

La necesaria imbricación entre aprendizaje y formación. El simulador situativo como tecnología adecuada para la formación de formadores.

Chantal BIENCINTO LÓPEZ. Guillermo DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ. Juan Antonio GARCÍA FRAILE

Universidad Complutense de Madrid.
Email: alameda@edu.ucm.es

RESUMEN

El modo de enfocar el aprendizaje ha sufrido importantes modificaciones a lo largo de la historia de la educación. Si en el modelo tradicional el protagonismo estuvo representado por el contenido a transmitir y por la persona encargada de hacerlo (formador) ahora recaerá en el que aprende (alumno) y en el método. El cambio con respecto al modelo tradicional pilotado por la Escuela Nueva radicó en la priorización de los métodos o formas de hacer sobre los contenidos o formas de saber. A partir de entonces resultará más importante el saber hacer que el saber en sí. Por ello las actividades tendrán como finalidad aprender métodos. De esta forma, la educación deberá basarse en el respeto a los intereses y necesidades de las personas que aprenden, utilizando métodos activos, desarrollando la autonomía, el espíritu crítico y la cooperación de estos.

Palabras Clave: Microenseñanza; Simulador Situativo; Formación de Formadores; Aprendizaje Adulto.

ABSTRACT

The way to focus the learning has undergone important modifications throughout the history of the education. If in the traditional model protagonism were represented by the content to transmit and the person in charge to do it now (teacher) it will fall to which learn (student) and to the method. The change with respect to the traditional model piloted by the New School was in lending priority to the methods or forms to make on the contents or forms to know. From then will be more important the knowledge to make that the knowledge in himself. For that reason the activities will have like purpose of learning methods. Of this form, the education will have to be based on the respect to the interests and necessities of the people who learn, using active methods, developing the autonomy, the critical spirit and the cooperation of these.

Key word: Microteaching; Situative Simulator; Teacher training; Adult learning.

SUMARIO: 1. Introducción 2. La Microenseñanza. 3. El entrenamiento situativo. 4. Características del aprendizaje adulto. 5. El entrenador situativo. 6. El aprendizaje como construcción activa, resultado de la participación guiada en situaciones de aprendizaje. 7. Necesidad de un nuevo modelo de formación de formadores. 8. Referencias bibliográficas. 9. Bibliografía.

1. INTRODUCCIÓN

El modo de enfocar el aprendizaje ha sufrido importantes modificaciones a lo largo de la historia de la educación, es decir, desde que la educación se institucionalizó y se convirtió en una tarea socialmente reconocida por las sociedades.

Inicialmente, desde que tenemos noticia, la educación fue eminentemente *tradicional*, dado que el objetivo básico consistía en la asimilación de la "tradicición", es decir, la transmisión de los valores, conocimientos, técnicas, etc., de las generaciones adultas a las jóvenes dentro de una sociedad, con objeto de garantizar su supervivencia. En este modelo lo importante era el conocimiento a transmitir y las personas encargadas de dicha transmisión. En lenguaje actual, *contenidos* y *profesor* se convertían en los protagonistas de este primitivo sistema educativo.

En el mundo contemporáneo no sólo no se desechó este sistema, sino que ha tenido y sigue teniendo importantes defensores, además de estar muy generalizado en numerosos sistemas educativos. El componente socializador que todo proceso educativo implica, y el intento de conservar los valores existentes han hecho que este modelo, que hemos denominado *tradicional*, no solo haya pervivido hasta ahora, sino que existan graves dificultades para cambiarlo.

En este modelo que denominamos como tradicional, los procedimientos o métodos se orientan al aprendizaje de contenidos y el método didáctico más representativo es la lección o explicación del formador. Desarrollar una lección en esta concepción didáctica implica suministrar el máximo contenido posible, al mayor número de individuos y en el menor tiempo posible. Las fases que contiene una lección de estas características son: *explicación* por parte del formador, *estudio individual* por parte del que aprende y *recitación o examen*, donde el sujeto demuestra los saberes acumulados en un momento dado en el tiempo, aunque la mayor parte de las veces son de carácter memorístico y están poco interiorizados.

El cambio en este modelo tradicional fue llevado a cabo en la Escuela Nueva (Freinet, Cousinet, Montessori, Decroly, Dewey, Claparede y Ferriere, entre otros), por medio, sobre todo, de una renovación metodológica. Si en el modelo tradicional el protagonismo estuvo representado por el contenido a transmitir y por la persona encargada de hacerlo (formador) ahora recaerá en el que aprende (alumno) y en el *método*. El cambio con respecto al modelo tradicional pilotado por la Escuela Nueva radicó en *la priorización de los métodos o formas de hacer sobre los contenidos o formas de saber*. A partir de entonces resultará más importante el *saber hacer* que el *saber en sí* (García Fraile, 2004: 232). Por ello *las actividades tendrán como finalidad aprender métodos*. De esta forma, la educación deberá basarse en el respeto a los intereses y necesidades de las personas que aprenden, utilizando métodos activos, desarrollando la autonomía, el espíritu crítico y la cooperación de estos. Se plantea como un modelo centrado en el que aprende a partir de la experiencia para desarrollar las potencialidades personales. Los principios de este modelo quedarán fijados en torno a: la individualización, la socialización, la globalización, la activi-

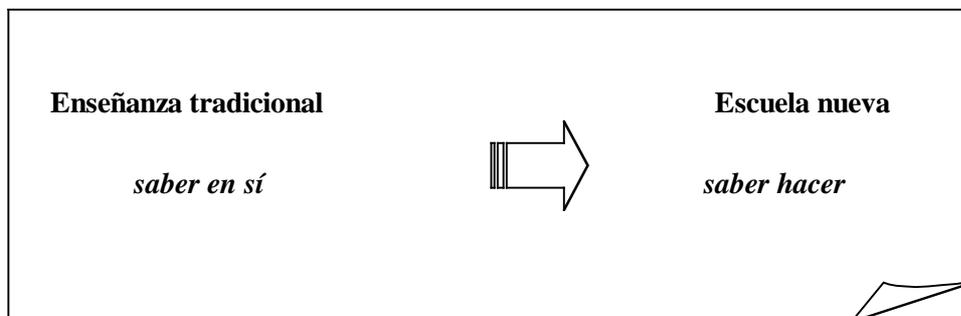
dad, etc.

El cambio sustancial que se pretende introducir en la actualidad, de acuerdo con las actuales teorías psicológicas del aprendizaje, consiste básicamente en que se deben transmitir y adquirir, sobre todo, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje el desarrollo de capacidades y valores. “El fin de la formación consistirá en conseguir el desarrollo de las capacidades y valores, convirtiéndose los contenidos y métodos en un medio para lograrlo” (García Fraile, 2001: 250).

La formación de formadores también ha sufrido una evolución similar. Tradicionalmente los seminarios de formación del profesorado han consistido en exposiciones y debates sobre la teoría pedagógica, centrados en contenidos que son aportados por profesores o pedagogos a cuyo cargo se encomendaba la preparación y reciclaje del estamento docente. Una primera alternativa o complemento a este sistema de reciclaje viene dada por las prácticas. Pero la situación de aprendizaje real es tan compleja y global que presenta serios inconvenientes. El profesor se encuentra sometido a la presión de un grupo de alumnos y a la vez debe mantener el guión teórico de su entrenamiento didáctico, formular los objetivos, vigilar la estrategia didáctica. Muchos profesores resuelven este dilema priorizando la atención a sus alumnos y recurriendo al uso de recetas o fórmulas que pudieran salvaguardar formalmente ante sus superiores didácticos la realización de las prácticas, sobre todo si son objeto de alguna clase de evaluación.

Frente a estos métodos de discusión y reflexión teórica surgieron los métodos basados en la dinámica de grupos, métodos de análisis del comportamiento didáctico y métodos de ejercitación didáctica.

Los primeros facilitan la percepción y comprensión de los fenómenos sociales que suceden en el aula, los segundos se basan en la observación real y la descomposición del comportamiento de los profesores para su estudio detallado, el tercero implica la descomposición del comportamiento didáctico en unidades más sencillas para su ejercitación en cursos o sesiones de perfeccionamiento didáctico.



2. LA MICROENSEÑANZA

La comunicación está en la base de todos los procesos educativos; siempre ha existido una relación interpersonal que ha favorecido el desarrollo y evolución del hombre. Sin esta comunicación el proceso educativo no hubiera podido realizarse.

