

OBSTÁCULOS EMOCIONALES DE APRENDIZAJE EN LA TERCERA FASE DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Claudia Gómez-Tutor y Markus Lermen¹

«Teachers teach as they were taught»²

1. La formación profesional y continua entre las necesidades individuales de aprendizaje y las demandas escolares

La formación profesional y continua es considerada en muchos sectores como un presupuesto necesario para el progreso profesional, pero también como una necesidad, para mantener el paso de las exigencias profesionales siempre cambiantes. En el ámbito escolar, la formación profesional y continua tiene, en todo caso, una larga tradición, que se remonta hasta el siglo XIX. No obstante, hay que constatar que a la formación de docentes sólo ha sido aplicada la primera y a la segunda fase de formación, y la formación profesional y continua no la ha tenido mucho en cuenta. En el año 1995, la Comisión de Formación de Renania del Norte-Westfalia lamentó la deficiente cultura de formación profesional, a pesar de que en los años 70 del siglo pasado fue institucionalizada de manera potente la tercera fase de la formación de docentes. Así, la Comisión de Formación de Renania del Norte-Westfalia (1995, pp. 308 s.) constató:

¹ Universidad Técnica de Kaiserslautern. Trad. F. J. Hernández (U. Valencia).

² [Los enseñantes enseñan como fueron enseñados]. Fuente: Wiechmann, Jürgen: Zwölf Unterrichtsmethoden: Vielfalt für die Praxis. Neu ausgestattete Sonderausg.. Weinheim, etc.: Beltz, 2006, p. 12.

«La formación de docentes actual sigue todavía en exceso una comprensión, según la cual las profesoras y los profesores cualificados, «distos para trabajar», se despiden de la escuela a la conclusión de la segunda fase. La formación profesional desempeña todavía un papel subordinado, que no tiene en cuenta la necesidad del aprendizaje a lo largo de la vida.»

En un tiempo más reciente todavía, Oelkers (2003) observó una discrepancia entre la necesidad de la cualificación continuada para el mantenimiento de la capacidad profesional y para el dominio de las demandas que resultan de la autonomía creciente de las escuelas y la aceptación todavía vacilante de las ofertas de formación profesional y continua orientadas también a la demanda de la escuela. Por lo tanto, el «verdadero desafío [...] en la nueva versión de la formación profesional y continua tiene que estar planteado en el desarrollo personal, y ello según la demanda y no simplemente según las necesidades» (ibíd., p. 199).

La Comisión de Expertos sobre la Formación de Profesoras y Profesores en Renania del Norte-Westfalia, en sus recomendaciones más recientes, aborda como uno de los campos de problemas pendientes el de la profesionalización de las profesoras y los profesores no sólo por lo que respecta al mejoramiento de la segunda fase, sino que menciona al mismo tiempo el «desarrollo y la institucionalización de una fase de ingreso profesional [...] [en tanto que está] en relación a los procesos seguros de la formación continua en la profesión docente» (Expertenkommission NRW 2007, p. 9) como una tarea urgente.

Por ello, diversos Estados federales han procedido a acordar medidas obligatorias, que también tienen en cuenta la perspectiva escolar del desarrollo, en el ámbito de la formación profesional de docentes e introducir también con carácter obligatorio la formación profesional en el tiempo libre de clases. No obstante, las medidas introducidas *top-down* [de arriba abajo] nos ponen ante el problema de que las acciones de formación profesional, que hasta el momento era aceptada y tenía carácter puntualmente e individual, son sustituidas o complementadas mediante un canon temático obligatorio, que se adapta a los planes de desarrollo de las respectivas escuelas, pero no, en determinadas circunstancias, a los planes individuales de desarrollo de las profesoras y los profesores. En este punto hay que contar con resistencias, cuando los docentes ya no puedan continuar desarrollando sus temas favoritos en la formación profesional, sino que se tienen que embarcar en los temas que –según se perciben– serían planteados desde el exterior y deberían apoyar al conjunto del proceso de desarrollo de la escuela. El aprendizaje, considerado desde una perspectiva sistémica y constructivista, presupone que las personas que están aprendiendo identifican el problema que tienen delante como un problema relevante y suficientemente novedoso para que, desde esta perspectiva, valga la pena el esfuerzo de emprender la formación profesional o continua. «Depende del hecho de que una información haya sido clasificada como relevante, y construida, reconstruida o deconstruida, el que esta información pueda producir irritación o trastorno –de donde se sigue, en terminología constructivista, una perturbación– y causar irritación en los modelos mentales existentes hasta el momento.» (Arnold / Tutor Gómez 2007, p. 77). La perturbación surge si, estando activado el «detector de novedad y relevancia» (Siebert 1999, p. 125), los contenidos establecidos de arriba abajo, cuya necesidad no es reconocida por los docentes, agravan no obstante la perturbación del cerebro y, con ello, el proceso posible de aprendizaje sobre la base de la relevancia subjetiva,

eventualmente deficiente, del tema. En estas condiciones, la formación profesional y continua tiene más bien una situación difícil en caso de que sea válida para este ámbito la apreciación de Klaus Holzkamp:

«Se llega al aprendizaje siempre y cuando el sujeto, en la ejecución normal de su acción, se encuentre con obstáculos o resistencias y, por ello, se vea ante una "problemática de acción" que no puede superar con los medios y capacidades actualmente disponibles, sino sólo mediante el paso intermedio o el rodeo (productivo) de la conexión de un "bucle de aprendizaje"» (1996, p. 29).

El conocimiento es una información, que ha sido apropiada por el sujeto y resulta adecuada al contexto respectivo, cuya apropiación presupone una activación de procesos tanto mentales propiamente como en la dimensión emocional –precisamente la entrada en funcionamiento de los respectivos detectores. Una vez que este proceso se representa en la comprensión y observación de los estados de cosas y de los contextos, se puede estar de acuerdo con Gerhard Roth cuando constata: «El conocimiento no puede ser transferido, tiene que ser creado de nuevo en el cerebro de toda persona que aprende.» (Roth 2003, p. 20). A partir de este decurso, que está enmarcado emocionalmente, el individuo se refiere a sus ideas sobre la efectividad sobre sí mismo (Bandura 1997), que es un componente central de la motivación de la persona que aprende. Según la teoría de la autodeterminación de la motivación de Deci / Ryan (1993), esta reúne tres componentes, a saber, la necesidad de competencia, la necesidad de autonomía, en el sentido de autodeterminación, y la necesidad de implicación social.

