

EL APRENDIZAJE DE LOS FORMADORES EN TIEMPOS DE CAMBIO. LA APORTACIÓN DE LAS REDES Y EL CASO DE LA RED ANDALUZA DE PROFESIONALES DE LA FORMACIÓN

Carlos **Marcelo García**
Universidad de Sevilla
E-mail: marcelo@cica.es
URL: [Http://prometeo.cica.es](http://prometeo.cica.es)

Resumen

La sociedad de la información, según Manuel Castell, es una sociedad en red. Las redes promueven un acceso ágil, distribuido y democrático al conocimiento. Y por ello, las redes se están convirtiendo en un recurso imprescindible para la mejora de la formación de los profesores y los formadores. En es artículo analizamos qué son y cómo se organizan las redes y exponemos el ejemplo de la Red Andaluza de Profesionales de la Formación.

Abstract

The society of the information, according to Manuel Castell, is a society in net. The nets promote an agile access, delivered and democratic to the knowledge. And because of this, the nets are being converting in an indispensable resource for the improvement of the training of the teachers and the formateurs. In is article we analyze what are and how are organized the nets and we expose the example of the Andalusian Professionals Net of the to Formation.

Introducción

En los tiempos recientes se están produciendo cambios que afectan a la producción, la energía, las comunicaciones, el comercio, el transporte, el trabajo o la familia. Estos cambios los podemos observar con nitidez, puesto que están afectando progresivamente nuestra forma de vivir, de comunicarnos, de trabajar, y de aprender. El declinar de la familia nuclear, el incremento de la diversidad cultural, aumento de las diferencias entre ricos y pobres, la mundialización de la economía, la compresión del espacio y el tiempo, la sociedad digital, el hogar digital, el teletrabajo son realidades cada vez más presentes, auspiciadas por el exponencial crecimiento del número de ordenadores, de la reducción de sus precios, de los progresos en la rapidez de procesamiento, así como de la imparable aparición de software que permiten sacar más partido a los potentes ordenadores actuales (Hargreaves, 1996).

Dalin y Rust (1996) hablan de diez revoluciones que se están produciendo ante nuestros ojos y que empiezan a afectar a nuestro trabajo, nuestras relaciones y comunicaciones, la forma como aprendemos, vivimos y educamos. Afirman los autores que *“Hoy en día el mundo se está moviendo desde la era moderna e industrial hacia una nueva era, la postmoderna. El mundo está en medio de una revolución social, política, económica e intelectual. La educación seguramente cambiará radicalmente en un futuro próximo”* (31). Las sociedades post-industriales se encaminan hacia un escenario en el que la información y el conocimiento son indicadores de primera índole para asegurar el desarrollo de los pueblos y los ciudadanos. Y a ello están contribuyendo claramente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En el informe de la Comisión creada por la UNESCO, y liderada por Jaques Delors, titulado *La educación encierra un tesoro* se afirma con claridad lo siguiente: *“la Comisión desea poner claramente de relieve que esas nuevas tecnologías*

están generando ante nuestros ojos una verdadera revolución que afecta tanto a las actividades relacionadas con la producción y el trabajo como a las actividades ligadas a la educación y a la formación... Así pues, las sociedades actuales son de uno u otro modo sociedades de información en las que el desarrollo de las tecnologías puede crear un entorno cultural y educativo capaz de diversificar las fuentes del conocimiento y del saber" (1996:198),

Otra de las características de la sociedad que nos está tocando vivir es que los conocimientos que adquirimos en nuestra etapa de formación inicial tienen una *fecha de caducidad*. No podemos seguir esperando que la formación profesional inicial nos dote de un bagaje de conocimientos del que podamos disponer a lo largo de toda nuestra vida profesional activa. Por el contrario, tanto por la aparición constante de nuevas ocupaciones y profesiones, como por el imparable avance de los conocimientos, se requiere de las personas, de los ciudadanos una actitud de permanente aprendizaje.

Es la idea del *aprendizaje a lo largo de toda la vida* que se ha convertido en una realidad en aquellas sociedades que aspiran a obtener un índice de desarrollo social, humano y tecnológico de primera línea. El año 1996 fue denominado por Unión Europea el año del *aprendizaje a lo largo de toda la vida*. La Unión quiso llamar la atención acerca de la necesidad de prestar atención a la formación y al aprendizaje de los ciudadanos en todos los momentos de su vida. En el informe publicado con el título de *Teaching and Learning. Towards the Learning Society* se afirmaba que "*el problema crucial del empleo en una economía en permanente cambio conduce a los sistemas educativos y formativos a cambiar. Es una preocupación central el diseño de estrategias educativas y formativas para desarrollar aspectos del trabajo y el empleo*" (1996:22).

1. Cambios en las escuelas

Para abordar de forma adecuada los cambios a los que me he referido, los Estados han introducido y vienen introduciendo multitud de innovaciones que de forma parcial o integrada en Reformas, pretenden enfrentarse adecuadamente a esta nueva situación. Y a pesar del esfuerzo personal y material realizado para implantar innovaciones y cambios en los centros educativos, las investigaciones vienen mostrando el escaso impacto que las propuestas externas a la escuela han tenido para cambiar no ya los elementos visibles y estructurales u organizativos, sino los que pueden quizás interesar más: la organización del aprendizaje en el aula. ¿Por qué ocurre esto? ¿qué ha fallado en los esfuerzos por cambiar y mejorar la enseñanza?

En relación con el movimiento de reestructuración escolar, llevado a cabo en los últimos años en algunos países, con el objeto de introducir cambios en relación al uso del tiempo y de los espacios escolares, así como de nuevos roles y relaciones entre la escuela y la comunidad, Elmore encuentra que "*los cambios en las estructuras se relacionan de forma muy débil con cambios en la práctica de clase y, por lo tanto, los cambios en las estructuras no conducen a cambios en la enseñanza, el aprendizaje o la actuación de los estudiantes*" (1995:25).