El ampliar el ámbito de relaciones incorporando nuevas variables válidas en la dinámica educativa, implica algunas repercusiones que es preciso resaltar.

La primera repercusión vendría a incidir en la actitud del profesor. Es el cambio de la actitud del profesor que se cree poseedor del saber y la verdad del conocimiento, hacia otra nueva actitud donde el profesor facilita el intercambio y desarrolla una inquietud hacia la investigación. Es aquella actitud

que posibilita e impulsa hacia una verdadera comunicación, un *feed-back* continuo entre profesor-alumno; aula-centro; centro-sociedad. No podemos centrarnos, dentro de la escuela, en la relación aislada del aula, es necesario el diálogo con la cultura y la sociedad intentando conectar con ellas a través de los canales o medios de comunicación que utiliza. No podemos cerrarnos en un espacio y en un esquema totalmente definido y limitado" (Martín Martín y Guardia González, 1976: 9).

El abrir las puertas a los medios tecnológicos que hoy se nos ofrecen supone una actitud de cambio y de búsqueda constante a todos los niveles de *qué* se enseña y *cómo* se enseña. De acuerdo con ello, las consecuencias inmediatas aplicables al proceso educativo serían:

- 1) Modificación del tamaño del grupo de aprendizaje para ajustarse a la situación requerida, unas veces a gran grupo, otras medio o pequeño y otras individualmente.
- 2) Combinación de los profesores en equipo con específicas responsabilidades de cada miembro dentro del mismo.
- 3) Aplicación sistemática de los principios y técnicas de la tecnología educativa.

Así pues, las nuevas tecnologías, y sobre todo la informática relacionada con el proceso educativo, apoyada en poderosos bancos de datos y avanzado *software*, están siendo los agentes de un profundo cambio en marcha en el "aprender a aprender". Tecnologías *on-line* (Internet, correo electrónico, etc.) y *software* son hoy por hoy ejemplos paradigmáticos del potencial en marcha. Todo ello comporta un serio desafío para los profesionales de la enseñanza, en especial ante los alumnos más jóvenes, a quienes hay que educar para que adquieran estas destrezas en la búsqueda crítica, autónoma y responsable de la información deseada (Díez Hochleitner, 1997: 18-19 y Fundación Santillana, 1998: 42-43).

En este contexto se inscribiría el "*modelo de simulador situativo*" objeto de nuestro proyecto. Se trata de conseguir que el profesor adquiera, mejore o modifique una serie de comportamientos didácticos, ayudándole a adquirir por medio de un concepto situacional del aprendizaje no solo habilidades didácticas aisladas, sino

la conducta necesaria para resolver las situaciones reales tal y como se presentan en el aula teórica o en taller o laboratorio.

La técnica de la *microenseñanza* ("microteaching") es especialmente aconsejable para conseguir estos fines, ya que permite la observación detenida de otras experiencias así como el autoanálisis crítico de la propia actividad en un verdadero esfuerzo de superación o perfeccionamiento.

La *microenseñanza* se crea en Stanford en el verano de 1963 gracias al profesor Dwight Allen, quien llevó a cabo un estudio sufragado por la Fundación Ford. Surge como consecuencia de la insuficiencia de la formación del profesorado, tanto por la falta de personal cualificado como por poseer aquellos una formación excesivamente teórica.

El postulado del cual se parte es que el comportamiento, la conducta, no se adquiere o modifica con la simple comprensión intelectual de un hecho, de un método, modelo o técnica, y que toda adquisición o modificación de conducta exige la adquisición de aptitudes y gestos.

La *microenseñanza* se puede definir como "*el encuentro de un método y de un instrumento al servicio de la formación en general y de la formación del profesorado en particular*".

El método consiste en descomponer la actuación del profesorado en comportamientos y actitudes que serán identificados, observados, discutidos, ensayados y finalmente dominados.

El instrumento es el vídeo, que hace posible, entre otras cosas, el estudio detallado, profundo, de modelos o muestras de comportamientos y aptitudes a adquirir. El vídeo permite la autoobservación indispensable para el profesor; es el instrumento de "feed-back" por excelencia" (Guardia, 1988:67-68 y Dalgalian, 1975: V).

Dentro de esta misma línea, Villar Angulo señala como objetivos de esta estrategia: a) poder realizar prácticas sin repercusiones negativas para los alumnos de una clase; b) mayor comprensión de las tareas implicadas en un acto docente; c) convertirse en un vehículo de investigación; d) ser utilizada como un instrumento de evaluación en el acto docente y e) posibilitar a los profesores su reciclaje en poco tiempo a través del visionado de su propia actuación (Villar Angulo, 1977: 29).

En esa misma línea Cooper (1985) señala de forma más explícita como objetivos de la misma:

- 1) *Especificación explícita de los objetivos de aprendizaje en términos contractuales*: el primer objetivo de cualquier programa de este tipo es definir claramente las conductas observables que deben ser capaces de realizar los futuros profesores. Para ello se deberían hacer compartimentos del acto de enseñar según unas destrezas concretas, precisas y observables.
- 2) *Estimación del aprovechamiento esperado*: de acuerdo con la primera

característica estas conductas se convierten en criterios de evaluación pre-fijados, y objetivos de futuros procesos de retroalimentación si no han sido alcanzados en la evaluación. Evaluación objetiva basada en unos criterios previamente definidos en los mismos objetivos.

- 3) *Instrucción planificada para facilitar la adquisición de competencias*: las actividades de aprendizaje están dirigidas para la adquisición de competencias por parte de los futuros profesores; la demostración de las mismas marca el fin del proceso.
- 4) *El progreso del candidato se determina por medio de la competencia demostrada y no por el tiempo que invierte*.
- 5) *Énfasis en la ejecución más que en el simple conocimiento*: la ejecución de la competencia es lo que se evalúa, y no el conocimiento de la misma, de esta forma el criterio evaluador es la ejecución.
- 6) *Enfoque sistemático*: el carácter de programación sistemática (definiendo este sistema, como un conjunto de componentes interrelacionados que interactúan y funcionan de forma integrada para lograr objetivos pre-determinados) con su entrada (destreza o competencia) y su salida (la ejecución realizada), configurándose como un sistema cibernético, aunque sea a una escala reducida (Domínguez, 1988: 299-301).

Tres serían las etapas en que podría dividirse la actuación con dicho método: 1) Modelamiento; 2) Desarrollo de las destrezas y 3) Retroacción o "feed-back" (Goble y Porte, 1980: 116-125).

De acuerdo con estos objetivos y etapas se desarrollan las llamadas "clínicas" o "laboratorios de microenseñanza", donde los futuros alumnos practican las destrezas aprendidas teóricamente para posteriormente practicarlas y poderlas visionar a través de la reproducción de la grabación tomada durante su actuación. De esta forma el profesor podrá evaluarse en formación (inicial o reciclaje), así como constatar si ha conseguido los objetivos que se proponía o debe intentarlo otra vez. En estas sesiones de visionados y evaluación el alumno suele estar acompañado del profesor del programa o supervisor y algunos compañeros que intervienen en la evaluación (Villar Angulo, 1977: 35).

2.1. CARACTERÍSTICAS DE LA MICROENSEÑANZA.

- a) La microenseñanza es una enseñanza real con presencia de profesor y alumnos en una situación de enseñanza-aprendizaje, aunque esta situación pedagógica haya sido previamente definida con exactitud.
- b) La microenseñanza supone una simplificación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Reduce el número de alumnos que no llega a sobrepasar los

6; reduce la duración de la clase hasta un máximo de 25 minutos, reduce el contenido a adquirir por el alumno y reduce, así mismo, las habilidades docentes a dominar.

- c) La microenseñanza permite que el profesor centre sus esfuerzos en un solo aspecto de la función docente. Estos aspectos son denominados *habilidades* o destrezas.
- d) La microenseñanza permite dirigir y controlar, más fácilmente y con más precisión las prácticas de enseñanza dado que tanto la planificación, la duración, el número de alumnos, el autoanálisis, la observación y crítica del supervisor... todas las variables están controladas y se someten a modificación (Domínguez, 1988: 297 y ss.).

Esta descomposición y planificación se apoya en los principios siguientes:

- La situación real de clase es demasiado compleja para favorecer la adquisición rápida de todas las aptitudes pedagógicas, por lo que es necesario crear una situación real de clase pero simplificada.
- Todo aprendizaje se hace por la observación y por la acción. "En esta estructura de ensayo, todo se presta a modificación resultando una gran capacidad de maniobrabilidad del sistema de formación" (Zafrilla, 1984:11).
- e) La microenseñanza refuerza considerablemente el conocimiento de los resultados o "feed-back", hecho imprescindible para la mejora de la enseñanza, reduciendo los defectos y facilitando el análisis y comparación objetiva con el comportamiento de los modelos propuestos.

