar de lado la importancia que en la última década ha tenido el movimiento que ha pretendido revalorizar el trabajo del profesor, así como las investigaciones que han pretendido "dar la voz" a los docentes: "la preocupación por la *voz* está teniendo una especial relevancia en relación al lugar que ocupan los profesores, en el papel que juegan en la reforma escolar, así como en la forma como se genera la investigación sobre el conocimiento del profesor" (Hargreaves, 1996:12). Para algunos, este movimiento está ayudando a prestigiar y profesionalizar a los docentes, en la medida en que pone de manifiesto que estos poseen conocimiento que, aunque derivado de la experiencia, puede tener también valor epistemológico.

Una vez establecido lo anterior, y teniendo en cuenta que nuestra preocupación se dirige al análisis de los diferentes modelos de colaboración entre la Institución de Formación y los Centros Educativos, planteamos cuáles son los aspectos concretos de esta interacción. Cochran-Smith (1991) denomina el modelo que estamos abordando como de *Disonancia crítica***,** ya que lo que la Institución de Formación trata de promover en los profesores en formación, es el desarrollo de una actitud crítica cuando van a sus prácticas de enseñanza, para que no caigan en lo que se denomina "excesivo realismo" (llegar a creer que la enseñanza es tan compleja/simple como aquella situación que se observa). Pendry (1994) se refiere a ello cuando afirma que "si los alumnos en prácticas sólo tienen acceso al aquí y ahora, a un rango de preocupaciones inevitablemente limitado que caracteriza el pensamiento diario de los profesores con experiencia, conociendo sólo el contexto de una o dos escuelas, puede conducir a un empobrecimiento profesional. Los profesores en formación deben tener acceso a estas cosas, y deben tener la oportunidad de aprender lo más que puedan de ellas, pero también necesitan acceso a oportunidades que revelen prácticas alternativas, formas alternativas de pensar, criterios que tengan que ver con metas a largo plazo, con temas de justicia social, etc." (Pendry, 1994:79).

Desde este punto de vista, las prácticas de enseñanza se convierten en una ocasión para indagar en diferentes dimensiones: personales, didácticas, curriculares, organizativas y sociales; mediante las cuales la Institución de Formación intenta controlar las prácticas para que los profesores en formación realicen autorreflexión, a través del autoanálisis, de la supervisión de compañeros, de

la evaluación horizontal o de la supervisión clínica. Por medio de este modelo de *Disonancia Crítica* podemos observar situaciones de seguimiento de las actividades que llevan a cabo los alumnos en prácticas, mediante la realización de seminarios o trabajos de indagación crítica sobre la realidad docente que observan y en la que están involucrados, generalmente sin la participación de aquellos formadores de colegios, institutos o liceos con los que realizan prácticas.

Un cambio en la formación del profesor consiste en considerar a los futuros profesores como investigadores que aprenden indagando, buscando respuestas a sus preguntas. Esto es particularmente importante para aquellos profesores que van a enseñar en contextos de enseñanza y aprendizaje culturalmente diferentes al propio. Orientar la formación en este sentido exige tiempo para tareas de investigación y situaciones de búsqueda, las prácticas lo son, así como el diálogo con los compañeros y con los instructores, es clarificador de preguntas, datos y respuestas.

En la última década, la investigación-acción ha jugado un rol significativo en la mejora de la escuela, la institucionalización del cambio, la mejora del currículum escolar y la formación profesional del profesor tanto fuera como dentro de nuestro país. La investigación en la acción ha supuesto una forma de examinar las propias prácticas educativas y mejorar lo que se veía que era necesario para conseguir los objetivos. En la clase se propone mejorar la realización de las prácticas del estudiante y de los procedimientos de supervisión.

Son muchos los ejemplos que podemos señalar sobre programas de formación del profesorado, preocupados por propiciar en los futuros profesores una actitud reflexiva, crítica e investigadora. Y para promoverlo se han llevado a cabo diferentes estrategias, algunas de las cuales describimos a continuación:

- La redacción por parte del profesor en formación de un *Diario*, entendido como "relatos de la vida de la clase en los que los profesores registran sus observaciones, analizan sus experiencias, y reflexionan y/o interpretan sus prácticas a lo largo del tiempo. Los diarios mezclan descripciones, registros, comentarios y análisis" (Cochran-Smith y Lytle, 1993:26).

Los diarios captan la enseñanza inmediata, en la medida que reflejan las percepciones de lo que está pasando. El diario de clase ha sido utilizado ampliamente como instrumento de análisis del pensamiento reflexivo de profesores en formación durante su periodo de prácticas de enseñanza.

- Junto al diario, se incluye el *debate reflexivo* (explorar perspectivas, significados, imágenes), las descripciones del trabajo de los alumnos (concentrándose en los dibujos, escritos, construcciones), y las revisiones que un grupo de profesores puede hacer de la experiencia de práctica. El debate se realiza, en el formato de Seminario, en el transcurso de las prácticas.
- La Redacción de *Casos*. El conocimiento de los profesores se organiza y transmite en base a historias o casos que poseen realismo, viveza, significación personal e implican no sólo componentes cognitivos, sino también afectivos. Como señalaba Gudmundsdottir, "las clases son lugares donde se cuentan historias. Los libros de texto cuentan historias y los profesores aportan historias, historias sobre el contenido que enseñan, o historias curriculares. Estas historias son narraciones que organizan el currículum y se comunican a la clase a lo largo del curso escolar" (1991:207). Se trata de pedir a los profesores en prácticas que redacten casos sobre problemas o situaciones vividas durante las mismas. El conocimiento de casos es un conocimiento fundamentalmente ligado a la acción, en la medida en que emerge y se almacena mediante claves relacionadas con personajes y situaciones vividas por el formador .
- Otra estrategia es la "*Indagación de Aula*". Consiste en exploraciones realizadas a través de observaciones, diarios, entrevistas y análisis de documentos que se recopilan para analizar evidencias, y como fuente de datos para propiciar la reflexión y la iniciación de procesos de cambio. Los alumnos han de presentar un informe de indagación en el que se incluyan un análisis de los datos recopilados.
- Otras estrategias utilizadas para desarrollar la capacidad reflexiva de los profesores en formación durante las prácticas de enseñanza, han sido los registros escritos, documentos personales, o en inglés *"portfolios"*. Esta estrategia puede ser denominada como *Carpeta Pedagógica*, entendida como un documento estructurado en el que los alumnos en prácticas describen e intentan analizar experiencias significativas que hayan tenido antes y durante su formación. Incorpora una serie de tareas reflexivas a lo largo del periodo formativo, que puede

incluir un registro biográfico de las experiencias como estudiantes, registros escritos de sus experiencias en diferentes cursos, diario de sucesos significativos, etc. Este material se revisa con el tutor y con los compañeros, y pretende ayudar a los profesores en prácticas a describir, analizar y reflexionar sobre su experiencia docente.

- Análisis del discurso y de las concepciones a través de las *metáforas*. Las metáforas impregnan el lenguaje cotidiano y , por lo tanto, las comunicaciones empleadas dentro del ámbito educativo. El lenguaje ordinario usado para definir un concepto o describir procesos de enseñanza y aprendizaje, está cargado de metáforas. Son formas de verbalizar lo que pensamos. Como dice Mingorance (1991), los procesos humanos de pensamiento son, en gran medida, metafóricos: "construimos nuestro mundo" o lo "vemos" metafóricamente. Para Kayser "Metáfora quiere decir traslación: el significado de una palabra se emplea en un sentido que no le corresponde inicialmente". Por ello el análisis de las metáforas que emplean los profesores, los niños, los padres en los centros donde los alumnos hacen prácticas, nos va a servir como instrumento de análisis para indagar acerca de la naturaleza del pensamiento del profesor y su relación con el contexto en el cual adquiere significación.
- Los *mapas conceptuales* se han venido utilizando también como una técnica para ayudar a los profesores en formación a adquirir un conocimiento más integrado de la materia que enseñan. Novak (1998) ha mostrado la utilidad de los mapas conceptuales como dispositivo para organizar el conocimiento. El papel que juegan durante las prácticas de enseñanza es variado. Se puede pedir a los alumnos que construyan mapas conceptuales correspondientes a los contenidos que el profesor tutor enseña. También pueden construirse mapas conceptuales que representen las concepciones del profesor tutor, aunque en este caso hablaríamos con más propiedad de *mapas cognitivos*.
- La *Reflexión sobre la Acción* durante las prácticas de enseñanza puede adoptar diferentes modalidades. Una de ellas es la denominada Supervisión Clínica, que consiste en la realización de ciclos de Entrevista de Planificación, Observación de la enseñanza y Análisis de la enseñanza. Este modelo puede tomar también la forma de entrevista de estimulación del recuerdo.
- Creación de *comunidades virtuales* durante las prácticas de enseñanza. En este caso la experiencia ha consistido en fomentar la participación de los profesores en formación, durante

sus prácticas de enseñanza en listas de discusión que, utilizando el correo electrónico como canal, intercambian experiencias, preocupaciones o analizan situaciones.

Modelo de Resonancia Colaborativa: la formación como problema y responsabilidad compartida

El cuarto modelo que viene a representar las relaciones entre la Institución de Formación y los Centros Educativos presenta una visión más compleja, pero con mayor potencial de desarrollo. Es el modelo denominado Resonancia Colaborativa. Según este planteamiento, el proceso de aprender a enseñar se entiende más bien como un río al que van confluyendo experiencias, conocimientos, situaciones, que se producen en diferentes -e igualmente válidos- contextos, tanto formales como informales, que conducen a la generación de un profesional cuya principal característica es que aprende a lo largo de la vida. Se entiende, por tanto, que la Institución de Formación y los Centros Educativos no son sino espacios donde es posible aprender. Espacios con sus características, cultura, protagonistas, reglas específicas, pero que son capaces de coordinarse para aprender y permitir que los sujetos implicados -no sólo profesores en formación- aprendan.

Estamos hablando, entonces, de una relación que frente a la hegemonía, plantea la colaboración; frente al aprendizaje individual, el aprender juntos. Una relación que esté orientada más hacia el objetivo de conseguir buenos profesionales de la enseñanza, que a perpetuar posiciones corporativas. En palabras de Cochran-Smith, "la meta de los formadores de profesores no es sólo enseñar a los alumnos en prácticas como enseñar. Consiste en enseñarles a continuar aprendiendo en contextos escolares diversos" (Cochran-Smith, 1991:109). Para ello se plantea que debe existir un ambiente y una cultura de colaboración entre los miembros de ambas instituciones, a través de la realización de proyectos conjuntos, en los que los profesores en formación puedan ocasionalmente participar. Esta relación no se establece exclusivamente para el desarrollo de las prácticas, sino que puede establecerse en torno a proyectos de investigación o de innovación.

Una característica de este modelo de Resonancia Colaborativa es que los Centros Educativos y la Institución de Formación se convierten en lugares donde se indaga, de forma sistemática y crítica, acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la escuela como organización. Este tipo de indagación aparece dentro de una cultura de colaboración donde profesores principiantes, veteranos y formadores de profesores, aprenden continuamente, e investigan sobre su enseñanza; donde el poder es compartido, y el conocimiento sobre la enseñanza es fluido y se construye socialmente. Una relación donde el saber, el lenguaje, las críticas, y los marcos teóricos de los profesores en las escuelas, son tan esenciales como los conocimientos que proporcionan la Institución de Formación y los investigadores.

La necesidad de una formación inicial del profesorado centrada en la escuela está siendo planteada por algunos autores que consideran que los contextos más apropiados para aprender a enseñar, son las aulas de los Centros Educativos. McIntyre, de reconocida trayectoria investigadora, plantea que "el problema básico ha surgido porque un grupo de personas en las Universidades ha sido responsables del programa de aprendizaje, mientras que otro grupo de personas en las escuelas ha estado en control de ese ambiente." (McIntyre, 1994:82). El modelo de yuxtaposición descrito anteriormente, así como el de disonancia crítica, han fracasado en tanto que no han sido capaces de integrar el programa de aprendizaje y formación y el espacio de aprendizaje. Se plantea que es necesario un cambio hacia una formación inicial del profesorado centrada en la escuela, que cree la oportunidad de hacer del aula un ambiente de aprendizaje más apropiado. Para ello, el profesor tutor de aula asume las funciones de formador de profesores, haciendo especial hincapié en tres ámbitos: modelamiento, práctica y retroacción de los profesores en formación.

Pero para que esto ocurra, es necesario que exista un contexto de colaboración interinstitucional, marcado por la colaboración y el acuerdo. Hord definía en 1978 la colaboración como "un término que implica que las partes implicadas comparten la responsabilidad y autoridad para tomar decisiones [...] es un término que asume que dos o más componentes, cada uno de ellos con programas separados y autónomos, se ponen de acuerdo para trabajar juntos y que todos los programas tengan más éxito" (apud Clark, 1988:38). La colaboración puede realizarse entre

personas individuales o entre instituciones. Puede tener un contenido amplio o restrictivo, aunque asumido y negociado por los participantes.

Muchas ideas positivas se han vertido en los últimos tiempos sobre la importancia de los acuerdos de colaboración interinstitucional. El término "*partnership*" se ha popularizado y se utiliza para referirse a cualquier proceso de intercambio, de colaboración entre instituciones, con el propósito de conseguir sus respectivos objetivos. El planteamiento a favor de la colaboración entre la Institución de Formación y los Centros Educativos se basa en la idea de que estos últimos deben asumir una nueva responsabilidad : la planificación de la formación inicial. Es lo que se denomina *formación inicial del profesorado centrada en la escuela*.

Las llamadas a la colaboración entre Centros Educativos y Centros de Formación del Profesorado, para que la formación de los profesores se realice forma de co - trabajo entre ambas instituciones, tiene algunos aspectos críticos que es preciso destacar para no perder de vista un necesario principio de realismo. Particularmente, en aquellas experiencias que se vienen publicando, en las que se describen programas que muestran ejemplos de Centros Educativos que asumen responsabilidades en la formación inicial de los profesores, se nos llama la atención sobre la dificultad que tienen las escuelas para dedicar tiempo y preocupación en la formación. La principal preocupación de los profesores y de las escuelas es la educación de sus alumnos. Pero cuando además de esta tarea, han de abordar la formación de nuevos profesores, se pueden producir desajustes organizativos respecto al tiempo necesario para realizar las actividades que suponen la observación, supervisión, asesoramiento, reunión con profesores de Institución de Formación, etc.

La novedad que se plantea desde esta propuesta es la necesidad de establecer relaciones de colaboración, no de supremacía, entre los proyectos educativos de las escuelas y los proyectos formativos de las instituciones de formación del profesorado. Desde este punto de vista, la Institución de Formación puede funcionar como una agencia de apoyo a la innovación y al trabajo colaborativo en las escuelas (Marcelo y López, 1997). La colaboración se produciría bajo los siguientes principios: a) Reciprocidad o intercambio mutuo entre escuela e Institución de

Formación; b) Experimentación, o disponibilidad a ensayar nuevas formas de práctica y de estructura organizativa en la escuela; c) Indagación sistemática, para que las nuevas ideas sean objeto de estudio y validación, y d) Diversidad de estudiantes, para que las estrategias de enseñanza se refieran a una amplia variedad de niños con diferente procedencia, capacidades y estilos de aprendizaje.

3.4 Formadores para la formación inicial de docentes de Educación Media : un estudio de caso en el Uruguay

Para finalizar este capítulo sobre el papel del formador en la formación inicial de profesores, examinaremos y analizaremos la puesta en marcha de los Programas de Formación de Formadores para los Centros Regionales de Profesores (CERP) que se llevaron a cabo en el Uruguay entre los años 1997 y 1999.

Desde 1995 Uruguay está inmerso en un proceso de reforma educativa y en el desarrollo de un nuevo proyecto de formación de profesores - los Centros Regionales de Profesores (CERP)- , debido a que la formación del profesorado, tanto la inicial como la capacitación en servicio, asume una importancia decisiva cuando se plantea, o mientras se desarrolla, cualquier tipo de reforma de la estructura del sistema educativo o de su currículum.

La creación de los CERP constituye, sin duda alguna, un gran desafío[9]. La propuesta supone la fundación de establecimientos de educación terciaria de muy alto nivel académico, insertos en centros urbanos de escala demográfica relativamente pequeña y de reducida diferenciación cultural, con un fin expresamente determinado: formar profesores para el ejercicio de la docencia en establecimientos de Educación Secundaria y de Educación Técnica. Uno de los ejes principales, que articula la novedad de la propuesta, radica en un criterio innovador en el diseño del tiempo pedagógico : la relación existente entre las horas de cátedra dictadas y la duración de los cursos de la formación. Es decir, si tomamos como referencia las instituciones tradicionales

[9] Para una descripción y análisis más detallado del "modelo CERP" ver Vaillant y Wettstein, 1999.

de formación inicial de docentes en el país, observamos que en los CERP, se aumenta el número de horas de clase y se disminuye la cantidad de años de formación.

De esta nueva estructuración del tiempo pedagógico, se desprende que los CERP conforman unidades académicas de fuerte concentración horaria. Al respecto, desarrollamos, en mayor detalle, el diseño del tiempo pedagógico de la carrera :

- Las jornadas semanales son de 40 horas reloj, y el futuro profesor tiene la obligación de asistir a clases de lunes a viernes.
- El año lectivo tiene un total de 1400 horas reloj de clase, si consideramos que son 35 las semanas destinadas a los cursos.
- La duración del plan de estudios es de 3 años, con una totalidad de 4.200 horas reloj, distribuidas entre las clases recibidas y la labor de práctica docente.

A lo arriba expuesto, agréguese que, el programa de los CERP determina una dedicación exclusiva de los estudiantes a su formación académica. Se establece así, un sistema de educación de tiempo completo en el ámbito superior, en un intento muy claro por lograr la excelencia en los procesos de formación de profesores.

Correlativamente al tiempo que permanecen los futuros profesores en el Centro, los formadores dedican muchas horas semanales a su trabajo. Son docentes de tiempo completo, con una dedicación de 40 horas semanales, de las cuales no menos de 20 son horas de docencia directa[10]. Las 20 horas restantes, están dedicadas a otras formas de docencia y actividades, entre las cuales deben mencionarse: horas de consulta a los estudiantes, individualmente o en pequeños grupos; orientación de estudios; coordinación de una carrera, área o actividad; coordinación con los centros educativos para la realización de la Práctica Docente; participación en equipos técnicos que van a dar apoyo pedagógico a los centros educativos y/o actualización a profesores en servicio.

[10] Según el Estatuto del Funcionario Docente (1993), en Uruguay "se ejerce *docencia directa* cuando el docente se desempeña en relación continua e inmediata con el alumno"

Entre marzo y abril de 1997 se desarrollaron en el Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente del CODICEN, los primeros cursos de formación para los 125 aspirantes seleccionados como posibles formadores de los Centros Regionales de Profesores del Litoral (con sede en la ciudad de Salto), y del Norte (con sede en la ciudad de Rivera).

Posteriormente, en marzo de 1998, se inició el curso de formación de formadores para segundo año, y se inauguró el CE.R.P. del Este con sede en la ciudad de Maldonado; en diciembre de 1998, comenzaron los cursos de formación de formadores para tercer año que se prolongaron hasta febrero de 1999, año en que comenzaron a funcionar los Centros Regionales del Sur y del Suroeste, con sedes en la ciudades de Atlántida y de Colonia, respectivamente.

El análisis de los programas de formación de formadores

Recordemos que, según Fullan (1991), el proceso de implementación de un programa genera una dinámica que afecta al proceso de aprendizaje y resocialización de los participantes durante cierto período. Este proceso hace intervenir la interacción de las personas con vistas a modificar ciertas maneras de actuar. Tanto la naturaleza del programa como la relación que los diversos grupos de actores mantienen con éste, determinan el proceso de implementación. Este proceso comprende tres momentos decisivos que describieron, entre otros, Berman y McLaughlin (1977 y 1980): la movilización, la puesta en marcha y la institucionalización.

Durante la movilización, la institución se prepara para el cambio y decide introducir la innovación; mientras que, en el transcurso de la puesta en marcha, cada individuo desarrolla su percepción del cambio y se apropia de él según sus necesidades y sus expectativas. Pero, para que sea duradero, ese cambio debe integrarse en la estructura de la organización : es aquí cuando se habla de institucionalización.

Para analizar los programas de formadores desarrollados, recientemente, en el Uruguay, recurrimos a los aparatos teóricos de Berman y McLaughlin. El interés de utilizar la conceptualización de estos autores reside en la importancia que asignan al subproceso de la

puesta en marcha concebido como una “corriente” de acontecimientos y de momentos de toma de decisión; así como también, se ocupan de una serie de factores vinculados al contexto, cuya intervención es fundamental para que se produzca un cambio. Pero ¿cómo hemos procedido en el análisis del caso?

Para examinar y analizar los fenómenos asociados a los programas de formación de formadores para los Centros Regionales de Profesores, reagrupamos los temas iterativos, buscamos las contradicciones existentes entre las percepciones de los diferentes actores sobre un mismo fenómeno, y establecimos asociaciones con elementos conceptuales y teóricos.

En una segunda instancia, clasificamos la “corriente” de los fenómenos asociados al proceso de implementación de los programas de formación, siguiendo la caracterización de los tres subprocesos de Berman y McLaughlin (1977 y 1980), e inspirándonos en los trabajos de Fullan (1991). Estas conceptualizaciones, con el análisis de los datos que surgieron de nuestro estudio de caso, nos permitieron establecer los rasgos característicos y las actividades principales del proceso de implementación de programa. Trabajamos en un “ir y venir”, en una suerte de dinámica oscilante, durante la cual, nuestras propuestas teóricas iniciales se modificaron después de ser confrontadas con los fenómenos y las particularidades empíricas de nuestro caso[11].

Si se observa el *cuadro 1,* se apreciará el esquema adoptado para el examen y el análisis de los programas de formadores .

11 Una frase de Huberman y Miles (1991:240) resume la manera en la que hemos procedido: “todos debemos aplicar marcos conceptuales al trabajo cotidiano para hacerlo inteligible. Pero todos tenemos igualmente necesidad de una experiencia para organizar las características de aquél de manera significativa”.

CONTEXTO	*MOVILIZACION*	*PUESTA EN MARCHA*	*INSTITUCIONALIZACION*
INSTITUCIÓN	introducción planificación	programa de formación	apoyo institucional de formadores
FORMADORES	apoyo aceptación	experiencia de los formadores	nuevas prácticas de los formadores

Cuadro 1: Análisis de los programas de formación de formadores - Uruguay - 97,98 y 99

Vamos a abordar, en primer lugar, el subproceso de la movilización. Cabe plantearnos la siguiente interrogante : ¿Cuáles son sus rasgos distintivos, sus actividades principales?

La movilización : prepararse para el cambio

La movilización es un subproceso de intensa planificación, durante el cual se presenta una serie de problemas a quienes han querido introducir un cambio. Este subproceso incluye, pues, la introducción y la preparación del cambio. Compromete particularmente al medio institucional, aunque los actores individuales inciden también en él.

Para examinar y analizar los datos relativos al subproceso de movilización, nos hemos basado en el estudio y análisis de documentos y/o publicaciones del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP); de la Secretaría de Capacitación Docente de la ANEP-CODICEN (órgano que tuvo a su cargo la puesta en marcha de los programas de formadores), de los Centros Regionales de Profesores, del Programa MESyFOD, de la Gerencia de Planeamiento de la ANEP. El corpus analizado incluye, además, la transcripción de entrevistas realizadas a los coordinadores de los programas de formadores, así como entrevistas y cuestionarios a los formadores que participaron en los programas de formación.

A partir de estas fuentes, podemos reconstruir la cronología del proceso de implementación de los programas de formación de formadores desarrollados en 1997, 1998 y 1999 en el Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente. El subproceso de movilización estuvo pautado por las iniciativas tomadas por el Director Nacional de Educación Pública y el Consejo Directivo Central, con el fin de impulsar programas de formación de los formadores para los Centros Regionales de Profesores.

En el caso estudiado, el subproceso de movilización aparece como una corriente de interacciones y actividades que hemos reagrupado en tres grandes categorías: la introducción y la planificación, el apoyo brindado y la aceptación. Comenzaremos el examen y el análisis de los datos de la introducción y de la planificación de los programas de formación.

La introducción y la planificación del programa de formación

El estudio de los datos nos permite distinguir un primer grupo de actividades que caracterizan al subproceso de movilización: la introducción y la planificación del programa de formación. El programa aparece como una idea difundida por el Director Nacional de Educación Pública y luego adoptada por las autoridades del CODICEN, por los equipos del Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, del Programa MESyFOD, y luego, de los propios Centros Regionales de Profesores.

Durante el segundo semestre de 1996, el Director Nacional de Educación Pública crea un grupo de trabajo integrado por representantes de ANEP-CODICEN, del Programa MESyFOD y por destacados docentes especialistas de diversas áreas disciplinares : Ciencias de la Educación, Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. Al grupo así constituido, se le encomienda el diseño de los programas a impartirse en los Centros Regionales de Profesores para las carreras de profesorado de Matemática, Lengua y Literatura, Geografía, Historia, Sociología, Biología, Física y Química. El grupo de trabajo debe también proponer un programa de formación para los formadores que se ocuparán de ofrecer los cursos correspondientes a las distintas carreras.

En febrero y marzo de 1997, y con el financiamiento necesario para su planificación e implementación provisto por el Programa MESyFOD, comienza el primer curso de formadores para los Centros Regionales de Profesores. Un Coordinador general y un Coordinador por área disciplinar (Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza), tienen la responsabilidad de planificar e implementar el Programa de formación de formadores.

Como los tres Programas de Formación de Formadores, arriba referidos, estuvieron bajo la responsabilidad de un Coordinador general y de Coordinadores de área, las actividades de planificación dependieron en gran medida, de esos responsables. El papel de estos Coordinadores fue fundamental en la elaboración del programa, en la animación de las actividades de sensibilización a la innovación y en la resolución de los diversos problemas académico-administrativos que se plantearon durante la realización de los cursos.

Las palabras de un Coordinador de área del Programa de Formadores desarrollado en 1998, constituyen una buena síntesis del trabajo en equipo llevado a cabo para planificar el programa: “Somos un equipo unido, lo que nos ha permitido asumir colectivamente la organización de las reuniones del Comité de elaboración de programa [...] fijamos las fechas y la lista de temas, redactamos las actas de las reuniones, luego nos concentramos en la elaboración del programa, los contenidos, las actividades de aprendizaje [...] nos pusimos en contacto con los docentes de los cursos [...] estas actividades van acompañadas de una infinidad de problemas administrativos que hay que solucionar [...]”.

Las entrevistas con algunos docentes de los Programas, revelan un sentimiento de responsabilidad colectiva con respecto a las tareas de planificación. Así, cuando preguntamos a los docentes y coordinadores de áreas cuál es su papel en la planificación del programa, varios entrevistados hablan de su trabajo en equipo. Las palabras de un docente constituyen una buena síntesis de ese trabajo en equipo llevado a cabo para planificar el programa: “Somos un equipo unido, lo que nos ha permitido asumir colectivamente la organización de las reuniones preparatorias del curso (...) fijamos las fechas y la lista de temas, luego nos concentramos en la

elaboración del programa, los contenidos, las actividades de aprendizaje (...) nos pusimos en contacto con los futuros formadores (...) estas actividades van acompañadas de una infinidad de problemas administrativos que hay que solucionar (...)".

Los Coordinadores de los tres Programas de Formación de Formadores fueron factores claves para el éxito de los mismos. Así, en las entrevistas a los equipos docentes de los cursos, varias personas subrayan la intervención de aquellos : “Con su entusiasmo, estimula el trabajo de los demás docentes , coordina los recursos y resuelve diversos problemas. Tranquiliza a sus colegas que se sienten agobiados por las tareas de planificación. También está muy atento a los diversos problemas que plantea la preparación del programa".