Intentando dar respuesta la cuestión de porqué los cambios en educación son tan costosos y efímeros, Hargreaves (1998) ofrece algunas razones que nos parecen de interés:

- Las razones para cambiar están poco conceptualizadas y no se demuestran con claridad. No queda claro a quién beneficia el cambio.
- Los cambios son muy ambiciosos de manera que los profesores deben trabajar en muchos frentes, lo que lleva a que puedan aparecer pocos cambios reales.
- Los cambios se presentan con demasiada rapidez para que las personas puedan asumirlo, o también demasiado lentamente con lo que las personas se aburren.

- Los cambios se apoyan en escasos recursos o con recursos que desaparecen una vez que las innovaciones se han puesto en marcha.
- No hay un compromiso a largo plazo para compensar la ansiedad, frustración y desesperanza por los errores iniciales.
- No se llegan a comprometer los sujetos claves que pueden contribuir al cambio, o que pueden quedar afectados por él
- Los estudiantes no se implican en los cambios, o se vuelven resistentes a las formas más tradicionales.
- Los padres se oponen a los cambios porque se hallan a bastante distancia de ellos.
- Los cambios se presentan aislados de otras estructuras que no cambian (currículum, evaluación, etc.).

Posiblemente lo que también esté pasando es que estamos empeñados en aplicar soluciones simples a problemas complejos. Y es que la educación en estos momentos –evito ya hablar del síndrome fin–de–siglo– demanda propuestas creativas y diferentes no sólo relativas al trabajo diario en el aula sino también en relación con las funciones de la escuela en una sociedad con una tendencia cada vez mayor a la descentralización. El paradigma tradicional de escuela, reflejando un currículum común, dividido en materias, enseñado en unidades de tiempo preestablecido, ordenado secuencialmente por grados, y controlado por pruebas estandarizadas está dejando de ser útil. Como plantean Fink y Stoll, *“Este paradigma puede que haya funcionado en 1966 pero no está funcionando en 1996 y no funcionará en el 2006. El mundo postmoderno requiere un modelo diferente de escuela, más en consonancia con la naturaleza cambiante de la economía y de la estructura social. Nos estamos alejando de la era moderna, con su dependencia de factorías, centralización, burocracias y estructuras, hacia una era post–moderna en la que la vida económica, política y organizativa, e incluso la vida personal se van a organizar en torno a principios muy diferentes de los que rigieron la era moderna... El mundo postmoderno es rápido, comprimido e incierto”* (1997:186).

2. Cambios en los profesores

Estos cambios están demandando una redefinición del trabajo del profesor y por seguramente de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional. Salomon nos ofrecía su metáfora respecto a que se está *“modificando el rol del profesor desde transmisor de información, el solista de una flauta al frente de una audiencia poco respetuosa, al de un diseñador, un guía turístico, un director de orquesta”* (1992:42). Un profesor entendido como un *“trabajador del conocimiento”*, diseñador de ambientes de aprendizaje, con capacidad para rentabilizar los diferentes espacios en donde se produce el conocimiento (Cranston, 1998). Y una profesión docente caracterizada por lo que Shulman (1998) ha denominado *una comunidad de práctica* a través de la que *“la experiencia individual pueda convertirse en colectiva”* (521). Una profesión que necesita cambiar su cultura profesional, marcada por el aislamiento y las dificultades para aprender de otros y con otros; en la que está mal visto pedir ayuda o reconocer dificultades.

Los cambios en los profesores no pueden hacerse al margen de cómo se comprende el proceso de aprendizaje de los propios profesores. ¿cómo se aprende a enseñar? ¿cómo se genera, transforma y transmite el conocimiento en la profesión docente? Un lugar común en el discurso sobre el conocimiento en la docencia es el de la existencia de al menos tres comunidades diferentes en sus intereses, procedimientos, culturas y medios. Nos referimos a la comunidad investigadora, entendida de forma tradicional como la encargada de *producir* conocimiento para la innovación; la comunidad política, encargada de *legitimar* ese conocimiento y de poner los medios para facilitar la aplicación de las innovaciones; y por último, la comunidad docente, cuyo papel se limita a *implantar*, a llevar a la práctica las innovaciones. Entre estas tres comunidades se han producido de forma continuada problemas de comunicación fundamentalmente por las diferencias que las separan: desconfianzas y

antagonismos; sistemas de recompensas diferentes; distintos lenguajes, así como una diferente concepción del tiempo o ritmo del cambio (Rich, 1991).

Pero junto a esta línea de pensamiento, ha ido creciendo desde la década de los ochenta, una preocupación por revalorizar otros modos de conocimiento. Decía Geertz que *"los científicos sociales han empezado a comprender que no necesitaban emular a los físicos o a los humanistas de gabinete, ni siquiera inventar algún nuevo dominio del ser que sirviese como objeto de sus investigaciones. En cambio, podían proceder según su vocación, intentando descubrir un orden de la vida colectiva y determinando las conexiones de lo que habían estado realizando con iniciativas afines, siempre y cuando hubiesen realizado efectivamente alguna cosa"* (1994:33).

Esta tendencia enunciada por Geertz se ha venido poniendo de manifiesto en la investigación sobre el cambio y los profesores. Poco a poco ha ido creciendo la preocupación por comprender y dar sentido el conocimiento derivado de la práctica. Es lo que se ha denominado conocimiento tácito, teorías privadas, teorías implícitas, conocimiento práctico personal, imágenes o simplemente creencias (Bullough, 1998). Es éste un tipo de conocimiento más personal, contextualizado, difícil de codificar, moral y emocional, privado e interpersonal, oral, tácito, orientado a soluciones, metafórico, narrativo, y en general de poco prestigio (Fenstermacher, 1994). Estas diferentes formas de conocimiento sirven como marcos interpretativos, bases de sentido común, a través de las cuales los profesores dan sentido a su experiencia y sirven como filtros con los cuales se interpretan, comprenden y aplican las diferentes innovaciones demandadas a los profesores.