Se entiende por

feed-back la restitución al profesor de una imagen objetiva de su comportamiento pedagógico que le permita formarse una opinión sobre su eficacia en tanto que profesor. Será pues el punto de partida, tanto de una auto-corrección del profesor como de un refuerzo y una confirmación de aptitudes y comportamientos pedagógicos (Zafrilla, 1984: 11 y Wittrock, M., 1989: 24).

En definitiva, el "feed-back" permite al profesor descubrirse tal cual es y provoca una reflexión objetiva del individuo sobre su relación con el alumno y su práctica pedagógica.

3. EL ENTRENAMIENTO SITUATIVO.

Paralelamente a este desarrollo otros laboratorios pusieron en marcha un concepto situacional del entrenamiento. Esta idea se distingue del entrenamiento basado en situaciones didácticas aisladas o en el ejercicio de habilidades o destrezas

didácticas simples en la práctica de comportamientos didácticos en situaciones reales tal y como se producen o deberían producirse en el aula. Tales situaciones son las que hemos denominado: motivar al comienzo de una clase, explicar un estado de cosas, conversar para llegar a algo, etc.

Definimos como situación didáctica a un breve momento de la clase en el que el profesor tiene que alcanzar un objetivo determinado por ejemplo atraer la atención de los participantes que se han distraído, presentar un ejercicio, evaluar un ejercicio, invitar a la participación (...).

4. CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE ADULTO.

Uno de los aspectos importantes en el aprendizaje de los adultos es la denominada reflexión crítica. La reflexión es la "práctica de analizar las propias acciones, decisiones o productos poniendo el acento en los procesos implicados". Puede definirse como "el medio por el que los que hacen la práctica pueden desarrollar un mayor nivel de autoconciencia acerca de la naturaleza e impacto de su ejecución, una conciencia que crea oportunidades para el desarrollo profesional" (García Fraile, 2000: 215).

Esta reflexión puede presentarse bajo tres soportes didácticos:

- a) *La reflexión en acción*: que ocurre cuando se reflexiona sobre lo que se está haciendo, los pensamientos y acciones. El sujeto considera su ejecución desde perspectivas diferentes. Un ejemplo es cuando el sujeto en formación o el formador evalúan constantemente lo que está haciendo y hacen los ajustes necesarios.
- b) *La reflexión sobre la acción*: es el tipo más común de reflexión y ocurre cuando nos replanteamos una situación en nuestras mentes. El proceso permite revisar, criticar y revivir la experiencia, así como formar opiniones y juicios sobre la conducta pasada.
- c) *La reflexión para la acción*: que implica la capacidad de predecir cómo usaremos lo que hemos aprendido de la experiencia.

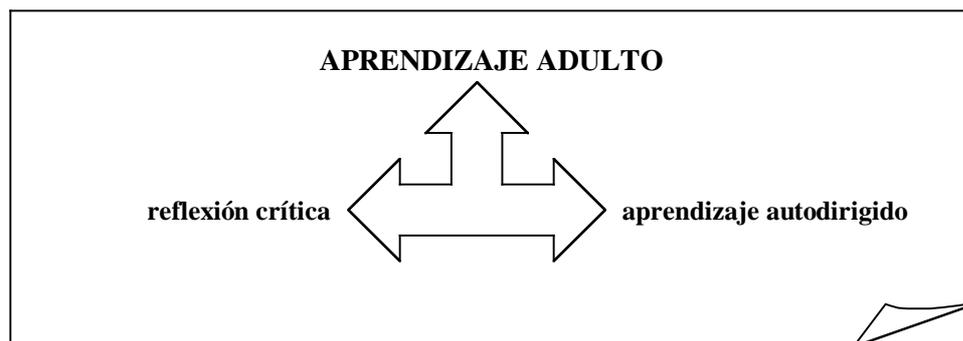
La finalidad debería ser la consecución del *aprendizaje autodirigido* entendido como un proceso en el que los alumnos adultos asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje, incluyendo el diagnóstico de necesidades de formación, diseño de las experiencias de aprendizaje, búsqueda de recursos y evaluación de los resultados. Se trata de transferir el control del proceso de formación, que pasa entonces del formador (docente/ mediador) al propio adulto que aprende.

Este planteamiento hacia el *aprendizaje autodirigido* se justifica porque los adultos están llamados cada vez más a asumir el papel de aprendices toda la vida, lo

que implica necesariamente una orientación hacia la autodirección en respuesta a los cambios tecnológicos y estructurales en los puestos de trabajo. La autodirección se considera como la apertura de una persona al nuevo aprendizaje, a desarrollar un gusto por aprender, independencia en el aprendizaje, aceptación informada de la responsabilidad, creatividad y orientación hacia el futuro así como capacidad de usar destrezas básicas de estudio y solución de problemas. La autodirección se entiende como un proceso aprendido, por lo que la formación puede y debe atenderse en este sentido.

La formación de adultos se viene considerando como un ámbito específico que requiere un tratamiento diferenciado de otras dimensiones educativas, como las referidas al sistema escolar convencional. Se justifica habitualmente por medio de cuatro elementos:

- 1.- A medida que una persona madura, su autoconcepto se mueve de la independencia a la autodirección.
- 2.- La madurez conlleva una reserva acumulativa de experiencia que se convierte en una incesante fuerza de aprendizaje.
- 3.- Conforme la persona madura, la aptitud para el aprendizaje se va orientando progresivamente hacia el desarrollo de sus *roles* sociales.
- 4.- La perspectiva del tiempo de una persona madura cambia de una transferencia aplazada a una inmediata aplicación del conocimiento y, por consiguiente, su orientación respecto del aprendizaje cambia de estar centrada en el sujeto a estarlo en los problemas (Monclús, 1990: 17).



Las principales **recomendaciones prácticas** que se sugieren para la formación de los alumnos adultos pueden concretarse en las siguientes orientaciones:

- *La instrucción modificará la atención del adulto, las expectativas y la memoria.* El procesamiento de la información se mejora cuando los sujetos están activamente en la tarea del aprendizaje (por ejemplo: cuando discuten, analizan, hacen gráficos, resuelven problemas, etc., para representar la experiencia).

- *Aprender de las fuerzas y debilidades del propio aprendizaje.* Diagnosticar los problemas del aprendizaje de los adultos mediante cuestionarios, entrevistas, la propia práctica, observaciones sistemáticas, etc.
- *Usar materiales relevantes para el adulto, realistas, que representen requisitos de puestos de trabajo presentes o futuros.* Deben organizarse en torno a tareas de puestos de trabajo, una vez realizado el análisis de puestos y conociendo el contenido de los mismos. También es importante incluir materiales basados en sus intereses personales y aficiones, para aumentar el interés y la motivación.
- *Dar a los adultos oportunidad de trabajar juntos y aprender entre ellos.* El aprendizaje social proporciona la oportunidad de imitar el aprendizaje exitoso de otros.
- *Los adultos necesitan "feed-back" (retroalimentación) constante de su progreso.* Agrupar las tareas en segmentos puede permitir dar informaciones periódicas, informes verbales inmediatos, registros de evaluación y certificados.
- *Utilizar varios métodos de evaluación.* Los tests estandarizados aislados, no sirven. De hecho los tests normativos tradicionales no son buenos instrumentos para valorar los resultados de los aprendizajes.
- *Para reducir las tasas de abandono conviene definir en los primeros momentos las metas y objetivos.*
- *Los adultos deben observar un soporte institucional sostenido continuado.* Cuando la formación se imparte a sujetos que están trabajando y por iniciativa de la empresa, ésta debe reforzar las metas de los empleados participan-



tes.

- *Una aproximación multinivel es muy importante.* Ofrecer una variedad de enfoques, que reconozcan diferentes niveles de experiencia personal y capacidad de aprender.