El análisis de los datos muestra la importancia de la colaboración brindada por los equipos del Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente a través de la figura de los Coordinadores de Área, que facilitan la introducción de la innovación y asumen las tareas vinculadas con la elaboración y la planificación del programa de formación.

La intervención de los coordinadores se ve potenciada, sin duda, por su conocimiento del medio. Conocen la historia institucional en materia de formación docente y gozan de lo que podemos llamar una “credibilidad técnica”, la que proviene de la competencia que tienen en el conocimiento de la materia a enseñar y en el campo pedagógico.

Las entrevistas con los coordinadores , nos enseñan que es más difícil planificar la implementación de un programa, que implantar un programa planificado. Aunque esta afirmación resulte curiosa, se explica de la siguiente forma : planificar la implementación de un programa implica un esfuerzo considerable, pues se trata de un proceso complejo de clarificación y crecimiento. Esa planificación exige una modificación de los roles y las relaciones en varios niveles del sistema educativo (trabajo en común de los coordinadores de programas y las autoridades educativas, de los docentes y los equipos de apoyo, etc.).

En el caso que nos ocupa, las actividades de planificación se van convirtiendo lentamente en el programa que hay que elaborar. En este sentido, llama la atención el lugar reducido que ocupan en el programa las actividades de sensibilización de los futuros formadores. Estas se limitan a una o dos reuniones para informar sobre el programa; pero no hay conversaciones previas sobre temas, como, por ejemplo, las necesidades de formación de los futuros formadores.

Los coordinadores de los programas de formación se concentraron en las actividades vinculadas con la elaboración y la planificación del programa, sin preocuparse demasiado de lo que pensaban los futuros formadores sobre esa idea. Este es un fenómeno bastante extendido, pues como afirma Fullan (1991: 112), "es más fácil - más tangible, claro y satisfactorio a corto plazo - concentrarse en elaborar un nuevo programa que entrar en el mundo ansioso, ambiguo y lleno de conflictos de averiguar lo que otros piensan sobre la idea".

El subproceso de movilización se distingue por las actividades de introducción y planificación del programa de formación, pero también se articula con el apoyo que brinda la institución. Este punto es nuestro tema en el parágrafo siguiente.

El apoyo que la institución brinda al programa

Como apuntábamos más arriba, a partir de 1995, el CODICEN introduce una serie de innovaciones en el sistema educativo uruguayo, entre las cuales figura la creación de los Centros Regionales de Profesores. En este marco, la predisposición de las autoridades hacia los procesos de transformación facilita sin duda el apoyo a los Programas de Formación de Formadores para los CERP.

Las autoridades educativas aprueban la idea de un programa que responde a una necesidad evidente. Pero, ¿cómo se materializó el apoyo a la innovación? La institución tiene necesidades bastante claras y definidas en lo que respecta a la formación de los formadores. La experiencia acumulada y las necesidades puntualmente determinadas favorecen el apoyo de las autoridades educativas, apoyo que se materializa en una participación significativa y que se acompaña con

recursos que garantizan la puesta en marcha del programa. La experiencia pasada de la institución en materia de innovaciones está influida, probablemente, por los valores culturales del medio que, desde 1985, favorecen un proceso de transformación de la sociedad uruguaya. En aquel año, la re-instauración de la democracia, después de largos años de gobierno cívico-militar, da lugar a una renovación que propicia el surgimiento de innovaciones.Examinando los datos, descubrimos que la institución tiene una experiencia anterior en materia de implantación de innovaciones, lo que probablemente facilita el apoyo que da al proceso de instalación del programa de formación. Desde 1985, la ANEP se interesa vivamente en el mejoramiento del sistema educativo. De ahí que en las entrevistas, las autoridades y responsables de los programas de formadores se refieren a menudo al tema: "Desde las reuniones por la Concertación Democrática, el país se interesa en mejorar la formación de los formadores de docentes. Muchos que vinieron del exterior estudiaron nuestra realidad y la compararon con la de otros (...) fue así como ingresaron al país varias experiencias que atañen a la enseñanza y a la formación de los docentes".

La experiencia pasada de la ANEP en materia de innovaciones contribuyó sin duda al apoyo dado a la introducción del programa de formación. Pero las necesidades de la institución también facilitan este apoyo: las autoridades del CODICEN consideran que los formadores de los futuros profesores carecen a menudo de una preparación pedagógica y disciplinar adecuada que les permita responder a las necesidades de los futuros docentes.

No cabe duda, entonces, que la formación de los docentes aparece como una de las mayores prioridades para las autoridades del CODICEN. Éstas perciben el programa de marras, como uno de los primeros pasos para tener formadores competentes con los que establecer un sistema de formación de docentes.

Ahora bien, el subproceso de la movilización se distingue por las actividades vinculadas a la introducción y la planificación del programa, y por el apoyo que da la institución, pero también por la aceptación de la innovación por parte de los formadores.

La aceptación de la innovación por parte de los futuros formadores

Es indudable que nos interesa saber las percepciones de quienes son los destinatarios inmediatos del programa innovador; su grado de interés, de motivación, en suma, la aceptación que en realidad tiene. De ahí que nos preguntamos : ¿Cómo podemos situar la aceptación del programa por parte de los futuros formadores? ¿De dónde proviene esa aceptación? Según algunas entrevistas y los cuestionarios que realizáramos en el transcurso de 1997, 1998 y 1999 a los participantes de los programas de formación, los principales motivos de aceptación del programa provienen del vínculo que éste tiene con la práctica. Los futuros formadores no quieren aceptar cualquier innovación; aceptarán un programa que tenga relación con sus preocupaciones y que responda a sus necesidades. Es lo que Fullan (1982, 1991) califica de *congruencia*.

Entre los datos analizados, algunos se refieren a la aceptación del programa por parte de los formadores. Este tema se asocia a las descripciones de los formadores sobre sus maneras corrientes de proceder y a sus opiniones acerca de las soluciones que brinda la innovación.

Los datos de los cuestionarios a los participantes de los programas de formación de formadores, hacen notar que sus maneras corrientes de proceder se caracterizan por una imprecisión en los roles. Se conoce poco la figura del formador, su rol no está definido, no existe la construcción previa de un perfil de este 'nuevo' actor educativo. Los formadores son docentes, muchas veces, con un status mal definido dentro del sistema, y con dificultades para que los acepten como profesionales. Trabajan, por lo general, pocas horas en tareas de formación docente, y ejercen una profesión que la institución no tiene definida. Esto, en nuestra opinión, explicaría por qué el principal problema de los formadores es que les cuesta reconocerse como tales.

Los formadores también tienen dificultades para hacer que el medio los acepte. Esta falta de reconocimiento es moneda corriente, y, seguramente, guarda relación con la falta de valorización de la formación pedagógica y de la actualización disciplinar de los docentes en educación

superior y en el ámbito universitario[12]. Pareciera que este es un fenómeno que anida con mayor frecuencia en los ámbitos universitarios, en los que la promoción de los docentes está centrada en la investigación. En cuanto a las soluciones que propone la innovación, los formadores ven el programa como una solución evidente que tiene un carácter muy práctico : “para mí el programa es de gran utilidad para mejorar la manera de proceder de los formadores en los CERP” y “me ofrece aplicaciones prácticas para los problemas de la formación en los CERP”.

Este aspecto está muy vinculado con la experiencia de los formadores durante la puesta en marcha. En efecto, la aceptación del programa por parte de los formadores no es un fenómeno aislado, sino que se enmarca en un proceso escalonado durante cierto período y que se distingue por la interacción de la movilización y la puesta en marcha. Esto tiene un correlato teórico en la afirmación de Fullan (1991:64): “La relación entre la iniciación y la puesta en práctica es flexible e interactiva”.

La innovación se considera aquí una novedad cuyas ventajas resultan de la originalidad de los métodos y los contenidos. Veamos estos dos ejemplos: “el programa me enseñó mucho, sobre todo desde el punto de vista metodológico”” y “en él se estudian casos reales surgidos de las experiencias personales”. Cabe agregar que varios futuros formadores sitúan el trabajo en equipo como una ventaja importante del programa. Este es un testimonio: “si se quiere llevar a cabo una innovación, tiene que haber concertación, tiene que haber trabajo de equipo entre los participantes (...) este trabajo en grupo nos ha permitido conversar entre nosotros, compartir problemas y soluciones”.

Las relaciones entre movilización y puesta en marcha atañen a una red de factores que aparecen con mayor o menor fuerza, de acuerdo a cómo se presente el subproceso. Tal como hemos observado en los apartados anteriores, algunos grupos de factores acentúan más el subproceso de movilización, mientras que otros ponen más de manifiesto el subproceso de puesta en marcha, ítem que abordaremos a continuación.

[12] En el Uruguay la formación docente para Educación Primaria y Secundaria no depende de la Universidad, sino de Institutos de Formación Docente específicos,.

La puesta en marcha : un recorrido hacia adentro

Recordemos que la puesta en marcha pertenece al subproceso vinculado a las modificaciones de las maneras de proceder. En esta instancia, el individuo desarrolla su propia percepción del cambio que se le propone, y se apropia de él, según sus necesidades y expectativas.

No debemos olvidar que la puesta en marcha de un programa posee una dimensión objetiva y una subjetiva. La primera está asociada a las tres facetas siempre presentes en el proceso de cambio: valores, estrategia pedagógica y material nuevo o revisado. Esta dimensión objetiva se refiere a la naturaleza de la innovación, sus características y sus límites.

La dimensión subjetiva afecta más directamente a los beneficiarios del cambio. Incluso, si se toma una decisión política para adoptar la innovación, sin el apoyo de los beneficiarios, no es posible introducir el cambio. Es durante la puesta en marcha cuando los beneficiarios se formarán una imagen del cambio y crearán relaciones individuales frente a lo que se les propone.

Para analizar los datos relativos a la puesta en marcha, acudimos al estudio de documentos y de distintos cuestionarios y entrevistas, realizados durante el transcurso de los Programas de Formadores de 1997, 1998 y 1999. Con especial interés, analizamos las resoluciones del Consejo Directivo Central de la ANEP que versan sobre la puesta en marcha de los Programas de Formación de Formadores, los documentos explicativos de los programas, los informes de evaluación realizados por los Coordinadores de los Programas y los diversos informes y notas de la Secretaría de Capacitación. Por otra parte, el corpus analizado se compone de los distintos cuestionarios e informes proporcionados por los formadores participantes del Programa.

Continuando nuestro itinerario, examinemos, en primer lugar, la dimensión objetiva representada por las características del programa de formación.

La dimensión objetiva: el desafío del programa de formación

Una de las primeras preguntas que nos planteamos durante la puesta en marcha es la siguiente: si este programa se utiliza eficazmente, ¿qué aspectos de la manera de proceder de los formadores serán modificados? Este es un problema complejo, pues, según Fullan (1991:37), el cambio presenta al menos tres aspectos, lo que hace de la puesta en marcha, un fenómeno multidimensional.

Encontramos así tres tipos de cambio: la utilización posible del material nuevo o revisado, la utilización posible de métodos o estrategias de enseñanza nuevos y la integración de valores nuevos o revisados. Estos tres aspectos se proponen, hipotéticamente, alcanzar, de manera más eficaz, un objetivo educativo nuevo o existente. Mediante el programa de formación se intenta arribar a algunos objetivos de aprendizaje deseados por los formadores.

El análisis de los datos sobre las características del programa (entre ellas, la manera de aplicarlo y los límites) permite considerar "objetivamente" su sentido. Es una noción difícil de definir, pues, como afirma Fullan, "el concepto de realidad objetiva es engañoso[...] La realidad siempre es definida por los individuos y los grupos. Pero los individuos y los grupos actúan recíprocamente para producir fenómenos sociales (constituciones, leyes, políticas, programas de cambios en la educación) que existen fuera de cada individuo" (1991: 37).

En el caso que nos ocupa, la dimensión objetiva del subproceso de puesta en marcha se refiere a un programa preciso, con cierto número de características, una manera determinada de aplicarlo y límites propios. El documento explicativo sobre el programa, que se distribuyó entre los formadores, constituye una fuente de información a la que dimos prioridad. Entre los temas que se abordan allí, figuran aquellos aspectos de la manera de proceder de los formadores que el programa se propone modificar. Los objetivos y contenidos de los programas de formación están vinculados a la intervención de los formadores en los planes de formación de los futuros docentes egresados de los CERP, y se relacionan con un conjunto de valores y conocimientos esenciales. Los valores son los de la educación permanente. Los conocimientos están destinados a

dar competencia en el campo del análisis y la intervención en una situación educativa con futuros docentes.

Por lo que respecta a las estrategias metodológicas y a las actividades de aprendizaje sobre las que se apoya el programa, el documento explicativo menciona exposiciones teóricas con trabajos prácticos (entre ellos, el análisis de casos), que constituyen el soporte del programa. En cada sesión, los especialistas de las áreas hacen exposiciones teóricas sobre los diversos contenidos. A las exposiciones, siguen actividades de aprendizaje centradas en los trabajos prácticos.

Se tomaron una serie de medidas para facilitar la participación de los formadores en los Programas de Formación. A modo de ejemplo, en distintas resoluciones del CODICEN, se establece que los participantes que pertenezcan a la ANEP tendrán licencia con goce de sueldo durante la realización del Programa.

Hablar de la dimensión objetiva de la puesta en marcha del programa implica preguntarse quién decide respecto a la manera de aplicarlo. Tal como ya lo hemos señalado, es al Coordinador General del Programa y a los Coordinadores de los Programas correspondientes a las diversas áreas, a los que les cabe la responsabilidad de administrar el programa.

Los informes elaborados por los Coordinadores en 1997, 1998 y 1999, sobre los Programas de Formación de Formadores, nos ofrecen una serie de datos sobre la amplitud y la diversidad de las tareas vinculadas a la gestión del programa: los Coordinadores se dedican a la organización y al seguimiento de las sesiones de formación; a la animación de las reuniones; a la evaluación diaria de las sesiones; a la elaboración y la corrección de las evaluaciones de los participantes, así como al encuadre de los formadores durante los trabajos personales.

Las entrevistas realizadas a los Coordinadores corroboran las informaciones de los documentos, con respecto a la amplitud y la diversidad de las tareas realizadas para facilitar la aplicación del programa. Un coordinador dice en una entrevista realizada en 1998: “nuestras tareas se relacionan con la coordinación de las sesiones, la animación, la intervención sobre determinado

tema, la elaboración de la documentación, las evaluaciones y el encuadre de las lecturas de los participantes".

Sobre este mismo tema, otro coordinador afirma: "nuestra misión esencial atañe a la organización, la animación y la evaluación de la formación [...] debemos ocuparnos de todo lo que hay que hacer para que el programa se desarrolle en buenas condiciones".

La estructura del programa es compleja y requiere una gestión adecuada de las sesiones. La complejidad de la estructura de los contenidos exige una buena coordinación de las sesiones de formación. Así, un coordinador afirma en una entrevista: "de la animación de las sesiones se ocupan docentes diferentes; hay que evitar el cambio frecuente de docentes pues perturba a los participantes [...] es necesario coordinar las intervenciones de cada uno, hay que dar informaciones para que cada docente esté enterado de lo que ocurre en las sesiones, negociar algunos cambios en los contenidos previstos".

En conclusión, como surge del análisis de los datos, la puesta en marcha del programa es el medio hipotético elegido para lograr el objetivo deseado: "buenas prácticas" de los formadores en los CERP. Aplicando las descripciones de Fullan (1991: 37), se demuestra que el programa pone en juego las estrategias de intervención de los formadores (y también el material de apoyo correspondiente), lo que implica, probablemente, la integración de los valores nuevos y revisados.

La naturaleza del programa depende del tipo de maneras de proceder que se quieren modificar, pero también de su estructura. En el presente caso, esta estructura procede de una complejidad importante. Basta con mirar los documentos explicativos de los programas de formadores de 1997, 1998 y 1999, para ver que los contenidos que hay que desarrollar son complejos, lo que exige una intervención permanente de los coordinadores de los programas, quienes se ocupan, entre otras cosas, de la organización y la coordinación pedagógicas de las sesiones de formación.

Varias dificultades imponen límites al programa: los coordinadores asumen la gestión del mismo en una situación de exceso de actividades. Es sorprendente comprobar que, pese a las dificultades encontradas, no se hizo nada para modificar el programa. Nuestro análisis descubre, entonces, que los informes de evaluación no se utilizan porque no están prontos. Por otra parte, los informes de evaluación son anecdóticos y de poca utilidad en el momento de realizar una verdadera realimentación del proceso de puesta en marcha.

Podemos aventurar que los coordinadores tienen dificultades para administrar la complejidad de los contenidos y las actividades del programa. Probablemente, sea más tranquilizador para ellos administrar el programa desde un enfoque lineal. Son los participantes los que deben ajustarse a un programa que no se modifica.

Si se tienen en cuenta las conceptualizaciones publicadas sobre el cambio[13] , se comprueba que la puesta en marcha de las innovaciones se inspira en modelos descendentes que emanan de una autoridad política o administrativa, o en modelos ascendentes que provienen del cuerpo docente. La puesta en marcha del programa de formación de formadores que se estudia en el presente trabajo se inspira, particularmente, en un modelo descendente: son los expertos quienes deciden sobre los cambios a introducir.

Al comienzo de nuestro estudio de caso, presumimos que la estrategia empleada iba a encontrar resistencias en el lugar estudiado, pero nos equivocamos. El modelo funcionó, entre otras cosas, debido a la experiencia positiva de los formadores durante la puesta en marcha del programa. Las características y los límites del programa son, desde luego, importantes, pero lo fundamental es la experiencia de los formadores. Arribamos así, a la dimensión subjetiva de la puesta en marcha.

[13] Véase Fullan (1991) y Hargreaves (1994).

La dimensión subjetiva: la experiencia de los formadores, una mirada diferente

La puesta en marcha de un programa descuida, a menudo, a las personas (su comportamiento, sus valores, sus aptitudes) en beneficio de las cosas (los reglamentos, el material), y esto explica que los fracasos sean tan numerosos.

El individuo desarrolla la percepción del cambio que se le propone y se lo apropia según sus necesidades y sus expectativas, durante el subproceso de la puesta en marcha: aquí se instala el tema de la dimensión subjetiva del programa, determinada por la experiencia de los formadores.

La modificación de las maneras de proceder no tiene una dimensión objetual, no es un material de apoyo tangible, concreto; sino que implica un proceso de aprendizaje y resocialización que se extiende durante cierto período. El éxito de la puesta en marcha dependerá, en gran medida, de lo que deseen hacer las personas en cuestión, así como de la posibilidad que tengan para captar de manera práctica, toda la significación del cambio que se les propone.

En nuestro estudio de los programas de formadores 1997, 1998 y 1999, atendimos expresamente, los factores vinculados a la experiencia de los formadores durante la puesta en marcha. Para ello, examinamos las relaciones que estos desarrollaban con el programa de formación, con el fin de captar el sentido que daban al cambio propuesto.

En el caso estudiado, la dimensión subjetiva de la puesta en marcha del programa está, pues, en relación con la experiencia concreta de los formadores. A este respecto, durante el análisis de los datos, nos detuvimos especialmente en las ventajas, las dificultades, los aprendizajes nuevos, las modificaciones personales y las significaciones que los formadores daban al programa de formación.

Hallamos que en las respuestas de los formadores a los cuestionarios que se les propusieron, las ventajas del programa se sitúan en el plano de la variedad de la metodología empleada : “la combinación de los diversos métodos hizo atrayente el programa [...] comprendí el sentido de los métodos empleados [...] por lo que respecta a mi manera de proceder, ahora puedo inspirarme en un programa bien hecho”.

Asimismo, para algunos formadores, el encuadre proporcionado por los coordinadores y los docentes de las áreas disciplinares constituye uno de los aciertos del programa. Un entrevistado resume esta idea compartida con varios colegas: “para que un programa tenga éxito, es necesario contar con un apoyo [...] en nuestro caso, el Coordinador siempre estuvo disponible para responder a las diversas preguntas del grupo”.

La organización de las actividades de formación es considerada por muchos formadores como una de las principales fortalezas del programa. Este es un ejemplo testimonial: “las actividades de formación están muy organizadas, está todo previsto [...] esto facilita enormemente los aprendizajes”.

A esta altura de nuestro análisis, podemos afirmar que los vínculos que los formadores establecen con la innovación están plasmados, entre otras cosas, en sus opiniones sobre las ventajas del programa introducido. Los formadores están satisfechos con el programa porque da instrumentos para actuar en los planes de formación : “el programa es de gran utilidad para mejorar la manera de proceder de los formadores”, y además, “ofrece aplicaciones prácticas para los problemas de la formación”.

Analizar las ventajas del programa de formación conduce, inevitablemente, a subrayar las dificultades que el mismo, encuentra en su camino. Por ello no es raro descubrir que en los cuestionarios y entrevistas, los formadores se manifestaron acerca de la rigidez de las reglas de organización que perturban la libertad y la espontaneidad : “tendríamos que haber sido más flexibles y haber modificado el horario establecido [...] tuvimos poco tiempo para discutir las exposiciones de los especialistas , hacer preguntas y tratar más a fondo algunos temas”. Por otra

parte, y en relación al acatamiento a los tiempos establecidos, ciertos entrevistados hablan de inconvenientes surgidos en la dimensión cotidiana del proceso: “algunos colegas siempre llegaron tarde (...) como buena parte del programa se basa en el trabajo en grupo, había que esperar para empezar (...) a menudo me sentí molesto porque algunas sesiones se acortaron”.
En este mismo sentido, otro grupo de formadores señala que las dificultades son, en buena parte, externas, y provienen de la falta de apoyo del medio : “a mis colegas no les interesó el programa. Sin embargo, yo quería que mi experiencia les sirviera a otros.”

Finalmente, otra categoría de obstáculos que aparece, radica en las dificultades que encontraron los formadores para comprender y utilizar la innovación. Algunos refieren la complejidad del programa en función del número y del tipo de elementos que intervienen: “hay demasiadas cosas para leer” ; “hay contenidos en exceso”.

Otro grupo de futuros formadores percibe un cambio en el orden de prioridades. No era extraño escuchar en los corrillos, a la hora del merecido descanso, expresiones como la que aquí reproducimos de un entrevistado: “me dediqué mucho (...) la participación en las sesiones, las lecturas me dejaron poco tiempo disponible y dejé de lado cosas importantes durante varias semanas”.

No podemos concluir nuestra interpretación, sin señalar que la dificultad de la participación personal surge como un problema relevante. Hay formadores que se sienten limitados por la vida familiar y profesional: invocan una “disponibilidad personal que no siempre se tuvo” ; y reconocen que “las exigencias de la vida familiar y profesional obstaculizan una participación total en el programa”. Una formadora expresaba con pesadumbre : “me afectó el exceso de trabajo (...) todas las tardes me esperaban en la Universidad toneladas de papeles (...) tenía una autorización para ausentarme durante el curso, pero mi trabajo nadie lo hacía”.

Al comienzo de este apartado, decíamos que el éxito de la puesta en marcha de una innovación depende, en gran parte, de una posibilidad inherente a las personas: captar de manera práctica toda la significación del cambio que se les propone. Podemos decir, que, pese a las dificultades

encontradas, los formadores consideran que realizaron aprendizajes beneficiosos durante la puesta en marcha del programa. Varios formadores reconocen que las modificaciones personales se traducen en nuevas actitudes, pues afirman que el programa les ha permitido tomar conciencia de la importancia de su papel, lo cual repercute en la valorización de sus personas. Aquí tenemos un testimonio: “el programa nos ha sensibilizado (...) nos ha permitido tener más confianza y se ha valorizado nuestro papel”.

En conclusión, el análisis de los datos muestra que, pese a cierto número de dificultades y modificaciones personales importantes, la mayoría de los participantes está satisfecha con los programas de formación de formadores: reconocen que el programa elaborado facilita aprendizajes compatibles con sus preocupaciones, y que las soluciones tienen relación con sus maneras de proceder.

La mayoría de los formadores asocian los aprendizajes nuevos con la adquisición de nuevos conocimientos y con el aprendizaje del trabajo en equipo. ¿Cómo se puede explicar esto? Los participantes en el curso de formación de formadores son profesionales universitarios o docentes egresados de los Institutos de Formación Docente, interesados en la formación de futuros profesores. La adquisición de conocimientos nuevos interesa más al formador, pues quiere reconvertirse en la "profesión de formador". Huberman (1989) muestra que los docentes atraviesan diversas fases durante la carrera. Los formadores están en un período que Huberman califica de fase “de tanteo”, en el que buscan y aprenden el oficio de formador.

En cuanto al trabajo en equipo, es éste un tema que los formadores asocian a menudo con los aprendizajes nuevos. Algunos autores (Fullan, 1991; Hargreaves, 1994) consideran que el trabajo en equipo es una condición de existencia en una innovación. Unirse a un equipo reduce la inseguridad que acompaña a toda innovación. Pero la significación que el trabajo en equipo tiene para los formadores, se asocia también a la necesidad de tener una identidad profesional.

El concepto de identidad se forma con muchos elementos extraídos de la psicología y del psicoanálisis. Freud (1937) muestra que el ideal del *yo* se arraiga en el grupo al que pertenece la

persona, en primer lugar, la familia. Kaes (1976) habla de *aparato psíquico de grupo* como una ficción eficaz que proporciona la mediación entre la realidad psíquica en sus componentes de grupo y la realidad de grupo en sus aspectos sociales y materiales. El trabajo de equipo representa, para los formadores, un paso hacia su identidad profesional, en la medida en que implica compartir una actividad.

Amén de una serie de ventajas, aparecen también dificultades, ya que buena parte de los formadores considera que el programa de formación es un proyecto ambicioso, que exige el tiempo del que carecen. Para ellos, tener tiempo para dedicar a la innovación significa modificar sus compromisos profesionales y personales.

Parece, pues, que las sesiones de formación entorpecen los compromisos profesionales de los formadores, quienes tienen la vida condicionada por el pluriempleo. En términos generales, estamos en condiciones de afirmar que las principales trabas radican en la situación personal de los formadores: actividad profesional demasiado exigente, obligaciones familiares y compromisos de otro tipo, aparecen como inconciliables con estudios superiores. Estos obstáculos son muy plausibles, por cierto, pero son más "confesables" que otros, como, por ejemplo, el interés de tener un certificado que atestigüe la participación en el programa. Pues bien, las expectativas ante el umbral de un programa de innovación como el que se implementó, no escapan a las veleidades de la naturaleza humana.

El subproceso de puesta en marcha está muy determinado por las significaciones que los formadores asignan al programa de formación. En la opinión de estos, el programa se convierte en la solución ideal, en la medida en que les permite mejorar sus maneras corrientes de proceder. ¿Cómo surgen las maneras nuevas de proceder? El estudio del subproceso de institucionalización, que sigue a la puesta en marcha, puede darnos elementos de respuesta.

La institucionalización : formación y cambio en los formadores

Y por fin arribamos al subproceso de institucionalización, etapa durante la cual los beneficiarios asimilan los aprendizajes hechos y la institución incorpora las nuevas maneras de actuar en el proceso de toma de decisiones. Supone la estabilidad y la continuidad del cambio que acaba de ser implantado. Como expresan Miles y Ekholm (1991: 3) : "la institucionalización es un proceso de desarrollo que tiene lugar en las organizaciones durante la introducción de un cambio y después. Tiene como resultado la estabilización del cambio y su continuación".

La supervivencia de una innovación no está garantizada y depende de una red de factores. Así, las innovaciones que no penetran la estructura y la organización de una institución, tienen pocas posibilidades de subsistir. Observemos en nuestro estudio de caso, en qué medida el cambio introducido por el programa es incorporado en el plano de los beneficiarios y en el de la institución.

Para apreciar e interpretar de qué forma se realiza el subproceso de institucionalización, recurrimos al análisis de los documentos y de las entrevistas que detallamos páginas más arriba.
La institucionalización refiere, pues, a la situación de los formadores después de la finalización de cada curso de formación en el que participaron, y más particularmente, a la aparición de nuevas maneras de proceder en los formadores y las decisiones tomadas por la institución después de la puesta en marcha.