La importancia de este tipo de conocimiento no es nueva, aunque sólo recientemente está alcanzando niveles de legitimidad institucional. No debe por tanto llamarnos la atención el hecho de que muchas empresas multinacionales estén invirtiendo esfuerzos en los que se ha venido en llamar *"Gestión del Conocimiento"*, entendido como *"el proceso por el cual el conocimiento de la organización se acumula, almacena y posteriormente se distribuye a cualquier miembro de la organización que lo necesite"* (Bryan y Everett, 1998). Y el conocimiento que se está valorando no es sólo el conocimiento tecnológico, sino principalmente el conocimiento tácito de los propios empleados, surgido y desarrollado a partir de enfrentarse a situaciones nuevas para las cuales no existían respuestas predeterminadas. La importancia de este tipo de conocimiento práctico, conocimiento-en-la-acción (Schön, 1987) está dando origen a la creación de bases de datos de conocimiento, que permiten acumular casos tanto eficaces como erróneos, distribuidos y disponibles para los miembros de la organización (Skyrme, 1997).

3. Lo que se sabe sobre cómo aprenden los profesores

3.1. El conocimiento y las creencias se construyen

Hemos constatado tanto por las investigaciones desarrolladas como por la experiencia práctica que los profesores, al igual que otras personas orientan su conducta a partir del conocimiento y creencias que poseen. Y este conocimiento y creencias se empieza a construir mucho antes que el profesor en formación decida dedicarse profesionalmente a la enseñanza. Estos conocimientos y creencias que los profesores en formación traen consigo cuando inician su formación inicial afectan de un manera directa a la interpretación y valoración que los profesores hacen de las experiencias de formación del profesorado. Esta modalidad de *aprender a enseñar* se produce a través de lo que se ha denominado *aprendizaje por la observación*. Aprendizaje que en muchas ocasiones no se produce de manera intencionada, sino que se va adentrando en las estructuras de cognitivas –y emocionales– de los futuros profesores de manera inconsciente, llegando a crear expectativas y creencias difíciles de remover.

Pero al igual que desarrollamos conocimientos y creencias generales acerca de la enseñanza, de los alumnos, la escuela o el profesor, la materia que enseñamos o pretendemos enseñar no se queda al margen de nuestras concepciones. La forma como conocemos una determinada disciplina o área curricular afecta a cómo la enseñamos. Existen múltiples evidencias que nos muestran ciertos "arquetipos" que los profesores en formación tienen sobre la disciplina que estudian, ya sea ésta matemáticas, lengua o educación física. Preguntas como ¿qué son y para qué sirven las matemáticas, lengua, educación física, etc.? son necesarias de plantear cuando pretendemos "*partir de lo que el alumno ya sabe*". Tomando el contenido que se enseña y se aprende como argumento de la indagación, podemos encontrar diferencias en el comportamiento observable de profesores en función del dominio que posean del contenido que enseñan. Existen múltiples ejemplos de investigaciones que muestran que poseer un dominio profundo de una disciplina lleva a una actividad docente más centrada en problemas, con mayor participación de los alumnos, menores digresiones y preguntas de alto orden cognitivo.

Junto al conocimiento del contenido, aprender a enseñar supone adquirir conocimiento sobre cómo se enseña la materia. Es lo que Shulman denominó *Conocimiento Didáctico del Contenido*. El *Conocimiento Didáctico del Contenido* aparece como un elemento central del conocimiento del profesor. Representa la combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla. En los últimos años, se ha venido trabajando en diferentes contextos educativos para ir clarificando cuáles son los componentes y elementos de este tipo de conocimiento profesional de la enseñanza (Marcelo, 1999). El *Conocimiento Didáctico del Contenido* nos dirige a un debate con relación a la forma de organización, de representación, del conocimiento a través de analogías y metáforas. Plantea la necesidad de que los profesores en formación adquieran un conocimiento experto del contenido a enseñar, para que puedan desarrollar una enseñanza que propicie la comprensión de los alumnos.

La preocupación por el *conocimiento* como objeto de trabajo e indagación en la formación inicial del profesorado nos está conduciendo a cuestionarnos qué conocimiento es más relevante para aprender a enseñar, así como la manera en que organizamos los procesos de aprender a enseñar. Fernstermacher (1994) se preguntaba acerca de la calidad y validez epistémica del conocimiento pedagógico y didáctico, práctico y personal, que se ha venido generando en torno a la investigación sobre aprender a enseñar. No vamos a incidir en sus argumentos. Sin embargo, un hallazgo importante –aunque pueda resultar nimio– es que los profesores, ya sean experimentados o en formación interpretan las situaciones de enseñanza a través de las lentes que les proporcionan sus conocimientos e ideas previas. A la luz de esta afirmación, Putnam y Borko llegan a afirmar que "*para la formación inicial ello significa la necesidad de atender adecuadamente al conocimiento y creencias que los profesores en formación traen consigo, creencias y conocimientos adquiridos a lo largo de su propia experiencia como estudiantes*" (1997:1236).

3.2. El conocimiento se construye en interacción social

Se ha venido entendiendo que la formación y el aprendizaje del profesor puede producirse, como hasta ahora hemos comentado, de forma relativamente autónoma y personal. Pero poco a poco ha ido ganando terreno la teorías que entienden la formación como un proceso que ocurre no de forma aislada sino dentro de un *espacio intersubjetivo* y social (Pastré, 1994). Así, aprender a enseñar no debería entenderse sólo como un fenómeno aislado, sino básicamente como una experiencia que ocurre en interacción con un contexto o ambiente con el que el individuo interacciona. Es la tesis del enfoque sociocultural del aprendizaje que establece que la actividad cognitiva del individuo no puede estudiarse sin tener en cuenta los contextos relacionales, sociales y culturales en que se lleva a cabo (Wertsch, 1993).

Esta idea ha sido asumida por Yinger (1991), quien propone utilizar el concepto "working knowledge", para hacer ver que el conocimiento se produce en diferentes situaciones. Este autor habla que *"Estamos comenzando a ver que los enfoques y las concepciones cambian desde lo individual a lo cooperativo y comunitario, de centrarse en la información a hacerlo en la acción, desde supuestos mecanicistas a supuestos organísmicos, desde la medición a la narrativa, desde la abstracción a la concreción, desde las operaciones a las conversaciones"* (Yinger, 1991:5).

Resulta de gran interés y proyección este enfoque, puesto que pone de manifiesto que la *unidad de análisis* del proceso de aprender a enseñar son los procesos de interacción social, llamando la atención al análisis conversacional: *"la conversación se considera el contexto natural en el que las habilidades cognitivas de los sujetos se transforman en acciones y se construyen en torno a la interacción interindividual"* (Schubauer-Leoni y Grossen, 1993:452). Así, los grupos sociales crean lo que se ha venido en llamar "comunidades discursivas" que comparten formas de pensar y de comunicarse. Comunidades que establecen redes y que sirven para compartir, intercambiar, situarse en el mundo, recibir apoyo, etc. (Lieberman y Grolnick, 1998).

Pero ha sido el psicólogo Jerome Bruner (1997) quien nos ha proporcionado recientemente una mayor legitimidad al planteamiento de que la es dentro de una determinada cultura como se desarrollan nuestras formas de pensar y aprender. Y es a través de la **narración** como construimos y comunicamos nuestras ideas a los demás. La narrativa se concreta en secuencias temporales, en las que existen protagonistas, que pueden interpretarse desde muchas perspectivas y que generalmente se refieren a acontecimientos no usuales ni comunes. Es lo que denominamos conocimiento de casos que se construyen de forma colaborativa.

3.3. El conocimiento tiene un carácter *situado*

Completando la idea anterior, se ha venido avanzando en entender que el conocimiento en general y el pedagógico en particular no puede comprenderse al margen del contexto en el que surge y al que se aplica. McLellan (1996) afirma que *"el modelo de conocimiento situado se basa en el principio de que el conocimiento está situado contextualmente, y está influido fundamentalmente por la actividad, el contexto y la cultura en la que se utiliza"* (1996:6). No cabe, por tanto, diferenciar de manera radical el conocimiento que se adquiere y el contexto en el que ese conocimiento se utiliza: *"el conocimiento sobre la enseñanza no puede aprenderse de forma independiente de las situaciones en las que éste se utiliza"* (Marx et al. 1998:34). Como consecuencia de entender el conocimiento de manera contextualizada se nos plantea con dureza la pregunta de ¿qué utilidad tiene para la formación inicial del profesorado un conocimiento expresado de forma proposicional, sin vínculos con la situación o contexto donde pueda contrastarse o aplicarse?

Hablamos por tanto de la capacidad de transferencia de aprendizaje que nuestros profesores en formación tienen de los conocimientos que la institución de formación considera básicos para aprender a enseñar. También nos plantea la necesidad de revisar la forma como se presenta, comunica y construye ese conocimiento. Más adelante hablaremos de la importancia que puede tener el aprender mediante casos como vía para situar el conocimiento.

3.4. El conocimiento está distribuido

Una última característica del conocimiento que caracteriza el aprender a enseñar, es que no reside en una sola persona, sino que está *distribuido*, entre individuos, grupos y ambientes simbólicos y físicos (Putnam y Borko, 1997). Se asume la idea de que para el desarrollo de tareas complejas, y aprender a enseñar evidentemente lo es, ninguna persona posee la totalidad de conocimientos y habilidades de forma individual.

Admitir este principio nos lleva a entender que es el trabajo en equipo lo que conduce a un mejor uso del conocimiento, lo que lleva a mejorar la capacidad de resolución de problemas. Como Senge plantea en su sugerente libro titulado *La Quinta Disciplina*: "Ya no basta con tener una persona que aprenda para la organización... Ya no es posible "otear el panorama" y ordenar a los demás que sigan las órdenes del "gran estratega". Las organizaciones que cobrarán relevancia en el futuro serán las que descubran cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente en todos los niveles de la organización" (Senge, 1992:11-12).

La idea del conocimiento distribuido se ha visto impulsada por el impacto de las Nuevas Tecnologías, principalmente Internet. La posibilidad de que los profesores puedan acceder a conocimientos y contactos personales con profesores distantes geográficamente, la posibilidad de pertenencia a "comunidades virtuales" está ampliando las posibilidades de lo que se entiende por aprender a enseñar.

4. Cambios en la formación del profesorado

Los principios que anteriormente hemos descrito nos conducen a entender que los profesores aprenden por vías que no coinciden generalmente con las acciones de formación que las Instituciones Formativas ofertan. Clark (1999) se refería recientemente a que la formación permanente tal como se concibe en la actualidad adolece de una serie de problemas:

- Falta de APROPIACIÓN por parte de los profesores de los programas de formación diseñados desde fuera de la comunidad profesional
- Programas de formación basados en un modelo de déficit según el cual la formación se dirige a "arreglar" deficiencias de funcionamiento, y no a promover un desarrollo profesional.
- Pensamiento a corto plazo, limitado y sin visión de trayectoria profesional.
- Una formación descontextualizada y sin opciones de respuesta a las demandas reales
- Una formación en que los profesores adoptan un papel pasivo.
- Una formación basada más en las demandas individuales de los profesores que en los aprendizajes que los alumnos deben realizar

5. Las redes de profesores como espacio de formación

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

La formación en grupos de trabajo dentro de las escuelas ha sido una práctica habitual en la formación (Sundstrom et al. 1990). Pero poco a poco se va configurando un espacio compartido para la formación donde es posible promover conocimientos que provengan de múltiples orígenes y localizaciones. Hargreaves decía que "En este mundo postmoderno, están emergiendo muchas formas legítimas y valiosas de conocimiento, de forma que están desafiando la superioridad epistemológica

del "stablishment" académico. Culturas escolares potentes, y redes activas de desarrollo profesional están creando las condiciones para que los profesores puedan compartir su propio conocimiento práctico y tengan un acceso independiente a otras formas de conocimiento en cualquier parte del mundo" (Hargreaves, 1996).

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

5.1. Qué son las Redes

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

El florecimiento de las redes entre profesores tiene mucho que ver con la aversión de los profesores hacia las actividades tradicionales de formación permanente. La popularidad de las redes sugiere que los profesores se alejan de las actividades convencionales de formación –o asisten a ellas sólo cuando se les requiere– no debido a una falta de interés en el desarrollo profesional sino debido a que el formato de la formación permanente no responde a sus necesidades (Lieberman y McLaughlin, 1996). Pero las Redes sólo van a representar un espacio alternativo a la formación tradicional en la medida en que promuevan el aprendizaje y la reflexión sobre la experiencia cotidiana. Day recientemente lo decía con la mayor claridad: *"Por definición, las redes suponen el reconocimiento de que aprender sólo de las propias experiencias limita el desarrollo, y que es probable que los profesores se comprometan con un tipo de aprendizaje que tenga significado para ellos. En esencia, por tanto, las redes proporcionan estructuras organizativas que permiten a los grupos de profesores reunirse para hablar de su trabajo, aprender de otros, y conducir temas curriculares y estructurales"* (Day, 1999:177).

5.2. Características de las redes

Ya hemos enunciado en las definiciones anteriores algunas de las características que definen a una Red. Son, como hemos dicho:

- Iniciativas voluntarias de profesores
- Democráticas en su origen y funcionamiento

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

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

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

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

- *Calidad*: Las redes necesitan retroacción externa para poder asegurar su calidad constante
- *Aplicación*: Las redes requieren aplicación práctica, y ocurre a veces que cuando los profesores de una escuela pertenecen a redes individualmente, los cambios que se proponen aplicar no cuentan con el respaldo de los demás que no pertenecen a la red.
- *Estabilidad* de los miembros de la red, así como su implicación

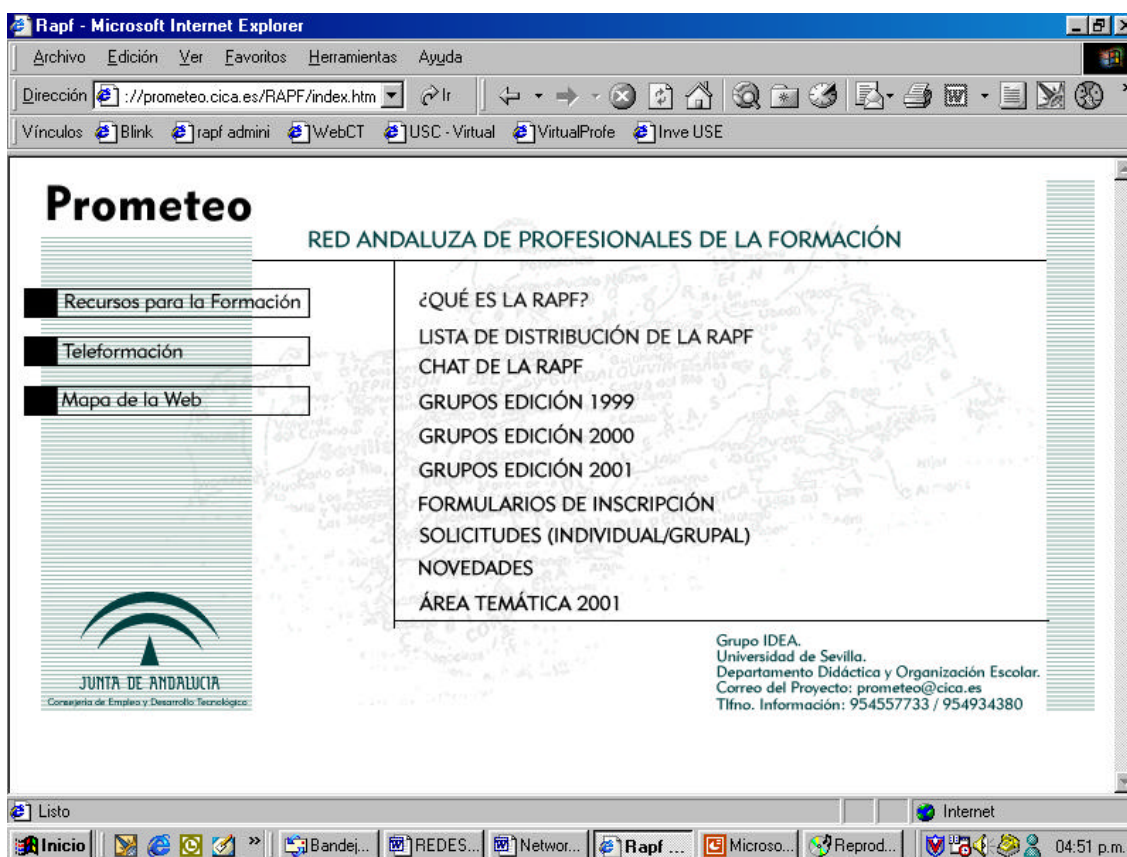
- *Excesiva extensión*: cuando muchas personas pertenecen se multiplican los esfuerzos y el tiempo requerido
- *Propiedad*: ¿quién planifica la agenda de trabajo en la red?
- *Expansión de objetivos*: las redes provocan en los profesores jugar nuevos roles: estrategia, negociación, conflictos
- *Liderazgo*: Los fracasos en las redes están provocados principalmente por fallos en las relaciones. Las redes necesitan liderazgo claro
- *Falta de evaluación* de las actividades llevadas a cabo.

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

5.3. Un ejemplo de Red. La Red Andaluza de Profesionales de la Formación (<http://prometeo.cica.es/RAPF>)

Como ejemplo del desarrollo de redes, vamos a comentar brevemente el caso de la Red Andaluza de Profesionales de la Formación (RAPF). Ésta es una Red que surge de una iniciativa de la Dirección General de Formación Profesional Ocupacional de la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico de la Junta de Andalucía, en convenio con el Grupo de Investigación IDEA de la Universidad de Sevilla que dirijo. Desde 1998, la RAPF ha venido ofreciendo un espacio de colaboración a los profesionales de la formación para iniciar y desarrollar proyectos innovadores en el campo de la Formación Profesional (Marcelo, Mingorance y Estebaranz, 2001).

La RAPF se constituye como una Red en la que participan activamente formadores de Formación Profesional Ocupacional, así como de Formación Profesional Reglada. ¿Qué proyectos tienen cabida en la Red Andaluza de Profesionales de la Formación? La RAPF promueve y subvenciona proyectos elaborados por los propios profesionales de la formación, que se deriven la propia práctica, promoviendo la reflexión, la indagación, la elaboración de materiales didácticos, etc.

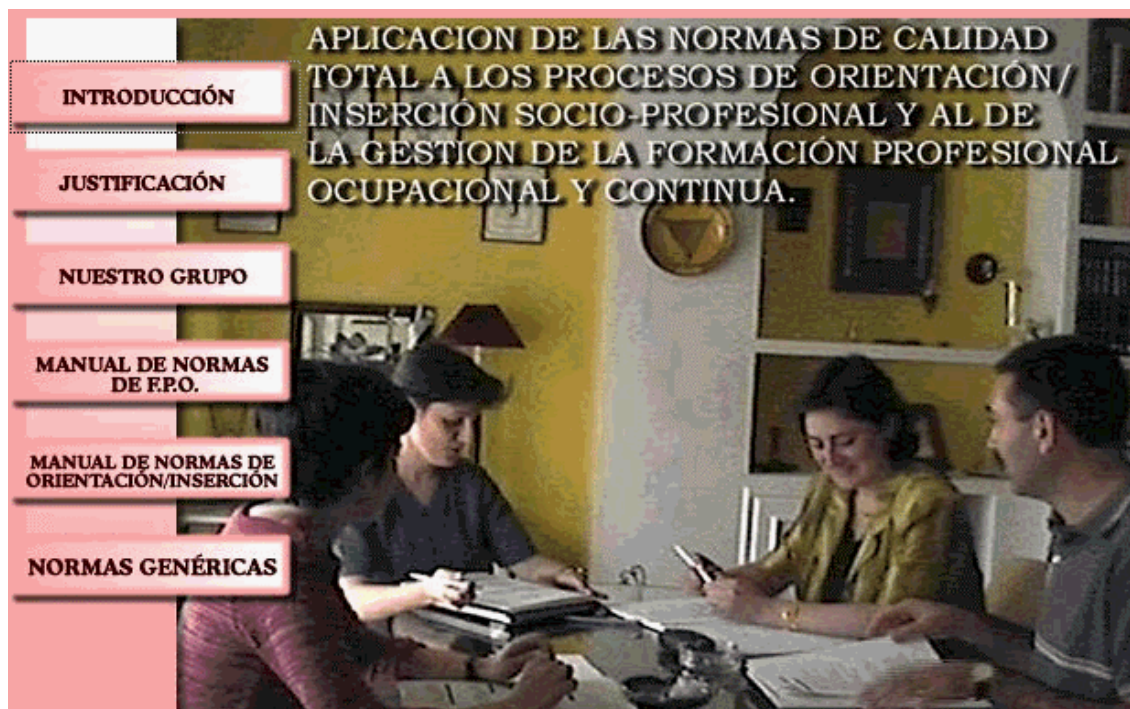


Son los profesionales andaluces de la formación (ocupacional y continua) los que diseñan y desarrollan sus propios proyectos de innovación en un ambiente que promueve el aprendizaje autónomo y colaborativo. Para ello se favorece la creación de grupos de profesionales de la formación con intereses comunes y utilizando principalmente como soporte los distintos servicios disponibles en Internet (navegadores, correo electrónico, conferencias en tiempo real...). Pueden participar en la Red Andaluza de Profesionales de la Formación cualquier profesional de la Formación Profesional (Ocupacional o Reglada) que desarrolle su actividad en Andalucía y que disponga de acceso a Internet. No es necesario inicialmente estar integrado en ningún grupo de trabajo, ya que dichos grupos se constituirán a partir del contacto que se establezca a través de la propia Red.

¿Qué condiciones deben tener los grupos de Trabajo de la Red Andaluza de Profesionales de la Formación? Los grupos de trabajo pertenecientes a la RAPF deben estar formados prioritariamente por profesionales de la formación pertenecientes a diferentes provincias andaluzas, considerándose valiosa la integración en los equipos de formadores de los niveles de Formación Profesional Ocupacional y Reglada. El número mínimo de miembros de un grupo es de cinco personas, que acuerdan la realización de un proyecto, para cuyo desarrollo cuentan con el apoyo del Grupo de Investigación IDEA y del Proyecto Prometeo.

5.4. Algunos ejemplos de proyectos desarrollados por Grupos de la RAPF

Vamos a presentar a continuación algunos ejemplos de los resultados de algunos de los Grupos que han venido participando en la Red Andaluza de Profesionales de la Formación. Hemos incluido una imagen de la página principal del trabajo así como algunas palabras extraídas del resumen del texto elaborado por cada uno de los grupos.



La tendencia hacia la calidad, surge en la industria de fabricación y se ha extendido en los últimos decenios a la instituciones formativas. Los mecanismos de certificación de competencia, se han concretado en las normas ISO 9000.

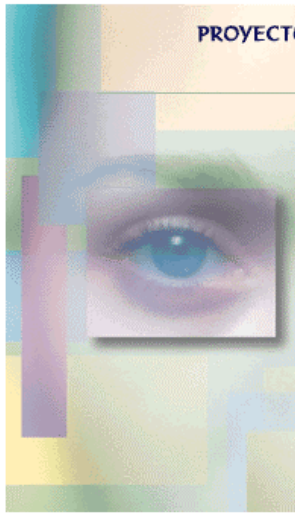
La certificación parte de:

1. Integración correcta de las especificaciones en las Normas ISO 9000.
2. Experiencia con las aplicaciones de este sistema de garantía de calidad.
3. Primeros resultados en cuanto a valor añadido, ventajas e inconvenientes potenciales.

Hoy en día, debido a las necesidades de un mercado competitivo y de calidad, nos vemos en la responsabilidad y obligación profesional de dotar a la Formación Profesional Ocupacional y Continua de una serie de normas de calidad total; que deben impregnar a ésta de actitudes y compromisos (por parte de todos los implicados en estas acciones) y llevarla a un grado óptimo de ejecución. Lógicamente, la finalidad de la F.P.O y Formación Continua es potenciar las cualidades y habilidades que acerquen a la persona a un grado de autosatisfacción personal y profesional, de ahí la necesidad, también de aplicar estas normas de calidad a los procesos de orientación/inserción; que tan estrechamente ligados deberían estar a las acciones formativas, en pro de ofrecer un producto final con las garantías y calidad que el mercado nos empieza a demandar.

Conviene adaptar este tipo de servicio Público y Empresas que lo gestionan, a las nuevas técnicas empresariales, con la finalidad de aprovecharnos de las distintas ventajas organizativas, de gestión y resultados que en el campo empresarial se están obteniendo. Parece evidente, que los profesionales vocacionales, del sector de la F.P.O. y Continua; al igual que cualquier otro profesional, tenemos un afán de superación y mejora profesional que nos debe llevar sin duda, a la doble satisfacción, por una parte del cliente y por otra, la nuestra propia. Es sin duda, la docencia, un campo

donde la investigación y experimentación, deben estar a la orden del día. No obstante, el trabajo en equipo, la aplicación de una actitud positiva que nos implique en la acción y el compromiso consentido, deben ser la base de actuación empresarial, que nos lleve al éxito profesional



PROYECTO: ANÁLISIS DE ACTITUDES SEXISTAS EN LOS/LAS PROFESIONALES DE LA FORMACIÓN PERTENECIENTES A LA RAPF

1. Instrucción
2. Proyecto de trabajo
3. Metodología de trabajo y fases de actuación
4. Resultados
 - Introducción: el sexismo
 - El sexismo ambivalente
 - Algunos resultados obtenidos con el ASI (Ambivalent Sexism Inventory) en España. Andalucía Oriental
 - Resultados obtenidos con el ASI (Ambivalent Sexism Inventory) en la muestra objeto de nuestro estudio
 - Análisis cualitativo de las preguntas abiertas
5. Conclusiones
6. Miembros del grupo

Un grupo de mujeres cuyo ámbito social y de trabajo están estrechamente vinculados a la integración social y laboral de la mujer, a su cualificación y al logro de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, y pertenecientes a la Asociación Lider@red (Asociación de Empresarias y Emprendedoras) proponen el desarrollo de un proyecto de investigación en la Rapf abierto a la incorporación de otras/os profesionales que estuvieran estar interesados/as en ello.

El objetivo planteado inicialmente se basaba en :

- Generar procesos de autoanálisis a partir de la práctica profesional de los/as miembros componentes y participantes de la RAPF.

A este objetivo, planteado en un principio, habría que añadir otros específicos que fueron surgiendo de la propia puesta en marcha del proyecto de investigación:

- Habilitar un espacio para la reflexión y el debate sobre la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en el marco de la RAPF.
- Realizar un estudio en el ámbito de la Rapf en cuanto a las actitudes sexistas existentes.



Con este proyecto queremos crear un juego de mesa para alumnos/as de F.P.O. con un nivel bajo de formación (Estudios Primarios y Graduado Escolar), pudiendo ser adaptado a otros niveles. La finalidad es que el alumno/a adquiera los conocimientos básicos de las áreas transversales presentes en la F.P.O. , así como de la especialidad profesional en que se esté formando, y conseguir de esta forma una formación integral del mismo. Por lo que los 5 contenidos básicos que vamos a trabajar son:

- Especialidad del curso.
- Orientación Profesional.
- Prevención de Riesgos Laborales.
- Igualdad de Oportunidades.
- Conservación del Medio Ambiente.

El motivo de elegir un juego como instrumento de aprendizaje, facilitaría y motivaría al alumnado a interesarse por dichas materias, que en muchos casos suele ser densa y de difícil comprensión debido a las características de dichos colectivos. Mediante este juego de mesa fomentaríamos la asimilación de conceptos; expresión verbal, gráfica, gesticular o mímica; la rapidez mental; habilidades sociales; autoconocimiento; trabajo en equipo...

En cuanto a la metodología, por su carácter grupal y participativo, este juego está pensado para un mínimo de 2 grupos y en cada uno de ellos un mínimo de 2 participantes. Constará de diversas pruebas basadas en los 5 contenidos: Contestación de preguntas, pruebas gráficas, mímica, adivinanzas, pruebas de acción... El área Especialidad del Curso, será creada por los propios alumnos/as durante el desarrollo del curso, sin descartar la posibilidad de que estos fomenten su imaginación e iniciativa creando nuevas preguntas y pruebas de las cuatro áreas transversales.

Por otra parte el formador/a supervisará en todo momento el desarrollo del grupo, lo que traerá consigo que adquiera conocimientos de áreas distintas a la de su especialidad. El producto final sería un maletín compuesto por: tablero, tarjetas, fichas, dados, lápices, libreta blanca, dossier con ofertas de

empleo y formación, cronómetro, instrucciones alumnado y formador/a y un C.D (No descartamos que durante la elaboración del juego se pueda crear la necesidad de añadir algún material u objeto más). Este serviría de apoyo a la materia impartida por el formador, que podrá ser aplicado durante o al final del curso formativo y que permitirá una evaluación continua del alumnado. El alumno/a tendrá acceso a este tipo de material en el contexto de la F.P.O., no descartando otras aplicaciones, que dado el estado embrionario del proyecto están pendientes de desarrollar.



Definición		Ayuntamien.	Fiscalidad	Asociacion	Trabajo
Miembros		Diputacion	Jurídico	Manuales	Euro
Finalidad		Universidad	Antivirus	Confederac.	Software
		Revistas	Consejos	Instituto	
		Buscadores	Organismos	Becas	

Los objetivos de este proyecto son los siguientes:

- Recopilación en Internet una información completa, necesaria y actualizada de las direcciones webs más interesantes que se adapten mayormente a las necesidades de los formadores, principalmente webs de Administraciones Públicas, Asociaciones, Ministerios, Institutos y otras entidades generales de interés a formadores (cursos, novedades, asistentes, software gratuito, direcciones de interés general, etc).
- Ampliar y reestructurar la página web para que contenga todos los enlaces a dichas páginas web, indicando en dicha página, y de forma previa, los contenidos de los enlaces así como la creación de sus vínculos para una rápida y exacta localización de la información contenida en dichos enlaces.
- Se complementará esta web con enlaces a los nuevos buscadores más potentes de la Red Internet por si se desea ampliar la búsqueda de conceptos en usuarios no expertos de la red.
- Posteriormente se informará a todos los profesionales de la RAPF de la creación de esta web para su máxima difusión tanto a profesionales similares como a otros contextos sociales interesados.
- También se comunicará su existencia a través de los medios disponibles en Internet: noticias, correo, otros servidores.

Referencias

- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bryan, E. and Everett, H. (1998). *Knowledge Management*.
<http://theweb.badm.se.edu/789GSTUD/mayv/TKB/km/index.html>
- Bullough, R. (1998). Becoming a Teacher. En B. Biddle et al. (Eds.). *International Handbook of Teachers and Teaching*, London: Kluwer, 79–134.

- Clark, C. and Florio-Ruane, S. (1999). Inventing Intellectual and Social Support for Teaching in New Ways. En C. Clark (Ed.). *Learning by talking: Conversation and Storytelling in Teacher Education and Professional Development*. Chicago: Teacher College Press.
- Clark, R. (1988). School-University Relationships: An Interpretative Review. En K. Sirotnik and J. Goodlad (Eds.). *School University Partnerships in action. Concepts, Cases and Concerns*. Chicago: Teacher College Press, 32-65.
- Cranston, N. (1998). Preparing Teachers for the New Millennium: are we doing enough?. *Journal of In-Service Education*. Vo. 24, No. 3, 381-391.
- Dalin, P. and Rust, V. (1996). *Towards schooling for the twenty-first century*. London: Cassell.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*, London: Falmer Press.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.
- Fink, D. And Stoll, L. (1997). Weaving school and teacher development together. En T. Townsend (Ed.). *Restructuring and Quality. Issues for Tomorrow Schools*. London, Routledge, 182-198.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local*, Barcelona, Paidós.
- Hargreaves, A. (1996). Transforming Knowledge: Blurring the Boundaries Between Research, Policy and Practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vo. 18, No. 2, 105-122.
- Hargreaves, A. (1997). Paradojas del cambio: La renovación de la escuela en la era postmoderna. *Kikiriki*, Nº 49, 16-50.
- Hargreaves, A. (1998). Pushing the Boundaries of Educational Change. En A. Hargreaves et al. (eds.). *International Handbook of Educational Change*, London: Kluwer, 281-294.
- Lieberman, A. and Grolnick, M. (1996). Networks and Reform in American Education. *Teacher College Record*, Vo. 98, No. 1, 7-45.
- Lieberman, A. and Grolnick, M. (1998). Educational Reform Networks: Changes in the Forms of Reform. En A. Hargreaves et al. (eds.). *International Handbook of Educational Change*, London: Kluwer, 710-729.
- Marcelo, C. (1998). *Formación de Profesores para el cambio educativo*, Barcelona: EUB.
- Marcelo, C. , Mingorance, P. and Estebaranz, A. (2001). *Networks as Professional Development: The Case of the Andalusian Network of Trainers*. Paper presented at the Conference of the Society for Information Technology and Teacher Education, Orlando, USA. <http://prometeo.cica.es/idea/mie/pub/marcelo/Networks.doc>
- Marx, R. Et al. (1998). New Technologies for Teacher Professional Development. *Teaching and Teacher Education*. Vo. 14, No. 1, 33-52.
- McLellan, H. (1997). Creating Virtual Communities Via the Web. En B. Khan (Edit.) *Web-Based Instruction*. New Jersey: Englewood Cliffs, 185-190.
- Miles, M. (1998). Finding Keys to School Change: A 40-Year Odyssey. En A. Hargreaves et al. (eds.). *International Handbook of Educational Change*, London: Kluwer, 37-69.
- Moonen, B. and Voogt, J. (1998). Using Networks to Support the Professional Development of Teachers. *Journal of In-Service Education*, Vo. 24, No. 1, 99-110.
- Pastré, P. (1994). Variations sur le développement des adultes et leurs représentations. *Education Permanente*, N1 119, 33-63.
- Putnam, R. And Borko, H. (1998). Teachers Learning: Implications of New Views of Cognition. En B. Biddle et al. (Eds.). *International Handbook of Teachers and Teaching*, London: Kluwer, 1223-1296.
- Rich, R. (1991). Knowledge Creation, Diffusion and Utilization. *Knowledge: Creation, Diffusion and Utilization*, Vo. 12, No. 3, 319-337.
- Salomon, G. (1992). The changing role of the teacher: from information transmitter to orchestrator of learning. En F. Oser et als. (Eds.). *Effective and Responsible Teaching: The new synthesis*, New York: Jossey-Bass, 35-49.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner . Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Schubauer-Leoni, M.L. and Grossen M. (1993). Negotiating the Meaning of Questions in Didactic and Experimental Contracts. *European Journal of Psychology of Education*, Vo. 8, No. 4, 451-471.

- Senge, P. (1992). *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- Shulman, L. (1998). Theory, Practice, and the Education of Professional, *The Elementary School Journal*, Vo. 98, No. 5, 511–526.
- Skyrme, D. (1997). *From Information to Knowledge Management: Are You Prepared?*
[Http://www.skyrme.com/pubs/on97full.htm](http://www.skyrme.com/pubs/on97full.htm)
- Sundstrom, E., Meuse, Ken and Futrell, D. (1990). Work Teams. Applications and Effectiveness. *American Psychologist*, Vo. 45, No. 2, 120–133.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las Tareas del Formador*. Archidona: Aljibe.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*, Madrid: Visor.
- White Paper on Education and Training (1996). *Teaching and Learning. Towards the Learning Society*.
- Yinger, R. (1991). *Working Knowledge in Teaching*, paper presented at the ISATT Conference.