5. EL ENTRENADOR SITUATIVO.

La presente herramienta parte del concepto de entrenamiento situacional y se basa en los principios del aprendizaje de adultos que incorpora la pedagogía actual. El simulador es una herramienta que ofrece la posibilidad de ejercitar, entrenar comportamientos didácticos en situaciones reales simplificadas. El procedimiento para el entrenamiento con el simulador situativo se puede describir como sigue:

- Elección de situación
- Preparación del ensayo
- Realización del ensayo y grabación del mismo
- Análisis del ensayo
- Repetición del mismo o nuevo entrenamiento en otra situación

Entendemos por ensayo como la realización de una breve clase delante de un grupo de alumnos durante la cual el profesor busca alcanzar el objetivo que define la situación didáctica seleccionada.

5.1. PREMISAS DEL ENTRENADOR SITUATIVO.

Suponemos que todo profesor desea mejorar su eficacia docente y basamos el simulador en la idea que tiene sobre su comportamiento didáctico. Bien porque haya reflexionado sobre su experiencia o por que se somete a análisis durante los entrenamientos

El entrenamiento didáctico se fundamenta en la teoría sobre el aprendizaje de los adultos. El aprendizaje es activo, se aprende mediante el análisis de la propia conducta durante el entrenamiento, esta conducta es evaluada desde distintas perspectivas, por distintos agentes: profesor, instructor y compañeros de entrenamiento, el material y los contenidos son significativos para el profesor ya que él mismo elige las situaciones que le interesan, el profesor puede usar el entrenador situativo con otros compañeros, con sus alumnos o con un instructor obteniendo así feed-back constante de su progreso, los objetivos a conseguir con el simulador se definen claramente.

El entrenamiento proporcionado por el simulador se basa en la ejercitación o ensayo de comportamientos en situaciones reales de enseñanza simplificadas que consideramos mucho mejor que la ejercitación de destrezas o habilidades parciales

El entrenamiento didáctico no tiene que producir una conducta uniforme, más bien proporciona un conjunto de estrategias que el profesor debe utilizar según el aquí y ahora de cada grupo de aprendizaje

Los contenidos no son el eje del entrenamiento, las informaciones científicas, las lecturas y el material de entrenamiento son ayudas o instrumentos para facilitar el objetivo: la percepción que cada profesor debe tener sobre su actuación en el aula, la adquisición de una serie de estrategias didácticas y la capacidad de aplicarlas de manera flexible en cada situación.

Al centrarnos en el comportamiento didáctico los especialistas de distintas materias pueden entrenarse juntos.

5.2. LAS SITUACIONES DE ENTRENAMIENTO.

La elección de situaciones hecha en el simulador responde, desde nuestro entender, a las situaciones que consideramos más vitales y urgentes. En todas ellas se estimula a los participantes bien sea hacia un exigente rendimiento mental, un comportamiento crítico o una actividad creadora y en todas ellas el grupo de participantes deberá practicar comportamientos sociales democráticos.

Hemos agrupado las situaciones en torno a tres grandes núcleos: *motivación, comunicación y diálogo, ejercicios y prácticas*. Para cada situación hemos elegido posibles comportamientos o indicadores de conducta que provocan efectos favorables en los participantes y suscitan en ellos atención y motivación, actuación crítica y emancipada, estimulan sus procesos mentales y fortalecen los intercambios sociales

Las situaciones se distinguen por sus objetivos, motivar al comienzo de una clase o atraer la atención cuando ha surgido la distracción, o por su complejidad, explicar un estado de cosas mediante un breve discurso o mediante un dibujo o una película

Se han priorizado las situaciones referentes al diálogo y conversación, ya que son básicas para todo docente y en ellas hemos atendido a las situaciones donde se activan procesos cognoscitivos, sean de activación de la memoria, conocimiento o elaboración de posiciones convergentes. Por otro lado también se refuerzan los objetivos de comportamiento social: capacidad para defender posiciones propias, de evaluar informaciones y comprender las posiciones de los demás. Terminamos con una situación fundamental el diálogo con el alumno que puede cumplir distintos cometidos. Aclarar malentendidos y conflicto o ayudar a resolver problemas personales de los alumnos.

Hemos incluido bajo la rúbrica de ejercicios y prácticas cuatro situaciones que normalmente son las más olvidadas a pesar de la importancia que se les suele asignar. Por ejemplo acoger positivamente las aportaciones de los participantes o anali-

zar el comportamiento didáctico a la hora de comentar los resultados de la evaluación o supervisión.

El material de entrenamiento recoge una serie de indicadores que nos parecen adecuados, pero no son los únicos o posibles. Todo profesor está invitado a desarrollar nuevos indicadores y completar la lista que se presenta. Más aún en cada curso o sesión de entrenamiento cada profesor es demandado a crear los propios para la situación de ensayo que eligió. Estos nuevos indicadores junto con los seleccionados conforman la hoja de preparación del ensayo.

5.3. EL MATERIAL DE ENTRENAMIENTO.

El material se ha estructurado de la misma manera para cada situación al objeto de que sea fácil su utilización: Definición, fundamentación, premisas, indicadores, hojas de evaluación

- *Definición*: explica cual es la situación que estamos tratando y cual es la función que cumple en la clase.
- *Fundamentación*: describe el valor didáctico de la situación, su significado pedagógico, su relación con los objetivos o las dificultades que pueden surgir.
- *Premisas*: tratan de relatar las condiciones previas que deben cumplir los profesores participantes y el instructor para poder realizar el ensayo.
- *Indicadores*: de conducta. Señalan distintas posibilidades de comportamiento del profesor durante la situación. En realidad este conjunto de posibilidades de comportamiento constituye la parte central del entrenamiento y del simulador. Están escritos de la manera más simple que nos ha sido posible. No deben tomarse como un conjunto de recetas, sino como las cartas que un jugador posee para efectuar su jugada, utilizando en cada momento las que crea más conveniente.

Aunque hemos incluido una lista de indicadores para cada situación, no deben entenderse como los únicos posibles, los profesores deben redactar los que crean más apropiados para sus situaciones. Tampoco deben tomarse como listas de comportamiento que han de desarrollarse de manera completa en cada situación, el profesor elegirá aquellos que sean los más adecuados.

5.4. HERRAMIENTAS

- *Hoja de preparación*: en ella cada profesor antes de realizar su ensayo o sesión de entrenamiento, selecciona los indicadores y/o escribe aquellos que comportamientos que estime conveniente utilizar. Además de seleccionar los indicadores de comportamiento, es recomendable, como preparación, que escriba la frase concreta a pronunciar durante el ensayo.
- **Hoja de evaluación del ensayo**: consiste en la lista de indicadores de comportamiento seleccionados en la Hoja de preparación a la que se le añade un casillero de anotación al objeto de registrar aquellos comportamientos que realmente desarrolló el profesor durante la realización del ensayo.
- *Hoja de evaluación*: es una hoja que recoge los efectos que ha tenido en el grupo la conducta del profesor durante el ensayo.

¿Cómo creemos que debería utilizarse este material?

El simulador situativo y el material de entrenamiento están dirigidos a toda clase de profesores de formación profesional, reglada o no reglada, tengan experiencia o no y que deseen perfeccionar su comportamiento didáctico.

Puede utilizarse en cursos presenciales o a distancia, o de forma autodidacta.

El procedimiento que sugerimos podría ser el siguiente:

- Elija una situación que quiera aprovechar en sus clases reales.
- Lea la parte teórica del material de entrenamiento para esa situación, definición fundamentación, premisas.
- Estudie los comportamientos posibles, es decir los indicadores de conducta. En este estudio le invitamos a realizar dos ejercicios:
 - Redactar nuevos ejemplos diferentes a los escritos
 - Escribir nuevos indicadores
- Planifique el ensayo mediante la *Hoja de preparación* del ensayo.
- Realice el ensayo y grábelo.
- Analice el ensayo con la ayuda de las herramientas y con el feed-back del tutor, colegas o alumnos si así lo desea.
- Piense si ya posee suficiente dominio sobre su comportamiento en esa situación y pasa por lo tanto a otra situación o realiza nuevos ensayos.

6. EL APRENDIZAJE COMO CONSTRUCCIÓN ACTIVA, RESULTADO DE LA PARTICIPACIÓN GUIADA EN SITUACIONES DE APRENDIZAJE.

El aprendizaje, entendido como construcción activa del formador, se caracteriza por el intento de que *aprenda a aprender y en que se convierta en una formación de*

adultos centrada en procesos. Así, el carácter cuantitativo o cualitativo del aprendizaje estará en función de los procesos o estrategias que se utilicen.