Si la formación profesional y continua es considerada como un bucle de aprendizaje, ello presupone un escenario orientado a la acción, en el que a partir de la definición del problema (perturbación) y la adopción del encargo de trabajarlo (comienzo del proceso de aprendizaje), las personas que aprenden elaboran *su* tema, aunque en el caso de los temas propuestos resulta difícil vivenciar como una cosa propia el encargo de trabajarlos y transformarlo en algo productivo.

Las experiencias de la presente contribución toman su punto de partida de la cuestión de cómo tiene que estar organizada una formación profesional para profesoras y profesores para que pueda llevarse a cabo, por una parte, de manera sostenible para los participantes y, por otra parte, seguir las demandas de las respectivas escuelas. Describirían una oferta para «Formación continua científica para docentes como instrumento de garantía de la calidad en la escuela», con el centro de interés «competencia en medios tecnológicos» (abreviado: GCE - Garantía de Calidad en las Escuelas*), que fue realizada entre 2004 y 2006 (cfr. Arnold / Gómez Tutor / Lermen 2005). En el fondo estaba la consideración de que algunas escuelas que, en el marco del programa de calidad que había de ser desarrollado en todas las escuelas de Renania-Palatinado, habían tenido en cuenta también de manera intensa el centro de interés «competencia en medios tecnológicos», fundamentalmente sobre la base de las iniciativas de los últimos años (Iniciativa Intel, Escuelas en Red, etc.), tenían no obstante en este ámbito demandas de desarrollo. Se debía

* En alemán: «QSS - Qualitätssicherung an Schulen». URL: www.qualitaetssicherung-an-schulen.de [N. T.].

ofertar una formación continua para un grupo de personal docente de una escuela en distintos temas en el ámbito del desarrollo escolar y la competencia en medios tecnológicos. Se desarrollaría, por ello, una concepción que debía tomar en consideración tanto la voluntariedad individual como también la orientación a la demanda de la escuela. Las inscripciones fueron remitidas a las escuelas de Renania-Palatinado e incluían las distintas condiciones para participar, que eran deudoras de la ambivalencia de necesidades individuales y colectivas. Así, se había de designar por parte de la escuela a un grupo de personas interesadas y, al mismo tiempo, mediante un acuerdo de consejo escolar, librar a este grupo un mandato oficial para tomar parte en la formación continua. De esta manera el bucle de aprendizaje anteriormente mencionado, que se había iniciado por los participantes individuales que consideraban el tema como relevante, mantenía su curso. Al mismo tiempo debía, mediante un acuerdo de claustro, aceptarse el tema en la escuela, lo que exigía la comprensión de la necesidad del desarrollo continuo de la escuela en este ámbito. Las necesidades individuales de ampliación del conocimiento en un ámbito especializado debían convertirse en un temas comunes.

Las escuelas participantes empezaron con grupos de hasta cinco personas y dos escuelas tomaron parte con un única persona en la formación continua, aunque muy rápidamente se produjo el hecho de que estas personas tuvieron más problemas, tanto con el dominio del abanico de temas como también con la aceptación en el consejo escolar, que los colegas de las escuelas que estaban comprometidas más intensamente en lo que se refiere a las personas. En conjunto, participaron en la iniciativa nueve escuelas con 25 profesoras y profesores durante todo el tiempo del curso. Otras dos escuelas anularon su participación en las primeras semanas, porque en definitiva no se pudieron identificar temáticamente con la oferta.

2. La concepción del proyecto «Garantía de Calidad en las Escuelas»

La concepción preveía la interconexión de la formación continua individual y el desarrollo de la escuela, en la medida que durante los dos años se ofrecerían tanto temas básicos en el ámbito del desarrollo de la instrucción, del desarrollo personal y de la organización, como también el tema del centro de interés sobre la competencia en medios tecnológicos, con lo que debía mantenerse firme el «bucle de aprendizaje» mediante la vinculación de un problema auténtico con el conocimiento científico.

Un componente ulterior de la concepción didáctico-metódica fue el modo de trabajo asistido o apoyado *on line*, con una elevada porción de autoaprendizaje. La formación continua de carácter científico se realizó en cuatro semestres durante un período de dos años (véase la ilustración 1). En el primer año, los participantes fueron instruidos en primer lugar en el proceso del *estudio autodirigido* (EAD), tanto en encuentros presenciales como en seminarios *on line* y trabajo en equipo *on line*, en los módulos respectivos mediante materiales de autoaprendizaje (*blended learning*).

En paralelo comenzaron las consideraciones sobre la concepción, ejecución y evaluación de un proyecto final, en el que no sería modificada la organización de las personas de una misma escuela para la realización del proyecto final, si era posible en el proyecto. La formación continua estuvo formada por siete módulos obligatorios, incluyendo el centro de interés de la «competencia en medios tecnológicos».

En el segundo año (semestres III y IV) la implementación de los contenidos de la formación continua mediante un proyecto de trabajo sería asistida *on line* y mediante el *coaching* previo. En ese elemento resulta claro una vez más el principio de la orientación a la acción, es decir, los módulos estaban incluidos en una problemática, válida para ser tratada, por ser capaz de establecer conexiones y resultar para los participantes. El proyecto de trabajo debía poner en primer plano, de manera aún más potente, el hecho de que los contenidos de la formación continua debían ser tratados de manera profunda y duradera mediante la superación de los problemas