Surge, en este punto, una pregunta : ¿qué aspectos se incorporaron a las maneras de proceder de los formadores después de la puesta en marcha del programa? Por una parte, destacamos las consecuencias de la modificación de las *maneras corrientes de proceder*, pero, por otra, reconocemos que es un tema complejo, pues no siempre se hace posible descubrir las modificaciones producidas en las mismas, especialmente si éstas se relacionan con los valores.

Nuestro análisis revela que las nuevas maneras de proceder refieren a dos planos: uno individual, constituido por los formadores que aplican los aprendizajes de las sesiones de formación de los cursos en los que participaron. Algunos formadores, ya trabajando en los CERP comentaron: "pudimos aplicar lo que aprendimos en el curso de formadores (...) sobre todo lo que se refiere a la metodología que hay que utilizar en las clases". El segundo plano, en el nivel colectivo, compuesto por los formadores que se asocian entre ellos para realizar diversas actividades de formación con los estudiantes de los Centros Regionales de Profesores: "el curso de formación nos ha permitido colaborar unos con otros (...) ahora somos tres formadores asociados para las clases (...) hay otros que planean trabajar juntos pronto", explicó un formador entusiasmado.

Por otra parte, el análisis descubre que los formadores experimentan dificultades para llevar a la práctica, en buenas condiciones, las nuevas maneras de proceder, porque las variables institucionales las traban. El apoyo administrativo no es suficiente, y, muchas veces, inadecuado, en el marco de la descentralización que supone la creación de los Centros *Regionales* de Profesores. Incluso, según otros formadores, la aplicación de las nuevas maneras de proceder está muy condicionada por la precariedad de su situación funcional - profesional: "el problema es que casi todos somos interinos (...) nos preguntamos a menudo de qué sirve poner de nuestra parte si tal vez el año próximo no se nos renueve el contrato".[14]

En cuanto *al apoyo brindado por la institución*, sabemos que la institucionalización de una innovación tendrá más posibilidades de producirse, si la institución mantiene el apoyo que presta durante la movilización y la puesta en marcha. Cuanto más se prolonga este apoyo, más posibilidades de subsistir tiene la institucionalización. No es menor el hecho de que las autoridades educativas se orientan más hacia el futuro y hacia los aspectos positivos del cambio implantado. Para la mayoría de ellos, los cursos de formación de formadores constituyen una experiencia positiva que hay que multiplicar. No obstante, descubrimos también que algunos formadores no se sienten apoyados en sus nuevas maneras de proceder: "el entusiasmo que siguió al curso se fue disipando poco a poco (...). Los equipos del Centro de Capacitación intentaron

[14] En los comienzos del año 2000 el CODICEN implementó los concursos de oposición para obtener la efectividad en los cargos de formadores de los CERP.

sistematizar el trabajo de los formadores, pero ahora tienen muchas preocupaciones (...) y el tiempo no les da".

Seguramente, radique aquí, una voluntad política para considerar al programa como una actividad que dio buenos resultados, altamente positiva. En otras palabras, hay una tendencia a pensar que la puesta en marcha del programa es un éxito en sí. En las entrevistas, realizadas luego de la finalización del Programa, varios entrevistados de los equipos del Centro de Capacitación refieren la falta de seguimiento luego del curso. Así, alguien afirma: "la idea era apoyar al grupo de formadores estos últimos meses (...) Nos habíamos propuesto seguirlos cuando comenzaran a trabajar en el CERP (...) Esto fue posible parcialmente porque nos ocupamos de otros problemas urgentes...." .

Pese a las preocupaciones relacionadas con la fragilidad de los apoyos institucionales, muchos entrevistados son optimistas respecto a los cursos de formadores. Varios coordinadores consideran que la idea de Cursos de Formadores ya está incorporada a la institución y que la cuestión es solamente de difundirlos por todo el Sistema educativo. Hay que dar a conocer el éxito de esta experiencia. En este sentido, un entrevistado opina que "el curso de formadores ya tuvo resultados positivos, pues permitió a los futuros formadores adquirir los conocimientos necesarios para ocuparse de la formación de los futuros docentes (...) ahora hay que dar a conocer la experiencia ....".

Algunas interpretaciones : cuando la organización aprende

El estudio de caso que presentamos, nos ha permitido compartir el camino recorrido desde 1997 en Uruguay, con el fin de aportar algunas luces al escaso conocimiento que disponemos sobre la implementación de programas de formadores para la formación inicial de profesores.

Los programas de formación de formadores son de una naturaleza tan compleja, que sólo pueden ser entendidos si se toma el sistema educativo como una "organización que aprende". Fullan (1993: 4) afirma que: "el nuevo problema del cambio [...] consiste en saber qué se necesitaría

para convertir el sistema educativo en una "organización que aprende" -especializada en tratar con el cambio como una parte normal de su trabajo, no sólo en relación con la norma más reciente sino como una forma de vida" . Así, la imagen de "organización que aprende", puede ayudarnos a interpretar el caso estudiado, porque, como lo afirman Watkins y Marsick: "en muchos aspectos, "*organisational learning*" es una metáfora que se emplea para expresar el entender cómo cambian los sistemas "(1992: 118).

Los programas de formación de formadores constituyen un proceso de aprendizaje individual y colectivo a la vez, que tiene como objetivo el desarrollo profesional de los formadores. Como dice Guskey (1995: 119) : "considerar el cambio como un proceso que atañe a la vez al individuo y la organización y que debe adaptarse a las características del contexto ayudará a aclarar los pasos que hay que dar para tener buenos resultados por lo que respecta al desarrollo profesional".

Veamos, de manera más detallada, cuáles son los aprendizajes relativos a los programas de formación de formadores, tanto en el plano individual como en el colectivo.

Los aprendizajes individuales

Aunque parezca obvio, es bueno destacar que los programas de formación de formadores están ligados, en gran parte, a lo que hacen o dejan de hacer los individuos que participan en los mismos. En el caso estudiado, los formadores hacen la experiencia de la innovación porque ésta responde a sus necesidades de actualización disciplinar, de ascenso profesional. Aparece un vínculo claro y preciso entre la aceptación del programa y las necesidades de los formadores. Esta relación entre aceptación y necesidades encuentra elementos explicativos en la teoría de las motivaciones y en la de las necesidades[15].

Los conceptos de motivación y necesidad sentida sirvieron para justificar el fracaso o el éxito de un buen número de innovaciones. El fracaso se explica por el hecho de que los adultos no están suficientemente motivados y porque la innovación no responde a las necesidades reales de

aquellos a quienes debería servir. En caso de éxito, se atribuye a la motivación y a la innovación la satisfacción de las necesidades que realmente sienten los individuos.

Cabe destacar que en nuestro caso, los formadores están motivados por los programas propuestos, porque estos satisfacen las necesidades que sienten. Para comprender mejor este fenómeno, indagamos acerca de las tipologías de las motivaciones que tienen los adultos cuando participan en programas de formación.

Del amplio corpus teórico, dos tipologías nos parecieron pertinentes: los tipos de motivación de Houle (1961) y la escala de participación en la educación de Boshier (1985). Según el modelo de Houle, las motivaciones están "orientadas hacia el objetivo", "orientadas hacia la práctica" y "orientadas hacia el aprendizaje". La tipología de Boshier comprende seis tipos de motivación: el "contexto social", el "estímulo social", el "progreso profesional", el "servicio a la comunidad", las "actividades externas" y los "intereses cognoscitivos".

Los resultados de nuestro estudio de caso nos permiten ver que los formadores se orientan, especialmente, hacia la práctica y hacia el progreso profesional. Esto constituye otro aprendizaje del proceso de implementación en el plano individual. Los formadores aceptan el programa de formación propuesto, porque encuentran en él, un alto grado de compatibilidad con su práctica profesional, y porque constituye un modelo que sirve de ejemplo. En efecto, los individuos aceptan más fácilmente un programa cuando "el proceso de desarrollo profesional [...] refleja la manera de abordar la docencia y el aprendizaje que se recomienda a los docentes, en un proyecto, que adopten en sus propias aulas" (Borko y Putnam, 1995: 58) .

La relación directa entre el programa propuesto y la práctica profesional, es un aspecto esencial para los formadores. Así lo reconoce Hargreaves : "para la mayoría de los docentes, la cuestión central del cambio es saber si es práctico [...] en los docentes hay un sentimiento muy fuerte de lo que sirve y lo que no; de cuál cambio dará buenos resultados y cuál no; no en abstracto ni como norma general, sino para determinado docente en determinado contexto" (1994: 12).

[15] En Bhola (1989) se encuentra una buena síntesis de estas teorías.

Sin embargo, en el caso analizado, el aspecto práctico del programa de formación implica mucho más que el aprendizaje de nuevos contenidos o nuevos métodos: se asocia a otros factores, entre los cuales figura el desarrollo profesional de los formadores.

Cuanto más estudiamos los resultados de nuestro trabajo, más nos parece que los formadores perciben el cambio introducido como un instrumento de fundación de identidad y desarrollo profesional. Para ellos, la formación de docentes suele ser una "simple" ocupación porque ejercen, en primer lugar, otra profesión. Así, en la Universidad o en los Institutos de Formación Docente, son, ante todo, docentes en su disciplina.

Como explicamos algunas páginas más arriba, en los Centros Regionales de Profesores los formadores trabajan 40 horas semanales y tienen una dedicación exclusiva a su tarea. La remuneración que reciben (producto de la concentración horaria en un solo centro) es sensiblemente superior a la que recibían previamente. De ahí que, para los formadores, el programa de formación representa, no sólo un elemento nuevo que permitirá elevar el nivel de los conocimientos, sino también, un paso hacia la fundación de una identidad y un desarrollo profesionales. Para construir esta nueva profesión, los formadores necesitan preparación, y eso lo perciben claramente. El programa de formación constituye para ellos el instrumento adecuado, en el momento justo.

Los formadores gastan bastante energía en asumir la puesta en marcha del programa, pero ¿a cambio de qué? Esta pregunta nos lleva a pensar que los formadores hacen una especie de trato tácito con las autoridades educativas, por el cual esperan, en el futuro, ocupar cargos creados en el sector de la formación de docentes.

Nuestras conclusiones coinciden con las investigaciones de varios autores. Así, Fessler (1995: 171) afirma que hay factores de la vida personal e institucional que intervienen en el deseo de los docentes de progresar en el plano profesional, lo que los lleva a entablar negociaciones con sus superiores.

Otros factores intervienen en el valor que los formadores asignan a la innovación, entre ellos, la certificación del programa. Los formadores participaron en las sesiones de formación dedicando bastante energía y tiempo, aceptando las consecuencias que se generan en sus vidas familiares y profesionales. Durante toda la puesta en marcha del programa esperamos que se produjeran deserciones, pero éstas fueron poco significativas. ¿Cómo explicarlo?

Una respuesta puede estar en el valor que los formadores atribuyen a la certificación del programa, aunque ésta se limite a un certificado que atestigua su participación en las sesiones de formación. El pergamino que certifica la participación del formador en el programa tiene valor en la medida en que podría aumentar las posibilidades de conseguir trabajo. Para comprender nuestra interpretación, hay que ubicarse en la realidad de la sociedad uruguaya, en la que se conjugan dos fenómenos: bajos salarios docentes y población altamente calificada.

Los formadores viven una realidad de pluralidad de empleos con un deterioro creciente de las remuneraciones. Por otra parte, viven en una sociedad altamente calificada que tiene la tendencia de acumular certificados para ser competitivo en el mercado de trabajo.

Tomando de nuevo la imagen de la "organización que aprende", pasaremos a referirnos a los aprendizajes en el plano colectivo.

Los aprendizajes de cambio en el plano colectivo

Los programas de formación de formadores no sólo afectan al individuo que adopta la innovación, sino que constituyen también un fenómeno social que implica aprendizajes de cambios colectivos. En el caso estudiado, las autoridades educativas, los equipos del Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente (sede de los programas), los equipos de los Centros Regionales de Profesores y los docentes de los programas, realizan aprendizajes a través de sus intervenciones.

Los resultados de nuestro estudio están estrechamente ligados a la intervención sistemática de los coordinadores y equipos respectivos de especialistas, tanto en la preparación como en la puesta en marcha del programa. Las autoridades educativas manifiestan la convicción de que los programas de formación de formadores tendrán éxito debido a la intervención de equipos de especialistas. A partir de ahí, todo el personal de la institución concuerda en percibir beneficios únicamente en los hechos reales. Es lo que llamamos *ilusión colectiva*. Poco importa la marcha del proceso de implementación del programa: se simula que los problemas no existen.

Hemos encontrado teorías que explican la manera de organizar nuestros resultados: en el campo de la psicología social cognoscitiva, figura el concepto de "justificación del esfuerzo" (Cfr. Frei et al., 1974). Para justificar los esfuerzos realizados, se "ven" más resultados que los que existen objetivamente.

Volvamos a la imagen de "organización que aprende" como una metáfora que sirve para comprender los programas de formación de formadores. Si consideramos que la organización aprende a partir de los aprendizajes individuales y colectivos que resultan de los programas de formación de formadores, también tenemos que mencionar que hay otros aprendizajes que son fruto de la dinámica generada por la intervención de una red de factores interactivos.

Los aprendizajes resultantes de una red de factores interactivos

Si hubiera que resumir, en dos palabras, la dinámica resultante de los programas de formación de formadores, lo haríamos con la fórmula "recalentamiento y enfriamiento" (Vaillant, 1998). El *recalentamiento* es el principio interno que permite que una innovación, una vez propuesta, se instale y se extienda. El *enfriamiento* designa las inevitables resistencias que provoca toda innovación en los beneficiarios y en su medio.

Nuestros resultados muestran que los programas de formación de formadores nunca se estabilizan en una línea recta: suben y bajan, en marcada oscilación. El proceso frena o adelanta, se enfría o se recalienta. Ésa es su propia naturaleza. En el caso estudiado, la dinámica interna de

los programas de formación, pasó del desarrollo a la "frenada", según los momentos y la intervención de los diversos factores. Algunos de estos provocaron un recalentamiento, mientras que otros actuaron como verdaderas "duchas frías".

Empecemos por el *recalentamiento*. La idea del programa no cesó de propagarse desde el Director Nacional de Educación Pública y las autoridades del CODICEN, quienes difundieron, en primer lugar, los programas de formación para formadores. La idea progresó y ganó adeptos en los equipos del Programa MESyFOD, del Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, y de las direcciones de los Centros Regionales de Profesores.

El discurso de las autoridades de la educación sobre la necesidad de formar formadores, es bien recibido, precisamente, por los formadores, a juzgar por su participación en los programas. Pero si la idea de la innovación “prende” es, entre otras cosas, debido a factores que intervienen en el sentido de un recalentamiento. La atmósfera del contexto favorecía el proceso.

Varios estudios sobre los factores que influyen en la puesta en marcha de los programas de formación confirman nuestras interpretaciones: para Fullan (1991) el apoyo de la institución y la intervención de los agentes de cambio se consideran factores claves del proceso de implementación; Miles (1973), por su parte, subraya la influencia de la *atmósfera cultural* que crea presiones particulares en favor del cambio; Havelock (1976) enuncia la importancia de la claridad de los objetivos que persigue la institución.

Junto a los factores que intervinieron en favor del recalentamiento, yacen los que actúan como *enfriamiento.* Este factor aparece asociado a los plazos previstos para la puesta en marcha. A modo de ejemplo, los formadores no tienen tiempo para hacer las lecturas recomendadas durante el desarrollo de los programas.

Presumimos que los problemas asociados a los plazos se deben al factor “tiempo”, que varía según el grupo estudiado. Para los coordinadores de los cursos y los equipos de especialistas, lo

esencial es el respeto del tiempo reservado para cada actividad. Los formadores participantes en los cursos, en cambio, viven en situaciones de estrés ante las exigencias de tiempo del programa.

Las investigaciones de algunos autores corroboran nuestras interpretaciones. Así, Hargreaves (1994:105) esboza dos categorías de tiempo: el tiempo fijo, *objetivo*, técnico-racional de los administradores y los innovadores; el tiempo vivido, *subjetivo* y fenomenológico de los docentes. Los administradores y los innovadores son, según esta opinión, los guardianes del tiempo "objetivo". En este particular, anota Werner, "los documentos del programa y las estrategias para su aplicación, junto con la organización de la institución, adoptan una noción de tiempo que es objetiva, racionalizada y administrativa. De este modo, la aplicación sigue el tiempo objetivo, no sólo porque lo marca el reloj del aula sino también por la estructura del nuevo programa" (1988: 94).

Por lo que respecta a los docentes, Hargreaves piensa que "en el contexto de la innovación, los docentes se sienten presionados y ansiosos debido a las exigencias excesivas en materia de tiempo y también culpables y frustrados porque están llevando a la práctica el nuevo programa con menos rapidez y eficiencia que lo que requiere el tiempo administrativo" (1994:101).

Los trabajos de Hargreaves y Werner se fundamentan en la realidad del sistema escolar, pero podemos transferir estas ideas al contexto de educación superior que nos ocupa. Los coordinadores y los equipos del Centro de Capacitación se sitúan, durante toda la puesta en marcha de los programas, como guardianes del tiempo objetivo, mientras que los formadores se sienten frustrados porque no pueden asumir las exigencias de tiempo que el programa solicita.

Según hemos explicado más arriba, la dinámica de la puesta en marcha de los programas de formación de formadores para los Centros Regionales de Profesores, se sitúa entre dos polos: el *recalentamiento* y el *enfriamiento*. Estas fuerzas de cambio pueden constituir un obstáculo, o bien favorecer el proceso de implementación, de acuerdo al contexto dado. Cuanto más factores intervengan en favor del recalentamiento, más posibilidades de éxito tendrá el proceso de implementación. El recalentamiento y el enfriamiento implican interacciones diversas, pues la

puesta en marcha de los programas de formación compromete a personas de adentro y afuera de la institución, en un proceso de aprendizaje individual y colectivo.

En nuestro caso, la puesta en marcha de los programas de formación de formadores avanza a partir de una red de factores interactivos de un medio dado, con altos y bajos, acuerdos y conflictos, factores favorables y resistencias. Pero, sobre todo, este proceso adquiere su sentido a través de los aprendizajes que hace el formador cuando el programa representa un cambio con respecto a su manera de proceder corriente.

4. EL PAPEL DEL FORMADOR EN LA INSERCIÓN PROFESIONAL DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES

4.1. El período de inserción profesional de los profesores principiantes

Concebir a la formación del profesorado como un "proceso continuo, sistemático y organizado", significa entender que ésta abarca toda la carrera docente. Hablar de la carrera docente no es más que reconocer que los profesores, desde el punto de vista del "aprender a enseñar", pasan por diferentes etapas que representan exigencias personales, profesionales, organizativas, contextuales, psicológicas, etc., específicas y diferenciadas. En este momento, vamos a centrarnos en una de las fases del "aprender a enseñar" que, sistemáticamente, ha sido olvidada, tanto por las instituciones universitarias como por otras instituciones dedicadas a la formación permanente de los profesores. Esta fase es la comprendida por los primeros años de docencia, y la hemos denominado "fase de iniciación o inserción profesional en la enseñanza" (Marcelo, 1999). Una fase en donde las dudas, las inseguridades, la ansiedad por ingresar en la práctica (ya no en las prácticas), se acumulan y conviven. Valga como ejemplo esta transcripción del sentir de una novel docente en el marco de una entrevista: " Es que mira, para mí en realidad no fue mucho, vamos, que no fue mucho cambio entrar en la clase y encontrar aquello.... Porque a mí me gustaba mucho esto, mi padre también es maestro y yo estaba muy relacionada. Entonces cuando yo terminé o antes, incluso, de terminar hice también muchas sustituciones de modo particular. Pero, vamos, que quieras que no siempre el primer encuentro es distinto de lo que tú haces en Magisterio. Entonces te das cuenta de que tú no sabes nada, es que tú no sabes ni como llevas una clase y poco a poco te tienes que ir haciendo la fuerte, que los niños no te vean "señorita que esto no es así que es así!" muchas veces titubeas pero la primera vez más o menos que yo puedo decir es preescolar, me dieron un preescolar en Villamartín y si vamos me tenía que guiar más que nada por lo que los niños hacían por lo que me contaban otros compañeros, además no tenía.... era yo la única maestra, pero allí había una educadora o sea que fui aprendiendo sobre la marcha"

La iniciación a la enseñanza hay que entenderla "como una parte del continuo del proceso de desarrollo profesional del profesor" (Vonk, 1993:4). Este periodo de formación es desarrollo profesional, en la medida que se pretende, a través de los programas que más adelante describiremos, que los profesores adquieran conocimientos, destrezas y actitudes adecuadas para desarrollar una enseñanza de calidad.

La iniciación a la enseñanza, como hemos dicho, es el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a profesores. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, y durante el cual, los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal. Es éste el concepto de inducción que asume Vonk, autor holandés con una década de investigaciones centradas en éste ámbito: “definimos la inducción como la transición desde profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo” (1996:115).

La revisión de los programas para la iniciación a la enseñanza (Cornejo, 1999) muestra una realidad diversa; mientras que en América del Norte y en Europa el profesor que se inicia en el oficio docente despierta un creciente interés en el campo intelectual durante los últimos veinte años, en América Latina asistimos a la cuasi inexistencia de la problemática de los profesores debutantes. En el medio latinoamericano, la problemática de la iniciación a la enseñanza es todavía un objeto a construir, tanto desde la perspectiva de la investigación, como de las políticas y de las prácticas educativas.

El periodo de inducción o de inserción profesional se configura como un momento importante en la trayectoria del futuro profesor. Y decimos, precisamente, "un periodo importante" porque los docentes deben realizar la transición de estudiantes a profesores; por ello, surgen dudas, tensiones, debiendo adquirir un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve período de tiempo. En este primer año, los profesores son principiantes, y en muchos casos,

incluso en su segundo y tercer año, pueden todavía estar luchando para establecer su propia identidad personal y profesional .

Simon Veenman (1984) ha popularizado el concepto de "choque con la realidad", para referirse a la situación por la que atraviesan muchos enseñantes en su primer año de docencia. Según este autor holandés, el primer año se caracteriza por ser, en general, un proceso de intenso aprendizaje -del tipo *ensayo-error* en la mayoría de los casos-, determinado por un principio de supervivencia y por un predominio del valor de lo práctico: "... pero la primera vez, más o menos, que yo puedo decir, es el preescolar. Me dieron un preescolar en Villamartín, y sí, ¡vamos! me tenía que guiar más que nada por lo que los niños hacían, por lo que me contaban otros compañeros, además no tenía apoyos.... era yo la única maestra, pero allí había una educadora, o sea que fui aprendiendo sobre la marcha"

Los programas de inserción tratan de establecer estrategias para reducir o reconducir el denominado "choque con la realidad". Los profesores principiantes se encuentran con ciertos problemas específicos de su status profesional. Valli (1992) plantea que los problemas que más amenazan a los profesores principiantes son: la imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores, el aislamiento de sus compañeros, la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación, y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza.

El proceso que siguen los profesores para aprender a enseñar, esto es, para adquirir competencia y habilidad como docentes, ha sido explicado desde diferentes perspectivas teóricas. En un caso, se hace hincapié en las preocupaciones de los profesores como indicadores de diferentes etapas de desarrollo profesional. En otro, se concibe al profesor desde un punto de vista fundamentalmente cognitivo, y al aprender a enseñar como un proceso de madurez intelectual. Existe un último marco para el análisis del proceso de iniciación que pone mayor énfasis en los elementos sociales y culturales de la profesión docente y en su asunción por parte del profesor principiante.

Desde este último enfoque, se estudia el periodo de iniciación como un proceso, mediante el cual, los nuevos profesores aprenden e interiorizan las normas, valores, conductas, etc., que caracterizan a la cultura escolar en la que se integran. Se entiende que la socialización "es el proceso mediante el cual un individuo adquiere el conocimiento y las destrezas sociales necesarias para asumir un rol en la organización" (Van Maanen y Schein, 1979:211).

El periodo de inserción profesional a la enseñanza representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante (los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión), la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor, así como la adaptación del profesor principiante al entorno social en que se desarrolla su actividad docente. Esta adaptación puede ser fácil cuando el entorno socio-cultural coincide con las características del profesor principiante. Sin embargo, este proceso puede ser más dramático cuando el profesor principiante debe integrarse en culturas que les son desconocidas hasta el momento de empezar a enseñar. Es el caso de profesores principiantes enseñando en culturas indígenas, de las cuales han tenido escasa información hasta el momento de ser destinados a una de ellas.

4.2.La figura del mentor: formador de profesores principiantes

Algunos programas de iniciación incluyen, entre sus actividades, el asesoramiento de los profesores principiantes por medio de otros profesores, que pueden ser compañeros o bien "mentores". Como reconoce Galvez- Hjornevik (1986), a través de la revisión de la literatura, se comprueba que los mentores, en general, son profesores de universidad, supervisores, directores de escuela, pero, en muy pocas ocasiones, compañeros de los profesores principiantes. Independientemente de ello, Borko (1986) destaca la figura del mentor como elemento importante de los programas de iniciación, y señala que sus características han de ser las siguientes: profesor permanente, con experiencia docente, con habilidad en la gestión de clase, disciplina, comunicación con los compañeros, con conocimiento del contenido, con iniciativa para planificar y organizar, con cualidades personales (flexibilidad, paciencia, sensibilidad), etc.

La tarea que se asigna al "mentor" es la de asesorar didáctica y personalmente al profesor principiante, de forma que se constituye en un elemento de apoyo. En algunos casos se pueden desarrollar ciclos de supervisión clínica (planificación-observación-análisis de la enseñanza), o bien entrevistas abiertas. La Supervisión Clínica representa una estrategia para la formación y el perfeccionamiento de los profesores y apareció en Estados Unidos, impulsada por los trabajos de Cogan y Goldhammer. Como señalan Acheson y Gall, el término "clínica se refiere a una relación cara a cara entre el supervisor y el profesor, y está centrada en la conducta que el profesor desarrolla en su clase" (Acheson y Gall, 1980: 8).

Para completar mejor este concepto, reproducimos aquí el aporte de Weller, establece que la Supervisión Clínica puede definirse "como una supervisión centrada en la mejora de la enseñanza por medio de ciclos sistemáticos de planificación, observación y un intensivo análisis intelectual de la actuación del profesor para producir una modificación racional" (en Acheson y Gall, 1980: 11). La modificación de conducta es uno de los objetivos de la Supervisión Clínica, pero además, se pone énfasis en el análisis racional de la enseñanza para ayudar a los profesores supervisados a llegar a ser más analíticos de su propia práctica.

Veamos ahora algunas premisas y características de la *Supervisión Clínica:*

1. El perfeccionamiento de la enseñanza requiere que los profesores aprendan destrezas intelectuales específicas y conductuales.
2. El análisis se centra en *qué* y *cómo* enseñan los profesores; su principal objetivo es perfeccionar la enseñanza, no cambiar la personalidad del profesor.
3. El análisis y la reflexión sobre la enseñanza se basan en evidencias observacionales, no en juicios de valor personales.
4. Es un proceso dinámico en el que los profesores se implican analizando a otros compañeros y siendo observados por ellos.
5. El proceso es fundamentalmente una interacción verbal centrada en el análisis de la enseñanza.

La Supervisión Clínica puede aplicarse para la formación así como para el perfeccionamiento de los profesores principiantes, puesto que su objetivo es la mejora instruccional a través de un proceso de observación colegiada y de retroacción focalizada. De ahí que Buttery y Weller (1988) plantean la Supervisión Clínica como un camino, una estrategia, mediante la cual, los profesores pueden trabajar conjuntamente, en colaboración con los profesores mentores, a fin de mejorar su enseñanza mediante ciclos sistemáticos de planificación, observación y un intensivo análisis intelectual sobre el perfeccionamiento de la enseñanza actual a través de modificaciones racionales.

Las conferencias de supervisión representan el momento en el que se produce verdaderamente el acto supervisor; en ellas se cumplen una variedad de objetivos, como por ejemplo, proporcionar al profesor un conocimiento exacto de su actuación y de los resultados que ella ha producido en los alumnos, tomando como criterios la identificación de incidentes críticos y estilos de conducta del profesor. Berlin define a las conferencias de supervisión como "una interacción planeada entre un mentor y un profesor en la cual el intercambio de información se refiere específicamente a las observaciones que el mentor ha realizado de las clases que desarrolla un profesor" (Berlin, 1974: 4).

Cada vez son más los programas de iniciación a la enseñanza que incluyen la figura del mentor como el profesor experto seleccionado para ayudar al profesor principiante: "un profesor con experiencia que asiste al nuevo profesor y le ayuda a comprender la cultura de la escuela" (Galvez-Hjornevick, 1986). El mentor juega un papel de gran importancia en el programa de inserción, pues es la persona que ayuda y da orientaciones, tanto en el currículum como en la gestión de clase, al profesor principiante. Para Bolam “los mentores son profesores experimentados que se hacen responsables de ayudar a los profesores principiantes. Esta ayuda se puede dar directa o indirectamente. Los mentores pueden proporcionar información, orientar, observar clases y dar retroacción sobre lo que ven y oyen, se pueden implicar en grupos de discusión, proporcionan relaciones con otros profesores, las instituciones de formación y la Universidad, y en algunas ocasiones llevan a cabo la evaluación de profesores principiantes” (1995:614).

La figura del mentor, como plantea Gold (1992), viene a atender tres tipos de necesidades de los profesores principiantes: necesidades emocionales (autoestima, seguridad, etc.); sociales (relaciones, compañerismo, etc.), e intelectuales.

NECESIDADES IDENTIFICADAS		
FÍSICA-EMOCIONAL	SOCIO-PSICOLÓGICA	PERSONAL-INTELECTUAL
Autoestima Seguridad Aceptación Confianza en sí mismo Resistencia	Amistad Relaciones Compañerismo Interacciones	Estimulación intelectual Nuevo conocimiento/ideas Desafíos Experiencias estéticas Técnicas de innovación

Tipos de necesidades relacionadas con el mentor (Gold, 1992).

En el ámbito académico español, cabe destacar la tesis doctoral de Sánchez Moreno (1993) centrada en la figura del profesor mentor. En esta investigación, se llevó a cabo un programa de formación para profesores mentores basado en la Supervisión Clínica. A partir del mismo, se implementaron ciclos de supervisión: planificación-observación-análisis, entre profesores principiantes de secundaria y sus correspondientes mentores. La experiencia fue valorada como positiva, pero limitada en el tiempo. Por último, la autora elaboró un Inventario de Creencias del Supervisor, basándose en los trabajos de Glickman que le permitieron identificar tres concepciones respecto a la supervisión: colaborativa, directiva y no directiva.

Bey y Holmes (1992) han planteado algunos principios del *mentorazgo,* que consideramos de interés reproducir. En primer lugar, el mentorazgo es un proceso y una función compleja, que requiere una estructura organizativa adecuada, así como una elevada sensibilidad para acomodarse a las diferentes situaciones. Un segundo principio, que enuncian estos autores, es que el mentorazgo implica apoyo, ayuda y orientación, pero no evaluación del profesor principiante. En tercer lugar, que la tarea del mentorazgo requiere tiempo para que profesores principiantes y mentores entren en contacto, y pueda establecerse una comunicación positiva.

Parece evidente, y así lo constatamos en los distintos estudios revisados, que los profesores mentores que van a trabajar con profesores principiantes, deben poseer ciertas características personales (empatía, facilidad para la comunicación, paciencia, diplomacia, flexibilidad, sensibilidad) y profesionales (experiencia demostrada en sus clases, habilidad en la gestión de clase, disciplina y comunicación con los compañeros, cierta iniciativa para planificar y organizar). Las cualidades que posea el profesor mentor van a influir en las relaciones que se establezcan con el profesor principiante. No obstante, el componente crucial es disponer de la habilidad para trabajar juntos, basada en la confianza mutua, el respeto y la creencia de que cada uno es capaz de perfeccionarse de forma competente.

La figura del mentor y el proceso de mentorazgo están recibiendo gran atención por parte de investigadores en el campo de la formación del profesorado. Elliott y Calderhead (1995) se basan en el modelo desarrollado por Daloz, para configurar diferentes situaciones de la relación mentor-principiante. Así, los mentores pueden planificar actividades innovadoras o conservadoras. Es lo que Daloz denomina 'Desafío'. La variable *desafío* se combina con el Apoyo que los principiantes pueden recibir.

De esta forma se nos pueden presentar cuatro situaciones:

- Poco apoyo y poco desafío conducen a una situación de estancamiento y poco progreso, porque el profesor principiante repite e imita lo que observa.
- Demasiado desafío y poco apoyo llevan al retraimiento y al miedo a equivocarse por la falta de seguridad en lo que se hace.
- Mucho apoyo y poco desafío llevan a confirmar lo que hay, a mantener el *status quo*.
- Apoyo y desafío, en dosis adecuadas, conducen a un mayor crecimiento personal y profesional.

Sin embargo, a pesar de los aspectos claramente positivos que podemos encontrar en la figura del mentor, no hay que olvidar a aquellos autores que han visto algunas limitaciones o dificultades en

su implantación como innovación en los programas de formación del profesorado. Little (1990) llamó la atención sobre la introducción del mentor como innovación, porque plantea algunas complicaciones, debido a que es una innovación que no se sitúa en el ámbito de clase o metodológico, sino a nivel de relaciones sociales que requieren aceptación. La unidad básica no es el individuo, sino la pareja, lo que determina que sea un fenómeno social y organizativo.

La figura del mentor aparece como un intento de aprovechar y rentabilizar el conocimiento práctico derivado de la experiencia. Y surge una primera dificultad, con relación a saber si ese conocimiento tácito, experiencial, práctico, es enseñable. Una segunda objeción que plantea Little se refiere a que "la actividad de mentorazgo no está enraizada en las normas informales según las cuales se introduce a los principiantes en la enseñanza. Los políticos de la educación, administradores, y académicos han promovido la asignación formal de mentores bajo el supuesto de que proporcionaría apoyo y ayuda, lo que permitiría una evaluación más estricta, y por tanto mejoraría la calidad de los docentes. Si focalizamos nuestra mirada hacia las tradiciones y preferencias de los profesores, observaremos que una actividad mentora formalmente establecida puede constituir un caso de "colegialidad impuesta" al perseguir propósitos institucionales que puede que los profesores suscriban o no" (1990:323).

De esta forma, la relación mentor-principiante arriesga convertirse en un ritual de paso, burocrático y aséptico, en el que ambos protagonistas -mentores y principiantes- participen con propósitos diferenciados, pero que no contribuya a una inserción profesional realmente colaborativa y comprometida con el desarrollo de la escuela.

4.3. Dos casos de programas de inserción que incorporan la figura del mentor

El primer caso que describimos es el que desarrollamos en colaboración con el Centro de Profesores de Alcalá de Guadaira (Sevilla, España). Se trata de un programa de formación de profesores principiantes que incorpora los principios y supuestos de una formación potenciadora de actitudes de reflexión y análisis permanente y crítico de su propia práctica.

Responde, por tanto, a una concepción del profesor como un sujeto que aprende y es capaz de construir conocimiento a partir de su propia implicación personal y profesional. Es una concepción del profesor como un práctico reflexivo, que en la actualidad se viene asumiendo por diferentes investigadores y formadores en el ámbito de la formación del profesor (Marcelo, 1996). Esta propuesta de formación reflexiva se centró en la inclusión en el programa de formación de una serie de componentes tendentes a propiciar en los profesores dichas actitudes: redacción de diarios, grabaciones en vídeo de las clases de los propios profesores principiantes, lectura y discusión de materiales formativos, etc.

Es un programa de formación que se prolonga a lo largo de un curso académico, con grupos reducidos de profesores participantes -no más de quince-, y tomando como eje el análisis y reflexión de la propia práctica de enseñanza. Además, una característica importante es que el grupo de trabajo está coordinado por un mentor, que es un profesor con amplia experiencia y formación en el mismo nivel académico en el que enseñan los profesores principiantes. Junto al mentor, en cada grupo de trabajo, participa un miembro del grupo de apoyo, compuesto por profesores pertenecientes al Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

La modalidad formativa general que empleamos es la de Seminario o Grupo de Trabajo. Los seminarios y grupos de discusión representan situaciones en las que profesores pueden trabajar junto a otros compañeros, dentro de un ambiente más o menos formal para abordar un problema. Los seminarios y grupos de trabajo de profesores, pueden perseguir tres tipos de objetivos: propiciar el desarrollo profesional de los profesores; incrementar las interacciones entre compañeros, de modo que permitan superar el aislamiento y soledad de la profesión docente, y por último, ayudar a reducir la fragmentación de un programa, en los momentos en que introduce un nuevo currículum. El énfasis de los grupos de trabajo está puesto en la participación de los profesores asistentes, mediante la cual pueden compartir sus conocimientos y destrezas, e implicarse en determinadas tareas, en resolver problemas, o en planificar nuevas actividades.

A través de este programa de iniciación, se intenta fomentar el análisis y reflexión sobre la práctica, siguiendo un proceso evolutivo, que comienza solicitando a los profesores que respondan por escrito a las preguntas: ¿dónde enseño?, ¿cómo es un día normal de mi clase?, ¿cómo he llegado a enseñar?, ¿cómo lo hago? y ¿qué quiero hacer a partir de ahora? Una vez que escribieron sus respuestas, los profesores principiantes intercambian sus experiencias, a través de un diálogo estructurado en función de las anteriores preguntas.

El contenido a abordar en los diferentes grupos de trabajo (organizados de acuerdo a los niveles escolares) se negocia con los profesores principiantes, de forma que no existe ningún esquema inicial cerrado, sino, por el contrario, hay propuestas de temas, que se derivan de los problemas identificados en nuestras investigaciones (Marcelo, 1991). El desarrollo de los temas en los grupos de trabajo se hace paralelamente a la realización de "tareas", por parte de los profesores principiantes. Estas tareas suelen referirse a la lectura de documentos seleccionados, o a la redacción de un diario durante un período de tiempo limitado (generalmente dos semanas). Los diarios se analizan y comentan en el grupo de trabajo. Otro componente formativo que introducimos, y que resulta de sumo interés, es la grabación de sesiones de clase de algunos profesores principiantes asistentes al seminario. Estas grabaciones en vídeo son comentadas, analizadas y valoradas en grupo, dirigidos por el mentor.

El *segundo* caso se refiere a un programa de formación dirigido a profesores principiantes de la Universidad de Sevilla, que venimos desarrollando desde el curso 1995. Este programa plantea que, a pesar de la creencia asumida por muchos de que aprendemos *de* otros, en la enseñanza universitaria los profesores pueden aprender *con* otros. Este aspecto, cobra una especial importancia cuando estamos hablando de formación y de aprendizaje de profesores en la Universidad. Desde un principio, nos hemos planteado que la formación de los profesores principiantes debía realizarse en el contexto natural de su trabajo cotidiano, con sus propios compañeros, y tomando como eje del programa de formación, los problemas y necesidades concretas detectadas por los propios profesores principiantes.

El análisis y la reflexión sobre la práctica constituyen el hilo conductor de este programa de formación de profesores principiantes de Universidad, que pretende poner en contacto a profesores de diferentes Áreas de Conocimiento, para que, conjuntamente, puedan mejorar como docentes. La formación del profesorado en la Universidad, por tanto, debe basarse en un trabajo de colaboración entre especialistas en las diferentes áreas disciplinares y de conocimiento, y especialistas en aquéllas áreas de conocimiento más cercanas a las Ciencias de la Educación (Pedagogía y Psicología).

El programa considera la idea de aprovechamiento de los recursos humanos existentes en la propia Universidad. Para ello hemos puesto en marcha la figura del *mentor*, entendida como aquel profesor con experiencia universitaria que pone su conocimiento, vivencias y saber hacer, a disposición de los profesores principiantes con los que trabaja en colaboración. Es ésta una figura clave para el desarrollo del programa. Son los profesores mentores los puntales, los ejes sobre los que pivota el programa y los que contribuyen a su éxito o fracaso. Llamamos la atención sobre esta figura, que en nuestro programa viene representada por profesores con amplia experiencia -al menos de diez años -, los que voluntariamente deciden dedicar parte de su tiempo a ayudar a otros a aprender a enseñar.

Durante el curso académico 1995-96, bajo el auspicio del ICE de la Universidad de Sevilla, iniciamos el programa en su fase experimental, contando con nueve equipos de profesores mentores y principiantes que impartían su docencia en diferentes Facultades: Biología, Arquitectura Técnica, Económicas, Educación y Medicina. El programa de formación de profesores principiantes incluye las siguientes actividades:

Actividades Presenciales: Son actividades que siguen la modalidad de curso realizada, tanto por los mentores, como los profesores principiantes. El programa de formación de mentores va en la línea de las estrategias de supervisión, observación, tutorización, etc.; mientras que el programa formativo para principiantes versa sobre aspectos relativos a la mejora de la docencia universitaria. Este componente ha incluido un total de cinco sesiones sobre los siguientes contenidos didácticos: Planificación del aprendizaje en la enseñanza universitaria; Métodos de

enseñanza; La tutoría; La comunicación y participación en las aulas universitarias; La evaluación de la enseñanza.

Actividades No Presenciales: El programa requiere la realización de otras actividades complementarias a través de la creación de equipos docentes en los propios Departamentos, con reuniones individuales y colectivas con el mentor. Las actividades que se realizan incluyen Ciclos de Supervisión Clínica, tal como describimos anteriormente, mediante los cuales, los mentores, en primer lugar, se reúnen con los principiantes antes de enseñar; posteriormente les observan enseñando. Al finalizar la clase (algunas de las cuales se graban en vídeo), el mentor analiza con el principiante los aspectos más destacados de la clase enseñada. Es en esta fase en la que el mentor actúa como asesor o supervisor del profesor principiante. Junto con esta actividad más individual, incluimos también lo que denominamos Talleres de Análisis. En ellos el mentor se reúne con todos los profesores principiantes asignados (no más de cinco), con el objetivo de analizar la práctica docente y resolver problemas comunes. La identificación de problemas proviene de la percepción que de ellos tengan los implicados y de un "Cuestionario de Análisis Docente por los alumnos" que los profesores principiantes les pasarán a sus alumnos, y que una vez analizados, los profesores podrán estudiar con su mentor.

5. EL PAPEL DEL FORMADOR EN LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES

Estamos en condiciones de arriesgar el siguiente postulado: todo sistema de educación y formación docente debe adaptarse a los desafíos que este recambio de siglos le plantea, así como debe ser capaz de transformarse y convertirse en facilitador de una educación permanente. Debe también proveer altos niveles de formación, requeridos para el buen funcionamiento de la organización socio-económica, intensiva en conocimientos, en la que vivimos.

Dentro de este contexto, no se trata de identificar posibles contenidos curriculares para hacer frente a los cambios, sino de proponer a cuantos aprenden, cómo entender, dirigir y gestionar los cambios. El papel del formador que actúa en la formación permanente de los docentes está, pues, estrechamente vinculado a la comprensión y gestión de procesos de cambio. ¿Cómo abordar esta problemática ?

5.1 El contexto de actuación del formador: los procesos de cambio en educación

El proceso de cambio da origen a numerosas imágenes de referencia, remite a un conjunto complejo de fenómenos, de movimientos dentro de otros movimientos y a un proceso continuo que se sitúa en el centro de la realidad de los organismos vivos y que es difícil aislar entre dos puntos (Collerette y Delisle, 1982).

Savoie-Zacj dice que "el cambio es un proceso por el cual se produce una modificación, una alteración profunda y duradera en un sistema determinado. La dimensión observable del cambio coincide con una modificación de las funciones que realiza ese sistema o con una nueva orientación de dicho sistema en el medio con el cual interactúa. Las actitudes y los valores que acompañan los comportamientos se encuentran subyacentes" (1993: 31).

Según Fullan, el cambio reviste gran complejidad, debido a la diversidad de fuerzas que intervienen en el proceso, por eso, dice este autor, “nos damos cuenta de que lo que lo produce es

la combinación de agentes individuales y sociales"(1993: 41). La conceptualización de Fullan nos lleva a las dos *perspectivas* desde las cuales se puede enfocar el cambio: desde la microscópica, se estudiarán los cambios individuales; mientras que las modificaciones que ocurren en el seno de los grupos, las instituciones, las sociedades y las culturas, se consideran cambios macroscópicos.

Para estudiar un cambio, es necesario ponerse de acuerdo en cuál es la unidad de observación que nos ocupa. Consideremos que el proceso de cambio puede ser delimitado de acuerdo sus diferentes unidades. Savoie-Zajc (1993) señala cuatro unidades de cambio posibles: el individuo, el grupo, la institución y la cultura.

El *individuo* es la primera unidad y la más pequeña. En este caso, es la persona que acepta e implanta, o no, la innovación propuesta. La segunda unidad de cambio posible es el *grupo*. En este caso, nos referimos al estudio de las modificaciones normativas y estructurales de los grupos según sus reacciones a las innovaciones propuestas. La tercera unidad de cambio es la *institución*. Los cambios que se producen en el plano de las instituciones comprenden las modificaciones que afectan al conjunto de las mismas. La cuarta unidad de cambio está ligada al elemento "*cultura*" y comprende las transformaciones debidas a los mecanismos de intercambio que se establecen con otras culturas.

Por otra parte, no debemos descuidar que el cambio presenta diferentes niveles de complejidad. Chin (1976) distingue cinco niveles: la sustitución, la alteración, la variación, la reestructuración y el cambio de valores. La forma más sencilla es el cambio por sustitución. Un producto que se utiliza habitualmente es sustituido por otro. El cambio por alteración remite a una situación en la cual se modifica un elemento de la tarea. El tercer nivel de complejidad consiste en la perturbación que se produce cuando un sistema, que tiene perturbado su funcionamiento normal, intenta restablecer el equilibrio. El cambio por reestructuración propone un ordenamiento nuevo de las estructuras de funcionamiento habituales que se volvieron inadecuadas. Finalmente, el cambio de valores es el nivel más complejo y más lento, ya que efectuarlo, lleva mucho tiempo.

A partir de la caracterización del proceso de cambio, podemos interrogarnos sobre las particularidades de la problemática del cambio en la educación. Su estudio nos lleva a un proceso, que es también muy complejo, pues, como afirma Fullan " después de todo, el cambio en la educación es un proceso sociopolítico" (1991: 4). El propósito del cambio en la educación entra, pues, en un marco sociopolítico determinado. El cambio no escapa a la contextualización de cualquier realidad concreta.

Hargreaves, por su parte, afirma que la complejidad del cambio en la educación proviene de las transformaciones sociohistóricas actuales: "El mundo posmoderno es veloz, comprimido, complejo y variable. Ya está presentando inmensas dificultades a nuestros sistemas modernistas de enseñanza y a los maestros que trabajan con ellos. La compresión de tiempo y espacio está creando un cambio acelerado, una sobrecarga de innovaciones y la intensificación del trabajo del maestro ." (1994:9).

Los argumentos que esgrimen Fullan y Hargreaves se acentúan más en el contexto del proceso de cambio. De estas teorías se desprende cierto número de medidas e intervenciones relativas al cambio y al contexto de actuación de los formadores en educación permanente.

5.2 Una guía para la intervención del formador: los modelos de cambio planificado

El análisis de este tópico nos obliga a realizar una brevísima incursión en la historia contemporánea, ya que el concepto de cambio planificado se desarrolla a partir de la década de 1950, después de la Segunda Guerra Mundial y del progreso tecnológico que ésta trajo aparejado. Deben encontrarse las mejores soluciones tecnológicas para resolver la enorme diversidad de problemas técnicos planteados. Aparecen entonces modelos de planificación que toman de la ingeniería el enfoque racional y sistemático para introducir innovaciones; la cuestión de saber si serán aceptados no se plantea. En el transcurso de la década de 1960, los modelos de planificación del cambio inspirados en la ingeniería se ven enfrentados a la aparición de otro tipo de enfoque, determinado por los modelos de la comunicación. Los modelos de planificación del cambio van entonces a examinar los procesos de comunicación interpersonal y la difusión de la

innovación. Según este punto de vista, una innovación aceptada por los destinatarios, produce el cambio.

La década de 1970 pone en evidencia la insuficiencia de una planificación de cambio que tiene como eje, únicamente, los destinatarios y las estrategias de difusión. Es entonces cuando aparece una nueva perspectiva centrada en torno a la planificación de los factores que sostendrán la implantación de las innovaciones en los sistemas que se pretenden cambiar. Lo que interesa es determinar los obstáculos que se interponen a la implantación de las innovaciones.

En la década de los '80 y '90 se desarrolla una visión constructivista del cambio. Éste es concebido como un fenómeno complejo que no puede abordarse de manera lineal. Es un proceso que depende de las construcciones de los individuos ante la comprensión de su mundo y su práctica. Surge entonces una nueva manera de imaginar la planificación del cambio. Ésta parte de una idea global del cambio y estudia los aspectos de la difusión, la adopción y la implantación, para considerar la complejidad de la planificación de una innovación.

A partir de esta evolución que el cambio planificado sufrió en el transcurso de las últimas décadas, podemos delimitar el concepto. Entre los autores que definen la noción de cambio planificado en la educación, citamos los trabajos de Collerette y Delisle (1982); Fullan (1982, 1991); Savoie-Zajc (1993) y Zaltman y Duncan (1977). Encontramos en ellos algunas constantes que vamos a examinar.

El cambio planificado puede ser definido como un esfuerzo "deliberado" de cambiar una situación calificada como no satisfactoria. Los autores insisten en el carácter intencional de la acción. Todo cambio planificado supone una voluntad de dar una dirección a un proceso. El cambio planificado se caracteriza por el deseo de seguir un proceso de preparación de las intervenciones; es la reflexión sistemática sobre la situación de que se trata, lo que lleva a tomar medidas para cambiarla.

Para definir con mayor claridad el cambio planificado, los autores distinguen este concepto del de innovación. Ésta es la acción de encontrar, de descubrir algo nuevo con relación a un medio dado o a un problema cualquiera. En sí, la innovación no constituye una intervención sobre un sistema social, y es una actividad que, en caso extremo, puede hacerse sin interacción directa con el sistema de que se trate (Collerette y Delisle, 1982).

El cambio planificado remite a la implantación de la innovación y supone que se debe intervenir sobre el sistema social; en cierto modo, constituye un instrumento que puede utilizarse para sentar innovaciones, poniendo énfasis en el proceso que se debe seguir para elevar al máximo las posibilidades de una implantación exitosa.

En la literatura sobre el tema, encontramos diversos intentos de agrupamiento de las teorías de cambio planificado, entre las cuales figura la de Savoie-Zajc (1993). Este autor construye una taxonomía de modelos de cambio planificado en materia de educación, a partir de una muestra de 47 modelos. Como criterio de clasificación utiliza la faceta epistemológica de cada modelo y define tres categorías.

La primera categoría es la de los *modelos racionales*. Estos encaran el cambio como el resultado de un proceso lógico cuyas etapas de planificación son previsibles. Estos modelos conciben el proceso de cambio como una serie de fases con etapas previsibles e irreversibles. La planificación se realiza por secuencias, pues la aplicación de cada una de las etapas debe llevar al cambio deseado.

Los modelos racionales tienen la ventaja de ser fáciles de aplicar, pues se presentan en forma de etapas a cumplir, las que en conjunto, llevan a la adopción o la implantación de un cambio. Sin embargo, estos modelos tienen muchas limitaciones, ya que ofrecen una idea reducida del cambio y olvidan la dinámica que crea la intervención de éste.

La segunda categoría es la de los *modelos cibernéticos*. En estos, el punto de partida del cambio es el consenso que debe alcanzarse en torno al objetivo u objetivos deseables, centrados en el

fomento de actitudes que se juzgan más favorables para el mejor estado de la institución. La experiencia del cambio es considerada una perturbación del equilibrio: el sistema pasa de un período de estabilidad a una fase de desestabilización, debido a la energía que el grupo aporta para alcanzar un fin. El proceso se orienta hacia el desarrollo de una capacidad de adaptación del sistema a su medio.

Los modelos cibernéticos tienen la ventaja de ser muy precisos en sus etapas. Se centran en la persona que tiene creatividad e iniciativa dentro de su medio. Entre las limitaciones que presentan estos modelos, hay dos que son importantes: se fundan en un consenso a menudo imposible de lograrse en torno a los objetivos deseables; y se cree posible el pasar del cambio individual al cambio en los grupos.

La tercera, y última, categoría, es la de los *modelos sistémicos*. Estos están influidos por la teoría de los sistemas, y se presentan como una red de variables que se consideran esenciales para el cambio y que están unidas entre ellas por relaciones de interacción. En estos modelos, el cambio se define como un proceso complejo cuyo estudio y planificación exigen que se tome en cuenta el conjunto del sistema. El proceso de planificación se orienta hacia una comprensión del sistema y de su medio. Se tienen en cuenta el surgimiento y la variación de los objetivos del cambio.

Los modelos sistémicos han sido criticados debido a la dificultad de aplicación que pueden presentar. Pero, si bien la puesta en práctica de estos modelos adolece de cierta ambigüedad, presentan la enorme ventaja de abordar el cambio en toda su complejidad, con las interacciones y las dinámicas de los sistemas de que se trata. No son modelos que provengan de un proceso racional en el que quedan paralizados, sino que siguen la propia dinámica del cambio.

5.3 Claves para el éxito de la puesta en marcha de programas de formación permanente

Muchas veces, la deficitaria intervención de los formadores en los programas de formación permanente se debe, en parte, a la subestimación o el desconocimiento de las actividades de

implementación[16]. En este sentido, Fullan afirma que « ... podríamos decir que, en la década de 1960, los educadores de adultos habían estado ocupados inventando y presentando innovaciones, mientras que más o menos en la primera mitad de 1970 estuvieron ocupados fracasando al ponerlas en práctica... » (1991: 6).

El estudio que llevaron a cabo Gross, Giacquinta y Bernstein en 1971, permite comprender la importancia que tiene el proceso de implementación en los cambios que se efectúen en la educación. Los trabajos de Berman y McLaughlin (1977; 1980) se ubican en la misma tendencia. Estos autores explican el fracaso de una considerable cantidad de innovaciones en Estados Unidos, a causa de la falta de interés en el proceso de implementación de las mismas.

En 1988, Ornstein y Hunkins - dos años después, lo hará Fullan- , hacen notar que la puesta en marcha de un programa de formación es una etapa crucial a la que no siempre se le presta la debida atención. Estos estudios muestran que el programa planificado, aun cuando en el papel sea excelente, a menudo no se concreta, debido a los problemas que aparecen durante el proceso de implementación.

Ahora bien, uno de los resultados positivos de los estudios mencionados, es que hoy sabemos, con mayor certeza, en qué consiste la puesta en marcha de un programa de formación permanente y cómo planificarla. El proceso de implementación de un programa demuestra ser mucho más complejo de lo que se imaginaba, tal como hemos descrito en el caso sobre formación de formadores en el Uruguay. De hecho, los problemas no provienen tanto de la resistencia ideológica al cambio, o de las malas intenciones de las personas que intervienen en éste[17], cuanto de las dificultades que acarrea un proceso social muy complejo.

De las conceptualizaciones examinadas, hemos preferido la de Fullan (1991), pues tiene en cuenta la complejidad y la dinámica que supone todo proceso de puesta en marcha de un

[16] Fullan y Park (1981: 1) afirman que en la década de 1970 la implementación eficaz de un nuevo programa se producía tan rara vez, que Charters y Jones (1973) la califican de « no acontecimiento ».
[17] Aun cuando se encuentren rastros de ese fenómeno.

programa. Según este autor, «donde está la acción está la implementación », pues ésta constituye « el proceso de poner en práctica una idea, un programa o un conjunto de actividades y estructuras nuevas para personas que se intenta o se espera que cambien » (1991: 64-65).

El citado investigador expresa que la puesta en marcha de un programa es un proceso de aprendizaje y socialización, que consiste en modificar una manera de proceder existente, y en adoptar una nueva o revisada, haciendo que intervenga la interacción personal. Esta implementación de programa puede verse enfrentada a una resistencia al cambio más o menos grande.

Implantar un programa nuevo o revisado es, pues, modificar algunas maneras de proceder con vistas a lograr ciertos objetivos de aprendizaje que desean los educandos. En otras palabras, la implementación de un programa consiste en modificar una manera de proceder con el fin de alcanzar ciertos objetivos de aprendizaje. La modificación de las maneras de proceder debe ser considerada un proceso de aprendizaje del educando.

Numerosos estudios contribuyen a caracterizar el proceso de implementación de un programa, entre los que figuran los trabajos de Berman y McLaughlin (1977 y 1980); de Fullan (1991, 1993); de Havelock (1976), Huberman y Miles (1984), Miles (1973) y Ornstein y Hunkins (1988). Del estudio de estos trabajos se desprenden algunas características (Vaillant, 1998).

En primer lugar, la puesta en marcha de un programa aparece como un proceso de perfeccionamiento y crecimiento. Se trata de un fenómeno que es, a la vez, una experiencia muy personal (la persona responsable es quien efectúa el cambio), pero también, una manifestación social, ya que el cambio personal se produce con motivo de un proceso de socialización. Si consideramos la implementación de un programa como un proceso de socialización y clarificación, resulta que la interacción entre los individuos es esencial.

En segundo lugar, el proceso de implementación aparece como un proceso interactivo. Éste, por definición, no es lineal. Está centrado en la interacción de los individuos y se lo (re)define una y

otra vez; se trata de un proceso que subraya las transformaciones, que experimenta el programa en el camino.

En tercer lugar, la puesta en marcha de un programa se presenta como un proceso y no como un acontecimiento aislado, que se va escalonando en un período [18], y que no corresponde a una fecha de ejecución. Finalmente, muchos factores influyen en el proceso de implementación de un programa. Debido a su importancia, los examinaremos más detenidamente.

5.4 Factores que influyen en los programas de formación permanente

El estudio de los programas de formación permanente nos lleva a preguntarnos por qué algunos programas propuestos son llevados adelante mientras que otros fracasan. ¿Qué factores influyen? Estos pueden agruparse en cinco categorías [19]: los que se vinculan a la innovación; los que se vinculan a las redes de comunicación; los que se vinculan al tipo y la calidad de los recursos; los que se vinculan al proceso de cambio y los que se vinculan a la organización.

Los factores vinculados a la innovación

Los primeros factores que influyen en la puesta en marcha de un programa, están vinculados a la existencia y la calidad del cambio propuesto. Fullan (1991) afirma que en algunos casos puede ocurrir que el programa propuesto no sea necesario, o, simplemente, que nadie lo quiera. Aunque exista la necesidad, el programa puede ser presentado de manera tal, que no se lo vea como una solución. Cuanto más complejo y confuso parezca el programa, más riesgo hay de que no se aplique.

[18] Fullan habla de dos o más años para las principales innovaciones.

[19] Para esto, nos inspiramos en el agrupamiento que hace Savoie-Zajc (1993) a partir de la lista de factores que, según Fullan, influyen en la implementación de un programa.

Las investigaciones de Berman y McLaughlin (1977 y 1980) enuncian una serie de variables vinculadas a las características locales de la innovación propuesta; entre ellas el tipo de estudiante, el tipo de comunidad, el tipo de comisión escolar. Las variables vinculadas a las características individuales del estudiante, como son la edad [20] , el grado de instrucción y la situación socioeconómica, deben considerarse, puesto que pueden condicionar la implementación de un programa.

Ornstein y Hunkins (1988) señalan otros elementos, entre los que se destaca, el nivel de participación de los beneficiarios en la planificación del programa. En efecto, un programa nuevo se implanta con más facilidad cuando va unido a un cambio deseado por los docentes. Por otra parte, cuanto más activamente participen los docentes en la elaboración del programa, tantas más posibilidades de implantarse con éxito tendrá.

Factores vinculados a las redes de comunicación

Esta categoría se refiere a la influencia de las redes de comunicación en la puesta en marcha de un programa. Según Fullan (1991), estos factores van unidos, entre otras cosas, al apoyo que brinde la administración y a la interacción entre los docentes. El apoyo de la administración es fundamental para la implementación de un programa. Según Miles y Huberman (1984), la administración de un centro de enseñanza que dé un apoyo activo, influye favorablemente en el proceso de implementación.

Asimismo, el nuevo programa tiene más posibilidades de implantarse en las escuelas donde se ha logrado la interacción de los docentes. De acuerdo a lo que sugiere Fullan (1991), uno de los obstáculos más grandes para la implementación eficaz de un programa radica en el hecho de que los docentes no tienen tiempo de intercambiar experiencias. Sin embargo, habrá más posibilidades de modificar las maneras de proceder vigentes, si los docentes de una escuela

[20] Huberman y Miles (1984) afirman que los más jóvenes tienen en general más flexibilidad para aceptar los cambios.

aprovechan, o crean ellos mismos, las oportunidades de ayudarse mutuamente a resolver los numerosos problemas que plantea la implementación de una innovación.

Hay escritos recientes en los que los factores vinculados a las redes de comunicación se asocian al concepto de organización docente. En el siguiente capítulo profundizaremos sobre este tema. Así, según Fullan, se facilita la implementación de un programa cuando las escuelas se parecen a la organización docente. El autor afirma que el nuevo problema del cambio « consiste en saber qué haría falta para convertir el sistema educativo en una organización de enseñanza capaz de encarar el cambio como una parte normal de su trabajo y no sólo en relación a la última orientación sino como modo de vida » (1993:4).

Factores vinculados al tipo y la calidad de los recursos

En esta categoría, Fullan (1991) sitúa la disponibilidad de los recursos financieros y el apoyo legislativo. El financiamiento debe permitir adquirir material y contratar más personal. El apoyo legislativo permite guiar el trabajo de los administradores, pues expresa una voluntad política de introducir tal o cual cambio.

Huberman y Miles (1984) subrayan la influencia de los recursos financieros y materiales en la implementación de una innovación. No se puede esperar que un sistema escolar se innove cuando está condenado a recibir a los alumnos en edificios vetustos, cuando tiene carencia de maestros, cuando le cuesta proporcionar lo mínimo que necesitan los alumnos: manuales, papel y tiza. Aun cuando una innovación prometa, en definitiva, efectuar economías, el proceso de implementación puede exigir recursos importantes.

Factores vinculados al proceso de cambio

El cuarto grupo de factores que influyen en el proceso de puesta en marcha de un programa, está configurado por aquellos que se vinculan directamente al cambio; entre ellos, la capacidad de

resolución de problemas y la presencia de agentes de cambio. Para Fullan (1991) la capacidad de resolución de los problemas de una escuela se nota en la apertura a su medio, su grado de autonomía, su capacidad para administrarse de acuerdo a un modo participativo. ¿La implementación de un programa puede verse afectada también por la presencia o la falta de agentes de cambio? Si intervienen agentes de cambio, se pueden definir y poner en práctica varias medidas destinadas a facilitar la adquisición de la innovación, haciéndola compatible con las necesidades de cambio que se hayan determinado.

Factores vinculados a la organización

Estos factores se incorporan a la atmósfera cultural del medio donde se produce la implementación de un programa. Para aclarar esta cuestión, podemos recurrir a los trabajos de Miles (1973), para quien la atmósfera cultural o « *Zeitgei*st » crea presiones particulares en favor del cambio. « *Zeitgeist* » es una expresión alemana que significa literalmente « el espíritu del tiempo ». Miles la utiliza para significar que una época puede estar madura para un cambio dado.

Un cambio que entre en el *Zeitgeist* será implantado más fácilmente que otro. Así, durante los períodos de modificación del sistema social, aparece una cantidad de innovaciones. Las escuelas, en su calidad de instituciones sociales, van a evolucionar más rápidamente durante los períodos de transformación social general. De modo que los factores vinculados a la organización tienen mucho que ver con la atmósfera cultural de una institución.

La claridad de los fines que se persiguen y la idea del desarrollo profesional de la institución, figuran entre los demás factores de este orden que influyen en la puesta en marcha de un programa. Así, la falta de claridad de los fines que se persiguen, puede impedir la implementación de un programa dentro del sistema escolar. Havelock (1976) hace notar que la ambigüedad que reina en el plano de los objetivos, hace que, a menudo, los administradores de las escuelas apoyen algunos programas mientras que el personal docente promueve otros.

La idea que una organización tenga de la formación permanente también puede influir en el proceso de implementación de un programa. Como afirma Fullan: « el desarrollo profesional y el desarrollo de la escuela están indisolublemente ligados. Esto quiere decir que el desarrollo del maestro depende no sólo de los individuos sino también de los maestros y los administradores con los cuales trabaja » (1991: 315).

Las cinco categorías de factores que acabamos de examinar intervienen a lo largo de todo el proceso de implementación y condicionan su planificación. La puesta en marcha de programas de formación permanente, tendrá mayores posibilidades de éxito si se atiende a una serie de factores, pero también, si se tienen en cuenta los beneficiarios y los agentes del proceso de cambio.

5.5 Los beneficiarios de los programas de formación permanente

Son varios los autores que han estudiado los beneficiarios de un proceso de cambio; intentando realizar una síntesis (Vaillant, 1998) podemos definir cuatro categorías de beneficiarios: los directores de los establecimientos de enseñanza, los docentes, la administración y la comunidad.

La puesta en marcha de programas de formación permanente pasa por la introducción de cambios en todos los niveles, pero requiere el apoyo activo y explícito de la dirección de los centros educativos para tener éxito. La dificultad radica en que los directores deben destinar mucho tiempo a la solución de conflictos, a los asuntos administrativos, a reuniones, y tienen poco tiempo para ocuparse del desarrollo profesional de los docentes que trabajan en su centro.

La segunda categoría de beneficiarios es, evidentemente, la de los docentes a los que se considera, demasiado a menudo, receptores pasivos de los programas de formación permanente. Es importante considerar a los docentes verdaderos protagonistas de su desarrollo profesional. Ante un programa de formación permanente, el docente se pregunta si el asumir la innovación le requerirá mucho tiempo, mucha fatiga y mucha energía. Si la respuesta es positiva, el docente elige, por lo general, no cambiar nada, lo que de hecho es una elección muy racional, a la que Doyle y Ponder (1978) califican de “moral práctica del docente ”. Para que un docente esté

dispuesto a cambiar, es necesario que pueda entender de manera práctica toda la significación de la innovación propuesta.

La tercera categoría de beneficiarios de los programas de formación permanente, está representada por la administración. El modo de actuar del personal administrativo puede influir considerablemente en la puesta en marcha de los programas de formación permanente, aunque Fullan (1991) hace notar que hay grandes diferencias entre las diversas administraciones de acuerdo a la eficacia con la que analizan y escogen los nuevos programas. Tenemos, por último, a la comunidad; Fullan (1991) sostiene que algunos programas pueden ser implantados sin el concurso de la colectividad, pero la formación permanente será más eficaz si se apoya en la participación activa de la comunidad de que se trate. Cuanto más se logre hacer comprender a la comunidad la necesidad y exigencias de la formación permanente, tanto más puede ésta colaborar, ya sea en el aspecto financiero o en otros que contribuyan a la eficacia del programa.
Podemos concluir diciendo que, cuando se planifica la formación permanente, deben tenerse en cuenta los grupos de beneficiarios en todos los planos: los directores, los docentes, la administración y la comunidad. Pero para que un programa se ponga en marcha, además de los beneficiarios, se debe también considerar a los formadores como agentes de cambio.

5.6 El formador como asesor y agente de cambio

La figura del formador como asesor ha evolucionado en estos últimos cuarenta años, desde una comprensión del cambio y de la actuación de los asesores, centrada en el desarrollo individual, hasta alcanzar un mayor compromiso con la escuela como organización que aprende. El recientemente malogrado Mat Miles, ha escrito sobre la odisea que ha supuesto la forma de comprender cómo cambian los profesores y las escuelas (1998). Para este autor, se han producido etapas significativas en la forma de entender el cambio en las escuelas, y como consecuencia, el papel del asesor de formación. Así, en los años 60, predominaba una concepción técnica del cambio que promovía la necesidad de invertir en difusión de las innovaciones, entendiendo que

éstas se adoptarían fácilmente si se explicaban con claridad a los profesores. Se hacía énfasis en la transferencia de aprendizaje y en la necesidad de apoyar la implantación de las innovaciones.

A lo largo de los años '80 y '90, comienza a identificarse una imagen del cambio que se resiste a la planificación estratégica. Un cambio que se acomoda a los contextos en los que se implanta. Los cambios no pueden entenderse más como fruto de la planificación cerrada. Fullan resumió de forma magistral la situación que provoca esta manera de entender los cambios en educación. Y es que el mundo en el que vivimos "es un mundo donde el cambio es un viaje hacia un destino desconocido, donde los problemas son nuestros amigos, donde buscar ayuda es un mal síntoma, donde surgen iniciativas de arriba a abajo y de abajo arriba, donde la colaboración y el individualismo coexisten en una tensión productiva. Es un mundo en donde el cambio refleja la vida misma en la que nada es perfectamente feliz o en permanente armonía, pero donde las personas (los que poseen conocimientos sobre cómo explicar, abordar e iniciar cambios) gestionan mejor que otros. Es un mundo donde uno no debería nunca confiar en un agente de cambio, o nunca asumir que otros, especialmente los líderes, conocen lo que están haciendo, no porque los agentes de cambio y los líderes sean incompetentes, sino porque el proceso de cambio es complejo y está lleno de aspectos desconocidos; de forma que todos debemos estar en guardia y aplicarnos a nosotros para investigar y resolver problemas. Es un mundo donde necesitamos conceptos y capacidades. Necesitamos individuos que indaguen y aprendan, dominio y saber hacer como estrategia principal, líderes que expresen pero que también extiendan lo que valoran, capacitando a otros a hacer lo mismo, trabajo en equipo y propósitos compartidos que acepte tanto el individualismo y el colectivismo como aspectos esenciales del aprendizaje organizativo, y la organización que dinámicamente esté conectada con su ambiente" (Fullan, 1993: vii-viii).

Y esta idea del cambio requiere de unos asesores, de unos formadores conocedores de los procesos de innovación y mejora. Pero el papel de los formadores y su función en la iniciación de procesos de mejora escolar, no siempre ha quedado claro. Las Administraciones Educativas han utilizado a veces a los asesores de formación más como intermediarios de su política de reforma que como agentes de innovación. El asesor como experto o como guía y mediador (Imbernón, 1997). Es también la diatriba que Biott y Nias (1992) establecían entre el *asesoramiento*

orientado al desarrollo, entendido como un proceso de naturaleza voluntaria, informal, evolutivo, y poco predecible, y el *asesoramiento orientado a la implantación* concebido como algo impuesto, formal, sobre temas concretos, y con un resultado previsible. En nuestro contexto actual, 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 formadores no sean percibidos por los profesores como profesionales que pueden prestarles 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.

En este sentido, han ido las quejas que han puesto de manifiesto el cariz que en los últimos años ha tomado la formación del profesorado en España, y, más concretamente, la consideración de la figura de los asesores de formación. Al respecto, manifestaba Escudero que “lamentablemente, hoy por hoy, los discursos sobre la formación y el asesoramiento no sólo funcionan por derroteros separados en algunas de sus manifestaciones escritas o proclamadas (literatura, documentos, publicaciones, decretos, investigación...) sino que también anidan en las percepciones, creencias y prácticas de algunas de nuestras instituciones relacionadas con esta parcela, y cómo no, en la cultura, definición y modos de actuación de los profesionales que trabajan en las mismas” (Escudero, 1997:45).

Ante esta situación de incertidumbre sobre la figura y el proceso de asesoramiento ¿cabe plantearse qué formación requieren estos formadores de formadores, o asesores? En este caso, estamos asumiendo que la formación es una tarea consustancial al trabajo del asesor. Pero no una formación técnica, sino entendida como espacio de desarrollo en el que aprenden los profesores y el propio asesor o formador. Así, hablar de formación de asesores –o de formadores- tiene mucho que ver con especificar el perfil del formador que demandamos.

5.7. Las habilidades y competencias del formador

La progresiva identificación de roles del formador ha ido acompañada de investigaciones que han pretendido encontrar cuáles son las destrezas, conocimientos y actitudes necesarios para ejercer las funciones de asesoramiento que hemos venido comentando. Saxl, Miles y Lieberman (1988) 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:

1. Facilidad interpersonal: personas abiertas, con trato directo.
2. Funcionamiento en grupo: comprender la dinámica de los grupos; poseer capacidad para facilitar el trabajo de compañeros, para mover al grupo, para dirigir discusiones.
3. Formación, desarrollo de cursos: enseñanza a adultos de forma sistemática. Impartir cursos.
4. Formación general (profesor experto): amplia experiencia docente, con dominio del oficio de enseñar, diestro, con recursos.
5. Contenidos educativos: conocimiento de los contenidos que se imparten en la escuela.
6. Organización/Administración: definir estructuras de trabajo, tiempo en las actividades; ser buen organizador.
7. Tomar iniciativa: proponer actividades; dirigir a la acción.
8. Crear confianza: desarrollar un sentido de apertura, sin miedos; tener buenas relaciones.
9. Apoyo: proporcionar relaciones de ayuda, de afectividad positiva, de aceptación de los otros.
10. Confrontación: expresión directa de información negativa, sin generar afectos negativos.
11. Mediador en los conflictos: resolver o mejorar situaciones en las que hay en juego múltiples e incompatibles intereses.
12. Colaboración: crear relaciones donde la influencia sea mutuamente compartida.
13. Crear confianza: promover en el cliente sentimiento de confianza, eficacia.
14. Diagnóstico individual: formarse una idea clara de las necesidades/problemas de profesores o directores individualmente.
15. Diagnóstico de las organizaciones: formarse una idea clara de las necesidades/problemas de la escuela como una organización (incluyendo su cultura).

16. Gestionar/controlar: llevar a cabo el proceso de mejora, coordinando actividades, tiempo y personas.
17. Localizador de recursos: localizar y proporcionar información, materiales, prácticas, equipamiento.
18. Demostración: modelado de nuevas conductas en clase o en reuniones.

Junto a este trabajo, cabe destacar el estudio de Pajak (1993), donde se enumeran las siguientes dimensiones de formación de los formadores: 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.

Killion y Harrison (1997) han sumado otro esfuerzo dedicado al estudio de la figura de los formadores, al llamar la atención sobre el siguiente aspecto: con el avance de los procesos de mejora escolar, el formador añade a su rol, el de facilitador de cambio y de mejora, poniéndose más énfasis en el desarrollo de aprendizaje organizativo y de comunidades de aprendizaje. Los autores supracitados plantean siete roles que los asesores deben llevar a cabo:

- *Formador/diseñador*: Es el papel del asesor como especialista que ayuda a otros a adquirir nuevas destrezas, conocimientos y actitudes. La formación es la actividad más visible de los asesores. En esta tarea los formadores deben ser conocedores de teorías de aprendizaje adulto, diseño instruccional, evaluación, diagnóstico, procesos de grupo.
- *Seguimiento*: Es el papel del formador que apoya a los profesores en la aplicación, transferencia, de conocimientos en situaciones prácticas.
- *Proporcionar recursos*: El formador proporciona medios, recursos técnicos y humanos.
- *Gestor de programas*: El formador debe promover, a veces, el desarrollo de programas de innovación en las escuelas. Ello supone liderazgo, gestión, coordinación.
- *Consultor*: Un consultor es una persona que tiene una posición de influencia sobre individuos o grupos, pero que no ejerce directamente poder para introducir cambios en los programas. El consultor es una especie de diagnosticador de situaciones y problemas.

- *Facilitador de tareas y de procesos*: El formador facilita el desarrollo de programas de mejora para la escuela, apoya el trabajo de grupos.
- *Catalizador de cambios*: En este rol, el formador sugiere nuevas ideas, plantea nuevas formas de actuación más eficaz.

Los asesores desempeñan diferentes roles, y, dependiendo del énfasis que se ponga en cada uno de ellos, seguramente que la percepción que de él o ella se tenga, será diferente. Así, Havelock (1995) encuentra cuatro diferentes formas de ser asesor o *agente de cambio*, como él lo denomina: el asesor como catalizador de cambios, como aportador de soluciones, como agente de recursos y como ayuda a los procesos.

El asesor puede ser un *catalizador* cuando su tarea consiste en ayudar a que los profesores tomen consciencia sobre la necesidad del cambio, y así, opera como si fuese un motor de arranque. Una segunda función que pueden cumplir, es actuando como profesionales que aportan soluciones. He aquí al asesor como experto, que trae a las escuelas ideas que pueden ayudar a comprender mejor los problemas. En tercer lugar, el asesor puede ser considerado como un sujeto que colabora en los procesos de cambio, construyendo relaciones, ayudando a definir y diagnosticar problemas. Por último, el asesor puede ser sólo un especialista que aporta recursos a las escuelas, recursos que pueden ser técnicos o personales y humanos.

5.8. El formador y la formación centrada en la escuela

En el *capítulo 2* de este libro, hablábamos acerca de las modalidades organizativas de la formación. Veíamos cómo el lugar de trabajo se debería considerar también como el lugar para aprender. En este modelo de formación permanente, se plantea como objetivo implicar al mayor número de miembros de la comunidad escolar para el desarrollo de un proyecto, que puede ser de innovación educativa, o bien de autorrevisión institucional, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación impartida, así como incrementar los niveles de colaboración, y autonomía de la escuela para resolver sus propios problemas. Bell (1991) destaca algunas ventajas e inconvenientes de las modalidades que a continuación vamos a describir:

VENTAJAS	INCONVENIENTES	SUPUESTOS
* Basado en las necesidades de la escuela * Las escuelas pueden proporcionar sus propios programas * Permite a las escuelas utilizar a expertos externos * Pueden abordarse diferentes niveles de desarrollo profesional * Se puede utilizar el saber hacer de los profesores de la escuela	* Requiere la habilidad de identificar con claridad las necesidades * Algunas escuelas puede que no posean suficiente conocimiento y recursos * Puede conducir a un círculo cerrado * Puede ignorar o infravalorar las necesidades individuales, dando demasiado énfasis a las necesidades de la escuela	* Todas las escuelas pueden identificar sus propias necesidades * Las escuelas poseen suficientes recursos como para satisfacer las necesidades * El desarrollo profesional se debería relacionar con las estrategias globales de la escuela

Ventajas, inconvenientes y supuestos del modelo de desarrollo profesional centrado en la escuela y en proyectos (Bell, 1991).

Tal como plantea Bell (1991), optar por un enfoque colectivo frente al individual del desarrollo profesional de los profesores, presenta ventajas e inconvenientes. Las ventajas residen claramente en que la organización, su cultura, se benefician por el trabajo en colaboración de sus miembros. Sin embargo, debe darse un sutil equilibrio entre las necesidades formativas individuales y colectivas, para no reducir el nivel de compromiso de los profesores.

Junto al desarrollo de innovaciones educativas, se está extendiendo, paulatinamente, una modalidad de formación que, aun adquiriendo diferentes denominaciones (formación en centros, formación centrada en la escuela, autorrevisión escolar, revisión centrada en la escuela), hace referencia a los planteamientos que ya Kemmis pusiera de manifiesto: "consiste en adoptar una perspectiva dialéctica que reconozca que las escuelas no pueden cambiar sin el compromiso de los profesores, que los profesores no pueden cambiar sin el compromiso de las instituciones en las que trabajan; que las escuelas y los sistemas son, de igual forma, interdependientes e interactivos en el proceso de reforma; y que la educación sólo puede reformarse transformando las prácticas que la constituyen" (Kemmis, 1987: 74).

En países como Suecia, Australia, Inglaterra, Holanda, Canadá, Estados Unidos o Dinamarca, se ha venido planteando la necesidad de concebir la escuela como unidad de cambio y de desarrollo profesional de los profesores. Según Perry, "la formación centrada en la escuela comprende todas las estrategias que emplean conjuntamente los formadores y los profesores para dirigir los programas de formación de manera que respondan a las necesidades definidas de la escuela y para elevar las normas de enseñanza y de aprendizaje en la clase" (en OCDE/CERI, 1985).

El principio en el que se fundamenta esta concepción del desarrollo profesional del profesorado consiste, como vemos, en entender la escuela como lugar donde surgen y se pueden resolver la mayor parte de los problemas de la enseñanza. El hecho de que este tipo de formación se lleve a cabo prioritariamente en el lugar de trabajo (la escuela) y durante el tiempo escolar, hace que exista inicialmente una mayor implicación del profesorado.

Pero, téngase en cuenta, que el desarrollo profesional de los profesores centrado en la escuela, presenta algunas condiciones que han de tenerse en cuenta para asegurar su éxito. En primer lugar, nos referimos a la necesidad de liderazgo por parte de personas (director, profesores) como elementos motores del sistema escuela. El liderazgo en la escuela puede verse influido por el clima organizativo, es decir, por las relaciones que se establecen por los miembros de la escuela, por su cultura grupal, así como por las relaciones existentes con el entorno. En tercer lugar, Griffin (1987) destaca la importancia de los propios profesores como elementos determinantes del éxito de la formación orientada a la escuela. Por último, la naturaleza del desarrollo profesional, es decir, su carácter, sensible al contexto, evolutivo, reflexivo, con continuidad y participación, hace más viable el éxito de la formación orientada a la escuela.

Un proyecto a destacar por su importancia, ha sido el proyecto internacional denominado ISIP (*International School Improvement Project*). Desde la perspectiva de los investigadores que trabajaron en él, se asumía que "conseguir el cambio es más un asunto de implantar nuevas prácticas en la escuela que simplemente decidir adoptarlas. En segundo lugar, la mejora escolar es un proceso cuidadosamente planificado y gestionado que lleva un periodo de varios años: el cambio es un proceso, no un acontecimiento. En tercer lugar, es muy difícil cambiar la educación

sin cambiar también la organización; la cooperación de los profesores compañeros, y el respaldo del director normalmente son también necesarios" (Hopkins, 1990:182).

Para los investigadores de este proyecto, el desarrollo de la escuela surge como consecuencia del diagnóstico de un problema significativo para la escuela como institución y para los profesores que en ella trabajan. Este proceso ha sido analizado por Hopkins, bajo la denominación de Revisión Basada en la Escuela. Se define como "una estrategia que implica a la totalidad del profesorado de una escuela, en una revisión de las prácticas actuales, con el propósito de desarrollar o implantar planes de acción para mejorar" (Hopkins, 1987:154). Las fases de la Revisión Basada en la Escuela serían: 1) Preparación, que incluye la iniciación de la experiencia, así como la negociación sobre la participación y el control; 2) Revisión, que incluye una planificación, instrumentación, movilización de recursos, obtención de información, conclusiones, etc.; 3) Desarrollo, fase durante la cual se planifica e implementa la innovación; y 4) Institucionalización o mantenimiento de la innovación (Hopkins, 1987).

Junto a la propuesta de matriz elaborada por Hopkins, se desarrolló un esquema de proceso denominado GRIDS *("Guidelines for Review and Internal Development in Schools*), y elaborado por el equipo inglés participante en el proyecto ISIP (McMahon, Holly y Stesdman, 1987). La primera etapa representa el punto de partida del proceso y plantea la necesidad de que la propia escuela acuerde la conveniencia de iniciar un proceso de estas características, que supone una revisión y autoevaluación de la propia escuela. La segunda fase representa una primera revisión general e inicial para identificar el tópico a analizar en profundidad .

A partir de aquí, y sobre la base de un cuestionario de diagnóstico de necesidades, el profesorado selecciona un tema para profundizar. Este tema será abordado en detalle en la tercera fase, denominada Revisión Específica. Esta fase posibilita la siguiente, en la medida en que a partir de ella, el profesorado decide qué estrategias utilizar para resolver los problemas detectados. Esta es una fase en la que pueden llevarse a cabo diferentes modalidades de actividades de desarrollo profesional en la escuela o fuera de ella. La quinta fase establece la necesidad de llegar a algunas

conclusiones sobre lo aprendido, e iniciar de nuevo el proceso de autorrevisión, que debería quedar institucionalizado como una norma habitual de trabajo en la escuela.

Las aportaciones de Escudero (1990) han contribuido a sistematizar y proporcionar un sustrato conceptual a las experiencias que se han desarrollado. Este autor asume que la Formación Centrada en la Escuela es un proceso que va más allá de la formación *del* centro, *en* el centro o *al* centro. Representa "una óptica teórica, metodológica, y de política educativa, incluso, que aspira a convertirse en un reto en profundidad de todo el marco general desde el que promover reformas educativas con seriedad. Por lo mismo, no afecta tan solo a cómo y dónde formar a los profesores; tiene mucho que ver, al tiempo, con la política de diseño curricular y de materiales, con la descentralización de la política educativa de un país, con la articulación de los sistemas externos de apoyo y las relaciones entre Universidad y Escuelas, con la asignación y distribución de recursos educativos, con la elaboración, en suma, de una filosofía y política educativa determinada y, naturalmente, con su desarrollo adecuado" (Escudero, 1990:4-5).

Nos parece destacable la evolución que ha sufrido la conceptualización del desarrollo profesional en el ámbito político, lo que viene a mostrar una clara sensibilidad hacia las tendencias más actuales al respecto, en el ámbito internacional. Sin embargo, de la misma forma que resaltamos esta "apropiación" y utilización del modelo de Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela, no seríamos justos si no advirtiéramos de los posibles riesgos de la institucionalización de una modalidad de formación que por sus orígenes requiere de grandes dosis de autonomía, capacidad de improvisación, entusiasmo y compromiso por parte del profesorado, así como flexibilidad en relación con ciertos aspectos organizativos que ya hemos descrito anteriormente.

Asumir que la formación del profesorado ha de surgir de los centros, supone, claramente, una apuesta por la profesionalización de los profesores, por el reconocimiento de su capacidad para tomar decisiones propias de su ámbito de especialidad, y por la autonomía de las escuelas. Ello tiene repercusiones evidentes en el ámbito de la política educativa. Por ello, posiblemente, la Administración limita el trabajo de los denominados proyectos de Formación en Centros, de manera que frente a planteamientos críticos respecto a la política educativa, puedan constituir un

vehículo -con reconocimiento universitario garantizado- para facilitar la implantación de determinados aspectos de la Reforma Educativa.

5.9 Necesidades formativas de formadores: El caso de Andalucía en España

Como vemos, la figura del formador de formadores, está sujeta a diferentes interpretaciones que permiten poner el acento en unas dimensiones más de apoyo y ayuda al desarrollo, o en la del experto que aporta soluciones técnicas. En nuestro caso, llevamos a cabo un trabajo de investigación con la intención de conocer la realidad del trabajo del asesor de formación en España, y de analizar sus necesidades de formación como formadores (Marcelo, 1997). Los sujetos de nuestra investigación fueron 166 asesores de formación de las Comunidades Autónomas de Andalucía y Canarias. El instrumento que utilizamos fue el Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores, que consta de dos partes: la primera incluye 11 ítems de respuesta múltiple y abiertas; se solicita información para caracterizar la figura del asesor en relación a 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.

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.

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 con 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 a 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.

Uno de los aspectos interesantes al acercarse al trabajo de los asesores, consiste en saber cómo se organizan el tiempo, a qué tareas se dedican, cuáles les suponen mayor dedicación. 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 -o se quejan- que, la actividad a la que le dedican más atención, se centra en las tareas burocráticas: redactar informes, memorias, gestión económica, llamadas, etc.

No deja de ser muy significativo 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 aspiran a una reducción de las tareas de gestión. Se nos presenta, por tanto, un perfil de asesor muy 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.

Junto a este perfil, hay que destacar la valoración que los asesores realizan de sus propias necesidades formativas. La figura que aparece en la página siguiente, representa las puntuaciones medias de cada una de las dimensiones en que hemos desgranado el perfil de formación de los asesores. El rango de respuesta fluctúa entre la opción *1: nulo*, hasta la opción *5: excelente*. Se observa, de forma llamativa, que sin excepción, todas las dimensiones de la opción Grado de Importancia, 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.

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 profesores. 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

importancias 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 resultas 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*. Las diferencias entre la valoración del Grado de Importancia de cada ítem y el nivel de Formación de los asesores respecto a él, se mantiene en una diferencia aproximada de un punto. Destaca la apreciación de los asesores respecto a su bajo conocimiento de "técnicas de observación y análisis de clases", aun cuando estimen que su importancia no sea alta. Los asesores afirman poseer un nivel de Formación adecuado referente a "tener en cuenta las teorías y creencias de los profesores" y a "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", "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.

La segunda dimensión hace referencia a la función del asesor como gestor de recursos humanos y materiales. Al igual que ocurría en la dimensión anterior, existe un paralelismo entre las opciones de respuesta referidas al nivel de Formación y Grado de Importancia. Destaca 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". 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 la dimensión *Organización*, la distribución de medias no resulta tan homogénea como en el caso de las anteriores dimensiones. Aquí en la mayoría de los ítems, los asesores valoran su nivel de formación como escaso e insuficiente. El ítem que más se destaca por su baja valoración, es el que denominamos "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 organizativa. 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".

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 al 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", lo que muestra que los asesores se encuentran formados en este aspecto. En relación a la opción grado de importancia de cada uno de los ítems del Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores, se destacan dos 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.

La quinta dimensión que analizamos se denomina *Comunicación* y *relaciones,* y 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 habilidades en el trabajo de los asesores. Estos muestran una formación deficitaria en dos aspectos: "conocer distintos enfoques de resolución y tratamiento de conflictos", y "conocer diferentes teorías sobre las relaciones humanas".

A diferencia de las anteriores dimensiones, las que a continuación vamos a desplegar, 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 autoperciben como suficientemente 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.

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.

La última dimensión que abordamos se denomina *Innovación*. 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". Resalta, por último, la diferencia de más de un punto entre el nivel de formación de los asesores en "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.

6. NUEVOS ESCENARIOS PARA EL FORMADOR: CAPACITACIÓN LABORAL Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

En los capítulos anteriores hemos abordado el estudio de la figura del formador en el ámbito escolar, o sea, en el sistema de educación formal en diversos niveles. Sin embargo, poco a poco, va emergiendo un campo de especialización del formador que se amplía a todos aquellos espacios en los que la sociedad actual demanda aprendizaje y formación. Nos referimos a la formación o capacitación de personas desempleadas, la formación continua de los trabajadores en la empresa, la formación del ciudadano, la formación de personas mayores, etc. Son espacios laborales que se generan al abrigo de la necesidad del aprendizaje, a lo largo de toda la vida. Representan, para nosotros, un gran desafío, puesto que en él podemos aplicar el conocimiento del que disponemos sobre la formación, pero también nos ofrece nuevas posibilidades de aplicación e indagación en tanto que espacios poco investigados.

6.1. La formación de formadores de Formación Profesional Ocupacional

Los autores de este libro creemos que existen notables interrelaciones entre las bases conceptuales y metodológicas que hasta ahora hemos venido revisando con relación a la formación de formadores de educación formal, y con los formadores que trabajan en el ámbito de la educación no formal. En este sentido, el *Libro Blanco de Educación de Adultos* diferenciaba recientemente cuatro áreas esenciales de la educación de personas adultas: a) La formación orientada al trabajo (actualización, reconversión y renovación de los conocimientos de tipo profesional) ; b) La formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas (o para la participación social) ; c) Formación para el desarrollo personal (creatividad, juicio crítico, participación en la vida cultural), y d) Como fundamento esencial a todas ellas, la formación general o de base, que, cuando no se consiguió en la edad apropiada, constituye un prerrequisito indispensable de tipo compensador.

Ciñéndonos a la Formación Ocupacional, Palacios la define como "la formación que ha de permitir alcanzar un conjunto de requisitos necesarios para ejercer la profesión -todos o parte de ellos-; conocimientos técnicos, habilidades, capacidades cognitivas, de cooperación y comunicación, responsabilidad, capacidad de iniciativa para resolver problemas imprevistos y no planificados, capacidad para actuar con seguridad en el trabajo..." (apud Pont Barceló, 1992:70). Más concretamente, Salva Muñoz (1991) señala que la Formación Ocupacional ha de propiciar el desarrollo de los cinco grandes tipos de competencias requeridas para el desempeño de nuevas ocupaciones: "los saberes (conjunto de conocimientos generales o especializados), saber-hacer (dominio de instrumentos y métodos en determinados contextos, fruto de la experiencia y del aprendizaje), saber-estar (actitudes y comportamientos deseables en el trabajo), saber-aprender (con relación a las necesidades derivadas de las rápidas evoluciones del mundo del trabajo), y hacer-saber (en relación con la necesidad de hacer la empresa educativa)" (Salva Muñoz, 1991:333).

Como se puede comprobar, los objetivos que plantea la Formación Ocupacional se vinculan estrechamente con los principios que hemos defendido anteriormente en el ámbito de la formación de formadores. Una característica que se viene empleando para mostrar las diferencias que existen entre la educación formal (educación infantil, primaria, secundaria o universitaria), y no formal, reside en mostrar que en educación no formal (por ejemplo Formación Ocupacional), existe una amplia variedad y heterogeneidad entre los sujetos asistentes. Ferrández utiliza el concepto de *grupo de incidencia* definido por Puente (1990): "una forma de aunar, bajo un mismo denominador, destinatarios con una serie de condicionantes comunes para, basándose en ellos, elaborar la primera plataforma del currículum proyecto. Puede ser también una hipótesis de cara a un trabajo de animación y de articulación social en un determinado medio" (apud Ferrández, 1992:231) Se pone de manifiesto que, en Formación Ocupacional, los sujetos participantes poseen muy diferente formación básica, se diferencian en el tipo de contrato que poseen, en la edad, en la zona en que habitan, en su motivación y actitud hacia la formación. Partiendo de ello, se afirma que el formador ocupacional tendrá que tener una formación inicial sobre técnicas de estudios socioantropológicas, de acción política educativa de las empresas, de

cálculos económicos, de necesidades sociales, de la influencia del poder de los grupos de presión, de prospección del mercado, etc.

En los tiempos que corren, se está evidenciando en el ámbito de la Formación Ocupacional, la necesidad de contar con Formadores de Formadores. La Conclusión Número 8 del Primer Congreso Internacional de Formación Ocupacional, celebrado en Barcelona, en Septiembre de 1991, dice literalmente: "Un reto inminente e imprescindible es la Formación de Formadores para la intervención en programas ocupacionales y sistemas formativos profesionales". Este formador de formadores, que puede recordarnos, con gran claridad, al asesor de formación que hemos descrito anteriormente, debería incluir en su perfil: experiencia y profesión, conocimiento didáctico, conocimiento teórico, apertura social. Esto también se puso de manifiesto en el estudio de FUNDESCO sobre la formación ocupacional en España, donde se afirma que "el estudio realizado parece indicar también una necesidad de formación de formadores en las nuevas materias, métodos y tecnologías aplicables a la F.O. Por ello el equipo técnico sugiere una posible línea de actuación que fomente: la proliferación de recursos para formadores en los campos indicados; la aplicación de paquetes didácticos de autoestudio para formadores; el aumento del nivel de información para formadores en cuanto a cursos, centros, medios, paquetes didácticos y otros", por ello recomienda "la creación, por parte del INEM, de algún tipo de servicio de apoyo a los formadores que, basado en uno o varios centros de Formación de Formadores, pudiera impulsar los puntos señalados (apud Ferrández, 1988, : 96-98).

Luego de llegar a esta altura de nuestro trabajo, nos preguntamos : ¿ los conocimientos y prácticas acumulados en relación a la formación del profesorado, y en torno al cambio educativo, podrían servir de base para la planificación, desarrollo y evaluación de planes de Formación Ocupacional, acomodándose a los nuevos contextos educativos, a las características de los sujetos, a las condiciones del mercado de trabajo? Nuestra respuesta es, indudablemente, afirmativa. Podemos plantear, entonces, como línea de trabajo, la necesidad de responder a este nuevo campo de docencia y profesionalización. Así lo viene haciendo el Grupo de Investigación IDEA a través del proyecto Prometeo, cuya página de Internet es: Http://prometeo.cica.es.

Se viene planteando, también en Formación Ocupacional, la diferencia entre formación *para* la empresa y *en* la empresa. Al igual que ocurre en el ámbito de la formación de profesores de educación formal, se está tendiendo a propiciar una formación *en* la empresa. En este sentido, planteaba Acebillo Marín, que "se parte del supuesto de acciones individualizadas de aprendizaje en un puesto de trabajo real y constatado, con un metodólogo y un sistema experto. El metodólogo además de acompañar al aprendiz en el aprender a aprender (observación-análisis-documentación-síntesis-aprendizaje-evaluación) podrá ser interlocutor directo del titular del contrato..." (1992:130). En el mismo sentido, se manifestaba Rojo Torrecilla (1992) al plantear que “la formación es un elemento estratégico en la empresa. El plan de formación en la empresa debe vincular a toda la estructura y debe estimular la participación y la motivación de los trabajadores. Es un plan que requiere acciones 'a medida', más que de catálogo y que persigue unos resultados que se refieren a la modificación de las capacidades profesionales. Para esto es preciso adecuar metodologías, plantear la formación en contexto productivo, descubriendo a partir de situaciones reales, enriqueciendo desde la reflexión la propia práctica" (Rojo Torrecilla, 1992:137).

Tratando de estudiar la figura del formador, Dupont (1991) muestra que al hablar de formadores podemos referirnos a un grupo muy heterogéneo, que designa a agentes y profesiones muy diferentes. De hecho, un número creciente de formadores no imparte nunca formación. Las tareas periféricas a la realización propiamente dicha de la formación, adquieren un carácter cada vez más importante y se convierten en profesiones especializadas. Así, al tiempo que surgen especialistas de la gestión de la formación, también, cada vez más, personas que no son formadores, imparten formación, ya sea con carácter temporal o como jornada parcial.

Por ello, la definición de perfiles profesionales precisos puede plantear problemas en tanto que se componen para situaciones reales y actúan en la práctica de forma muy diferenciada, desde una especialización estrecha a una amplia polivalencia. Además, los perfiles se hallan definidos con respecto al funcionamiento concreto de sus mercados de trabajo, internos y externos, en función de criterios diversos (destinatarios, materias, funciones, visión ideológica de la formación) que a menudo se entrecruzan. La diversidad de los agentes de la formación, de las situaciones, de las

funciones y de las tareas, puede inducir a análisis sobre los formadores basados en su multiplicidad: según los criterios de destinatarios (jóvenes, emigrantes, minusválidos, desocupados, mujeres y otros); según las modalidades de formación (formación directa, enseñanza a distancia, alternancia, formaciones multimedia); según las especialidades (electricidad, lenguas, informática, etc.); de acuerdo al estatuto dentro de la profesión (responsable de formación, asesor, animador, etc.), o incluso, según los momentos de su intervención en el proceso de la formación - análisis, concepción, praxis pedagógica y evaluación- (Dupont, 1991).

Son diversas las funciones que realiza el formador de formadores. Basándonos en un trabajo de Sánchez Moreno (1997), extraemos las siguientes:

- El formador planifica y desarrolla acciones de formación con vistas a la adquisición de competencias profesionales de los destinatarios, en el marco de una política de formación.
- Programa su actuación de manera flexible coordinándola con el resto de acciones formativas y con los demás profesionales de la formación.
- Implementa las acciones formativas, acompaña y proporciona orientaciones para el aprendizaje y cualificación de los trabajadores.
- Evalúa los procesos y los resultados del aprendizaje para mejorarlos y verifica el logro de los objetivos establecidos.
- Analiza el propio desempeño y los programas desarrollados, incorporando los cambios en los procesos de formación según las exigencias del entorno, contribuyendo a la mejora de la calidad de formación.

COMPETENCIAS Y CONTENIDOS FORMATIVOS

Formadores: Han de aplicar métodos y técnicas pedagógicas que les permitan programar, implementar y evaluar acciones formativas, además de proponer actuaciones dirigidas a su propia actualización profesional y a la mejora de la calidad.		
Competencias	**Contenidos formativos**	
	Prácticas	**Contenidos teóricos**
Diseñar un plan de formación	Elaborar la planificación de una acción formativa con todas sus fases concretando: Objetivos a corto y largo plazo Prioridades de formación Inventario y previsión de recursos	Las organizaciones: características tipos y estructuras Elementos que interviene en el proceso de la formación Niveles de intervención en la planificación de la formación
Programar el proceso de enseñanza-aprendizaje	Analizar las características diferenciales de los grupos de incidencia Establecer las condiciones de partida del grupo de aprendizaje Elaborar una programación didáctica	El proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de adultos Elementos de la planificación: objetivos, contenidos, estrategias didácticas, medios y recursos, evaluación. La relación formación-trabajo
Interacción didáctica	Realizar prácticas sobre comunicación didáctica Realizar prácticas sobre técnicas de dinámica de grupos Elaborar material de soporte para una sesión formativa	La teoría de la comunicación y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los activadores del aprendizaje: Atención, memoria, motivación. Estrategias metodológicas
Estrategias de aprendizaje autónomo	Simular situaciones de formación supervisando la utilización de paquetes didácticos Establecer la temporalización para el seguimiento de un plan de actuación	El aprendizaje autónomo El formador-tutor Supervisión y seguimiento de aprendizaje individualizado Recursos didácticos y soporte multimedia
Estrategias de orientación	Establecer directrices de carácter laboral y profesional para integrarlas en el diseño del proceso de aprendizaje e implementarlas en el desarrollo de la acción	El mercado laboral y su evolución Cambios en la organización del trabajo El impacto de las nuevas tecnologías en los procesos productivos
Diseñar pruebas de evaluación del	Elaborar diferentes pruebas de evaluación	Consideraciones generales sobre la evaluación del aprendizaje

aprendizaje		Instrumentos y técnicas de evaluación
Innovación y actualización docente	Localizar fuentes y medios de información actualizados que debe consultar un formador para mantenerse actualizado en sus conocimientos pedagógicos Comentar artículos o documentos especializados sobre la formación: evaluación, planificación, metodología didáctica...	Evolución y tendencia de la formación en el mercado laboral Las nuevas competencias profesionales de los formadores La formación profesional en el contexto europeo

Por otra parte, el gestor de formación realiza las siguientes funciones:

- Organiza y coordina el dispositivo de formación, utilizando técnicas de planificación, asignación de objetivos y control.
- Garantiza la consonancia de las actividades de formación con la estrategia global y la política de formación de la empresa.
- Está al día de los progresos y evolución del mercado de trabajo, y se mantiene en contacto con organizaciones y entidades externas, así como negocia con proveedores y usuarios de la información para adecuar e integrar el servicio de formación de la entidad a la evolución, cambios y demandas del entorno.
- Analiza los resultados de la gestión de los recursos y de las actividades de formación para la optimización de la oferta formativa.

COMPETENCIAS Y CONTENIDOS FORMATIVOS

Gestor de formación: ha de aplicar los conocimientos, métodos y técnicas en la planificación, gestión y optimización de los dispositivos de formación, además de proponer actuaciones dirigidas a la promoción de la formación.		
Competencias	**Contenidos formativos**	
Diseñar la formación determinando los elementos organizativos fundamentales en la planificación de dispositivos de formación	**Prácticas** Formular demandas de formación Detectar fuentes de información relevantes para el desarrollo del análisis de necesidades e identificar las más válidas en una situación dada. Comprobar la pertinencia y adecuación de la propuesta de actuación Enumerar los recursos necesarios para un plan dado. Listar las dificultades y demandas más corrientes en la implementación de programas de formación y las medidas que deben tomarse para solventarlas.	**Contenidos teóricos** Entorno económico de las organizaciones Análisis de necesidades formativas Plan de formación en la organización Metodología de la formación ocupacional Diseño de dispositivos de formación: Elementos de la gestión de proyectos Identificación de los requisitos organizativos para el desarrollo del plan Previsión de dificultades y demandas en el desarrollo del plan.
Gestionar los proyectos de formación	Aplicar los distintos métodos y técnicas de contabilidad y control financiero y de gestión Aplicar las distintas técnicas de dirección, asesoramiento y supervisión de equipos.	Legislación reguladora de programas de formación y aquella en torno a la Seguridad e Higiene. Sistemas básicos de compatibilidad, control financiero y gestión La gestión de los recursos humanos de la organización: El equipo de formadores La comunicación con el equipo Técnicas de dirección de equipos Técnicas de negociación
Evaluar programas formativos (aplicando métodos y técnicas necesarias para la optimización de los resultados de las actividades de gestión)	Establecer criterios Valorar los resultados Analizar el desarrollo de un proceso de evaluación dado Proponer estrategias de mejora de las actividades de formación Redactar informes de evaluación	Evaluación del sistema de gestión Flexibilidad, capacidad de respuesta a las demandas emergentes. Adecuación y suficiencia de recursos Evaluación del *marketing* de la formación Evaluación de la gestión de los recursos humanos Evaluación de resultados Evaluación y retroalimentación del sistema El proceso de certificación de los participantes

6.1.1. Un caso de formación de formadores en formación ocupacional: la Red Andaluza de Profesionales de la Formación

Como hemos visto anteriormente, la formación de formadores en un nivel no formal es un campo emergente que está demandando iniciativas creativas, encaminadas a dotar a estos profesionales de los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer como profesionales de la formación. Lo que a continuación presentamos, es un ejemplo de un programa de formación de formadores: la Red Andaluza de Profesionales de la Formación.

Orígenes de la Red Andaluza de Profesionales de la Formación

Hagamos un poquito de historia reciente. En el año 1997, la Consejería de Trabajo e Industria de la Junta de Andalucía y el grupo de investigación IDEA del Departamento de Didáctica de la Universidad de Sevilla, aunaron sus esfuerzos para diseñar y organizar un proyecto denominado PROMETEO (en el marco de una iniciativa comunitaria ADAPT), destinado a cubrir necesidades formativas detectadas en el amplio colectivo de profesionales dedicados a la Formación Profesional Ocupacional (F.P.O.). Se utilizaron, como principales recursos, Internet y las aplicaciones multimedia. Desde entonces, la planificación y ejecución de acciones formativas ha sido extensa y relevante, tal y como actualmente demuestra la web de PROMETEO (http://prometeo.cica.es) con mas de 40.000 visitas desde su creación. Una de las iniciativas emprendidas ha sido la puesta en marcha de la Red Andaluza de Profesionales de la Formación (RAPF -http://prometeo.cica.es/RAPF-), experiencia altamente innovadora, que plantea la posibilidad de una alternativa a la formación tradicional que actualmente se desarrolla en la Formación Profesional Ocupacional. La RAPF tiene numerosas relaciones y similitudes con los principios del trabajo colaborativo puestos en marcha en innovadoras experiencias dentro de la enseñanza reglada.

La Red Andaluza de Profesionales de la Formación se caracteriza por:

- La simetría en las relaciones: la relación entre los miembros de la RAPF está basada en la igualdad. Son profesionales con el mismo status, sin diferencias de posición ni poder. Es la condición de igualdad, de colegas que pueden compartir, analizar y sintonizar con los problemas de otros compañeros lo que define sus interacciones
- La relación colaborativa: En ningún caso el objetivo de la RAPF es prescriptivo. Se trabaja sobre la base de un ciclo de resolución colaborativa de problemas y de acuerdos. Lejos de prescribirse actuaciones desde la dirección, los miembros de la RAPF, a través de un proceso de trabajo basado en diversas estrategias colaborativas, pactan con la dirección los objetivos, proceso y estrategias que consideran adecuadas y factibles a su situación e intereses.
    - El carácter y orientación práctica y comprometida del proceso: Los diferentes grupos de la RAPF tratan asuntos y problemas prácticos.
    - El reconocimiento del conocimiento de los profesionales de la formación: Los grupos de la RAPF se basan más en el conocimiento experiencial y práctico de sus miembros, que en los conocimientos científico-técnicos que podrían aportarse en las sesiones de formación tradicionales.
- La inmediatez del apoyo en el tiempo y en el espacio: La RAPF aporta la cercanía de su servicio a los distintos grupos constituidos.

Fundamentos de la RAPF: un entramado que nos hace crecer

La creación de una red de profesionales de la formación que potencie el intercambio de materiales, experiencias, metodologías y opiniones, es fórmula que viene a constituirse en un complemento de la oferta formativa basada en cursos con estructura formador-alumno. Esta red procura difundir la información, contribuir a la creación y divulgación de materiales de apoyo, poner en contacto a personas distantes con problemáticas afines, etc. Para ello se potencia la constitución de “Grupos de Trabajo” que desarrollen Proyectos de Innovación en la Formación Profesional Ocupacional con alto contenido formativo. Un grupo de trabajo posee una serie de características, entre las que destacamos:

- Las personas que constituyen el Grupo de Trabajo han de poseer un proyecto común. Éste debe estar articulado en objetivos de realización, temporalización, recursos necesarios, etc. El proyecto es el que define el funcionamiento del grupo.
- Dicho proyecto ha de venir a resolver un problema en la práctica profesional de los miembros del Grupo de Trabajo. Por lo tanto, el trabajo del grupo se centra sobre problemas reales de la práctica.
- En este sentido, se establece una reflexión conjunta sobre la calidad de la propia práctica y su mejora.

Características de los participantes en la RAPF

Partimos de un gran interés por parte de los profesionales intervinientes, formadores con cierto nivel de desarrollo profesional capaces de:

- Diagnosticar problemas contextuales: organizativos, de gestión, de planificación y diseño de materiales de apoyo a la formación, etc.
- Llegar a conocer sus propias carencias a través de la observación y análisis del contexto social y profesional en el que se encuentran.
- Identificar y lograr soluciones a las carencias y problemas detectados, tanto a nivel contextual como a nivel individual.

El tipo de formador del que se parte será también:

- Un profesional con cierta formación y experiencia previas en el terreno de la formación ocupacional, continua y/o de adultos.
- Un profesional con perspectivas de continuidad, y por tanto, con un cierto nivel de estabilidad profesional.
- Un profesional con un campo de actuación definido y con ciertos recursos, como son el aprender a aprender, o el acceso a Internet.

Características de los proyectos de la RAPF

Actualmente los proyectos nacen como solución a problemas concretos de los propios participantes de la RAPF y no como soluciones para ofrecer a otros colectivos. Además estos proyectos:

- son aplicables en la realidad de la Formación Ocupacional,
- son transferibles a otros contextos profesionales,
- poseen alto contenido formativo de los participantes.

La RAPF fundamenta el trabajo grupal como una eficaz fórmula de autoformación, basada en el intercambio de información y experiencias entre los compañeros del mismo y/o distintos grupos, en la lectura de bibliografías relacionadas con las temáticas de los diferentes proyectos y en la utilización de nuevos recursos - como por ejemplo, Internet- para la búsqueda de referencias de interés.

Cada uno de los proyectos consta de una temática diferente, pero tienen en común:

- La creación de una *web* para cada Grupo de Trabajo: La dirección del proyecto ofrece a los grupos una cuenta *ftp* para volcar toda la información que tengan disponible durante el desarrollo del trabajo. Este aspecto es muy relevante, ya que se intenta concienciar a los grupos en la importancia de transmitir sus avances durante el proceso de elaboración, no sólo al final del proyecto.
- El apoyo y asesoramiento técnico y metodológico a cada proyecto por parte de la dirección de la RAPF.
- Asesoría y apoyo al uso y aprendizaje de diferente *software* usado en el desarrollo de los trabajos grupales (apoyo a la edición de *webs*, enseñanza de aplicaciones de *ftp*, enseñanza y manejo del correo electrónico, etc).
- Asesoría sobre procesos de innovación.
- Evaluación externa.

La comunicación asincrónica en la RAPF

Éste es, quizás, el hecho más notable de la marcha del proyecto. Los dos recursos actualmente disponibles en la RAPF (la lista de distribución y la *web)* han sido muy positivamente valorados por sus miembros. En primer lugar, *la lista de distribución de la RAPF* (rapf@ls.cica.es) fue utilizada para la creación de grupos de trabajo según intereses comunes. Durante el mes previo al comienzo oficial de la RAPF, se recibió una cantidad considerable de correos solicitando compañeros para formar grupos de trabajo. Además, la lista fue utilizada para la consulta de

dudas, la petición de información y el intercambio de opiniones sobre las diferentes temáticas tratadas en el proyecto. En segundo lugar, *las webs grupales* están siendo un potente recurso utilizado por los grupos de trabajo constituidos, y configuran, en muchos casos, herramientas de una calidad muy notable, en cuanto a contenido y diseño. Desde la dirección de la *web* se realiza la labor de asesorar y enseñar (siempre que se demanda) a los grupos interesados en incorporar esta posibilidad al trabajo grupal.

Las temáticas tratadas en los doce grupos de trabajo son:

- INTERPROF: Una biblioteca electrónica actualizada de información complementaria para profesionales de la formación.
- Guía para la gestión y coordinación de programas sociolaborales en el contexto de la Formación Profesional Ocupacional.
- Situación actual de los módulos de orientación laboral en la Formación Profesional Ocupacional: análisis y propuestas de futuro.
- Estrategias para la introducción de las Nuevas Tecnologías *(hardware* y *software*) en la formación.
- Diversificación de módulos de Orientación Laboral.
- Nuevos yacimientos de empleo y detección de necesidades formativas.
- Diseño y validación de un instrumento predictivo sobre la eficacia de la formación ocupacional en sujetos sin experiencia laboral.
- Teleformación y Teletrabajo. Análisis de las implicaciones de ocupabilidad.
- Teleformación: Recursos y medios.
- Certificación de Empresas de Formación.
- Ideas e información para la inserción laboral.
- Creación de un módulo integrado de formación de emprendedores.

6.2. El formador ante las nuevas tecnologías

Si algo ha caracterizado la formación tradicional, es su carácter presencial y sincrónico. Parece evidente que un buen formador, capaz de llegar a los profesores gracias a su personalidad, claridad expositiva y competencia comunicativa, es un agente formativo idóneo para alcanzar unos determinados objetivos educativos. Lo que ocurre es que las necesidades generadas por esta sociedad de la información en la que nos movemos, nos obliga a plantearnos nuevos modos de formación, capaces de llegar a mayor número de personas, con el menor costo y en el menor tiempo posible, debido, fundamentalmente, al carácter efímero que tiene el conocimiento generado en una sociedad marcada por la inmediatez de los acontecimientos y la velocidad del cambio.

De Moura Castro (1998:30) sostiene que se pueden usar las nuevas tecnologías para compensar lo que los sistemas tradicionales no pueden darse el lujo de ofrecer. De esta forma, se puede extender el alcance de una buena educación a grupos que, de lo contrario, recibirían una instrucción de calidad muy inferior o no recibirían instrucción alguna. El autor afirma que las nuevas tecnologías ofrecen muchos caminos interesantes para mejorar la educación, pero cada uno de ellos no es igualmente bueno o apropiado para todos los países. Así, América Latina debe concentrarse en las tecnologías que compensan los factores que escasean, o sea, maestros bien preparados y recursos para pagar equipos costosos.

Esta situación obliga a replantearse el papel de los distintos agentes educativos. A nuevos tiempos, nuevos recursos y nuevos perfiles profesionales que han de generarse o redefinirse. Con ello defendemos la necesidad de definir el papel del formador y del profesor que se implica en una actividad llevada a cabo a distancia. Si bien la formación tradicional puede ser completada con los recursos a los que se puede acceder, gracias al uso de las nuevas tecnologías, éstas, por sí mismas, posibilitan la aparición de una nueva forma de aprendizaje: la teleformación.

Una de las respuestas que los sistemas de formación están comenzando a perfeccionar es lo que denominamos como *TELEFORMACIÓN*. La Teleformación "es un sistema de impartición

de formación a distancia, apoyado en las TIC (tecnologías, redes de telecomunicación, videoconferencias, TV digital, materiales multimedia), que combina distintos elementos pedagógicos: instrucción clásica (presencial o autoestudio), las prácticas, los contactos en tiempo real (presenciales, videoconferencias o *chats*) y los contactos diferidos (tutores, foros de debate, correo electrónico)" (FUNDESCO, 1998:56). La teleformación se está configurando como una herramienta de gran utilidad porque presenta productos formativos:

- *Interactivos*, en los que el usuario puede adoptar un papel activo con relación al ritmo y nivel de trabajo.
- *Multimedia*, ya que incorpora textos, imágenes fijas, animaciones, vídeos, sonido.
- *Abierto*, ya que permite una actualización de los contenidos y las actividades de forma permanente, algo que los libros de texto no poseen.
- *Sincrónico y Asincrónico*, ya que permite que los alumnos puedan participar en tareas o actividades en el mismo momento, independientemente del lugar en que se encuentren (sincrónico), o bien la realización de trabajo y estudio individual en el tiempo particular de cada alumno (asincrónico).
- *Accesibles***,** lo que significa que no existen limitaciones geográficas, ya que utiliza todas las potencialidades de la Red Internet, de manera que los mercados de la formación son abiertos.
- *Con recursos on-line*, que los alumnos pueden recuperar en sus propios ordenadores personales.
- *Distribuidos*, de manera que los recursos para la formación no se tienen por qué concentrar en un único espacio o institución. Las potencialidades de la red permiten que los alumnos puedan utilizar recursos y materiales didácticos esparcidos por el mundo en diferentes servidores de Internet. También permite recurrir a formadores que no necesariamente tienen que estar en el mismo espacio geográfico donde se imparte el curso.
- *Con un alto seguimiento del trabajo de los alumnos*, ya que los formadores organizan la formación basándose en tareas que los alumnos deben realizar y remitir en tiempo y forma establecida.

- *Comunicación horizontal* entre los alumnos, debido a que la colaboración forma parte de las técnicas de formación.

Cuando hablamos de formación mediante herramientas telemáticas, no mentamos tan sólo una formación basada en una herramienta fría como es el ordenador, o un curso realizado a través de materiales escritos y a distancia, o por medio del uso del vídeo como soporte, sino nos referimos a una nueva manera de formación, en la que la interacción constante entre formador y profesor, marca el desarrollo de la formación. Todo ello con independencia de la situación geográfica en la que se ubique el formador o el profesor; o del carácter de la información con la que se trabaje.

De este modo, la teleformación nos ofrece un acceso cuasi-inmediato a información y recursos provenientes de diversos ámbitos, tales como la empresa, centros educativos, instituciones gubernamentales, etc. Además, da acceso a la formación a diferentes colectivos que con la enseñanza tradicional se verían relegados, bien sea por dificultades de tiempo o bien por problemas físicos. La teleformación puede ayudar a una mayor cantidad de personas en un mismo tiempo, economizando de este modo las inversiones realizadas en formación, ya sea en el ámbito de la empresa, institución, etc.

Incluso, potencia más, si cabe, el carácter individualizado de la formación, ya que se ajusta a las necesidades personales de cada profesor, dependiendo de sus inquietudes e implicando todo el proceso formativo, ya que existe un mayor número de posibilidades de elección en toda la red.

Permite el aprendizaje desde casa o desde el puesto de trabajo, flexibilizándose el horario de estudio, así como la interacción entre formadores y profesores, los cuales tienen multitud de canales de comunicación. Es en este último apartado donde nos detendremos, fundamentalmente, con el objeto de esclarecer las demandas que del formador se hace en su trabajo de asesoramiento y apoyo al profesor.

La teleformación a la que nos referimos, como se puede comprobar, es aquella que utiliza todas las potencialidades de la Red Internet, así como los desarrollos paralelos que Internet está

promoviendo (Khan, 1997). Estamos hablando, por tanto, de una formación que utiliza el ordenador como principal recurso tecnológico, que emplea hipermedia, así como la comunicación digital. La Teleformación permite configurar diferentes escenarios formativos que, combinados, pueden proporcionar un aprendizaje más significativo. Valga como ejemplo la comparación que Welsh (1997) realiza entre diferentes situaciones de enseñanza en función de una clase tradicional o de una clase utilizando los recursos de Internet:

Situación de Aprendizaje	**Formación Tradicional**	**Teleformación**
Completamente Sincrónica	Sesión de clase típica en la que interviene un formador y varios o muchos profesores	La clase en su totalidad se reúne vía Internet en un *Chat*. Los participantes presentan ideas a la clase usando texto o audio, o vídeo en tiempo real
Parcialmente Sincrónica	Grupos de profesores se reúnen fuera del horario de clase para realizar alguna tarea El formador se reúne con alumnos individualmente o en grupo durante las horas de tutorías	Grupos de profesores se reúnen mediante *Chat* para realizar una tarea puesta en Internet. El formador utiliza las horas de tutorías para asesorar mediante *Chat* a alumnos individuales o grupos de alumnos
Asincrónica	Los profesores completan tareas asignadas individualmente, realizando principalmente lectura y escritos que entregan al formador Se utiliza la biblioteca como recurso de información	Los profesores descargan tareas y recursos de información desde el *Web* de su clase. El formador proporciona a los alumnos tutoría vía correo electrónico Los profesores tienen acceso a la información relevante de Internet a través de enlaces propuestos por el formador u otros alumnos

Uno de los aspectos más llamativos de la Teleformación es su impacto en el Ambiente de Aprendizaje (Collis, 1997). La Teleformación incorpora un cambio de paradigma pedagógico. Este paradigma está centrado en el aprendizaje más que en la enseñanza, y por ello cuida de la organización y disposición de los contenidos de aprendizaje, así como de la organización del aprendizaje de los profesores mediante tareas individuales y en grupo, con esmerado cuidado y permanente seguimiento por parte del formador. Es un modelo de formación centrado en problemas, en donde los alumnos no son meros receptores pasivos de datos estáticos, sino que deben resolver problemas utilizando, para ello, los contenidos adquiridos. Como plantea Parker, "al estudiante que una vez fue pasivo, se le requiere ahora que sea un sujeto activo, autónomo, desarrollando conocimiento personal. El rol de la Universidad se está revolucionando debido a la mediación de la tecnología dentro de los contenidos de los cursos y a la aparición del estudiante

autónomo […] Las estrategias actuales de educación a distancia están sustituyendo los modelos antiguos, por otros en los que recae mayor responsabilidad en los alumnos. Ahora se pide a los estudiantes que examinen el pensamiento y los procesos de aprendizaje, que recopilen, registren y analicen datos; que formulen y contrasten hipótesis; que reflexionen sobre lo que han comprendido, que construyan su propio significado […] La diferencia está en que la clase electrónica destaca el aprendizaje más que la enseñanza, y la clave para el aprendizaje está en lo que los estudiantes hacen en lugar de en lo que el profesor hace" (Parker, 1997:7-8).

6.2.1. ¿ Y cuáles son las funciones del formador ante las nuevas tecnologías ?

A semejanza de los procesos formativos tradicionales, ha de existir una apuesta por la responsabilidad compartida de profesores y formadores; o como Ayala escribe " en el ámbito educativo, el encuadre comprende los acuerdos que el formador toma con su grupo para el mejor desarrollo de su clase en el período que dura el curso, o sea es el "contrato" de aprendizaje que se establece con el grupo" [i]. Bien, si trasladamos todas estas variables aplicándolas al ámbito de la formación a distancia, la clase pasa a ser el emplazamiento donde el profesor tiene su computadora (hogar, lugar de trabajo, etc.), adoptando el contexto en el que el profesor trabaja, un carácter diverso que no ha de ser perdido de vista a la hora de plantear las diferentes actividades formativas. Es por ello que añadimos una doble capacidad, que complica aun más el papel formativo del formador : captar la diversidad del alumnado y de las circunstancias ambientales en las que se desarrolla la formación, en cuanto a espacio físico en el que ésta se lleva a cabo, ya que, tradicionalmente, ocurren en un mismo espacio y a un mismo tiempo.

También el período de tiempo o el grupo de profesores han de reconceptualizarse ante las nuevas exigencias de la teleformación. Así, en cuanto al tiempo destinado a la formación, no ha de ser concebido como el de un curso como tal, sino que éste vendrá definido por las necesidades de tiempo que demande la actividad formativa que nos ocupe, así como por el ritmo de aprendizaje e implicación del profesor en la tarea formativa propuesta. Del mismo modo, cuando hablamos del alumnado, hemos de partir de un alumnado diverso, que tiene espacios definidos en los que puede interaccionar virtualmente con el resto de sus compañeros y formadores, es decir, a través

del *chat*, el correo electrónico o la videoconferencia. De la utilización de estos recursos, también dependerá el grado de conocimiento y colaboración con el resto de los compañeros.

Pero, donde radica la importancia de la cita anterior de Ayala, es en el hecho de que la enseñanza parte de una serie de acuerdos entre el formador y el grupo de profesores participantes en la actividad formativa. Más concretamente, al referirnos al formador, obliga a precisar, tanto por parte del profesor como del formador, qué es lo que se espera de él y qué es lo que está dispuesto ofrecer, o lo que es lo mismo, partir de un compromiso compartido en el que el formador:

- ha de estar accesible a las necesidades formativas del profesorado, dando respuesta lo más inmediatamente posible a sus requerimientos, buscando ayudar a los miembros del grupo con la información dada,
- se encuentra capacitado suficientemente para resolver las dudas encontradas por los profesores,
- informa al grupo sobre el desempeño de los diversos roles a seguir, tareas a realizar, etc.
- propone vías alternativas para resolver las cuestiones planteadas, proveyendo de materiales alternativos a los ya dados en el transcurso de la actividad formativa (bibliografía, direcciones de Internet, etc.),
- realiza un seguimiento de los progresos y necesidades de los profesores,
- crea clima de trabajo,
- anima al grupo de profesores a participar activamente en las diferentes actividades propuestas, así como en la utilización de las diversas herramientas ofertadas desde la coordinación del curso,
- fomenta la independencia de los miembros, teniendo una actitud no directiva, procurando estimular la autorreflexión.

En tanto, el profesor:

- participa activamente de los espacios definidos previamente para la resolución de cuestiones referentes al contenido dado o a dificultades encontradas a lo largo del proceso formativo,
- define claramente las dudas y los problemas encontrados con el objeto de acotar lo más posible la naturaleza del problema,
- estudia previamente el material sobre el que necesita orientación,
- no confunde el asesoramiento con una "clase particular",
- autogestiona su aprendizaje activamente, buscando alternativas a las dadas por el formador, o por el formador encargado de gestionar la actividad formativa sobre la que surgen las dudas.

Hablamos, entonces, de una acción formativa que comparte aspectos con la enseñanza tradicional, pero que visiblemente incorpora diferencias notorias que nos hacen replantear todas y cada una de las funciones de los implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje en teleformación.

De este modo, el formador en la formación a distancia juega un papel activo en el proceso de aprendizaje de los formandos, no como un mero repetidor de los contenidos, sino más bien, como un animador de la formación dada más allá de unos contenidos estáticos publicados en una *web*, un material escrito o en cualquier otro formato posible.

El formador adquiere una caracterización diversa para dar respuesta a unas necesidades igualmente diversas. Por otra parte, el formador ha de salvar dificultades que no son únicamente técnicas, es decir, con respecto a la utilización de los recursos que provea la actividad formativa (*chat*, manejo de listas de distribución, etc.). Además, ha de mantener la cercanía en cuanto a los aspectos afectivos que definen la enseñanza *per se*, es decir, mantener un clima de confianza, accesibilidad, etc. Si a éste, le añadimos los conocimientos propios que todo formador ha de tener con respecto al dominio de la materia sobre la que versa la actividad formativa, podemos concluir que se aglutinan en la figura del formador participante en actividades de teleformación, una serie

de conocimientos teóricos y técnicos, a la vez que una serie de habilidades sociales que lo capacitan para afrontar la enseñanza y el apoyo a los profesores.

La figura del formador en la formación a distancia pasa por la asunción de papeles tales como:

- coordinador, porque ha de actuar conjuntamente con un grupo de formadores y profesores, con lo que ello implica.
- técnico, en cuanto a que ha de dominar los recursos y medios empleados en la actividad a distancia (manejo de Internet, correo electrónico, conocimientos sobre la lógica y funcionamiento de listas de distribución, etc).
- mediador, en las relaciones entre profesores, entre profesores y contenidos, entre profesores y formadores, y, por último, entre profesores/formadores y medios/recursos utilizados en la formación a distancia.
- asesor, en cuanto a que ha de saber como cubrir las necesidades formativas de los profesores y las dudas.
- formador, al asumir las funciones de docente, con las responsabilidades del caso.

Autores como Moore y Kearsley (1996), señalan que los formadores, además de hacer un seguimiento del trabajo de los alumnos, deben cumplir otros cometidos, “deben servir de puente entre los estudiantes y la institución con el propósito de interpretar políticas y solucionar problemas” (Coughlan, 1980, apud Moore y Kearsley, 1996:148). Deben jugar un importante papel en la adaptación de los contenidos a las necesidades individuales. Añaden estos autores que al inicio de algunos cursos, el formador no tiene una vinculación muy determinada, y su primer trabajo es proporcionar consejos y ayuda. Sin embargo, dadas las dificultades que los estudiantes a distancia a menudo encuentran, el rol del formador se hace más importante en estos programas que en cursos tradicionales.

Entendemos que los formadores han de ser vistos como aquellos a quienes el profesor con problemas de cualquier índole (para realizar la tarea, para insertarse en el grupo, para relacionarse con el formador, etc.), puede consultar. El formador se ve obligado a realizar diferentes

funciones, debe reunir ciertas cualidades, etc., y para realizar con éxito su labor, debe tener una formación específica. Vamos a pasar, sin más preámbulos, a detallar cada uno de los aspectos que hemos ido señalando.

6.2.2. Uso formativo de las nuevas tecnologías: Las redes de profesores como espacio de formación

La formación del profesorado, y los formadores dentro de ella, han abierto, de forma tradicional, espacios para el aprendizaje entre iguales, para la comunicación entre docentes, al margen, generalmente, de las ofertas oficiales. Aunque minoritarios en sus orígenes, han existido movimientos que han reivindicado una formación participativa, democrática, horizontal y profesional. Podemos poner muchos ejemplos de iniciativas en las que los protagonistas de la formación son los propios profesores. En España, existen desde antes de la transición a la democracia, los denominados Movimientos de Renovación Pedagógica que hicieron suya la bandera de una formación al servicio de los profesores; Seminarios Permanente o Grupos de Trabajo de profesores, cuyo fundamento no es otro que entender la formación como un proceso en el que son los propios implicados los que deciden el qué, cómo y cuando de la formación (Estebaranz, Mingorance y Marcelo, 1999).

La formación en grupos de trabajo dentro de las escuelas ha sido una práctica habitual en la formación (Sundstrom et al. 1990). Pero poco a poco, se va configurando un espacio compartido para la formación, donde es posible promover conocimientos que provengan de múltiples orígenes y localizaciones. Hargreaves decía que "en este mundo postmoderno, están emergiendo muchas formas legítimas y valiosas de conocimiento, de forma que están desafiando la superioridad epistemológica del "*stablishment*" académico. Culturas escolares potentes, y redes activas de desarrollo profesional están creando las condiciones para que los profesores puedan compartir su propio conocimiento práctico y tengan una acceso independiente a otras formas de conocimiento en cualquier parte del mundo" (Hargreaves, 1996).

El término *red* se entiende como una malla de personas conectadas por enlaces, en torno a los cuales fluyen cosas como objetos, trabajo, afectos, evaluación, conocimiento, prescripciones, influencia y poder, y en las que la mayoría de los participantes están conectados unos con otros. Las redes enlazan a diferentes personas con diferentes propósitos utilizando una variedad de fórmulas.

¿Qué son las Redes?

Se han venido aportando diferentes definiciones de lo que se entiende por una red. Miles (1977) la definía como “un conjunto de nodos o puntos conectados por líneas o enlaces. Existe a menudo la implicación de que varias cosas (mensajes, objetos, energía, etc.) viajan a lo largo de líneas, que así sirven como canal [...] En las redes sociales, los nodos son las personas, grupos u organizaciones. Las cosas que viajan entre los nodos son socialmente relevantes... objetos, trabajos, afectos, evaluación, conocimiento, prescripción/opinión, influencia y poder. De esta forma, una red es un conjunto conectado de actores sociales intercambiando materiales socialmente relevantes” (apud Clark, 1988:34). De la misma forma, Lieberman y Grolnick, entienden que "las redes constituyen una forma de implicar a los profesores en la dirección de su propio aprendizaje; les permite superar las limitaciones de sus roles institucionales, jerarquías y localización geográfica; y les anima a trabajar juntos con muchas gentes diferentes. Los participantes tienen la oportunidad de crecer y desarrollarse en una comunidad profesional que se centra en su propio desarrollo, proporcionando formas de aprendizaje que tienen más que ver con las experiencias profesionales vividas" (1996:8-9). Por último, Moonen y Voogt definen una red como un "un grupo de profesores de diferentes escuelas que cooperan durante un largo periodo de tiempo en la implantación de un proceso que conlleva una cierta innovación en educación" (1998:103).

El florecimiento de las redes entre profesores tiene mucho que ver con la aversión de los profesores hacia las actividades tradicionales de formación permanente. La popularidad de las redes sugiere que los profesores se alejan de las actividades convencionales de formación -o asisten a ellas sólo cuando se les requiere- no debido a una falta de interés en el desarrollo

profesional, sino debido a que el formato de la formación permanente no responde a sus necesidades (Lieberman y McLaughlin, 1996). Pero las Redes sólo van a representar un espacio alternativo a la formación tradicional en la medida en que promuevan el aprendizaje y la reflexión sobre la experiencia cotidiana. Day, recientemente, lo decía con la mayor claridad: "Por definición, las redes suponen el reconocimiento de que aprender sólo de las propias experiencias limita el desarrollo, y que es probable que los profesores se comprometan con un tipo aprendizaje que tenga significado para ellos. En esencia, por tanto, las redes proporcionan estructuras organizativas que permiten a los grupos de profesores reunirse para hablar de su trabajo, aprender de otros, y conducir temas curriculares y estructurales" (Day, 1999:177).

Características de las redes

Ya hemos enunciado en las definiciones anteriores algunas de las características que definen a una Red. Un ejemplo, es la Red Andaluza de Profesionales de la Formación que hemos descrito en el epígrafe anterior. Las redes son:

- Iniciativas voluntarias de profesores.
- Democráticas en su origen y funcionamiento.
- Con un fuerte compromiso con la innovación, el cambio y la mejora.
- Con unas metas y propósitos compartidos.
- Formada por profesores con características comunes (la materia que enseñan, el tipo de alumnos al que atienden, el tipo de escuela en que enseñan).
- Con una combinación de aprendizaje cognitivo, social y emocional.
- Con una participación activa de todos a diferentes niveles de implicación.
- Una confianza de principio en que se puede aprender de otros.
- En un ambiente abierto y sin restricciones a la participación.
- Con autonomía plena de decisión sobre contenidos a trabajar, forma de trabajo, tiempo, localización y frecuencia de reuniones.
- Creación de una comunidad discursiva y de aprendizaje.
- Liderazgo compartido entre los diferentes miembros de la red.

- Asesoramiento diferenciado: la red puede solicitar apoyo a una amplia variedad de profesionales.

Las Nuevas Tecnologías están permitiendo configurar espacios de formación y aprendizaje más abiertos y flexibles. Las nuevas redes de comunicación a través de Internet permiten que los profesores puedan aprender en entornos:

- **Interactivos**, en los que el usuario puede adoptar un papel activo en relación al ritmo y nivel de trabajo.
- **Multimedia**, ya que incorpora textos, imágenes fijas, animaciones, vídeos, sonido.
- **Abierto**, ya que permite una actualización de los contenidos y las actividades de forma permanente, algo que los libros de texto no poseen.
- **Sincrónico y Asincrónico**, ya que permite que los alumnos puedan participar en tareas o actividades en el mismo momento independientemente del lugar en que se encuentren (sincrónico), o bien la realización de trabajo y estudio individual en el tiempo particular de cada alumno (asincrónico).
- **Accesibles,** lo que significa que no existen limitaciones geográficas, ya que utiliza todas las potencialidades de la Red Internet, de manera que los mercados de la formación son abiertos.
- **Con recursos *on-line***, que los alumnos pueden recuperar en sus propios ordenadores personales.
- **Distribuidos**, de manera que los recursos para la formación no se tienen por qué concentrar en un único espacio o institución. Las potencialidades de la red permiten que los alumnos puedan utilizar recursos y materiales didácticos esparcidos por el mundo en diferentes servidores de Internet. También permite recurrir a formadores que no necesariamente tienen que estar en el mismo espacio geográfico donde se imparte el curso.
- **Con un alto seguimiento del trabajo de los alumnos**, ya que los formadores organizan la formación en base a tareas que los alumnos deben realizar y remitir en tiempo y forma establecida.

- **Comunicación horizontal** entre los alumnos, debido a que la colaboración forma parte de las técnicas de formación.

Las Redes pueden plantear ciertas debilidades que deben ser tenidas en cuenta. Las que nos parecen más llamativas son:

- *Calidad*: Las redes necesitan retroacción externa para poder asegurar su calidad constante.
- *Aplicación*: Las redes requieren aplicación práctica, y ocurre, a veces, que cuando los profesores de una escuela pertenecen a redes en forma individual, los cambios que se proponen aplicar no cuentan con el respaldo de los demás que no pertenecen a la red.
- *Estabilidad* de los miembros de la red, así como su implicación.
- *Excesiva extensión*: cuando muchas personas pertenecen, se multiplican los esfuerzos y el tiempo requerido.
- *Propiedad*: ¿quién planifica la agenda de trabajo en la red?
- *Expansión de objetivos*: las redes provocan en los profesores jugar nuevos roles: estrategia, negociación, conflictos.
- *Liderazgo*: los fracasos en las redes están provocados principalmente por fallos en las relaciones. Las redes necesitan liderazgo claro.
- *Falta de evaluación* de las actividades llevadas a cabo.

Las Redes están surgiendo de forma más o menos espontánea entre colectivos de profesionales, de formadores y de profesores, con una naturaleza poco estructurada. Sus principios deben ser así. Nuestra tarea como formadores e investigadores de la formación debería dirigirse a apoyar, asesorar y animar estas iniciativas, así como a documentar y analizar los datos que se van produciendo para conocer el efecto que las redes tienen en el aprendizaje de los profesores. Y los datos a los que nos referimos, en este caso, son muy peculiares: contenido de las charlas de un *Chat*, debate abierto en una lista de distribución, estructura de las páginas *Webs*, etc. Todo un desafío para investigadores abiertos a nuevos escenarios.

7. REFLEXIONES AL CIERRE PARA UNA PROYECCIÓN DE FUTURO

Hemos destacado, a lo largo del libro, las enormes responsabilidades y demandas que actualmente recaen sobre los docentes y sus formadores. Existe, al mismo tiempo, una falta de adaptación de las escuelas actuales a los cambios que la sociedad del conocimiento viene demandando. Braslavsky (1999) afirma que "los sistemas educativos y las escuelas funcionan de forma insatisfactoria para la gente, porque los programas, los edificios y los materiales didácticos son insuficientes o no son buenos, los profesores no tienen las capacidades adecuadas, las prácticas están burocratizadas y por otra serie de razones que pueden y deben mejorarse. Pero también porque el rol del maestro o profesor está ligado al modelo fundacional de la escuela y de los sistemas educativos de la modernidad, que está en crisis y debe ser reemplazado como tal."

Posiblemente lo que esté pasando, como hemos venido comentando, es que estamos empeñados en aplicar soluciones simples a problemas complejos. Tal como lo afirma Tedesco, "administrar la complejidad es mucho más comprometido que pensar en ella. Es aquí donde comprobamos que no hay recetas ni itinerarios fijos. Pero administrar las complejidad nos pone ante la necesidad de trabajar con las articulaciones [...] entre lo político, lo pedagógico, lo administrativo, lo financiero, entre lo local y lo central, entre lo social y lo individual [...] Trabajar sobre las articulaciones constituye, en consecuencia, uno de los mayores desafíos de una gestión moderna y democrática de la educación" (apud Vaillant y Wettstein, 1999:56).

Hoy por hoy, los sistemas educativos demandan a los formadores propuestas creativas y diferentes, que tengan en cuenta la complejidad de los procesos de transformación educativa en los que se hayan inmersos. La escuela con un currículum común, dividido en materias, enseñado en unidades de tiempo preestablecido, ordenado secuencialmente por grados, y controlado por pruebas estandarizadas está dejando de ser útil. La escuela del 2005, del 2010, planteará exigencias a una figura poco atendida, aunque crucial en todo proceso de transformación educativa: el formador.

El formador y su formación constituyen, sin duda, un campo de estudio fundamental, tal como hemos pretendido demostrarlo en este libro a través de los escritos examinados y del relato de las diversas experiencias sobre formación de formadores llevadas a cabo en España y en Uruguay. La mejora de la educación y de la formación pasa, necesariamente, por incrementar la calidad del servicio que prestan los centros escolares y formativos. Y para ello, los formadores son los verdaderos mediadores, los agentes de cambio que pueden contribuir a dinamizar las instituciones educativas, encaminándolas hacia procesos de aprendizaje e innovación.

Pero la Formación de Formadores continúa siendo un territorio poco explorado. Sucede con este tema lo mismo que ocurre con la enseñanza: la creencia en que para enseñar lo único que se requiere es conocer lo que se enseña: el contenido o materia a enseñar. Ésta ha sido una creencia muy divulgada que ha llevado aparejada un déficit de consideración social respecto al valor y complejidad que la tarea de enseñar representa. Pues bien, parece que para ejercer como formador de formadores, cualquiera puede valer, con tal que sea especialista en alguna disciplina. Nada más alejado de la realidad, como hemos intentado demostrar a lo largo de este libro.

El campo de la formación, entendido como objeto de estudio, ha generado teorías, paradigmas y modelos, así como estrategias de planificación, desarrollo y evaluación, que deben ser conocidos por aquellas personas que se dedican profesionalmente a la formación de docentes en cualquiera de los diferentes niveles de los sistemas educativos formales y no formales.
Esperemos que los estudios sobre la formación de formadores ganen creciente importancia en los próximos años, y se constituyan en un campo específico de reflexión del que surjan diversas líneas de investigación.

Hasta aquí, nuestras reflexiones que no generan respuestas, por el contrario, dan lugar a muchas más preguntas sobre el papel del formador como mediador en los procesos de formación. No tenemos el prurito de clausurar la discusión y la reflexión en este tema crucial: hay mucho camino por recorrer, depende de nosotros, los educadores.

BIBLIOGRAFÍA

Acebillo Marín, P. (1992). La planificación de la Formación Ocupacional. En A. Ferrández Arenaz (Dir.). *La Formación Ocupacional. Realidad y Perspectivas*, Madrid, Diagrama, pp. 121-134.

Acheson, K. and Gall, M. (1980).*Techniques in the Clinical Supervision of Teachers. Preservice and Inservice Applications.* New York, Longman.

Adler, S. (1991).Forming a Critical Pedagogy in the Social Studies Methods Class: The Use of Imaginative Literature.In R. Tabachnick and K. Zeichner (Eds.) *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education* (77-90). London, Falmer Press.

Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. and West, M. *School Improvement in an Era of Change.* Paper presented at AERA

Alava, S. (1995). Pratiques d'autoformation des enseignants novices ou l'autoconstruction professionnelle. *Education Permanente*, Nº 122, pp. 79-93.

Argyris, C. and Schön, D. (1978). *Organizational Learning*. Reading, Addison-Wesley.

Ayala, F.G. (1999): *La función del profesor como asesor*. Trillas: México

Barbier, J.M. (1992). La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail. *Education Permanente*, Nº 112, pp. 125-146.

Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projecto. En Rui Canario (Ed.). *Inovaçao e Projecto Educativo de Escola*, Lisboa, Educa, pp. 17-55.

Bell, L. (1991).Approaches to the professional development of teachers.En L. Bell and C. Day (Eds.). *Managing professional development of teachers*, Milton Keynes, Open University, pp. 3-22.

Berbaum, J. (1982). *Etude systemique des actions de formation*, Paris, Presses Universitaires de France.

Berlak, A. and Berlak, H. (1981). *Dilemmas of Schooling*, Methuen, London.

Berlin, M. (1974). *Supervisors' and teachers' perceptions of a supervisory behavior*, Yeshiva University, Doctoral Dissertation, University Microfilm International, Nº 74-23.863.

Berman, P. et Mclaughlin M. (1977). *Federal Programs Supporting Educational Change: Vol. Vii. Factors Affecting Implementation and Continuation.* Santa Monica, Ca: Rand Corporation.

Berman, P. and Mclaughlin, M. (1980). "Factors Affecting The Process of Change". In. M. Milstein (Dir.) *Schools, Conflict and Change*, New York, Columbia University: Teachers College Press.

Bey, T. and Holmes, C. (1992). *Mentoring: Contemporary Principles and Issues*. Reston, Association of Teacher Educators.

Bhola, H. S. (1989). *Tendances et Perspectives Mondiales De L'éducation Des Adultes.* Paris: Unesco/Bie.

Biott, C. and Nias, J. (1992) (Eds.). *Working Together for Change*, London, Open University.

Blumenfeld, P. et al. (1998). Teaching for Understanding En B. Biddle et al. (Eds.). *International Handbook of Teachers and Teaching*, London, Kluwer, pp. 819-878.

Bolam, R. (1995).Teacher Recruitment and Induction. En L. Anderson (Ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education,* Oxford, Pergamon, Pp. 612-615.

Borko, H.(1986). Clinical Teacher Education: The Induction Years.En J. Hofman and S. Edwards. (Eds.). *Reality and Reform In Clinical Teacher Education*. New York, Random House, Pp.45-64

Borko, H. et Putman R. (1995). "Expanding A Teacher's Knowledge Base: A Cognitive Psychological Perspective On Professional Development". In T. Guskey et M. Huberman (Dir.) *Professionnal Development In Education,* P. 35-65, New York : Teachers College Press.

Boshier, R. (1985). "Conceptual Framework for Analyzing The Training of Trainers and Adult Educators". Convergence, International Journal of Adult Education, Vol. Xviii, No 3-4, P. 3-22.

Britzman, D. (1991).*Practice Makes Practice. A Critical Study of Learning to Teach.* New York, SUNY Press.

Buchmann, M. (1984).The priority of knowledge and understanding in teaching.En Katz, L. G. y Raths, J. D.(Eds.) *Advances in Teacher Education, I,* 29-50.

Buttery, I.J. (1988).Group clinical supervision as a feedback process. *Journal of Research and Development in Education,* 21(4), 5-12.

Caffarella, R. (1993). Facilitating Self-Directed Learning as a Staff Development Option. *Journal of Staff Development*, Vo. 14, No. 2, pp. 30-34.

Chin, R. (1976). "The Utility of System Models and Developmental Models for Practitioners". In W.G. Bennis et Al.(Dir.), *The Planning of Change, P. 90-102,* New York: Holt, Rinehart et Winston.

Clark, R. (1988). School-University Relationships: An Interpretative Review. En K. Sirotnik and J. Goodlad (Eds.). *School University Partneships in action. Concepts, Cases and Concerns.* Chicago, Teacher College Press, pp. 32-65.

Cochran-Smith, M. (1991).Reinventing Student Teaching. *Journal of Teacher Education* Vol.42,n12, pp.104-118.

Cochran-Smith, M. and Lytle, S. (1993). *Inside/Outside. Teacher Research and Knowledge*, Chicago, Teacher College Press

Collerette, P. et Delisle, G. (1982). *Le Changement Planifié: Une Approche Pour Intervenir Dans Les Systèmes Organisationnels*. Ottawa: Agence D'arc Inc.

Collis, B. (1997) Pedagogical Reengineering: A Pedagogical Approach to Course Enrichment and Redesign With the WWW. *Educational Technology Review*, 8, 11-15.

Cross, K. (1981). *Adults As Learners*. Sans Francisco: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L. (1998). Policy and Change: Getting Beyond Bureaucracy. En A. Hargreaves et al. (eds.). *International Handbook of Educational Change,* London, Kluwer, pp. 642-667.

Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*, London, Falmer Press.

Debesse, : (1982). Un problema clave de la educación escolar contemporánea. En M. Debesse y G. Mialaret (Eds.).- *La formación de los enseñantes*, Barcelona, Oikos-Tau, pp. 13-34.

Dewey, J. (1938).*Experience & Education*. New York, Coier Book.

Dominicé, P. (1985). *La Formation: Enjeu De L'évaluation*. Berne: Ed. Peter Lang.

Dominicé, P. (1990). *L'histoire De Vie Comme Processus De Formation.* Paris: L'harmattan.

Doyle, W. et Ponder, G. (1977-1978). "The Practicality Ethic In Teacher Decision-Making". Interchange, V. 8, P. 1-12.

Edmundson, P. (1990).A normative look at the curriculum in teacher education. *Phi Delta Kappan*, May, pp. 717-722.

Elliott, P. and Calderheard, J. (1995). Mentoring for Teacher Development.En T. Kerry and A. Mayes (Eds.*). Issues In Mentoring*, London, Open University, Pp. 35-55.

Escudero, J.M. (1997). "Los Centros De Profesores y El Asesoramiento Pedagógico En Nuestro Contexto De Política Educativa". *Conceptos De Educación, Nº 2*, Pp. 41-54.

Escudero, J.M. y Bolívar, A. (1994). Innovación y formación centrada en la escuela. Un panorama desde España. En Canario, R. y Amiguinho, A. (Eds.). *Escolas e Mudança: O papel dos centros de formaçao.*, Lisboa, Educa.

Estebaranz, A., Mingorance, P. and Marcelo, C. (1999). Teachers' Work Groups as professional development : What do the teachers learn? *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vo. 5, Nol 2, pp. 153-169.

Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives. En R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillam, pp. 212-233.

Feiman-Nemser, S. y Buchman, M. (1988).Lagunas de las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado.En L.M. Villar Angulo (Ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alicante, Marfil, pp. 301-314.

Ferrández Arenaz, A. (1988).El formador de formadores.En C. Marcelo (Ed.). *Avances en el estudio del pensamiento del profesor*, Sevilla, Universidad de Sevilla, pp. 87-106.

Ferrández Arenaz, A. (1992). La Formación Ocupacional en el marco de la formación de adultos: importancia de la formación base. En A. Ferrández Arenaz (Dir.). *La Formación Ocupacional. Realidad y Perspectivas*, Madrid, Diagrama, pp. 9-26.

Ferrández Arenaz, A. (1996). El formador en el espacio formativo de las redes. *Educar*, Nº. 20, pp. 43-67.

Fessler, R. (1995). "Dynamics of Teacher Career Stages". In T. Guskey et M. Huberman (Dir.) *Professionnal Development In Education*, P. 171-192, New York : Teachers College Press.

Fink, D. and Stoll, L. (1997). Weaving school and teacher development together. En T. Townsend (Ed.). *Restructuring and Quality. Issues for Tomorrow Schools*. London, Routledge, pp. 182-198.

Foudriat, M. (1986). *Les Formations De Formateurs Dans Les Universités*. Paris: Centre D'education Permanente, Publications De La Sorbonne.

Fundesco (1998). *Teleformación. Un paso más en el camino de la Formación Continua.* Madrid: fundesco.

Frei, G. et Al. (1974). *La Relation Pédagogique*. Neuchâtel (Suisse): Éditions De La Baconnière.

Freire, P. (1974). *Pédagogie Des Opprimés*. Paris: Maspero.

Freud, S. (1973). "Pour Introduire Le Narcissisme". In *La Vie Sexuelle*, Paris: Presses Universitaires De France.

Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change.* Toronto: Ontario Institute for Studies In Education (Oise) Press.

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change.* New York: Teachers College Press.

Fullan, M. (1993). *Change Forces. Probing The Depths of Educational Reform*, London, Falmer Press

Fullan, M. (1998). The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century Learning. En A. Hargreaves et al. (eds.). *International Handbook of Educational Change*, London, Kluwer, pp. 214-228.

Fullan, M. and Hargreaves, A. (1992).*What's worth fighting for in your school? Working together for improvement.* London, Open University.

Galvani, Pascal (1995). Le blason, éléments pour une méthodologie exploratoire de l'autoformation. *Education Permanente*, Nº 122, pp. 97-111.

Galvez-Hjornevik, C.(1986). Mentoring Among Teachers: A Review of The Literature. *Journal of Teacher Education*, Vo. 37, (1), Pp. 6-11.

Ginsburg, M. and Clift, R. (1990).The Hidden Curriculum of Preservice Teacher Education.En R. Houston (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education* New York: Macmillan.450-465.

Gold. Y. (1992). Psychological Support for Mentors and Beginning Teachers: A Critical Dimension. En Bey, T. and Holmes, C. *Mentoring: Contemporary Principles and Issues.* Reston, Association of Teacher Educators, Pp. 25-34.

Griffin, G. (1987).School in society and social organization of the school: Implications for staff development.En M. Wideen and I. Andrews (Eds.). *Staff development for school improvement*, London,Falmer Press, pp. 19-37.

Grimmett, P. and Crehan, E. (1992).The Nature of Collegiality in Teacher Development: The Case of Clinical Supervision.En M. Fullan and A. Hargreaves (Eds.). *Teacher Development and Educational Change*, London, Falmer Press, pp. 56-85.

Gross, N., Giacquinta, J.B., et Bernstein, M. (1971). *Implementing Organizational Innovations: A Sociological Analysis of Planned Education Change.* New York: Basic Books Inc. Pub.

Gudmundsdottir, S. (1991).Story-maker, story-teller: narrative structures in curriculum.*Journal of Curriculum Studie*s Vol.23, n3, pp.207-218.

Guskey, T. (1995). Professional Development in Education: In Search of the Optimal Mix. In T. Guskey and M. Huberman (Eds.). *Professional development in Education*, New York, Teacher College Press, pp. 114-131.

Hargreaves, A.(1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teacher's Work and Culture In The Postmodern Age.* New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A. (1996). Revisiting Voice. *Educational Researcher*, Vo. 25, No. 1, pp. 12-19.

Hargreaves, A. (1996). Transforming Knowledge: Blurring the Boundaries Beteewn Research, Policy and Practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vo. 18, No. 2, pp. 105-122.

Hargreaves, A. (1997). Paradojas del cambio: La renovación de la escuela en la era postmoderna. *Kikiriki*, Nº 49, pp. 16-50.

Hatton, N. and Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, Vo. 11, No. 1, pp. 33-49.

Havelock, R. (1976). *Planning for Innovation Through Dissemination and Utilization of Knowledge.* The University of Michigan, Ann Arbor: Center for Research On Utilization of Scientific Knowledge, Institute for Social Research.

Havelock, R. (1995). *The Change Agent's Guide.* New Jersey, Educational Technology Publications.

Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*, Madrid, Narcea.

Hopkins, D. (1987).School based review and staff development.En Wideen, M. y Andrews, I. (Eds.) *Staff Development for School Improvement*. New York: Falmer Press, 154-169.

Hopkins, D. (1989). *Evaluation for School Improvement*Milton Keynes, Open University.

Hopkins, D. (1990).The International School Improvement Project (ISIP) and Effective Schooling: towards a synthesis. *School Organization* Vol.10, nº2 & 3, pp.179-194.

Houle, C.O. (1961). *The inquiring mind.* Madison: University of Wisconsin Press.

Huberman, M. (1989). *La Vie Des Enseignants*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Huberman, M. et Miles, M.(1984). *Innovation Up Close*, New York: Plenum.

Imbernón, F. (1997). El asesoramiento a los centros educativos. ¿qué tipo de asesor/a necesitamos?. *Conceptos de Educación*, 2, 21-28.

Imbernón, F. (1999). El desarrollo profesional del profesorado de primaria. *XXI. Revista de Educación*, Vo.1, pp. 59-68.

Jansen, H. and Mertens, H. (1989).Practical Problems In School Support: Role Conflict In School Improvement.En K.S. Louis and S. Loucks-Horsley (Eds.). *Supporting School Improvement*, Leuven, Acco, Pp. 89-106.

Kaes, R. (1976). L'appareil Psychique Groupal. Paris: Dunod.

Kemmis,S. (1987).Critical reflection.En M. Widden and I. Andrews (eds.), *Staff Development for School Improvement*, New York, Falmer Press, pp. 73-90.

Khan, B. (1997). Web-Based Instruction (WBI): What Is It and Why Is It?. En B. Khan (Edit.) *Web-Based Instruction.*New Jersey, Englewood Cliffs, pp. 5-18.

Killion, J. and Harrison, C. (1997). The Multiple Roles of Staff Developers. *Journal of Staff Development. Vo. 18,* No. 3, Pp. 33-44.

Knowles, M. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy.* New York: Association Press.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development,* New Jersey, Prentice Hall.

Landsheere, G. (1987).Teacher Recyclage.En Dunkin, M. (Ed.) *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education.* New York : Pergamon, 744-745.

Le Meur, G. (1995). La praxéogogie: une néo-autodidaxie, *Education Pemanente*, Nº 122, pp. 113-123.

Legendre, R. (1983). *L'éducation Totale*. Montréal: Ed.France-Québec Inc.

Lieberman, A. and Grolnick, M. (1996). Networks and Reform in American Education. *Teacher College Record,* Vo. 98, No. 1, pp. 7-45.

Lieberman, A. and Grolnick, M. (1998). Educational Reform Networks: Changes in the Forms of Reform. En A. Hargreaves et al. (eds.). *International Handbook of Educational Change*, London, Kluwer, pp. 710-729.

Little, J. W. (1990). The Mentor Phenomenon and Social Organization of Teaching. En C. Cazden (Ed.). *Review of Research In Education***,** Vo. 16, Washington, Aera, Pp. 297-351.

Louis, K. S. (1994). Beyond 'Managed Change': Rethinking How Schools Improve. *School Effectiveness and School Improvement*, 5, 1, 2-24.

Marcelo García, C. (1991). *Aprender a Enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes.* Madrid, CIDE.

Marcelo García, C. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*, Barcelona, Ediciones Universidad de Barcelona.

Marcelo García, C. (1996). *Desarrollo Profesional E Iniciación A La Enseñanza*. Barcelona. Ppu.

Marcelo García, C. y López Yáñez, J. (1997). *Asesoramiento Curricular y Organizativo en Educación*, Barcelona, Ariel.

Marcelo, C. (1997). "¿Quién Forma Al Formador?". *Revista De Educación, Nº 313*, Pp. 249-278.

Marcelo, C. (1999). Estudio Sobre Estrategias De Inserción Profesional En Europa. *Revista Iberoamericana De Educación.* Nº 19, pp. 101-144.

McClusky, H.Y. (1974). "Education for The Aging: The Scope of The Field and Perspectives for The Future". In Grabowski M. et al. *Learning for The Aging*, P. 324-355. Washington D.C.: Education Resources Division, Capital Publications.

McIntyre, D. (1994). Classroom as Learning Environments for Beginning Teachers. En M. Wilkin and D. Sankey (Eds.). *Collaboration and Transition in Initial Teacher Training.*, London, Kogan Page, pp. 81-93.

McMahon, A., Holly, P. and Steadman, S. (1987). GRIDS. En R. Bollen, and D. Hopkins (Eds.). *School Based Review: Towards a Praxis*, Leuven, ACCO. pp. 47-66.

McNamara, D. y Desforges, C. (1979).The social sciences, teacher education and the objectification of craft knowledge.En Bennet, N. y McNamara, D. (Eds.) *Focus on Teaching.* London : Longman, 232-248.

Menze, C. (1981). Formación. En J. Speck y otros (Eds.). *Conceptos fundamentales de Pedagogía*, Barcelona, Herder, pp. 267-297

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning.* S. Francisco, Jossey-Bass.

Miles, M. (1973). *Innovation In Education.* New York: Columbia Teachers College.

Miles, M. (1998). Finding Keys To School Change: A 40-Year Odyssey. En A. Hargreaves Et Al. (Eds.). *International Handbook of Educational Change.* Dordrecht, Kluwer, Pp. 37-69.

Miles, M. et Ekholm, M. (1991). "Will New Structures Stay Restructured?". Communication Présentée Au *Annual Meeting of The American Educational Research Association* (Eric, Document Reproduction Service No Ed 332 302).

Mingorance Díaz, P. (1990).*Metáfora y pensamiento profesional.* Sevilla. Grupo de Investigación Didáctica. Universidad de Sevilla.

Moisan, A. (1992). Autoformation et situations de travail, , *Education Permanente*, Nº 112, pp. 107-113.

Moonen, B. and Voogt, J. (1998). Using Networks to Support the Professional Development of Teachers. *Journal of In-Service Education*, Vo. 24,No. 1, pp. 99-110.

Novak, J. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas.* Madrid, Alianza Editorial.

OCDE-CERI (1985).*Formación de profesores en ejercicio. Condición de cambio en la escuela.* Madrid : Narcea.

OCDE, (1994). *Quality in Teaching*, Paris. OCDE.

Ornstein, A. et Hunkins, F.(1988). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues.* New Jersey: Prentice Hall.

Paiva Couceiro, M. (1995). Autoformation et conscientisation du sujet fémenin. *Education Permanente*, Nº 122, pp. 53-62.

Pajak, E. (1993) 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, 149-151.

Parker, A. (1997) A Distance Education How-To Manual: Recommendations From the Field. *Educational Technology Review*, 8, 7-10.

Pendry, A. (1994). Partnership: The Oxford Internship Scheme. En A. Williams (Ed.). *Perspectives on Partnership. Secondary Initial Teacher Training*, London, Falmer Press, pp. 63-80.

Peretti De, A. (1979). "Projet Éducationnel Moderne et Formation Des Enseignants". Enjeux. No 17. P. 13-34.

Pinau, G. (1989). La formation expérientielle en auto. Eco, et co-formation. *Education Permanente*, Nº 100/101, pp 23-30.

Rojo Torrecilla, M. (1992). La aplicación de planes de Formación Ocupacional. En A. Ferrández Arenaz (Dir.). *La Formación Ocupacional. Realidad y Perspectivas*, Madrid, Diagrama, pp. 135-142.

Salomon, G. (1992). The changing role of the teacherd: from information transmitter to orchestrator of learning. En F. Oser et als. (Eds.). *Effective and Responsible Teaching: The new synthesis*, New York, Jossey-Bass, pp. 35-49.

Salva Munt, F. (1991). Trets basics de la Formació com a contribució a l'estrategia d'empresa. Comunicación presentada al I Congrés Internacional de Formació Ocupacional, Barcelona.

Sánchez Moreno, M. (1993). *Supervisión Clínica Como Estrategia De Formación De Profesores Principiantes y Mentores,* Sevilla, Facultad De Filosofía y Ciencias De La Educación, Tesis Doctoral.

Sánchez Moreno, M. (1997). *El formador*. http:://prometeo.cica.es/recursos.

Sarason, S. (1972). *The reation of settings and the future societies*, S. Francisco, Jossey-Bass.

Savoie-Zajc, L. (1993). *Les Modèles De Changement Planifié En Éducation.* Montréal: Ed. Logiques.

Saxl, E., Miles, M. and Lieberman, A. (1988) "What Skills Do Educational "Change Agents" Need? An Empirical View". *Curriculum Inquiry, 18* (2) 157-193.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Madrid, Paidos/MEC.*.

Schubauer-Leoni, M.L. and Grossen M. (1993). Negotiating the Meaning of Questions in Didactic and Experimental Contracts. *European Journal of Psychology of Education*, Vo. 8, No. 4, pp. 451-471.

Schwartz, B. (1994). *Moderniser Sans Exclure*. Paris: Éditions La Découverte.

Senge, P. (1992). *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje.* Barcelona, Granica.

Shulman, L. (1992).*Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject-Specific Conceptions of Teaching.* Ponencia presentada al Simposium sobre Didácticas Específicas en la Formación de Profesores

Simpson, E. (1986). "Adult Learning". In *Dictionnaire Encyclopédique International Sur L'éducation Des Adultes.* Prague: European Center for Leisure and Education.

Smagorinski, P. (1995). The Social Construction of Data: Methodological Problems of Investigating Learning in the Zone of Proximal Development. *Review of Educational Research* , Vo. 65. No. 3, pp. 191-212.

Sparks, D. (1994). A paradigm shift in staff development. *Journal of Staff Development*, Vo. 15, No. 4, pp. 26-29.

Stones, E. and Morris, S. (1972).*Teaching Practice*. London, Methuen and Co.

Sundstrom, E., Meuse, Ken and Futrell, D. (1990). Work Teams. Applications and Effectiveness. *American Psychologist*, Vo. 45, No. 2, pp. 120-133.

Valli, L. (1992). Beginning Teacher Problems: Areas for Teacher Education Improvement. *Action In Teacher Education*, Vo. Xiv, (1), Pp. 18-25.

Van Maanen, J. and Schein, E. (1979).Toward A Theory of Organizational Socialization. *Research In Organizational Behavior*, Vo. 1, Pp. 209-264.

Vandenberghe, R. (1991). Vision as a core component in school culture. Paper presented at AERA.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research,* Vo. 54, (2), Pp. 143-178.

Vonk, J.H.C. (1993). *Mentoring Beginning Teachers: Development of A Knowledge Base for Mentor.* American Educational Research Association.

Vonk, J. (1994). Teacher Induction: The Great Omission In Education. En M. Galton and B. Moon (Eds.). *Handbook of Teacher Training In Europe*, London, David Fulton, Pp. 85-108.

Vonk, J.H.C. (1996). A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of A Dutch Experience. R. Mcbridge (Ed.). *Teacher Education Policy*, London, Falmer Press, pp.112-134.

Vreede, Erik (1990).What Are We Talking About? Plural Education and Teacher Education. *European Journal of Teacher Education* 13, (3), 129-140.

Wallace, M. and McMahon, A. (1994). *Planning for change in turbulent times*. London, Cassell.

Watkins, K.E., et Marsick, V.J. (1993). *Sculpting The Learning Organization: Lessons Int The Art and Science of Systemic Change.* San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

Werner, W. (1988). "Program Implementation and Experienced Time". Alberta Journal of Educational Research. Vol. 2. No 34, P.90-108.

Welsh, T. (1997). An Event-Oriented Design Model for Web-Based Instruction. En B. Khan (Edit.) *Web-Based Instruction.*New Jersey: Englewood Cliffs, 159-165.

Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultual para el estudio de la Acción Mediada*, Madrid, Visor.

Yinger, R. (1991). *Working Knowledge in Teaching*, paper presented at the ISATT Conference.

Zabalza Beraza, M.A. (1989).Teoría de las prácticas.En *Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares*, Santiago, Tórculo, pp. 15-40.

Zabalza, M. y Marcelo, C. (1993). *Evaluación de las prácticas de enseñanza*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Zafirian, P. (1992). Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organization qualifiante. *Education Permanente*, Nº 112, pp 15-22.

Zalman, G. et Duncan, R. (1977). *Strategies for Planned Change.* New York: John Wiley.

Zeichner, K. (1992). Rethinking the Practicum in the Professional Development School Partnership. *Journal of Teacher Education*, Vo. 43, No. 4, pp. 296-307.