Entre las dimensiones principales de la implicación activa en el aprendizaje, podríamos destacar: *formulación de metas, organización del conocimiento, utilización de estrategias, resolución de problemas*, etc. Así pues, el formador deberá entender que el *aprendizaje dependerá de lo que el alumno haga, de los procesos que ponga en marcha y de las estrategias que se desarrollen en los mismos.*

Tendremos que identificar los procesos de aprendizaje con el fin de construir modelos que, una vez comprendidos, serán enseñados a los alumnos para mejorar la calidad de su aprendizaje.

La *formación cognitiva* se puede definir como el esfuerzo por ayudar al sujeto a procesar la información de manera significativa, con el fin de que se convierta en aprendiz independiente. Para ello es necesario ayudarles a construir significados con el material informativo que se use, resolver problemas, asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, así como transferir sus habilidades a nuevas situaciones.

La *mediación cognitiva* representa los procesos por los cuales el sujeto adquiere, transforma y utiliza la información. Es por tanto, un *aprendizaje activo y constructivo* ya que obliga al sujeto a revisar constantemente la información almacenada, relacionándola con la que va adquiriendo; de esta forma, valora las estrategias y revisa los conceptos.

El formador/mediador, desde esta perspectiva,

se convierte en un medio activo que facilita la construcción de aprendizajes significativos, es decir, relevantes para la persona que aprende, de tal modo que le encuentre aplicación a sus situaciones en la vida real: familiares, personales, laborales, etc. Y, desde luego, su actividad no consiste básicamente en proporcionar a los alumnos conocimientos ya elaborados, sino que su tarea consiste básicamente en facilitar que sean los propios alumnos quienes construyan su propio conocimiento, unas veces individualmente y otras con ayuda de otros (Tejada, 1999)

Así pues, *la inteligencia se considera como un producto social y el desarrollo potencial, es el conjunto de actividades que un individuo es capaz de realizar con la ayuda y colaboración de las personas que le rodean.* Esto es lo que Vigotsky denomina zona de desarrollo potencial (ZDP).

Distingue, por tanto, dos niveles de desarrollo: real y potencial. La zona de desarrollo potencial constituye la distancia entre el nivel real de desarrollo que se determina por la capacidad del individuo de resolver el problema en un marco interindividual. Vigotsky (1986: 213) puntualiza más cuando afirma:

la zona de desarrollo potencial no es otra cosa que la distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la capacidad de resolver individualmente un problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución del mismo problema

de forma individual o en colaboración con otros.

La zona que se configura entre estos dos niveles delimita el *margen de acción educativa*.

Los conceptos de zona de desarrollo potencial y zona de desarrollo real están estrechamente ligados a los conceptos de *competencia* y *ejecución*. La *competencia* indica lo que el sujeto hace normalmente de forma individual. La *ejecución* muestra lo que el individuo es capaz de hacer si dispone de las condiciones adecuadas para realizar una tarea determinada. Estas condiciones son resultado de la oportuna mediación del formador.

También se han tenido en cuenta las teorías de Wood y Bruner sobre " *el andamiaje*". Se parte de la idea de que la acción del mediador está inversamente relacionada con el nivel de competencia del sujeto en una tarea dada: cuanto mayor dificultad tenga el sujeto para lograr la meta más intervenciones directas necesitará. Los " *andamios*" puestos por el formador, serán mayores si el sujeto está menos dotado y sus posibilidades de aprendizaje son más reducidas.

Se trata pues, de averiguar qué posibilidades tiene una persona de aprender y, sobre todo, cómo se pueden desarrollar dichas posibilidades. Según Feuerstein y Hoffman (1994) el *potencial de aprendizaje* es la capacidad del individuo para ser modificado significativamente por el aprendizaje. El *aprendizaje mediado* facilita el desarrollo de ese potencial de aprendizaje y crea en los sujetos determinadas conductas que no poseían anteriormente.

La experiencia de *aprendizaje mediado* afecta a la estructura cognitiva en sus fases de entrada, elaboración y salida:

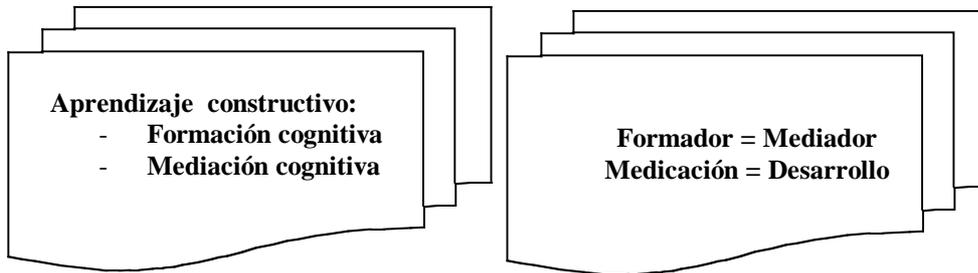
- *La fase de entrada* es el acto mental que acumula información.
- *La fase de elaboración* manifiesta cómo el acto mental procesa, elabora, organiza, estructura la información para resolver los problemas de manera adecuada. Esto le permite al sujeto el uso eficaz de la información disponible.
- *La fase de salida* implica la comunicación de los resultados del proceso de pensamiento.

Desde estos planteamientos se entiende la mediación como desarrollo cognitivo. Las teorías de Vigotsky conceden gran importancia al desarrollo como un proceso de aprendizaje relacionado con el uso de instrumentos proporcionados a través de la historia social.

El aprendizaje a través de un mediador y la transmisión cultural para el grupo, son los mayores determinantes de la flexibilidad que capacita al individuo para superar "el aquí y ahora", para adaptarse a nuevas formas de funcionamiento y desarrollar nuevos patrones de comportamiento apropiado a nuevas situaciones. Se produce en la persona adulta una *propensión de "aprender cómo aprender"*, al dotarle de herramientas

necesarias del propio aprendizaje (Vigotsky, 1986: 215).

Como conceptos afines podríamos considerar los de *participación guiada* y



acción mediada. La *participación guiada* tiende puentes entre la información o las destrezas ya adquiridas y las que se necesitan para resolver problemas nuevos. En el contexto de la comunicación, el mediador y sus alumnos conectan lo que estos ya saben y lo que deben aprender para enfrentarse a una situación nueva. En la *acción mediada* el individuo es agente de sus acciones y como tal es autor y responsable de las mismas, pero la eficacia y el resultado de éstas dependerá de los instrumentos elegidos y de la destreza en su dominio.

En definitiva, el *resultado de la mediación* consiste en la adquisición por parte del que aprende, de comportamientos apropiados, conjuntos de aprendizajes y estructuras operatorias a través de las cuales, respondiendo a la estimulación directa, modifica su estructura cognitiva. Los *efectos del aprendizaje mediado* proporcionan al organismo una gran variedad de estrategias y procesos conducentes a la formación de comportamientos, como pre-requisitos para un buen funcionamiento cognitivo. El alumno puede llegar a tomar parte “en el proceso de aprendizaje de forma activa como procesador de información y estrategia de su propio aprendizaje. De esta manera, cada vez está más abierto a la modificabilidad cognitiva” (García Fraile, 2002: 58).

Este modelo de aprendizaje y de formador/mediador estaría de acuerdo con las cinco áreas que Coombs y sus colaboradores atribuyen al buen profesor que tiene una organización perceptiva desarrollada (Coombs, 1975: 29 y ss. y Domínguez, 1988: 332:334):

- 1) Debe estar bien informado o lo que es lo mismo, tener "percepciones ricas, extensas y aprovechables sobre la asignatura, no sólo a nivel de saber, sino también a nivel de saberlo transmitir". Para ello debe realizar dos funciones: seleccionar el contenido (de acuerdo con la información, necesidades sociales, elección de prioridades, etc.) y dar significado al contenido (codificarlo, organizarlo, estructurarlo y saberlo comunicar al alumno) a través de una actitud de investigación y de descubrimiento

continuo.

- 2) Tener percepciones exactas sobre las personas y su conducta: lo que un profesor cree acerca de sus alumnos va a determinar su comportamiento con los mismos, facilitando y estimulándolos o, por el contrario, desmotivándolos y frustrándolos. Percibirse positivamente a sí mismo, como persona autosuficiente, y seguro en su comportamiento y conducta con los alumnos.
- 3) Percibir las razones del propósito y proceso del aprendizaje, ayudando a que los alumnos sean capaces de llegar a "explorar" estos propósitos y elaborar los suyos propios, como criterios en los que basar su actuación.
- 4) Tener percepciones personales acerca de los métodos apropiados: es decir, saber cuáles son los métodos que más se adaptan a su personalidad y a sus características y que debe utilizar para conseguir los propósitos, teniendo en cuenta las características del alumno y el momento.