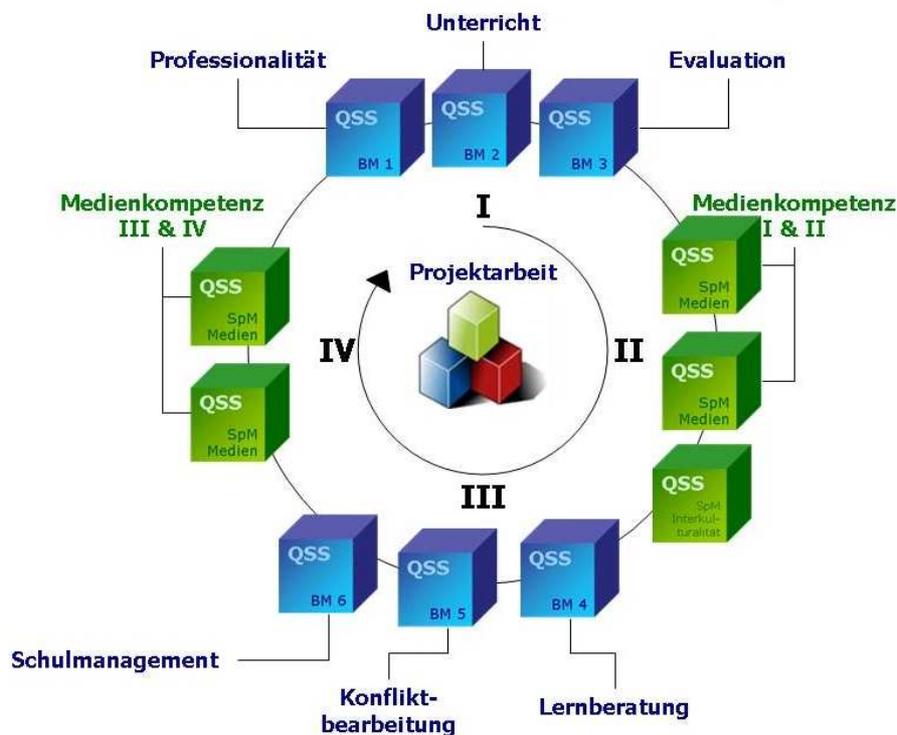


Ilustración 1: Temas y transcurso temporal de la formación continua

- BM 1: Professionalität : Módulo formativo 1: Profesionalidad
- bm 2: Unterricht : Módulo formativo 2: Instrucción
- bm 3: Evaluation : Módulo formativo 3: Evaluación
- bm 4 : Lernberatung : Módulo formativo 4: Orientación de aprendizaje
- bm 5 : Konfliktbearbeitung : Módulo formativo 5: Tratamiento de conflictos
- bm 6 : Schulmanagement : Módulo formativo 6: Gestión escolar
- Medienkomptenz : Competencia en medios tecnológicos; Interkulturalität : Interculturalidad
- Projektarbeit : Proyecto de trabajo.

Al procedimiento didáctico-metódico pertenecía también el hecho de que los temas básicos fueran tratados en los semestres primero y tercero, y los temas de la especialización sobre

la competencia en medios tecnológicos completaran la formación continua en los semestres segundo y cuarto. Resultaba básico para la distribución escalonada de los módulos su conexión con los proyectos de trabajo, que debían de comenzar ya con el proceso de formación continua en marcha, porque también tenían que presentar contenidos de los módulos de especialización. Por ello, en el primer semestre se pusieron en primer plano los temas de profesionalidad, enseñanza y aprendizaje y evaluación. Los módulos básicos de la orientación del aprendizaje, la gestión de conflictos y la gestión escolar fueron ofertados a continuación de la fase de modificación del proyecto de trabajo, para poder tratar con ésta, de manera teóricamente fundada, los eventuales problemas. En el ámbito de los módulos de especialización, las primeras unidades ofrecieron una visión de conjunto sobre el alcance y las posibilidades de la competencia en medios tecnológicos y plantearon los temas en conexión con el desarrollo escolar.

3. Barreras al aprendizaje y aspectos emocionales en la formación profesional y continua

Al comienzo ya se ha indicado que los esfuerzos actuales para reglamentar la formación profesional y continua mediante la inclusión en los programas de calidad de las escuelas particulares y permitir de manera reforzada sólo aquellas iniciativas que se adecúen al plan de desarrollo de la escuela, podían conducir también a resistencias. Con la estrategia doble de la formación continua individual y la promoción del proceso de desarrollo de las escuelas, estas reservas en el caso de los participantes debían ser reducidas al mínimo. Sin embargo hubo una y otra vez momentos en los que esta discrepancia de los participantes fue percibida claramente y fue tomada en consideración también, a causa de la «determinación ajena», una interrupción de la formación continua.

La cuestión de las barreras o las resistencias al aprendizaje, que presenta la mayor parte de las veces una connotación negativa, puede, sin embargo, ser valorada de nuevo con la inclusión de las emociones y su significado para el proceso de aprendizaje. También la cuestión de por qué las personas adultas construyen resistencias en los procesos de aprendizaje formales e informales, aunque estos procesos de aprendizaje hayan sido comenzados por ellos de manera voluntaria, pero luego finalicen con la interrupción del proceso de aprendizaje, se pueden contestar más bien en el contexto de un modelo cognitivo-emocional. Hasta ahora se ha recurrido frecuentemente a las «disonancias cognitivas» (Korczak 2000) en los procesos de aprendizaje como explicación para las resistencias al aprendizaje y se ha supuesto que éstas se generan cuando las estructuras presentes son irritadas mediante informaciones que se apartan del conocimiento precedente, porque el cerebro se esfuerza en primer lugar en asegurar las viejas estructuras. El hecho de que, en este caso, los procesos emocionales desempeñen un papel en la construcción de las disonancias cognitivas, pero también en el caso de su superación, queda claro al dar un vistazo a los resultados de la investigación de Roth (2003), quien se basa en que el sistema límbico –nuestra «memoria inconsciente de la acción»– dirige ya nuestras acciones antes de nuestra decisión consciente. En el sistema límbico están establecidas impresiones

emocionales, y con ello se encuentran también establecidas las maneras cómo los seres humanos reaccionamos a determinadas situaciones.

Para una clarificación de las conexiones entre los aspectos emocionales y cognitivos en el caso del aprendizaje puede ser observada la génesis de las reacciones sentimentales y el influjo en las situaciones de aprendizaje. A tal fin puede servir de base el modelo de dos componentes de Ulich / Mayring (2003). Según éste, las reacciones sentimentales se generan mientras un individuo percibe un suceso determinado o una situación sobre la base de su constitución momentánea y la realidad de la situación. Esto activa los esquemas emocionales disponibles, que han constituido en el curso del desarrollo, bajo el influjo de la socialización y, por consiguiente, de las vivencias emocionales tempranas, determinados procesos internos, disposiciones relevantes desde el punto de vista de las emociones y modelos de reacción específicos respecto de las emociones. Estos podrían ser caracterizados como «patrones de modelos para la multiplicación de las emociones» (Ulich / Mayring 2003, p. 93) y posibilita que el individuo en general pueda vivenciar una reacción emocional, ya que estos «patrones de modelos» ofrecen una ayuda a la estructuración del mundo de experiencias y ayudan a ordenar los distintos tipos de acontecimientos.

