



La Formación de los Formadores como espacio de trabajo e investigación: dos ejemplos

Carlos Marcelo García
Universidad de Sevilla

Este trabajo se centra en la Formación de Formadores partiendo de la clarificación de los diferentes ámbitos del conocimiento y la práctica formativa en que se puede encontrar referencias a la Formación de Formadores. De los seis ámbitos identificados, el autor de este artículo analiza dos: la formación de Asesores de Formación y la Formación de Formadores en Formación Ocupacional. En relación al primer caso se presenta una investigación dirigida a evaluar necesidades formativas de asesores. En el segundo se muestran dos aplicaciones de desarrollo tecnológico encaminadas a la Formación de Formadores: CD-ROM e Internet.

Me ha pedido el coordinador de este número de XXI. *Revista de Educación* que escriba sobre la Formación de los Formadores. Acepto el compromiso con la satisfacción por participar en el nacimiento de una nueva revista que se crea con la vocación de ser portavoz de inquietudes de docentes e investigadores. Una nueva revista a la que hay que desearle larga vida y buen criterio.

Al aceptar escribir sobre Formación de Formadores me parece que me he metido sin darme cuenta en una situación incómoda porque al empezar a estructurar este artículo empieza a inundarse mi mesa de trabajos de referencias, artículos,

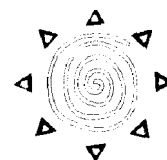
libros y fichas que de una u otra manera abordan el tema en cuestión. La Formación de Formadores, denominación cacofónica y no muy aceptada en el ámbito escolar —aunque ya veremos que en alguna ocasión se utilizó— es por el contrario un término bastante común para todos aquellos que trabajan en el campo cada vez más creciente de la Formación Continua o de la Formación Ocupacional.

El problema con que se encuentra el autor de este artículo consiste en concretar qué entendemos por Formador. Para ello, podemos ver que en el ámbito escolar la Formación de Formadores puede referirse a diferentes agentes. 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 designamos como Formación del Profesorado. Al ser el docente —de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Formación Profesional, Educación de Adultos o Universidad— un formador, deberíamos incluir en nuestra revisión todos los estudios que de una u otra forma, con mayor o menor apoyo documental o empírico vinieran a hablar de la Formación Inicial de los Profesores. No puede ser ésta nuestra intención, ya que sería imposible competir en estas líneas con las espléndidas revisiones realizadas por Houston (1990), Sikula, Buttery y Guyton (1997) o Biddle, Good y Goodson (1997).

En segundo lugar, podríamos entender que la Formación de Formadores se refiere a la capacitación de los profesionales que desde un nivel universitario forman a los profesores. En este caso nos estamos refiriendo a la formación de los profesores que en la actualidad forman a los profesores de Educación Infantil, Primaria o Secundaria, en las Facultades de Ciencias de la Educación, o en los Institutos de Ciencias de la Educación. Éste es un terreno opuesto al anterior. Nuestra revisión se encontraría con una gran escasez de investigaciones con relación a las características, vías de acceso, necesidades de formación y práctica docente que llevan a cabo los Formadores en estos niveles. Con relación a los primeros niveles tenemos algunos trabajos presentados principalmente en los Simposiums sobre Prácticas de Enseñanza de Poio (Pontevedra), organizados por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago (Zabalza, 1996), no ocurriendo lo mismo con respecto a la formación de los profesores que imparten el denostado Curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica.

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. En este caso nos referimos a Formación de Formadores para incluir todos aquellos procesos más o menos sistematizados que permiten a las Facultades de Ciencias de la Educación confiar en que la formación de los futuros profesores se verá completada a lo largo del prácticum, porque los profesores que los reciben, les asesoran y supervisan han recibido la formación adecuada para ello (Montero, Cebreiro y Zabalza, 1995).

Pero si avanzamos un poco más y nos alejamos de la formación inicial, encontramos una cuarta acepción del término Formación de Formadores: la formación



de los profesores mentores que asesoran y supervisan a los profesores principiantes. Como ya hemos puesto de manifiesto en diferentes publicaciones (Marcelo y Sánchez, 1993; Marcelo, 1998), 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 iniciación. Nuestro Grupo de Investigación IDEA ha desarrollado investigaciones para caracterizar esta figura y proponer estrategias adecuadas de formación (SánchezMoreno, 1993; Mayor Ruiz, 1995; Sáenz-Buñuel, 1998). Y una aplicación reciente es la puesta en marcha de un programa de iniciación para profesores de la Universidad de Sevilla que incluye la formación de profesores mentores.

El término Formación de Formadores ha tenido un quinta acepción. Dentro del ámbito escolar, la implantación de las reformas educativas llevó consigo la diseminación de una nueva figura que recibe diferentes denominaciones en función de los países. 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 del profesorado. Son profesionales adscritos a los Centros de Profesores, o de Profesorado, con la denominación que se ha impuesto actualmente en Andalucía. Sobre esta figura hay algunos trabajos que han ayudado a configurarla y a comprenderla (Escudero y Moreno, 1992; Marcelo, 1997).

Y por último, 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. Nos referimos a aquellos profesionales que, con más o menos amplia experiencia profesional, se dedican a organizar la formación a los dos niveles a los que nos hemos referido 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 la competencia pedagógica y especializada.

Una vez demostrada la amplitud del tema, no queda sino reducir el zoom de nuestro análisis y concentrarnos en alguno de los perfiles anteriormente enunciados. Por diversas razones, entre las que destacan mi interés, la novedad, pero también el hecho de no repetirme con otros compañeros autores de artículos en este volumen, he decidido referirme a los dos últimos acepciones o perfiles que comente anteriormente.

1. El asesoramiento como formación. Análisis de una investigación

Anuncié que en algún momento en nuestro país se ha utilizado la denominación Formación de Formadores para referirse a la capacitación de profesores que iban a desempeñar las funciones de asesoramiento en los Centros de Profesores. Me refiero a los cursos que durante los años 1989-90 se llevaron a cabo a lo largo de toda la geografía hispana con el objetivo de formar a Formadores (denominados FOFOs como apelativo cariñoso). Esos cursos supusieron en España la primera experiencia de formación reglada para el acceso a un puesto de trabajo difuso: la formación permanente del profesorado en ejercicio.

Lo que ocurrió en España a finales de los 80 no fue sino una consecuencia de la progresiva implantación de una Reforma Educativa que, al igual que en otros países, mostró la evidencia de contar con agentes de desarrollo del profesorado, especialistas en formación que asesoraran y contribuyeran a la dinamización de los centros educativos.

La figura del asesor y del asesoramiento 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 debido a 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 tan complejo y 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: 7-8).