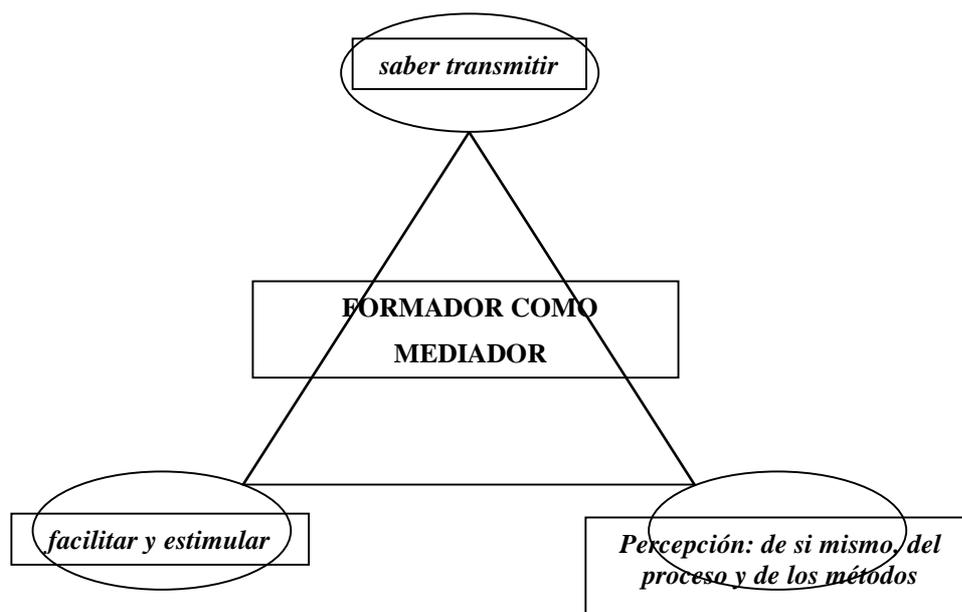
De acuerdo con esta concepción, el profesor o formador deja de ser un técnico en aplicar destrezas estereotipadas y adquiridas fuera de contexto y se convierte en un profesional activo, reflexivo, que realiza juicios, toma decisiones, define los objetivos, planificando su actividad de acuerdo con diferentes alternativas de actuación y teniendo en cuenta el contexto (como un entorno complejo) y sus posibilidades de aplicación (Gimeno y Pérez, 1985: 166 y ss.). Es un profesional que aplica una estrategia determinada después de haber reflexionado y haber tomado una decisión, realiza el seguimiento y evalúa y comprueba los resultados. Es lo que se llama un "constructivista", es decir, aquel profesional que está continuamente elaborando estrategias de actuación en base a un pensamiento analítico, crítico e imaginativo, simplificando en "espacios-problema" la realidad sobre la que trabaja (Oliva y Henson, 1985: 356).

El profesor debe conocer y diagnosticar cada situación. Elaborar estrategias a ejecutar, hacer el seguimiento, evaluar los resultados y contratar con otros (Cooper, 1985: 366 y Pérez Gómez, 1985: 325). Para este modelo el profesor debe tener tres funciones: 1) Procesar información; 2) Resolución de problemas y 3) Toma de decisiones. O bien como enumera Domínguez (1988: 371): 1) Analizar la situación; 2) Interpretarla y 3) Decidir cómo actuar.

De acuerdo con la propuesta de Clark y Yinger, recogida por Pérez Gómez (1985: 327) habría tres "tareas" o "grupos de tareas" que debería realizar un profesor o formador: a) Tareas de planificación: es la fase preactiva. De acuerdo con sus teorías, actitudes y principios, y con la información curricular, pedagógica y del ambiente que posee deberá partir del diagnóstico previo del grupo de aprendizaje que contrastado con los planteamientos previos, le llevará a diseñar un plan de actuación (objetivos, contenidos, actividades, etc.), evaluar sus posibles resultados, modificaciones y alternativas. Se podría considerar como una toma de decisiones y solu-

ción de problemas, teniendo como punto de referencia las rutinas analizadas y conocidas racionalmente, b) Tareas durante el comportamiento interactivo, en el que el profesor debe tener como guía la planificación anteriormente diseñada. Durante esta fase debe hacer un seguimiento de los objetivos, evaluará los procedimientos, para ello constantemente analizará los procedimientos y enjuiciará la acción, tomando decisiones de tipo inmediato que pueden modificar el clima de conflicto (regulación) la planificación y los resultados; c) Interpretación y valoración de la información (evaluación). Como consecuencia de los dos procesos anteriores el profesor se va a encontrar con un gran número de informaciones y datos que debe analizar, juzgar y sobre los que deberá tomar decisiones para futuras planificaciones y actuaciones. Esta fase de reflexión y autoevaluación es fundamental para que se asuman racionalmente ciertas rutinas y se reconsideren otras actividades de carácter crítico, abierto y flexible, que sirvan para elaborar nuevos planteamientos y nuevas actuaciones. Este grupo de tareas debe tener como objetivos la innovación y la investigación. Sólo se pueden tomar decisiones y aplicar determinadas estrategias y destrezas docentes, a partir del análisis de la situación y de la recogida, estudio e interpretación de los resultados.

Doyle propone las siguientes capacidades, que debe tener o poseer el profesor o formador durante el proceso interactivo: 1) ser capaz de agrupar lo que ocurre en el aula en unidades más sencillas, funcionales y con las que pueda trabajar mentalmente después; 2) diferenciar estas unidades según su importancia a corto, medio y largo plazo; 3) Centrarse en dos o más acontecimientos clave; 4) rapidez de juicio y



5) controlar la duración de los procesos (Domínguez, 1988: 373).

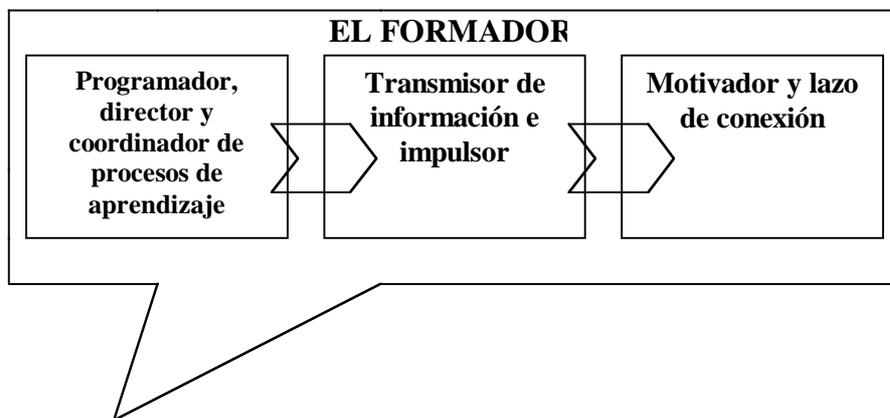
7. NECESIDAD DE UN NUEVO MODELO DE FORMACIÓN DE FORMADORES

Vamos a delinear a continuación, de forma esquemática, lo que a nuestro juicio debería ser la formación básica del formador de formadores, teniendo en cuenta los cambios acontecidos en el entorno sociolaboral, la incidencia de las nuevas tecnologías en el ámbito de la empresa y los parámetros en que se desarrollará a partir de ahora la formación continua (Tejada, 1999 y Tejada y Pont, 2001).

La idea del formador como mero ejecutor de programas de formación, debería ser ya una concepción histórica. Más bien debería ser considerado como un profesional que media y selecciona los conocimientos que considera de aplicación al ámbito de la formación sociolaboral de sus alumnos. De ahí la necesidad de que ajuste sus funciones de actuación profesional a los contenidos de: a) planificación; b) desarrollo; c) evaluación; d) gestión-coordinación y e) investigación-innovación (Tejada y Pont, 2001:45-48).

Probablemente, el mejor ejemplo en la actualidad de la necesidad de formar como mediador al formador, a la par que incentivarle para que esté abierto a la innovación, la planificación y el cambio, viene determinado por la incidencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito de la formación. Desde esta perspectiva destacará en el formador que las conozca y pretenda aplicarlas a su ámbito de actuación, su carácter como (García Fraile, 2002: 59):

- Programador, director y coordinador de procesos de aprendizaje con medios interactivos: en esta faceta, el formador deberá dirigir y coordinar los procesos de autoaprendizaje que permiten tales medios y a la vez conseguir que



sus alumnos tengan claro cómo organizar ellos mismos su trabajo, qué objetivos alcanzar y cómo explotar al máximo las posibilidades de dicho medio.