La activación de esquemas emocionales crea determinadas expectativas y filtra o bien encauza la atención de los individuos, de manera que el tratamiento de la información y la valorización de las informaciones suceden de un modo y manera completamente específicos. Los esquemas emocionales ponen en marcha disposiciones de atribución, que son independientes de bajo qué circunstancias o de qué modo fueron constituidos los esquemas emocionales. Las disposiciones de atribución estimulan de nuevo o dificultan incluso, de acuerdo con la atribución o estimación de los resultados integrados, reacciones emocionales completamente determinadas, poniendo en marcha procesos de hipervigilancia (dando realce a estímulos que tienen alguna referencia de relevancia emocional) o hipovigilancia (sometiendo o filtrando los estímulos que tienen alguna referencia de relevancia emocional).

Pues bien, sobre la base del modelo de dos componentes se puede explicar cómo una disonancia cognitiva puede tener también efectos emocionales. Un resultado, mediante la activación de esquemas emocionales, es integrado no sólo cognitivamente, sino también emocionalmente, y esto puede plantear experiencias que resultan contradictorias con las existentes hasta entonces y así provocar, por ejemplo, hipovigilancia.

Si se establece una vinculación con la teoría de la autodeterminación de la motivación de Deci / Ryan (1993), se muestra entonces que el tratamiento emocional de las situaciones llegará a expresarse de manera muy intensa ante todo en el ámbito de las necesidades de competencia. Un proceso de atribución positivo puede estimular la generación de una reacción emocionalmente positiva, de la que se aprovecharán futuros procesos de aprendizaje gracias a una disposición positiva. Éste es un presupuesto fundamental para un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida que esté autodirigido, como subrayan las investigaciones particulares sobre el papel de las emociones positivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje (cf. Jerusalem/ Pekrun 1999). No en último término, la cualidad positiva de la vivencia, vinculada con la motivación intrínseca, contribuye a estimular y mantener el interés en las personas que están aprendiendo (cf. Lewalter

et al. 2000). Una disposición para obtener buenos resultados, de carácter fundamental y duradero, y un convencimiento en la efectividad para uno mismo sólo pueden ser establecidos, por consiguiente, si en el ámbito de las atribuciones y de las expectativas de acción, que resultan también de ellas, puede ser efectuada una modificación.

En las concepciones de la formación profesional y continua, que trabajamos según el principio del *blended learning*, los elementos del convencimiento en la efectividad para uno mismo desempeñan un papel importante, porque en este punto se alternan el trabajo individual y grupal *on line* con las fases presenciales. En una concepción de ese estilo, el elemento normalmente estabilizante de la vinculación social está más bien infrarrepresentado, porque se alternan las pocas fases presenciales –normalmente la garantía para el intercambio y la confirmación de la necesidad de competencia– con largas fases de estudio por cuenta propia, que satisfacen ciertamente la necesidad de autonomía, y que, por el contrario, sólo refuerzan en escasa medida el fortalecimiento del convencimiento en la efectividad propia en el caso de muy pocas personas que estén aprendiendo de manera autodirigida.

En las investigaciones sobre los problemas del *e-learning* se constata una y otra vez que esta nueva adaptación del aprendizaje conduce a obstáculos a muchas personas que están aprendiendo, porque se espera un tratamiento autodirigido de los contenidos (cf. Dittler 2003). Esto lleva a un sobreesfuerzo, y también a reacciones agresivas, cuando las personas que están aprendiendo tienen que renunciar al manejo habitual del proceso de aprendizaje (cf. Mandl / Krause 2002). Además, la oportunidad de aprender independiente de un espacio y un tiempo, por su individualización, es muy susceptible de sufrir interrupciones en el aprendizaje, porque las personas que aprenden no pueden relacionarse directamente con otro participante en el curso, ya que pueden haber largos períodos de «silencio» entre las contribuciones en el caso del *e-learning*. Esta situación conduce a la inseguridad, porque el *feedback* sobre una contribución actúa de manera efectivamente estabilizante sobre las expectativas sobre uno mismo (cf. Dittler 2003). También tiene amplias repercusiones sobre el aprendizaje, ante todo, la flexibilidad temporal y espacial de aprendizaje. Aunque el aprendizaje puede ser realizado en una profusión de huecos, en las pausas o entre dos actividades, y se puede llevar a cabo proyectos de aprendizaje mientras se está en el puesto de trabajo, no obstante, la concentración en el aprendizaje y la necesaria profundidad del tratamiento puede resentirse, porque el aprendizaje acaba siendo casi algo «entre paréntesis» (cf. Gnahs, 1999). El resultado de tales procesos de aprendizaje es a menudo la acumulación de «conocimiento inerte», que ciertamente ha sido aprendido, aunque no esté anclado en el cerebro de una manera suficiente y duradera. Con lo que tampoco está dado el acceso o la demanda de informaciones en la situación adecuada y está restringida la transferencia del conocimiento a una situación diferente. No hay que subestimar tampoco los perjuicios que se producen en el proceso de aprendizaje por los compañeros aprovechados, que pueden estorbar la atmósfera si no se muestran suficientemente integrados en el trabajo en grupo. Se presenta, pues, el fenómeno «estoy haciendo el tonto» o «lo haría mejor sólo» (Mandl / Winkler 2002), que plantea siempre problemas notables al aprendizaje cooperativo.

La formación profesional y continua como oferta de aprendizaje *blended* aumenta también, ciertamente, en el ámbito de la formación del profesorado, aunque en el caso de las escuelas participantes y sobre la base de la carencia o bien escasez de experiencias con *e-learning*,

era más bien una concepción todavía desconocida. Simultáneamente a la nueva adaptación de enseñanza-aprendizaje en la formación continua descrita, se esperaba también la transformación de las nuevas experiencias en las propias escuelas respecto de la concepción de los medios tecnológicos. A ello se añadieron, desde la perspectiva de los participantes, dos ámbitos críticos, a saber, el desarrollo de la formación continua con elementos de una nueva cultura de aprendizaje y la implementación de un proyecto en medios tecnológicos en la escuela sobre aquello que debería ser transformado en la nueva cultura de enseñanza y aprendizaje. Los campos de problemas no proceden sólo de una cosa que se ha establecido de un modo inhabitual, como en este caso, la concepción del aprendizaje *blended*; una formación continua concebida de este modo puede también ser perjudicada por los nuevos en la época de los medios tecnológicos. Para redondear la formación, la situación de las escuelas y la experiencia de los profesores y de las profesoras con los medios de comunicación debe ser incluida en este punto. El estudio «Lehrer-/innen und Medien 2003» [Profesores y profesoras y medios tecnológicos 2003] (MPFS 2003) afirma que los profesores y las profesoras en Alemania se enfrentan muy abiertamente a los ordenadores y a internet en su vida cotidiana en la escuela. De los docentes en escuelas de formación general, un 67% afirma la importancia de estos medios tecnológicos para la instrucción y el 66% afirma la gran importancia de los ordenadores e internet para la futura vida laboral de sus escolares. También el 60% de los encuestados consideraba a la escuela como instancia que debía facilitar a los niños el tránsito a los ordenadores.

En comparación con el promedio de los hogares alemanes, los hogares de profesores y profesoras disponen de más equipos tecnológicos. Así, por ejemplo, el 75% de los docentes utiliza varias veces a la semana un ordenador y el 55% navegan frecuentemente en internet. Según los datos de las profesoras y los profesores, en las escuelas alemanas hay hoy un promedio de un televisor o un reproductor de vídeo en funcionamiento por cada 92 escolares. En el caso de los ordenadores, se observa una relación de 18 escolares por equipo, aunque resulta claro que esta proporción presenta otro cariz si se considera que en el empleo escolar frecuentemente se precisa un uso individual (cf. *ibid.*). En Renania-Palatinado, por ejemplo, es conocido, gracias al programa Escolarización-Intel (<http://inter.bildung-rp.de>), es conocido el software específico de enseñanza, aunque los profesores y las profesoras «hacen escasas referencias a las posibilidades de integración de este programa en su enseñanza» (Breiter / Stolpmann 2003, p. 20). Por ello, no es sorprendente que todavía un tercio de todo el personal docente no tome en cuenta los nuevos medios tecnológicos en sus clases (cf. Knauer 2002).

Estos resultados y los de los estudios mencionados anteriormente indican que, en el caso de la cuestión de la necesidad de la formación continua para profesores y profesoras, lo que ocupa el primer plano no es en absoluto la transmisión en general de un saber informático o de las instrucciones de uso, sino que lo que tiene que ser tematizado es más bien la utilización concreta en la enseñanza. Esta impresión se refuerza aún más si son tenidos en cuenta los deseos de formación continua de los profesores y profesoras encuestados, que ponen en los primeros puestos de su lista de demandas para la formación continua, entre otros, los temas del empleo de los medios tecnológicos en la escuela, las dimensiones de la competencia en medios tecnológicos o la valoración del uso de los medios de los propios escolares. Pero no sólo los resultados respecto de la demanda de formación continua de la competencia en medios tecnológicos y la aplicación de medios en la escuela, sino también un estudio de las expectativas en la escuela y la

enseñanza desde la perspectiva de los estudiantes y de los profesores y profesoras muestra una imagen cambiante: tanto los estudiantes como los docentes desearían más actividad y automatismo en la enseñanza, por lo que el deseo de los docentes por las posibilidades del trabajo con ordenadores y del uso de multimedia e internet es todavía, de manera clara, de una dimensión mayor (cf. Kandera 2000, p. 14 ss.).

Estos resultados de la investigación son indicaciones importantes sobre la gran importancia de las medidas del desarrollo escolar que se mueven, sobre la base de la lógica de la interdependencia de los campos de acción, tanto en el ámbito del desarrollo de la enseñanza, en la forma de la aplicación de los métodos activantes de enseñanza y formas de aprendizaje autodirigidas, como también en el ámbito del desarrollo personal, como, por ejemplo, la formación continua en temas de competencia en medios tecnológicos como también el desarrollo de equipos o de formas de enseñanza orientadas a la acción. En la medida en que, en este asunto, la enseñanza universitaria para los estudiantes de magisterio va con retraso respecto a las necesidades de los estudiantes, ha sido preciso apropiarse de los conocimientos requeridos a partir de medidas de formación profesional y continua. «Pues [sólo] si resultara evidente el trato profesional con las tecnologías de la información y la comunicación en la formación básica de los docentes, sería exonerado automáticamente del ámbito de la formación continua» (Moser 2003, p. 107).

Es fácil ver que, en la mayoría de las ocasiones, la aplicación de los nuevos medios en la enseñanza o la evolución de un desarrollo de la enseñanza, personal o de la organización no constituye una concepción de los medios tecnológicos integradora. Mientras que las generaciones más jóvenes crecen con los nuevos medios de forma completamente evidente y aprenden en el trato con ellos de un modo frecuentemente lúdico y exploratorio, en el caso de las personas adultas se encuentran frecuentemente en el umbral entre la aceptación y el escepticismo. También los profesores y las profesoras se hallan —a pesar de las buenas dotaciones mencionadas— en parte con considerables resistencias y fobias en el manejo de los (nuevos) medios tecnológicos (cf. Knauer 2002). Las causas para estas dificultades o también resistencias pueden ser de un tipo distinto, como indica Vollbrecht (2000). Los siguientes ejemplos ilustran el margen de fluctuación de las posibles causas para las resistencias:

- «Escepticismo respecto a los nuevos medios y su significado y función social,
- reservas frente a las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje asistidas por ordenador,
- ausencia de experiencias propias, inseguridades y fracasos en el manejo con el ordenador, angustia ante el vertiginoso progreso técnico,
- orientación tradicionalmente filológica de la formación de profesores y profesoras,
- cargas añadidas en tiempo o esfuerzo a los profesores y profesoras,
- deficientes posibilidades de realización en la escuela» (*ibid.*, p. 18 s.).

De todo ello se deduce además, para la realización de una concepción de los medios tecnológicos escolares, la tarea de reconocer en primer lugar estas resistencias y adversidades y superarlas mediante las medidas de acompañamiento. Para la ejecución de esta tarea, las escuelas son interpeladas por ellas mismas en primer lugar, pero también precisa de apoyo desde el exterior, como, por ejemplo, mediante medidas de formación continua de docentes (cf. *ibid.*).

4. Experiencias del Proyecto GCE con el aprendizaje en la tercera fase de la formación docente

Como hemos descrito anteriormente, los problemas en el manejo de los nuevos medios no se encuentra en el ámbito de la dotación técnica, sino más bien en el de la evidencia de la transformación de la concepción. Referido a los participantes en la formación continua, que fueron encuestados en diversas ocasiones durante la iniciativa, se deduce la imagen siguiente, que se encadena con los resultados mencionados anteriormente: en el tema de la competencia en medios tecnológicos había hasta ahora pocas experiencias en el caso de las escuelas participantes, sin embargo los presupuestos técnicos y los conocimientos en el manejo de los ordenadores se podían clasificar como buenos en el caso de los y las participantes. Respecto a otros temas relevantes de la formación continua se muestra que había pocas experiencias con trabajo en equipo, así como con los contenidos de la formación continua, y también las experiencias en el desarrollo escolar eran en parte era sólo rudimentarias.

Teniendo en cuenta el campo de problemas anteriormente mencionado con el *e-learning*, resulta claro que precisamente la ausencia de experiencias con el trabajo en equipo obstaculiza el dominio de la nueva ordenación de enseñanza-aprendizaje, porque los temores ante las nuevas exigencias no pueden ser suprimidos en un círculo más bien anónimo.

Así no resulta sorprendente que suceda que la concepción del aprendizaje *blended* sea valorada de manera ambivalente por parte de los participantes. En general sostendrían la concepción de que, ciertamente, se puede aprender mucho y el proyecto resulta útil, pero que el esfuerzo elevado causaría problemas. Este esfuerzo se atribuiría sobre todo a las fases *on line*, que, a pesar de la alta utilidad, absorben demasiado tiempo y precisan mucha coordinación. En cambio, las fases presenciales –en cuanto disposición de aprendizaje conocida por los participantes– habrían sido valoradas como muy provechosas, ya que los participantes ante todo ponen de relieve el intercambio de experiencias y el «hablar con los demás». Aquel esfuerzo tampoco encontraría compensación con las ventajas mencionadas de la fase *on line*, como el trabajo autónomo, el establecimiento de contactos fuera de la escuela o la inclusión de informaciones de otras personas.

Por tanto, los contactos *face-to-face* son valorados, tanto hoy como ayer, como beneficiosos, lo que, por otra parte, encuentra apoyo en las explicaciones de Deci y Ryan (1993). Esto también es confirmado por la insatisfacción con la que los claustros percibieron en definitiva las actividades. Un participante expresaba esto del siguiente modo: «Dejando de lado

las personas participantes, a los que afecta directamente el desarrollo escolar, y más allá del proyecto GCE, apenas hubo respuesta en el claustro.» (participante A); otros expresaban la cuestión de la implicación del claustro, de forma breve y concisa, del modo siguiente: «Aceptación sí, interés no». Por tanto, se quejarían en general de una retroalimentación más bien débil y de un desinterés del claustro, que no se interesaba por el proceso de desarrollo del proyecto. Junto al componente social deficitario, esto tiene también efectos sobre el reconocimiento de los períodos de formación continua, que no fueron tomados –como resulta habitual– como una ausencia autorizada, sino que tuvieron que ser colocados en el horario general. Tampoco resulta sorprendente que los participantes se resistieran contra el acortamiento de una fase presencial al comienzo del tercer semestre de dos días a uno, porque de este modo el claustro lo «reconocía» como tiempo de ausencia e iban a perder el beneficioso contacto social.

«Por esta vía, quisiera protestar vivamente contra el modo cambiante de realización de las jornadas presenciales. Para algunos de nosotros [...] significaría una duplicación del estrés, al mismo tiempo que una división en dos de la diversión, lo que experimento como sumamente desmotivador. En lo sucesivo tenemos que ir y volver todavía seis veces a Kaiserslautern, con las condiciones de tráfico de un viernes, a una jornada. Tendría que saber de antemano si estoy invitado a tales encuentros. No hay nada más valioso para mí. Para nosotros, como grupo, la tarde pasada en común era también un componente socialmente importante de la colaboración. Esta exigiría la alegría de la acción conjunta y fortalecería del espíritu de equipo de una forma no despreciable.» (participante F)

También el participante H se añade a esta impresión y describe la importancia del contacto social:

«Me sumo a la crítica y quisiera añadir todavía que Usted [...], con su visita a nuestro centro, [...] habra visto incluso el esfuerzo que se tiene que hacer para superar la distancia, por lo que la decisión (el acortamiento) podría no ser de nuestro interés, sobre todo porque hemos en la comida hemos acentuado el valor positivo de las tardes.» (participante H)

El participante C llega al quid de la cuestión del tiempo de ausencia:

«Por lo que respecta a las faltas, hay que decir que las acciones de formación continua "normales" requerirían más días.» (participante C)

Con la referencia a las acciones de formación continua «normales», resulta claro que la concepción del aprendizaje *blended* en la escuela no representa todavía una cosa evidente, y también remite a que las «ausencias» en las escuela tienen que ser justificadas y a que los períodos de formación continua *on line* no son reconocidos de manera manifiesta como períodos oficiales de formación continua.

Las experiencias muestran que tanto la ausencia de una estructura de retroalimentación en la escuela como la escasa aceptación de los períodos de formación continua *on line* supusieron dificultades extraordinarias para los participantes. Entre otras consecuencias, ello podría conducir a que, por la ausencia de estructuras de retroalimentación, las inseguridades de los docentes se impusieran sobre los beneficios de su propia acción y así se desencadenaran expectativas negativas respecto de la eficacia para uno mismo (cf. Combe / Kolbe 2004, p. 835).

Teniendo en cuenta la distinción entre fase presencial, claramente estructurada, y la forma muy abierta del trabajo *on line*, resulta interesante considerar más detenidamente las frecuencias de acceso a la plataforma de aprendizaje. En este punto se muestran grandes oscilaciones: por una parte, los accesos dependen de los períodos de vacaciones, pues con el avance de las vacaciones se accedería cada vez menos; pero, por otra parte, aparecerían precisamente picos inmediatamente antes o después de una fase presencial. Antes de los encuentros presenciales, los participantes tomarían parte de manera más intensa en las discusiones *on line* (véase la ilustración 2), porque, por una parte, retomaría previsiblemente la conexión sobre la discusión en curso y, por otra parte, querrían también pedir informaciones para la inminente sesión presencial. Después de la fase presencial, todavía serían discutidos y repasados de nuevo los correspondientes temas en los foros. Sin embargo, este impulso se menguaba regularmente cuando se incrementaba de nuevo la distancia con la fase presencial.

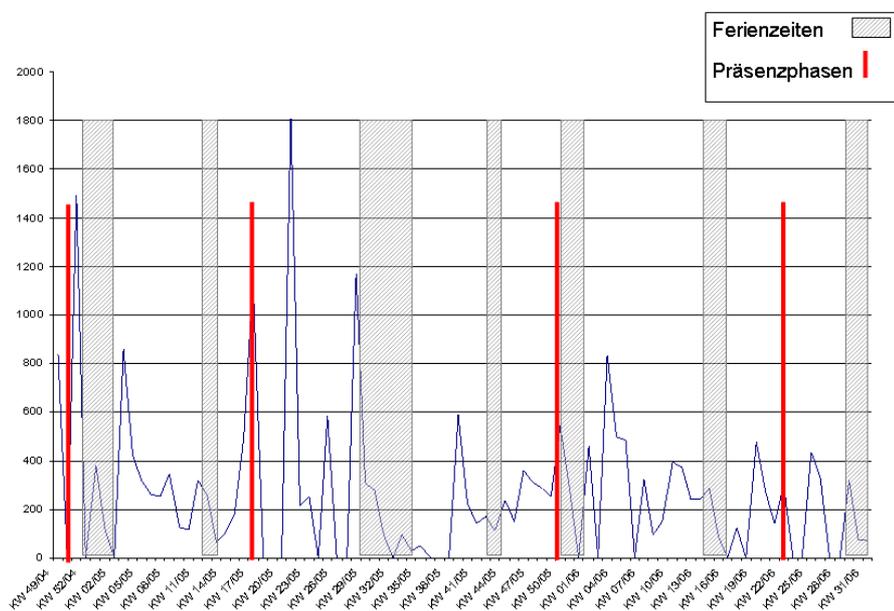


Ilustración 2: Relación de acceso a la plataforma de aprendizaje, períodos de vacaciones y fases presenciales (gráfico: Lars Kilian)

Ferienzeiten: períodos de vacaciones / Präsenzphasen: Fases presenciales /
kw: Semana del curso (y año)

Estaría muy claro el interés incrementado después de la segunda fase presencial, durante la cual algunos de los participantes materializaron el hecho de que la formación continua individual debe estar implicada en un proceso de desarrollo escolar. Este conocimiento, que para algunos resultó muy sorprendente, mostró, por una parte, el hecho de que las conversaciones previas en las escuelas entre la direcciones y el claustro no habían sido suficientemente claras respecto a los objetivos de la formación continua. Por otra parte, los testimonios mostraron también, no obstante, que los participantes compartieron activamente las contribuciones de los foros, si las encontraban de su interés. En este contexto, resulta interesante que, en estas condiciones, llevaron a cabo también *chats*, que sirvieron a su necesidad de relación y formularon

con antelación los planos del contenido. Dos extractos de las contribuciones de los foros muestran esto:

«Mi opinión completamente personal sobre estas dos jornadas presenciales es ésta. Ha habido muchísima crítica, y tampoco estoy de acuerdo con todo. Sin embargo, personalmente aprovecho mucho de un encuentro de estos después en casa. Las dos jornadas me han mostrado también que la comunicación de unos con otros es un elemento totalmente importante. Me alegro del trabajo continuo en este seminario y espero que mantengamos juntos buenos *chats*.» (participante g)

«En absoluto me resulta frustrante navegar después en casa; al contrario, me parece que tanto yo como mis compañeros de equipo estamos subidos realmente en el mismo barco y estamos preparados para rendir cuentas, y, ciertamente, no sólo para dar un par de vueltas mediándonos en una piscina (determinación de medios tecnológicos), sino para ir más allá, al mar abierto (desarrollo escolar). Hay que constatar que, de hecho, debería haber más bien una comunicación mayor, más clara, directa y abierta. En todo caso, me alegraría de no caer nunca por la borda.» (participante F)

La cuestión de para qué sería considerada importante la plataforma de aprendizaje se puede contestar bien con un vistazo a los números de acceso en relación con el depósito de nuevos materiales de estudio (véase la ilustración 3).

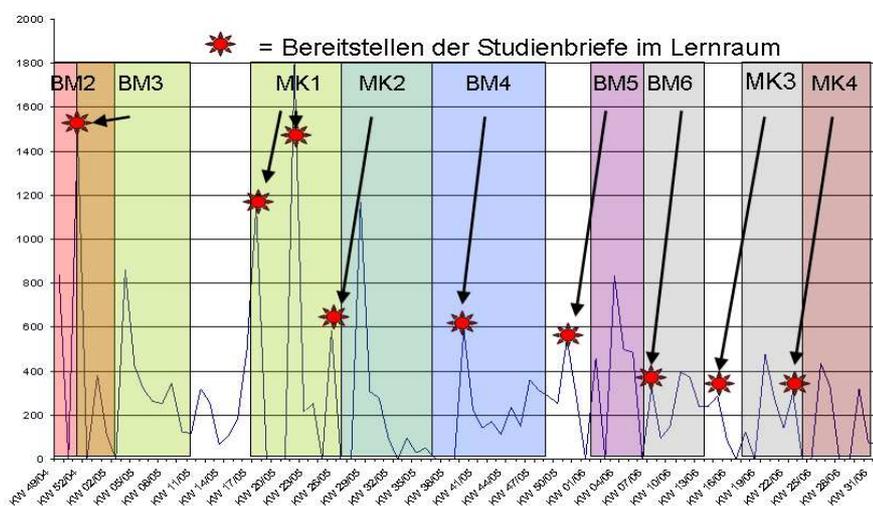


Ilustración 3: Relación del acceso a la plataforma de aprendizaje y la puesta a disposición de materiales de estudio (Gráfico: Lars Kilian)

Bereitstellen der Studienbriefe im Lernraum = Puesta a disposición de documentos de estudio en el espacio de aprendizaje.

bm 2 ... 6: Módulo formativo 2 ... 6.

km 1 ... 4: Módulo del curso (médios tecnológicos) 1 ... 4.

Los valores superiores en el acceso al espacio de aprendizaje se podían corresponder a los momentos en que se depositaba material nuevo. El interés de los participantes, por tanto, también estaba intensamente orientado a los materiales, que en general fueron valorados como muy útiles y fáciles de seguir, y seguramente contribuyó a ello el hecho la vivencia de competencia de los participantes podían ser reforzadas en la mayor parte de las ocasiones.

5. Conclusión

Las explicaciones de Oelkers (2003, p. 199), sobre el hecho de que la formación continua es necesaria a la larga para la capacidad profesional, podrían ser especialmente conformes también para los docentes en las escuelas. El desarrollo personal tiene que ser tomado en cuenta potentemente y no en último lugar a causa de la realidad cambiante. También desempeña aquí un papel, sobre todo, el ámbito de los nuevos medios tecnológicos, que antes todavía no se encontraban en la instrucción, pero que ahora están anclados en los estándares curriculares de la formación de docentes como un ámbito parcial. Por ello, la formación continua no debería de ser sólo una «elección individual» (Terhart 2000, p. 133), sino tener en perspectiva la escuela como un sistema completo.

Ciertamente, en las discusiones de la formación profesional continua en marcha no debería haberse perdido de vista la perspectiva de las concepciones del desarrollo persona de la escuela, pues el intento de armonizar con exactitud la formación profesional y continua a las necesidades del establecimiento y subordinar los deseos individuales de desarrollo a la concepción del desarrollo del personal, puede significar también el restringir las posibilidades de innovación. La formación profesional y continua claudicaría entonces detrás del desarrollo actual (cf. Severing 1997).

Resulta problemática también la orientación espacial y temporal de las ofertas de formación para profesores y profesoras. A causa de las condiciones estructurales en la escuela es difícil reclamar tiempo de aprendizaje con las ofertas *on line*, que son concedidas y reconocidas como encuentros presenciales.

No en último lugar hay que reflexionar también sobre si la separación espacial deficiente de praxis y formación continua contribuiría a que sólo fuera posible de una manera difícil una confrontación reflexiva con los nuevos temas y un cambio de perspectiva basado en el cruzamiento de vida cotidiana y el espacio de aprendizaje.

En estos puntos hemos de colocar escenarios de enseñanza-aprendizaje, que contemplan el *blended learning* como una variante posible de la formación profesional y continua del profesorado.

Bibliografía

- Arnold, Rolf / Gómez Tutor, Claudia: Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. (Serie: Grundlagen der Weiterbildung). Augsburg 2007.
- Arnold, Rolf: Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 2005.

- Arnold, Rolf / Gómez Tutor, Claudia/ Lermen, Markus: Neue Medien an Schulen - Ein Baustein zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. En: PädForum 33./24., 2005, p. 275-278.
- Bandura, Albert: Self-efficacy: The exercise of control. New York 1997.
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied 1995.
- Breiter, Andreas/ Stolpmann, Björn-Eric: Erprobung wartungsarmer Netzwerkkonzepte im regionalen Bildungsnetz Bremerhaven. Universität Bremen 2003. [pdf en: <http://www.ifib.de/publikationsdateien/BerichtASPfinalV1.pdf>, último acceso: 20 de agosto de 2007].
- Combe, Arno / Kolbe, Fritz-Ulrich: Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. En: Werner Helsper / Jeanette Böhme (Hrsg.), Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden 2004, pp. 833-852.
- Deci, Edward L./ Ryan, Richard M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. En: Zeitschrift für Pädagogik 93, 1993, pp. 223-238.
- Dittler, Ulrich: Einführung – E-Learning in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung. En: *ibid.* (ed.), E-Learning. Einsatzkonzepte und Erfolgsfaktoren des Lernens mit interaktiven Medien. 2ª ed. München 2003, pp. 9-22.
- Expertenkommission NRW: Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Düsseldorf 2007.
- Gnahn, Dieter: Probleme mit dem selbstorganisierten Lernen. En: Hessische Blätter für Volksbildung 49, 1999, pp. 246-253.
- Holzkamp, Klaus: Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema «Lernen». In: Rolf Arnold (ed.), Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler 1996, pp. 29-38.
- Jerusalem, Matthias/ Pekrun, Reinhard (ed.): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen 1999.
- Kanders, Michael: Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern II. Dortmund 2000.
- Knauer, Hannelore: Bildungsmanagement im Klassenzimmer. Wie Neue Medien den LehrerInnenberuf verändern. Innsbruck [etc.] 2002.
- Korczak, Dieter: Warum die Hirnforschung uns alle angeht. In: Dieter Korczak./ Joachim Hecker (ed.), Gehirn – Geist – Gefühl. Hagen 2000, pp. 18-35.
- Lewalter, Doris / Krapp, Andreas / Wild, Klaus-Peter: Motivationsförderung in Lehr-Lern-Arrangements – eine interessentheoretische Perspektive. En: Christian Harteis/ Susanne Kraft (Hrsg.), Kompendium Weiterbildung – Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Leverkusen 2000, pp. 149-156.
- Mandl, Heinz/ Krause, Ulrike-Marie: Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft. In: BLK für Bildungsplanung und Forschungsförderung et al. (ed.), Lernen in der Wissensgesellschaft. München etc. 2002, pp. 239-266.
- Mandl, Heinz / Winkler, Kerstin: Neue Medien als Chance für problemorientiertes Lernen an der Hochschule. En: Ludwig J. Issing / Gerhard Stärk (ed.), Studieren mit Multimedia und Internet: Ende der traditionellen Hochschule oder Innovationsschub? Münster 2002, pp. 31-47.

- Moser, Heinz: Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen 2000.
- Moser, Heinz: «Schule im Netz» und die Technikfalle. En: Paolo Barblan; Arnold Koller (red.), Schule im Netz – Chancen und Gefahren. Lenzburg 2003, pp. 105-109.
- MPFS - Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (ed.): Lehrer/-innen und Medien 2003: Nutzung, Einstellungen, Perspektiven. Baden-Baden 2003.
- Oelkers, Jürgen: Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim 2003.
- Roth, Gerhard: Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? En: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 26, 2003, pp. 20-28.
- Severing, Eckart: Einsatz neuer Lernmedien im Betrieb – Szenarien und Perspektiven. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (ed.), Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation. Dokumentation des 3. BiBB-Fachkongresses. Band II. Berlin 1997, pp. 723-725.
- Siebert, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied 1999.
- Terhart, Ewald (ed.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kulturministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim 2000.
- Ulich, Dieter / Mayring, Philipp: Psychologie der Emotionen. 2ª ed. Stuttgart 2003.
- Vollbrecht, Ralf: Handlungsorientierte Medienpädagogik Ausbildung, Arbeitsfelder, Projektarbeit (Medienpädagogik 3, Kurseinheit 4). Fernuniversität Hagen 2000. Berlin 1997.