Y esta idea del cambio requiere de unos asesores, de unos formadores capacitados y conocedores de los procesos de innovación y mejora. Pero el papel de los asesores y su función en la iniciación de procesos de mejora escolar no siempre ha quedado claro. Y es que 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 bien 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. Cabe aquí, pensando en nuestro contexto actual, que el asesoramiento que los centros educativos reciben para la elaboración del Proyecto Educativo y Curricular de Centro, puede entenderse como un asesoramiento claramente orientado a la implantación, con las características que anteriormente hemos comentado. Ello repercute, como Jansen y Mertens (1989) pusieron de manifiesto, en que los asesores no sean percibidos por los profesores como profesionales que pueden prestarle ayuda, sino como «cómplices» de la política de la administración, como sujetos no neutrales que no responden a las necesidades de las escuelas, sino a la implantación de las normas y regulaciones administrativas.

Y en este sentido han ido las quejas que se denuncian 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. Escudero planteaba 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).

Y 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 estoy 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.

La progresiva identificación de roles del asesor, se ha ido viendo 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, capacidad para facilitar el trabajo de compañeros, de mover al grupo, 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 de la docencia, 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, buen organizador.
7. Tomar iniciativa: Proponer actividades, dirigir a la acción.
8. Crear confianza: Desarrollar un sentido de apertura, sin miedos, buenas relaciones.
9. Apoyo: Proporcionar relaciones de ayuda, de afectividad positiva, aceptación de 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: Crear en el cliente sentimiento de confianza, eficacia.

14. Diagnostico individual: Formarse una idea clara de las necesidades/problemas de profesores o directores individualmente.

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

Otro esfuerzo por estudiar la figura de los asesores lo han realizado Killion y Harrison (1997) llamando la atención sobre el hecho de que con el avance de los procesos de mejora escolar, el formador añade a su rol el de facilitador de cambio, poniéndose más énfasis en el desarrollo de aprendizaje organizativo y de comunidades de aprendizaje. Plantean siete roles que los asesores deben llevar a cabo:

1. 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 y procesos de grupo.

2. Seguimiento: Es el papel del formador que apoya a los profesores en la aplicación y transferencia de conocimientos en situaciones prácticas.

3. Proporcionar recursos: El formador proporciona medios, recursos técnicos y humanos.

4. Gestor de programas: El formador a veces debe promover el desarrollo de programas de innovación en las escuelas. Ello supone liderazgo, gestión, coordinación.

5. 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.

6. Facilitador de tareas y de procesos: El formador facilita el desarrollo de programas de mejora para la escuela, apoya el trabajo de grupos.

7. Catalizador de cambios: En este papel 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, Kavelock (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 sirven como motores de arranque. Una segunda función que pueden cumplir es como profesionales que aportan soluciones. Ésta es la idea del 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 ayuda 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 personajes y humanos.

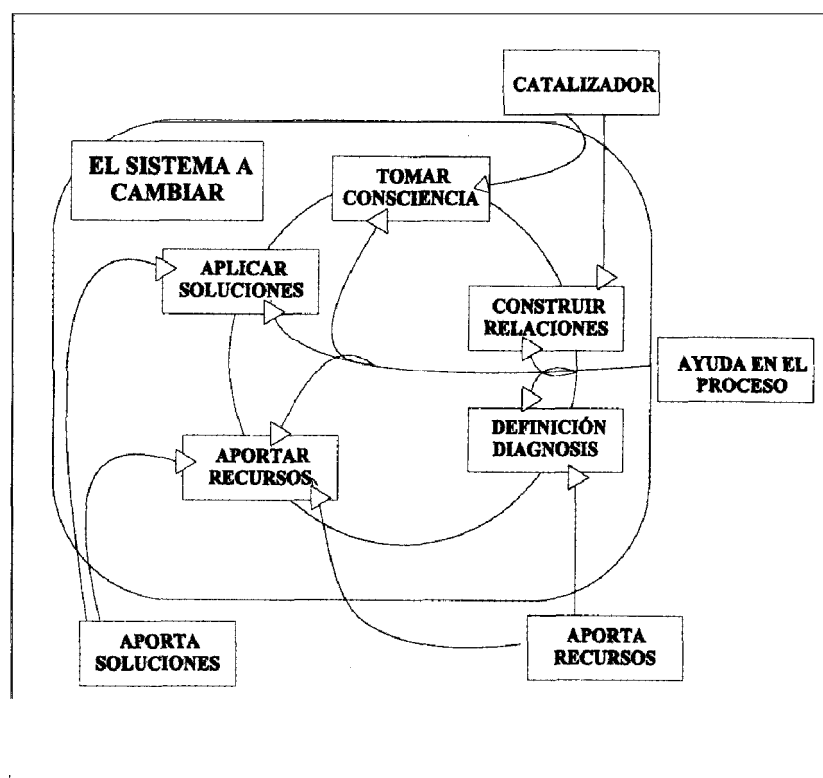
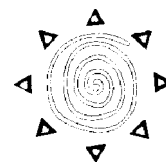


Figura 1: Cuatro formas de ser agente de cambio (Havelock, 1995).

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 que publicamos el año pasado (Marcelo, 1997) con la intención de conocer la realidad del trabajo del asesor de formación en España y de analizar sus necesidades de Formación como Formadores. 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, donde 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 adoptó 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 en relación a los grupos de profesores que trabajan en los mismos temas didácticos, etc.

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

Los aspectos didácticos del trabajo de los asesores se reflejan en la dimensión «Enseñanza», que hace referencia a conocimientos y habilidades sobre métodos de enseñanza, aprendizaje, evaluación de alumnos, disciplina de aula, etc. Junto a la dimensión Enseñanza, hemos incorporado la dimensión «Currículum» que viene a completar 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. En la página siguiente presentamos la figura 2 en la que puede observarse que para los asesores las tareas que suponen la organización de actividades regladas de formación y la presencia como ponente en ellas: cursos, jornadas, etc., la búsqueda de documentación y de materiales didácticos para los profesores, las reuniones de coordinación en el Centro de Profesores, las actividades imprevistas, no planificadas, configuran el cuerpo de actividades a las que princi-

palmente se dedican. Pero de todas ellas, los asesores afirman —o se quejan— que la actividad a la que le dedican más atención es a las tareas burocráticas: redactar informes, memorias, gestión económica, etc.

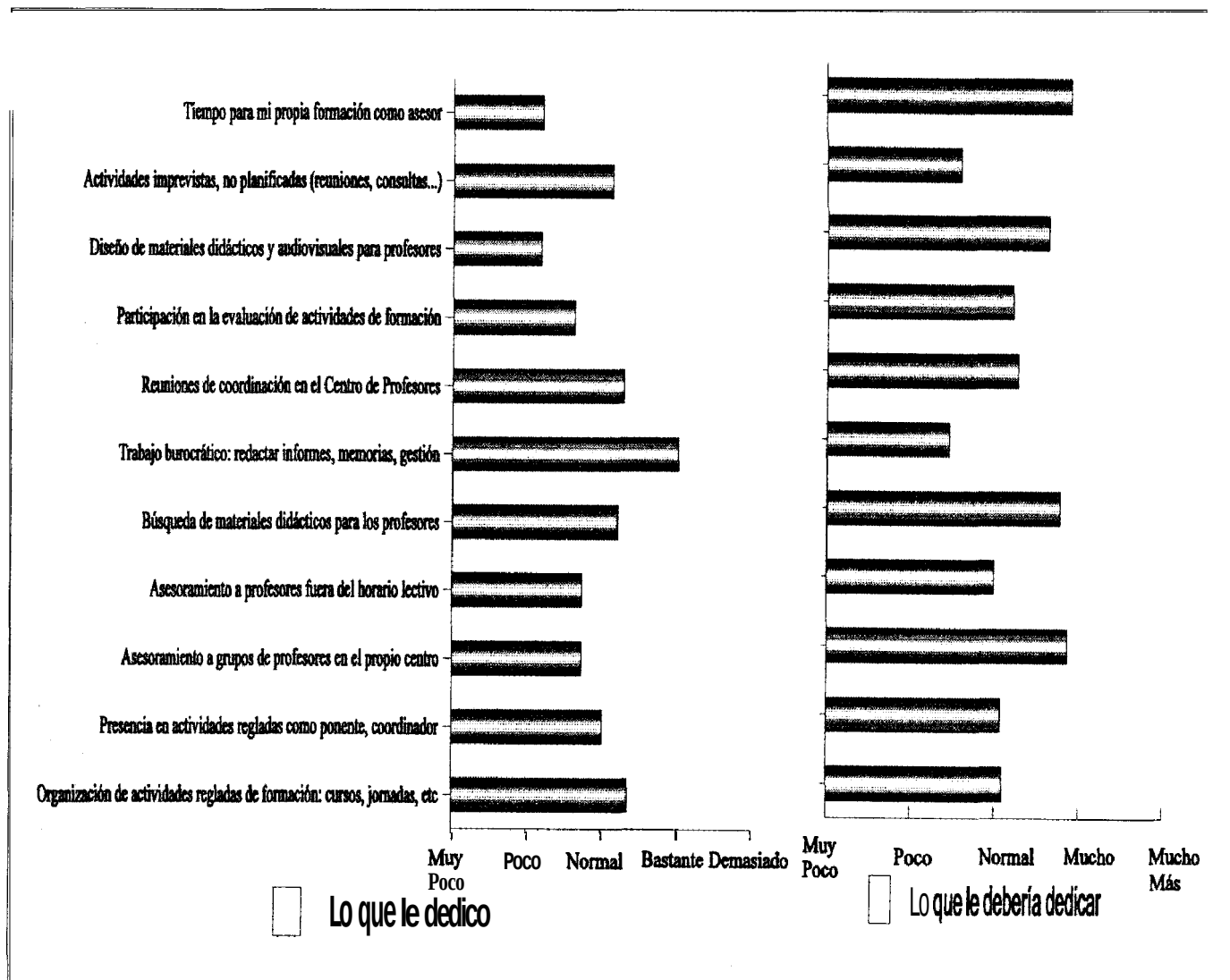
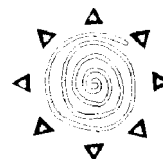


Figura 2: Tareas desempeñadas por los asesores.

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

Junto a este perfil, hay que destacar la valoración que los asesores realizan de sus propias necesidades formativas. La figura 3 representa las puntuaciones me-



dias 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 importancia es alta. Por último, en las dimensiones «Innovación, Currículum, Enseñanza y Recursos», el «Nivel de Forma-

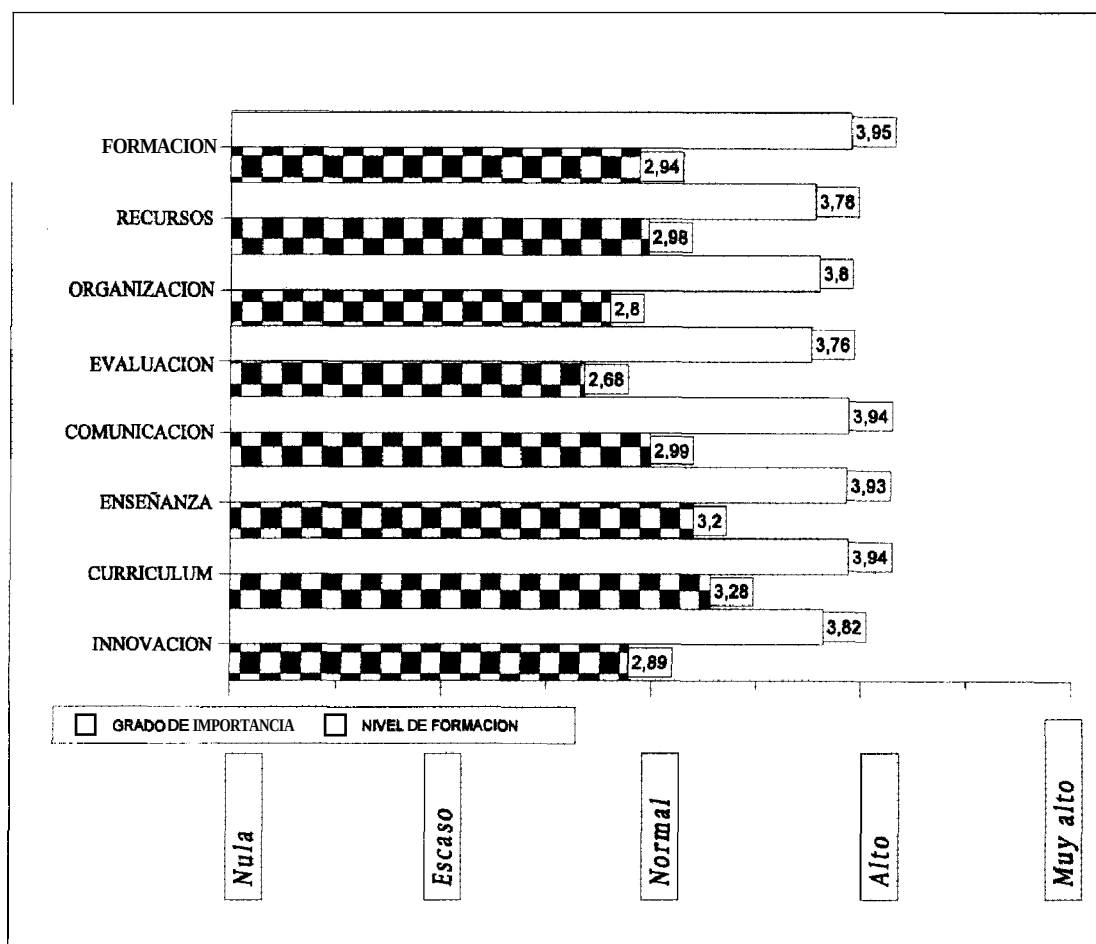


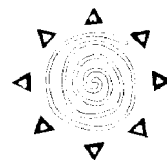
Figura 3: Medias de dimensiones del Cuestionario de Necesidades Formativas.

ción que informan» los asesores se valora como normal, siempre que su importancia sea alta.

Una vez que hemos presentado los resultados globales, vamos a describir de forma más pormenorizada los hallazgos de alguno 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 tener un «Nivel de Formación» adecuado en relación a «tener en cuenta las teorías y creencias de los profesores y saber exponer didácticamente un contenido» y destacan la importancia de estas actividades. Por otra parte, los asesores estiman que su nivel de conocimiento respecto de los «modelos de formación del profesorado, de saber diseñar, desarrollar y dirigir programas de formación del profesorado y saber cómo motivar a los profesores para la creación de grupos de trabajo» es normal, pero su nivel de importancia en el trabajo como asesores es alto.

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 esta dimensión no encontramos diferencias significativas entre asesores canarios y andaluces.

En la dimensión «Organización», la distribución de medias no resulta tan homogénea como en el caso de las anteriores dimensiones. Aquí en la mayoría de los ítems los asesores valoran su «Nivel de Formación» como escaso e insuficiente. El ítem que más destaca por su baja valoración es el que denominamos como «poseer conocimientos sobre clima, cultura escolar y estilos de liderazgo y dirección escolar». Los asesores perciben su escasa formación en conocimientos y destrezas de índole organizativo. Otros aspectos en los que los asesores muestran su valoración



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 a «Nivel de Formación» de los asesores. Por encima de la media en la opción «Nivel de Formación» se sitúa el ítem «ser sensible a los aspectos éticos de la evaluación», mostrando que los asesores se encuentran formados en este aspecto. En relación a la opción «Grado de Importancia» de cada uno de los ítems del Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores, destacan dos ítems que superan la puntuación alta. 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», que 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. Los asesores muestran una formación deficitaria en dos aspectos: «conocer distintos enfoques de resolución y tratamiento de conflictos, y conocer diferentes teorías sobre las relaciones humanas*».

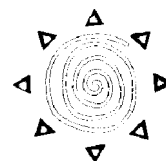
A diferencia de las anteriores dimensiones, las que a continuación vamos a analizar corresponden a aspectos en los que los asesores se autoevalúan como bien formados y por tanto no suponen necesidades formativas. La dimensión «Enseñanza» es la que más destaca por incluir sólo un ítem por debajo de la puntuación media 3. Ello quiere decir que los asesores se autoperciben como suficientemente formados en cuestiones de enseñanza de clase como «conocer métodos de enseñanza, instrumentos de evaluación, desarrollar tareas de aprendizaje, utilizar ma-

teriales 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». Destaca, por último, la diferencia de más de un punto entre el «Nivel de Formación» de los asesores en relación a «conocer procesos que fomenten en los centros la capacidad para identificar sus problemas, planificar, desarrollar y evaluar» y el «Grado de Importancia» que le conceden: entre alto y muy alto. Parece ser que los asesores se muestran poco formados respecto a este aspecto y sin embargo destacan la importancia de dicho conocimiento.

Las necesidades de formación que hemos detectado a través de esta investigación nos han ayudado a comprender mejor los elementos personales y curriculares que se demandan en el trabajo de los asesores de formación. Se requiere por tanto una preparación adecuada al puesto de trabajo. Una preparación no sólo disciplinar o pedagógica, sino organizativa, innovadora y de relaciones humanas. Pero, de nuevo nos encontramos con la realidad tozuda que nos enseña que por mucho que avancemos en los estudios, la política sigue marcando el paso de los avances o retrocesos educativos. Y me refiero en este caso a Andalucía, aunque sé que en otras Comunidades Autónomas de distinto signo político el proceso ha sido similar. Las decisiones a las que me refiero tienen que ver con la publicación el 9 de agosto de 1997 con el Decreto 194/1997 de 29 de julio por el que se reguló el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado. Entre otros aspectos se argumenta



en el decreto que «el modelo de formación en centro parece el más adecuado para afrontar el reto que supone la generalización del nuevo sistema educativo más plural y adaptado a las necesidades de formación en la sociedad actual» Pero, para poner en marcha dicho «¿nuevo?» sistema se requiere «una definición más precisa del perfil de los recursos humanos». Y para contribuir con claridad a la definición de ese nuevo perfil, se establece que «podrá ser asesor o asesora de formación cualquier funcionario o funcionaria de carrera en servicio activo que tenga, al menos, cinco años de antigüedad en alguno de los Cuerpos de la función pública docente». La Administración, por lo tanto entiende que no es necesaria ninguna formación específica para el desempeño de la función asesora y que basta con saber enseñar, o al menos tener experiencia docente acumulada.

2. La Formación de Formadores de Formación Continua y Ocupacional

Aunque parezca un salto de equilibrista, vamos a presentar algunas apreciaciones y dos ejemplos aplicados a un campo de especialización creciente y en el que los conocimientos que hemos ido acumulando y que anteriormente hemos expuesto referido a los asesores de formación, pueden tener reflejo y utilidad. Me refiero a la sexta acepción del término Formador de Formadores que enuncié al comienzo de este artículo. La Formación de Formadores en el ámbito de la educación no formal se dirige a la capacitación, acreditación, reciclaje y desarrollo profesional continuo de aquellos profesionales que trabajan para la formación de aquellas personas que han dejado atrás la etapa escolar y que se encuentran desempleados (Formación Ocupacional) o están trabajando (Formación Continua).

En este caso nos vamos a encontrar con una gran multiplicidad de agentes y funciones que englobamos en la caracterización del formador. Como planteaba Dupont: «La definición de perfiles profesionales precisos plantea problemas importantes. Estos perfiles 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 pueden inducir a análisis sobre los formadores basados en su multiplicidad según los criterios de destinatarios (jóvenes, emigrantes, minusválidos, parados, mujeres y otros), según las mo-

dalidades de formación (formación directa, enseñanza a distancia, alternancia, formaciones multimediales...) según las especialidades (electricidad, lenguas, informática, etc.), 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: 13).

La Formación de Formadores se está convirtiendo en una necesidad creciente, toda vez que avanza de forma inexorable una consideración del aprendizaje a lo largo de toda la vida (Delors, 1996). Ello está suponiendo que cada vez más personas están accediendo al «mercado» de la formación. Y, como consecuencia, está comenzando a aparecer una progresiva especialización de los papeles que tradicionalmente asignábamos a los formadores: gestores de formación, tutores, docentes, técnicos de formación. Y, además, con la generalización del uso de las nuevas tecnologías, están apareciendo nuevas competencias que los formadores deben dominar (Bélisley Linard, 1996). Ello lleva a Wittorsky a hablar del vocablo «ingeniería de la formación» puesto que en lugar de competencias técnicas se está requiriendo de competencias transversales: «comunicar, negociar con diferentes intermediarios, analizar las lógicas de interés de los actores, elaborar para muchos, producir una reflexión anticipativa, articular las situaciones de trabajo, las situaciones de reflexión/investigación a propósito del trabajo y de las situaciones de la formación» (1997: 61).

En esta combinación de nuevas tecnologías aplicadas a la Formación de Formadores nos encontramos actualmente. Parece haber un consenso casi universal sobre el potencial de estos medios para el avance de las sociedades y de los ciudadanos que en ellas viven. Así lo asume también el reciente Informe Mundial sobre la Educación de la UNESCO, dedicado especialmente a «Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación» (1998). En él se afirma que «hay indicios de que el ordenador, a diferencia de otras tecnologías anteriores que nunca cumplieron la promesa de transformar la educación, podría ser diferente, pues ha empezado a introducirse en los mecanismos básicos con una intensidad que nunca consiguieron muchas de las anteriores tecnologías» (1998: 80).

Pero a la vez que se hace esta afirmación, se reconoce que los beneficios de estas nuevas tecnologías dependen de infraestructuras imprescindibles: electricidad, líneas de teléfono y, por supuesto, ordenadores. Y como muestra el Informe, en toda África, el número de líneas de teléfono apenas supera al de la ciudad de Tokio y la mayoría de las escuelas del mundo siguen sin disponer de electricidad. Son las contradicciones y desigualdades en que este progreso se fundamenta.

En nuestro trabajo encaminado a diseñar, aplicar y evaluar dispositivos tecnológicos dirigidos para la Formación de Formadores en el ámbito de la Formación Ocupacional nos hemos centrado en dos aspectos que consideramos de crucial importancia y actualidad: la formación a través de multimedia y de Internet.



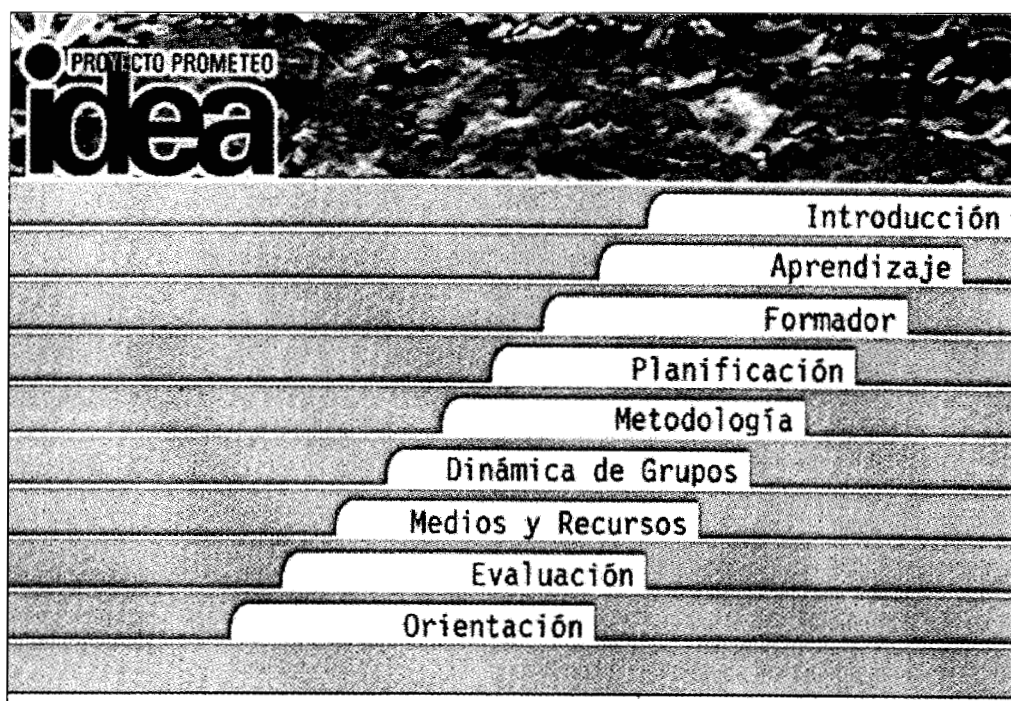
2.1. Formación de Formadores mediante multimedia

En relación con lo primero, describo las características del CD-ROM *Formación Docente para Formadores* que hemos elaborado como consecuencia de un convenio que nuestro Grupo de Investigación IDEA (Innovación, Desarrollo, Asesoramiento y Evaluación en Educación) firmó con la Consejería de Trabajo e Industria de la Junta de Andalucía. En el CD-ROM se abordan contenidos específicos de la Formación de Formadores desde una perspectiva didáctica. Más concretamente, los contenidos responden a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las características del nivel educativo en el que enseño? ¿Cuáles son las funciones que desempeñan los Formadores? ¿A quién enseño y cómo aprenden los adultos? ¿Cómo preparo y planifico mi trabajo? ¿Cómo enseño? ¿Qué métodos puedo utilizar con mis alumnos? ¿De qué recursos dispongo para facilitar el aprendizaje a los alumnos? ¿Cómo puedo evaluar la calidad de mi trabajo? ¿De qué forma oriento a mis alumnos para desenvolverse y encontrar empleo?... Estos contenidos tienen la siguiente presentación en el CD-ROM.

Cada una de las preguntas anteriores tienen una respuesta en los diferentes módulos de que consta este programa de «Formación de Formadores». Los módulos poseen unas características que los hace diferentes a la mayoría de los productos que sobre esta temática pueden encontrarse en el mercado. Debido al uso que hemos hecho de las nuevas tecnologías, hemos creado un programa multime-

dia interactivo que incluye imagen (fija y en movimiento), voces, música, gráficos y textos. Este programa integra de forma didáctica los diferentes componentes, de forma que hemos pretendido ofrecer un producto que enseñe a la vez que entretiene. Pero el producto que hemos elaborado no sólo es multimedia sino que también es hipermedia, es decir, el CD-ROM permite al usuario una «navegación» totalmente a la carta.

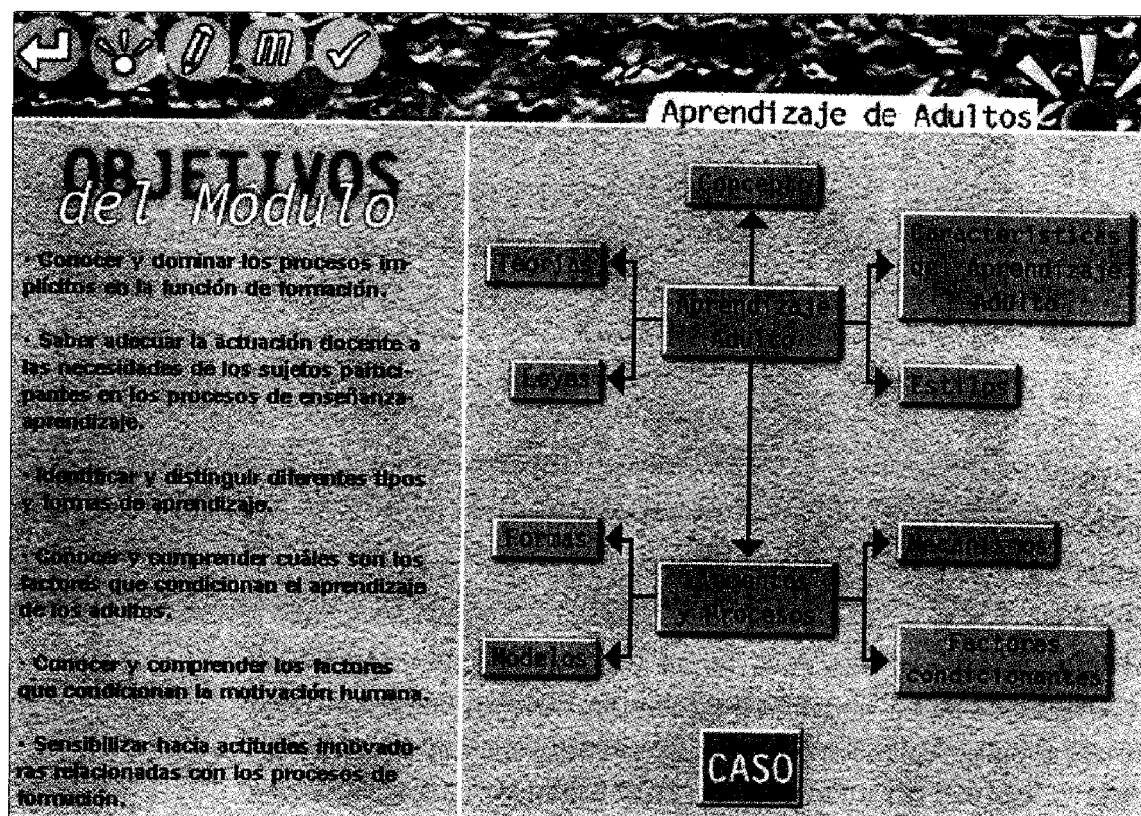
Al comienzo de cada uno de los módulos se parte de la declaración de los objetivos del módulo, de un caso, y de un mapa conceptual que resume la estructura



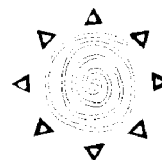
interna de cada módulo. A continuación presentamos como ejemplo el mapa conceptual del módulo «Aprendizaje de Adultos». Este mapa posee las «palabras llaves» que permiten saltar de una página a otra, lo que se denomina «navegar» por el módulo, por lo que, y esto es muy importante, el usuario puede hacer su propio itinerario de aprendizaje. No estamos ante un libro que tiene ordenados los capítulos, de forma que es el autor o el monitor el que va marcando el camino y el ritmo de aprendizaje. En este caso nos encontramos con las ventajas —y puede que con los inconvenientes— de ofrecer un producto que tiene múltiples lecturas y usos. Por ello, la tarea de seguimiento y asesoramiento del monitor en este caso es mucho más importante que cuando utilizamos materiales más formalizados. El material hipermedia que presentamos va a permitir respetar una de las leyes del aprendizaje adulto, cual es que los adultos aprenden mejor cuando ellos pueden marcarse su propio ritmo de aprendizaje. Eso es cierto, pero también es cierto que es posible «perderse» en el laberinto de los múltiples ficheros de que se compone cada uno de los módulos.

La Formación de Adultos, por su propia naturaleza, genera modelos y procesos de enseñanza-aprendizaje que son cualitativamente diferentes a los de la enseñanza

reglada. Hablar del adulto en situación de formación supone necesariamente considerar su edad y su experiencia. Igualmente, su curiosidad pasa de la preocupación por lo desconocido a la preocupación por vivir la realidad. Entre



los modelos que estudian el proceso de aprendizaje en los adultos, hemos considerado de gran importancia para nuestro trabajo el modelo de aprendizaje experimental de Kolb. En este modelo, el aprendizaje se concibe como un ciclo de cuatro etapas que comprende: experiencia concreta, observación y reflexión, aprendizaje y com-



probación. El proceso de aprendizaje de las personas adultas debe, según este modelo, partir de experiencias concretas, de situaciones de su vida cotidiana, o de actividades próximas a los formadores. Es importante esto para que los contenidos que se aportan posean significatividad y relevancia, es decir, sean importantes y creíbles para los sujetos que van a aprenderlos. Por ello, todos los módulos incluyen en su primera pagina, junto a una declaración de los objetivos que se persiguen, el desarrollo de un caso. El caso viene a contar la experiencia de algún formador que se encuentra con preguntas o con problemas que tienen que ver con el módulo.

Por último, conforme el alumno va avanzando en el desarrollo del módulo se va a ir encontrando con actividades o tareas de variado contenido y formato: desde tareas de comprobación y recuerdo, hasta actividades de elaboración, aplicación o invención; desde tareas individuales a actividades en pareja o en grupo. A continuación presentamos un ejemplo de actividad.

actividades
Actividad de "Criterios de Evaluación"

A continuación te presentamos seis frases. Te pedimos que unas con una línea cada una de ellas con el tipo de criterio de evaluación a la que puede pertenecer.

Criterio	Frases
☐ NORMATIVO	☐ En un curso de formación se tenderá a evaluar a los alumnos en función de los aprendizajes que vayan obteniendo, y tomando en consideración la situación de partida de cada alumno.
☐ CRITERIAL	☐ En un curso de formación se tendrá en cuenta que los alumnos lleguen a obtener un promedio de un 80% de aciertos en una prueba de capacidad.
☐ IDIOSINCRÁSICA	☐ En un curso de formación en peluquería, suspenderán aquellos alumnos que obtengan una puntuación un 20% por debajo de la media.
	☐ En un curso de formación se evaluará a los alumnos en función de su interés, participación y asistencia al curso.
	☐ En un curso de formación sobre ventas, se aprobará si se es capaz de demostrar capacidad de expresión y convencimiento en entrevistas simuladas.
	☐ En un curso de formación sólo aprobarán los alumnos que superen el nivel de 10 respuestas acertadas en una prueba de evaluación.

2.2. Formación de Formadores mediante Internet. La Teleformación como estrategia formativa adaptada a las necesidades de los formadores

Si anteriormente hemos presentado los desarrollos y aplicaciones multimedia de nuestro Grupo de Investigación, en este punto voy a centrarme en la conexión entre Internet y Formación de Formadores describiendo la aplicación que estamos llevando a cabo. Pero antes convendría aclarar que las demandas que se vienen haciendo para que los sistemas de formación y educación se acomoden a las circunstancias cambiantes de la sociedad, están forzando a las instituciones

formativas a pensar nuevas formas de organización de los productos formativos. En una clara acomodación a las demandas del mercado, cada vez se pone más de manifiesto que la formación debe ser flexible, abierta, adaptada a las posibilidades de espacios y de tiempos de los usuarios, progresiva en los contenidos, actualizada en los medios y didácticamente respetuosa de las características y condiciones del aprendizaje de los adultos.

La formación a distancia clásica, basada en el aprendizaje autónomo de los alumnos mediante libros de texto, con un mínimo contacto con el docente, está dando paso a nuevas formas de formación cuya característica principal estriba en que frente a estar centrada en la enseñanza y en el docente, se concentra prioritariamente en el aprendizaje y en el alumno.

El mercado de la formación en España, al igual que ocurre en los países de nuestro entorno está en constante crecimiento, tanto en lo que se refiere a formación reglada como a formación continua y a formación ocupacional. La formación reglada incluye los estudios conducentes a la obtención de un título de grado medio (formación profesional) o superior (diplomatura, licenciatura o doctorado). La formación continua, como hemos visto, se dirige a los trabajadores que vienen desempeñando un puesto de trabajo y que desean perfeccionar sus conocimientos y habilidades. Se refiere por tanto, a personas con una dedicación profesional y su objetivo consiste en perfeccionar al trabajador para poder desempeñar mejor el mismo puesto de trabajo u otro diferente dentro del ámbito de trabajo que desempeña. Por último, en la formación ocupacional se incluyen todas aquellas acciones formativas dirigidas a desempleados con el objetivo de garantizar su capacitación para el desempeño de un puesto de trabajo. Los tres ámbitos de formación anteriormente enunciados están demandando y ofreciendo ejemplos prácticos en mayor o menor medida de nuevos modelos de formación que se acomoden mejor a las crecientes necesidades de una sociedad cada vez más global e interdependiente.

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 multirmedia) 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 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 poder 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.

La Teleformación a la que nos referimos, como se puede comprobar, es aquélla que utiliza todas las potencialidades de la Red Internet, así como de 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 (Parson, 1998; Relan y Gillani, 1997). Así, la Teleformación permite configurar diferentes escenarios formativo 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.

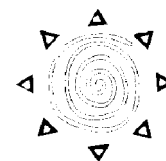
La Teleformación, en los términos que la hemos definido, se convierte en un recurso privilegiado para la formación de personas adultas. Sin embargo, hoy por hoy, no podemos pensar que ni el nivel de conocimientos y habilidades necesarios ni la capacidad económica está al alcance de todos los posibles usuarios. En un estudio realizado por Fundesco (1998) se analiza la denominada teleformabilidad de las ocupaciones. Este trabajo se basa en el hecho de que por las características inherentes a las diferentes ocupaciones no todas se acomodan de la misma manera

a las características y condiciones de la Teleformación. Tomando en cuenta los diferentes Certificados de Profesionalidad publicados por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, los autores del estudio llegan a la conclusión de que del total de

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

Familias Profesionales, el 48% (11 Familias Profesionales) responden a un criterio de Teleformatividad Alta. Por orden de Teleformatividad, las Familias son las siguientes: Seguros y Finanzas, Administración y Oficinas, Docencia e Investigación, Comercio, Servicios a las Empresas, Industrias Alimentarias, Información y Manifestaciones Artísticas, Turismo y Hostelería, Transporte y Comunicaciones y Servicios a la Comunidad y Personales.

Hemos destacado la familia de Docencia e Investigación porque es donde se incardinan los Formadores de Formadores a los que nos hemos ido refiriendo en

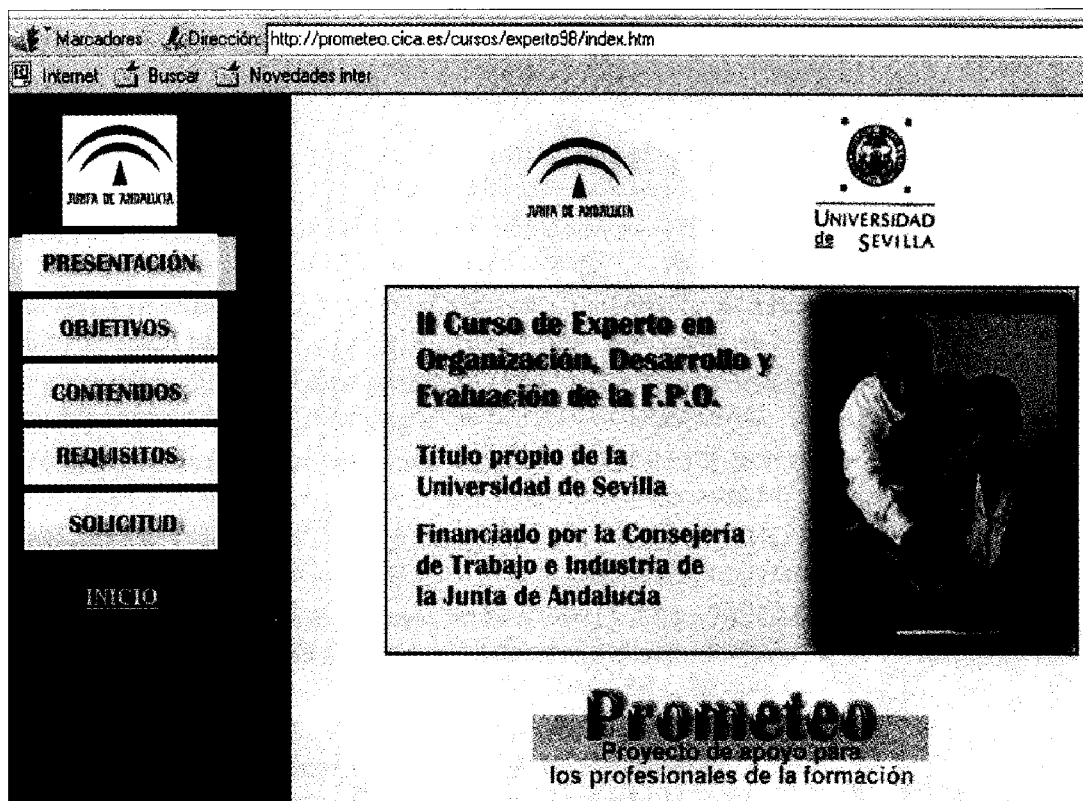


esta parte del artículo. La Teleformación que estamos poniendo en práctica se refiere a un curso de post-grado denominado «Experto en Organización, Desarrollo y Evaluación de la Formación Profesional Ocupacional». Los asistentes al curso son formadores de este nivel educativo y por lo tanto estamos hablando de Formación de Formadores. El curso tiene una parte presencial (35%) y una parte que los alumnos deben realizar a distancia. Estas actividades están centradas en las tareas que los docentes del curso han planificado, y que los alumnos deben realizar con la realización de los módulos.

Ésta es la página inicial del curso de formación. Una vez que los formadores entran en la web del Curso, localizada en el servidor de nuestro Grupo de Investigación —<http://prometeo.cica.es>— los alumnos se inician en los contenidos teóricos y las actividades de cada uno de los módulos. Por ejemplo, en relación con el primer módulo del programa, los alumnos encuentran una presentación del módulo que básicamente es un resumen de los contenidos del mismo.

Junto con los contenidos, y una vez que los alumnos han leído los componentes más teóricos del módulo, se presentan una serie de actividades que tienen que ver con aplicaciones prácticas del módulo, o bien con cuestiones referidas a los contenidos estudiados por los alumnos. Lo que se puede ver en este ejemplo son las indicaciones de envío, de formato y fecha que los alumnos deben cumplimentar en relación a estas actividades.

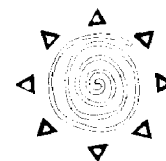
Por otra parte, los alumnos disponen de una página con sus datos personales y profesionales, en las que pueden entrar para conocer la evolución de sus actividades, la corrección y comentario enviados por los profesores de cada uno de los módulos. Esta sección de la página personal sólo es accesible para el alumno (mediante clave) y los tutores.



La formación a través de Internet se está convirtiendo en una modalidad más de entre las opciones existentes en el mercado. Opción que debe estudiarse e investigarse desde un punto de vista pedagógico para que los productos que se ofrezcan sean respetuosos con formas y estilos de aprendizaje adulto que requieren flexibilidad pero también adecuación a la experiencia de las personas participantes. Todo un reto para las personas que piensan en la formación del siglo XXI, curiosamente el título de esta Revista a la que agradezco la oportunidad de exponer las ideas y experiencias anteriores.

Referencias

- BÉLISLE, C. et LINARD, M. (1996): «Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte de TIC», en *Education Permanente*, 127; 19-47.
- BIDDLE, B.; GOOD, T. & GOODSON, I. (1997): *International Handbook of Teachers & Teaching*. Dordrecht, Kluwer academic Pub.
- BIOTT, C. & NIAS, J. (Eds.) (1992): *Working together for change*. London, Open University.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana/Ediciones Unesco.
- DUPONT, G. (1991): *La formación de formadores: problemática y perspectiva*. Berlín, CEDEFOP.
- ESCUDERO, J.M. (1997): «Los centros de profesores y el asesoramiento pedagógico en nuestro contexto de política educativa», en *Conceptos de Educación*, 2; 41-54.
- ESCUDERO, J.M. y MORENO, J.M. (1992): *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid. Consejería de Educación y Cultura.
- FULLAN, M. (1993): *Change Forces. Probing the depths of educational reform*. London, Falmer Press.
- FUNDESCO (1998): *Teleformación. Un paso más en el camino de la Formación Continua*. Madrid, Fundesco.
- HAVELOCK, R. (1995): *The Change Agent's Guide*. Englewood Cliffs, Educational Technology Publications.
- HOUSTON, R. (Ed.) (1990): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Macmillan.
- IMBERNÓN, F. (1997): «El asesoramiento a los centros educativos. ¿Qué tipo de asesor/a necesitamos?», en *Conceptos de Educación*, 2; 21-28.
- JANSEN, H. & MERTENS, H. (1989): «Practical problems in school support: Role conflict in school improvement», en LOUIS, K.S. & LOUCKS-HORSLEY, S. (Eds.): *Supporting school improvement*. Leuven, ACCO.
- KHAN, B. (1997): «Web-Based Instruction (WBI): What Is It and Why Is It?», en KHAN, B. (Edit.): *Web-Based Instruction*. New Jersey, Englewood Cliffs.
- KILLION, J. & HARRISON, C. (1997): «The Multiple Roles of Staff Developers», en *Journal of Staff Development*, 3; 33-44.



- MARCELO, C. (1997): «¿Quién forma al formador?», en *Revista de Educación*, 313; 249-278.
- MARCELO, C. (1998): «Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa», ponencia presentada a la Reunión de la Organización de Estados Iberoamericanos. Santiago de Chile, 15-18 de junio, 1998.
- MARCELO, C. y SÁNCHEZ, M. (1993): «El profesor mentor. Una nueva figura para el desarrollo organizativo», en GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S. (Eds.): *Organización Escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona, PPU.
- MAYOR RUIZ, C. (1995): *Aprender a enseñar en la Universidad*. Sevilla, Tesis Doctoral.
- MILES, M. (1998): «Finding Keys to School Change: A 40-Year Odyssey», en HARGREAVES, A. et al. (Eds.): *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht, Kluwer.
- MONTERO, L.; CEBREIRO, B. y ZABALZA, M. (1995): *El Prácticum en la Formación de Profesionales: Problemas y Desafíos*. Santiago, Tórculo.
- 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.
- PARSON, R. (1998): An investigation into Instruction Available on the World Wide Web. [Http://www.oise.utoronto.ca/Erparson/definitn.htm](http://www.oise.utoronto.ca/Erparson/definitn.htm).
- RELAN, A. & GILLANI, B. (1997): «Web-Based Instruction and the Traditional Classroom: Similarities and Differences», en KHAN, B. (Edit.): *Web-Based Instruction*. New Jersey, Englewood Cliffs.
- SÁENZ-BUÑUEL, P. (1998): *La formación del maestro principiante especialista en Educación Física*. Sevilla, Tesis Doctoral.
- SÁNCHEZ MORENO, M. (1993): *La Supervisión Clínica como estrategia de formación de profesores mentores y principiantes*. Sevilla, Tesis Doctoral.
- SAXL, E.; MILES, M. & LIEBERMAN, A. (1988) «What Skills do Educational Change Agents Need? An Empirical View», en *Curriculum Inquiry*, 18 (2); 157-193.
- SIKULA, J.; BUTTERY, T. & GUYTON, E. (Eds.). (1997): *Handbook of Research on Teacher Education*. Second Edition. New York, Macmillan
- UNESCO (1998): *Informe Mundial sobre la Educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid, Santillana.
- WELSH, T. (1997): «An Event-Oriented Design Model for Web-Based Instruction», en KHAN, B. (Edit.): *Web-Based Instruction*. New Jersey, Englewood Cliffs.
- WITORSKI, R. (1997): «Évolution de la formation et transformation des compétences des formateurs», en *Education Permanente*, 132; 59-72.
- ZABALZA, M. (Ed.) (1996): *Los tutores en el Prácticum*. Santiago, Diputación de Pontevedra.

Carlos Marcelo García es catedrático de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Didáctica, O.E. y M.I.D.E. de la Universidad de Sevilla.
Correo electrónico: marcelo@cica.es