- Transmisor de información e impulsor de la ejercitación de conocimientos, procedimientos y actitudes: su misión consistirá en ampliar la información, contextualizarla y aplicar lo aprendido por el demandante de formación.
- Motivador y lazo de conexión entre los objetivos a alcanzar y el participante: desde esta perspectiva, el formador debe informar a los participantes sobre las posibilidades del medio en relación con sus necesidades, sus intereses y su nivel formativo, e individualizar la metodología de las necesidades formativas de cada participante.

En resumen, como señaló en su momento el profesor Fernández, dentro de este nuevo rol del formador debería resaltarse por encima de otras funciones su papel como agente del cambio, "es decir, se trata de un actor en el escenario de las innovaciones. Siendo este el compromiso, la sociedad tiene que disponer de "actores reflexivos" en la escenificación del papel que como formadores les corresponde. Sólo desde aquí, desde la deliberación, la reflexión y la investigación, las acciones formativas dispondrán de profesionales capaces de impulsar sin tregua la innovación en la formación (...)" (Ferrández, 1996:50).

Comienza así a dibujarse el perfil del formador como un haz integrado de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas y actitudes que entrelazadas podrían ser infinitas, aunque en lo esencial pueden circunscribirse a las siguientes (Tejada, 1999:24-26 y Vaillant y Marcelo, 2001:103 y ss.):

- 1) Conocimiento del entorno: implica conocer la complejidad del entorno sociolaboral y ser capaz de responder a las demandas de los públicos en formación fruto de los conocimientos anteriores.
- 2) Capacidad de reflexión sobre la práctica: la reflexión como estadio superior de la innovación implica conocer todo el proceso de la formación en sus grados (planificación, desarrollo y evaluación).
- 3) Actitud autocrítica y evaluación profesional: la evaluación se convierte en el principal recurso para guiar la innovación. Una evaluación entendida más como mecanismo de mejora y calidad de los procesos de cambio que como control de los mismos.
- 4) Capacidad de adaptación a los cambios: la flexibilidad como actitud mental permanente del formador que le llevará a asumir el cambio como una constante de su actuación.
- 5) Tolerancia ante la incertidumbre, el riesgo y la inseguridad: frente a la seguridad y certeza de lo conocido, generadora de una actitud inmovilista, se necesita por parte del formador una actitud tolerante y flexible con la innovación para poder avanzar.
- 6) Capacidad de iniciativa y toma de decisiones: presupuesto básico de la

- autonomía del formador es esta capacidad de liderazgo para adaptar los procesos formativos a las circunstancias específicas de cada contexto.
- 7) Poder-autonomía para intervenir: es decir, no basta con que el sistema de actuación permita la autonomía, sino si el profesional dentro del mismo es capaz de desarrollar dicha intervención de manera eficaz y en correspondencia con las propias exigencias del proceso de innovación.
 - 8) Trabajo en equipo: los procesos de formación, dada su complejidad y el entramado de intereses que implican, exigen el trabajo en equipo de los profesionales implicados en la formación, tanto en su planificación como en su desarrollo y evaluación.
 - 9) Voluntad de autoperfeccionamiento: el gusto por su trabajo y la inquietud constante en la búsqueda de lo nuevo llevan al formador a buscar y liderar nuevos procesos de innovación.
 - 10) Compromiso ético-profesional: en la medida que crea e innova y, en última instancia, protagoniza la adaptación y la innovación en el ámbito formativo, el formador muestra una actitud de mejora permanente, fruto de su vocación y su compromiso.

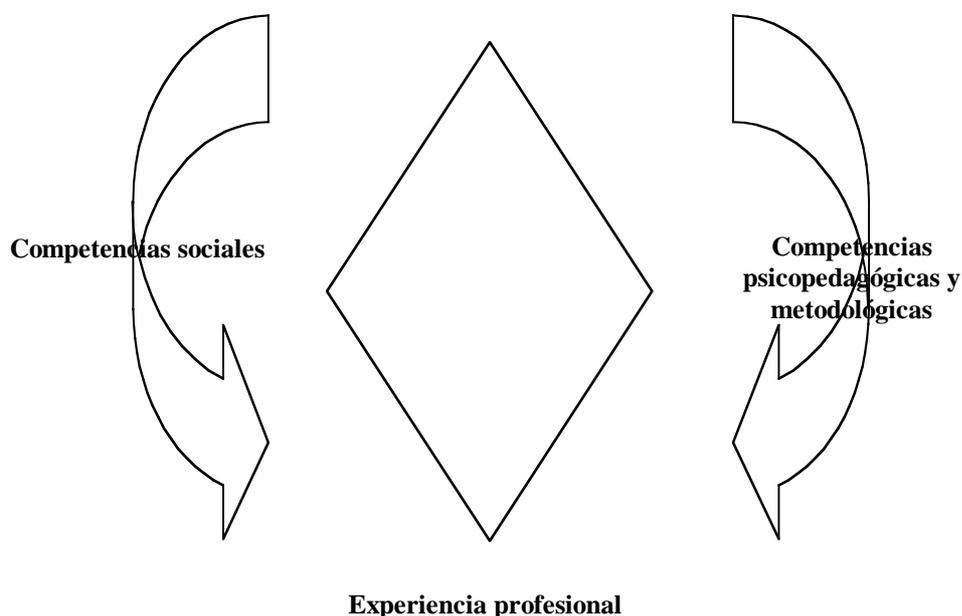
Los anteriores podrían calificarse como valores transversales del formador moderno y a ellos habría que añadirles las competencias profesionales que debe adquirir durante su proceso de formación por medio de los contenidos que se derivan de éstas. Las competencias profesionales serían, "el conjunto de saberes (saber, saber hacer, saber estar y saber ser - conocimientos saberes y actitudes) combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional" (Tejada, 1999:27).

De acuerdo con ello, todo programa de formación de formadores debería contener al menos cuatro grandes grupos de competencias de las que deberían derivar las materias y contenidos más específicos de dicha formación. Así, estos cuatro grupos de macrocompetencias serían los siguientes (Tejada y Pont, 2001: 500-51):

- 1) Competencias teóricas o conceptuales: analizar, comprender, interpretar, integrando el saber (conocimientos), relativo a la profesión (conocimientos del contexto general, institucional, empresarial; conocimientos sobre bases psicopedagógicas de la formación; teorías del aprendizaje, conocimiento de los destinatarios, macrodidáctica, microdidáctica, orientación, etc.) y el saber hacer cognitivo (implicando el tratamiento de la información, estrategias cognitivas, etc.).
- 2) Competencias psicopedagógicas y metodológicas: saber aplicar el conocimiento y el procedimiento adecuado a la situación concreta, integrando el saber y el saber hacer (procedimientos, destrezas y habilidades). Desde la planificación de la formación hasta la verificación de los aprendizajes pasando por las estrategias de enseñanza y aprendizaje, tutoría, monitorización, implicando en ello diferentes medios y recursos didácticos, etc.

- 3) Competencias sociales: saber entender, relacionarse y colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva (capacidad de empatía), integrando el saber ser y el saber estar (actitudes, valores y normas). Incluye competencias de organización, administración, gestión, comunicación y animación en la formación (procesos de grupo, trabajo en equipo, negociación, relación interpersonal, liderazgo, análisis estratégico interno y externo, marketing de la formación,).
- 4) La experiencia profesional: sería el corolario lógico de los tres apartados anteriores, ya que se trata de partir del contexto inmediato del ámbito laboral del alumno/trabajador - su experiencia profesional- para ir progresivamente hacia una mayor abstracción en el ejercicio de las destrezas y habilidades que vayamos a ejercitar en ellos (García Fraile, 2002: 58).

Competencias teóricas o conceptuales



Partir de su realidad concreta, pero no quedarse ahí, sino ayudarles a desarrollar capacidades que les permitan competir realmente en un mundo cada vez más tecnificado y cambiante, adaptándose a las nuevas demandas, aunque se haga de una forma crítica. Dotarlos de destrezas que les sean útiles en los nuevos contextos de actividad en los que trabajan o van a trabajar no supone sustituir su cultura por otra, no implica privarles de los valores culturales, sino "proporcionarles nuevos modos de reflexión y acción sobre la realidad que se añaden a los propios, de ampliar sus

habilidades y capacidad de adaptación a los distintos entornos en que hayan de desenvolverse" (Gorz, 1995: 83).

7.1. EL ROL DEL INSTRUCTOR EN EL ENTRENAMIENTO SITUATIVO.

Entendemos por instructor a la persona que dirige las sesiones o cursos de entrenamiento en los que participan los profesores que desean mejorar su comportamiento didáctico.

El instructor no es el máximo experto que dictamina lo que está bien o mal en una clase, muy al contrario su rol consiste en organizar estimular a los profesores para que realicen los cursos, cuidar de que todo lo necesario para el entrenamiento esté dispuesto y se convierta en un compañero de aprendizaje de los profesores.

La evaluación de los ensayos no es la función del instructor, muy al contrario es el profesor que realiza el entrenamiento y sus compañeros de aprendizaje los protagonistas principales de la evaluación. Recordemos que entre los objetivos a lograr con el entrenamiento se encuentran:

- Reflexionar críticamente sobre el propio comportamiento
- Percibir la impresión que produce nuestra conducta en el grupo de aprendizaje
- Adoptar o eliminar comportamientos didácticos según su adecuación al grupo y momento

Esto obliga a que sean los participantes quienes decidan. A veces son los participantes quienes solicitan al instructor que les diga lo que hicieron bien o mal. El instructor debe desmitificar su rol e indicar que no puede hacer enunciados con validez universal, el instructor, en suma puede dar orientaciones y consejos que el profesor participante puede aceptar o rechazar.

Durante el desarrollo del entrenamiento el instructor debe presentar el material y familiarizar a los profesores participantes con el procedimiento, incluso puede realizar algún ensayo y analizarlo con los participantes, poniendo así de manifiesto su papel de compañero de aprendizaje.

Es conveniente que el instructor sea un profesor con experiencia docente y que haya seguido el curso de entrenamiento como profesor participante, de esta forma estará perfectamente preparado para entender, ponerse en el lugar, de los profesores participantes.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COOMBS, P. H. (1975). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- COOPER, J. (1985). La microenseñanza: precursora de la formación del profesorado basado en competencias (pp.364-371). En, GIMENO SACRISTAN, J y PEREZ GOMEZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- DALGALIAN, G. (1975). Microenseignement et non-directivité dans la formation des enseignants. *Orientations*, 51: 305-317.
- DÍEZ HOCHLEITNER, R. (1997). Aprender para el futuro: desafíos y oportunidades (pp. 8-34). En, FUNDACION SANTILLANA. *XI Semana Monográfica*. Madrid: Fundación Santillana.
- DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G. (1988). *Planificación y estrategias de formación de profesorado de educación a distancia*. Madrid: UNED (Tesis Doctoral Inédita).
- FERRÁNDEZ, A. (1996). El formador en el espacio formativo de las redes. *Educación*, 20: 43-67.
- FEUERSTEIN, R. Y HOFFMAN, M. (1994). *Programa de enriquecimiento instrumental. Apoyo didáctico*. Madrid: Bruño D.L.
- FUNDACIÓN SANTILLANA. (1998). *Aprender para el futuro: nuevo marco de la tarea docente*. Madrid: Fundación Santillana.
- GARCÍA FRAILE, J. A^o
- (2000). Hacia un nuevo modelo de aprendizaje adulto: la formación basada en capacidades (pags: 213-221): En, PALAZON ROMERO, F y TOVAR ARCE, M. (coord.). *Métodos y técnicas del aprendizaje adulto en la formación continua*. Murcia: FOREM.
- (2001). Hacia un nuevo modelo de educación para el desarrollo: la formación basada en capacidades (pags: 245-256). En, MONCLUS, A. (coord.). *Educación para el desarrollo y cooperación internacional*. Madrid: Edit. Complutense/UNICEF.
- (2002). La formación de formadores para la formación continua. *Formación XXI*, 2: 56-60.
- (2004). Contribución de la sociología al análisis de la institución escolar y el conocimiento educativo (pp. 231-242). En, MONCLUS, A. (coord.). *Educación y sistema educativo*. Madrid: UCM/Instituto de Ciencias de la Educación.
- GIMENO SACRISTÁN, J Y PÉREZ GÓMEZ, A. (coords.).(1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GOBLE, N. M. Y PORTER, J. F. (1980). *La cambiante situación del profesor*. Madrid: Narcea.
- GORZ, A. (1995). *Metamorfosis del trabajo*. Madrid: Sistema.
- GUARDIA, S. (1988). *Efectos del vídeo en la formación del profesorado de E.G.B.* Madrid: Editorial Complutense.
- MARTÍN MARTÍN, A Y GUARDIA GONZÁLEZ, S. (1976). *Comunicación audiovisual y educación*. Madrid: Anaya.
- MONCLUS, A. (1990). *Educación de adultos. Cuestiones de planificación y didáctica*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- OLIVA, F Y HENSON, R. (1985). ¿Cuáles son las competencias genéricas esenciales en la enseñanza? (pp.356-363). En, GIMENO SACRISTAN, J y PEREZ GOMEZ, A. *La enseñanza:*

su teoría y su práctica. Madrid: Akal.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1985). Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases para el diseño de la instrucción (pp.322-348). En, GIMENO SACRISTAN, J y PEREZ GOMEZ, A. *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

TEJADA, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Herramientas*, 56: 20-30.

TEJADA, J Y PONT, E. (2001). La calidad de los programas de formación de formadores. Una mirada desde referentes, criterios e indicadores (pp. 37-66). En, *Actas del III Congreso de Formación Ocupacional*. Zaragoza: IFES.

VAILLANT, D Y MARCELO, C. (2001). *Las tareas del formador*. Granada: Edics. Aljibe.

Vigotsky, L. S. (1986). Aprendizaje y desarrollo intelectual. En, LURIA-LEONTIEV-VIGOTSKY. *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.

VILLAR ANGULO, L. M. (dctor). (1977). *La formación del profesorado. Nuevas contribuciones*. Madrid: Fundación Santillana.

ZAFRILLA, M. (1984). *Formation des enseignants: application du micro-enseignement*. UNESCO. París: UNESCO, Tomo V.

WITTRUCK, M. C. (1989). *La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

9. BIBLIOGRAFÍA

ASHTON, P., KNEEN, P. Y DAVIES, F. (1980). *Los objetivos de la educación*. Madrid: Anaya.

CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca. Barcelona.

CHADWICK, C. B. (1987). *Tecnología educacional para el docente*. Barcelona: Paidós.

DOMÍNGUEZ, G. (1996). *La evaluación en la práctica de la educación de personas adultas*. Madrid: UNED.

ERIKSON, E. H. (1963). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1986). *Cómo formular objetivos operativos*. Madrid: Cincel Kapelusz.

FERNÁNDEZ CRUZ, M Y MORAL SANTAELLA, C. (eds.). (1998). *Formación y desarrollo de los profesores de educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

GAIRÍN SALLÁN, J Y FERRÁNDEZ, A. (1997). *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Barcelona: Praxis, vol. II.

GARCÍA ALVAREZ, J. (1987). *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo*. Alcoy: Marfil.

GIMENO SACRISTAN, J. (1985). Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad. En, GIMENO SACRISTAN, J y PEREZ GOMEZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 166-188.

HAYSON, J. T Y SUTTON, C. R. (1981). *Nuevas técnicas en la formación de profesores*. Barcelona: Oikos-Tau.

MARTÍNEZ MUT, A. (1983). *El perfeccionamiento del profesorado. Estrategias y modalidades*. Madrid: Anaya.

MASLOW, A. H. (1975). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.

MEDINA RIVILLA, A Y SEVILLANO GARCÍA, M. L. (coords.). (1995). *Didáctica. El currículum*:

fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación. Madrid: UNED.

PINEDA, P. (coord.). *Gestión de la formación en organizaciones*. Barcelona: Ariel.

ROMÁN PÉREZ, M Y Díez LÓPEZ, E. (1994). *Currículum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos*. Madrid: EOS.

Santos, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.

TEJADA, J. (1989). La evaluación de la innovación. En, GONZALEZ SOTO, A. P. (Coord). *Cuestiones sobre innovación didáctica*. Madrid: Coloquio (capítulo VII).

VICENTE RODRÍGUEZ, P. (2002). *Desarrollo profesional del docente. Un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

VILLA SÁNCHEZ, A. (1985). *Un modelo ideal de profesor*. Madrid: CNIDE.

ZABALZA, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea