

**PROYECTO ANDALUZ DE FORMACIÓN DEL
PROFESORADO UNIVERSITARIO**

**MATERIALES DE FORMACIÓN DEL
PROFESORADO UNIVERSITARIO
- GUÍA III -**

Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas



PROYECTO FINANCIADO POR:

*Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas
Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del profesorado*



© Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA)

Edita: Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA)
C/. Alfonso XIII, 13 - 14071 CÓRDOBA

Diseño de la Portada: África Barbancho Mena

Depósito Legal: GR-424-2003
ISBN: 84-688-1084-3

Imprime: Lozano Impresores S.L.L.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN: MATERIALES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO (Cristina Moral Santaella)....	13
1) En qué consiste y para qué sirve la Guía de Materiales de Formación del profesorado Universitario	16
2) Cómo, Cuándo y Dónde se aplica la Guía de Materiales de Formación del Profesorado Universitario	19
3) Condiciones para la utilización de la Guía	22
4) Cómo llevar a cabo procesos de investigación/reflexión sobre la práctica	27
5) Relación de itinerarios formativos	33
MÓDULO 1: ESTRATEGIAS DE AUTOEVALUACIÓN DEL DOCENTE (Juan Bautista Martínez Rodríguez)	51
1) Análisis de las creencias y opiniones pedagógicas	55
2) Análisis de los principios éticos aplicados en la práctica docente	61
3) Análisis del conocimiento sobre el alumnado	65
4) Análisis de los materiales curriculares propuestos por el docente	70
5) Análisis de los exámenes	75
6) El diálogo o conversación con el alumnado como estrategia de formación pedagógica	80
7) Realización y análisis de autoinformes del Profesorado	87
MODULO 2: LA AUTOEVALUACIÓN Y LA (AUTO-CALIFICACIÓN) COMO FORMAS DE PROMOCIÓN DEMOCRÁTICA (Juan Miguel Fernández Balboa)	91
8) La autoevaluación como promotora de la democracia	93
9) La práctica de la auto-evaluación	98
10) Reflexiones finales sobre auto-evaluación	116

MÓDULO 3: LOS PROCESOS DE PLANIFICACIÓN EN LA UNIVERSIDAD (Marina Fuentes-Guerra Soldevilla, M ^a del Mar García Cabrera)*	121
11) Concepto de Planificación	123
12) ¿Para qué nos puede servir la planificación?	128
13) Contextos de planificación	129
14) Nuevas exigencias en la planificación	133
15) Objetivos, intenciones o propósitos educativos	135
16) El diseño de los contenidos en la planificación	138
17) La selección de los contenidos	140
18) La secuenciación de los contenidos	142
19) La organización de los contenidos	143
20) Las actividades en la planificación	147
21) Evaluación	150
MODULO 4: PROPUESTA PARA REPENSAR LA SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS (Pilar Azcárate Goded, Eduardo García Díaz y Rosa Martín del Pozo)	155
22) De las dificultades de aprendizaje a las finalidades de la enseñanza: un recorrido reflexivo por los contenidos	165
23) Una posible mejora en el tratamiento de los contenidos (síntesis)	185
MÓDULO 5: ANÁLISIS DE LAS TAREAS DOCENTES (Cristina Moral Santaella)	195
24) Identificación de los elementos básicos que definen tu tarea docente y caracterización de tu línea de actuación	201
25) Identificación del sistema de actividades básico que define tu línea de actuación docente	206
26) Identificación de los esquemas de acción del sistema de actividades básico de tu modelo de actuación docente	214
27) Identificación de las implicaciones sociales de tu modelo de actuación docente	221

* Elaborado a partir del módulo realizado por Pilar Mingorance Díaz y Araceli Estebaranz, publicado en la primera edición de estos materiales.

MÓDULO 6: EL PRÁCTICUM (José Gimeno Sacristán)	225
28) El sentido del prácticum	227
29) ¿Qué es posible hacer en el prácticum?	232
30) El informe del prácticum	236
31) Lo que puedes ver y analizar de la práctica	239
32) Las perspectivas desde las que ver, analizar y valorar las prácticas educativas	241
32.1) Escenario de prácticas en los que participan los agentes directos de la educación	246
32.2) Escenarios de la práctica de las instituciones correspondientes: Centros escolares, etc.	249
32.3) Escenarios de las políticas y programas concretos sobre el campo o aspecto en el que se tiene la experiencia (reforma, programas sociales, etc.)	251
32.4) Contexto social en general, valores sociales dominantes	253
 MÓDULO 7: APROVECHAR LA EXPERIENCIA PARA MEJORAR LA PRÁCTICA: LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN (I-A)	
(Javier Barquín Ruiz y Juan Fernández Sierra)	255
33) Investigación acción durante el desarrollo de las prácticas ...	261
34) Evaluación y calificación de los estudiantes	274
 MÓDULO 8: LA EXPOSICIÓN EN EL AULA UNIVERSITARIA	
(Pilar Mingorance Díaz)	283
35) Justificación/presentación en la exposición	287
36) Planteamiento en la exposición	289
37) Interacción con los estudiantes en la exposición	291
38) Transferencia de los saberes	296
39) Síntesis en la exposición en el aula	298
40) El tiempo en la exposición	299
41) Control/evaluación en la exposición	301
 MÓDULO 9: ACTIVIDADES PRÁCTICAS EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO (Cristina Moral Santaella)	303
42) Enfoques de aprendizaje	305
43) Motivación proporcionada por el profesor	314
44) Clima de clase	326

MÓDULO 10: CULTURA INSTITUCIONAL Y FUNCIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD. PROPUESTAS DE CAMBIO (José Ignacio Rivas Flores y Analía Elizabeth Leite) ..	335
Justificación de la cultura institucional y función social de la universidad. Marco conceptual y desarrollo de la propuesta....	339
45) Para qué: sentido de la profesión	363
46) Para quién: estudiantes	371
47) Qué: trabajo docente	378
48) Porqué: compromiso profesional	389
49) Propuestas de cambio de las prácticas docentes	396
 MÓDULO 11: CULTURAS PROFESIONALES DOCENTES (José Manuel Coronel Llamas y Cristina Moral Santaella)	409
Introducción	411
a) Análisis de los rasgos de la cultura profesional docente del departamento.	413
50) Identificación de los estilos profesionales	416
51) Identificación de indicadores del clima o ambiente de trabajo	420
b) Nivel de comunicación y de relación existente entre los miembros de un departamento	421
52) Un vistazo a las relaciones de poder	422
53) Análisis de los consejos de departamento	425
54) Identificación del grupo	426
55) Guión para la observación de la dinámica de grupo dentro del departamento	427
56) Indicadores del funcionamiento del grupo	429
c) Nivel de resistencia al cambio	431
57) Análisis de tipos de cambio	432
58) Causas y tipos de resistencia al cambio	434
59) Análisis actitudes hacia el cambio	436
60) Análisis de las fuerzas del cambio	437
d) Nivel de colaboración entre los miembros de un departamento	440
61) Teoría de la complejidad	441
62) Teoría de la evolución	443
63) Reconocimiento de las diferencias y de la autonomía	445

MÓDULO 12: LAS TUTORÍAS. OTRA FORMA DE ENSEÑAR EN LA UNIVERSIDAD (V́ctor ́lvarez Rojo)	447
Las tutorías de la enseńanza universitaria	449
64) Tutoría de trabajos monográficos sobre temas del programa de asignaturas	456
65) Tutela de proyectos de acción práctica	460
66) Tutorías centradas sobre problemas o dificultades en el aprendizaje	465
67) Necesidades colectivas de orientación	469
68) La tutoría de compańeros	472
69) Las tutorías a trav́s de la red (web)	477
70) Tutorías coordinadas: plan de acción tutorial del centro o del departamento	479
71) Planificaci3n de la propia oferta de tutoría	482
72) Evaluaci3n de la acci3n tutorial	488
 MÓDULO 13: UNA EXPERIENCIA DE FORMACI3N DE PROFESORADO EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA (M^a Angustias Montellano Delgado)	499
73) Una experiencia de formaci3n	501
 MÓDULO 14: EL MAGISTERIO EN LA UNIVERSIDAD (Joś Manuel Esteve Zarazaga)	505
Introducci3n	507
74) La aventura de ser un maestro	510
 MÓDULO 15: EL CŔDITO EUROPEO: UN RETO PARA LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD (Joś Gimeno Sacristán)	519
75) ¿De qú va el reto?	521
76) Precauciones ante las innovaciones educativas que implican cambios profundos	527
77) El ECTS como una estrategia para potenciar un cambio	529
78) Carta de principios de lo que entendemos por calidad de la Educaci3n	531
79) Amparo normativo	543
80) Sistema de organizaci3n de la docencia	545

81) Sistema de evaluación institucional	547
82) Sistema de innovación y de formación	548
83) Condiciones.....	552
MODULO 16: IMPLICACIONES DE LOS ENFOQUES DE COMPE-	
TENCIAS EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-	
APRENDIZAJE DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	
(Cristina Moral Santaella).....	553
¿En qué consiste y qué pretende conseguir este módulo?	557
Introducción: el Sistema de Créditos Europeo y los procedimientos	
de Enseñanza-Aprendizaje	558
84) ¿Cómo indentificar nuestra práctica o estilo formativo, y qué	
pretendemos conseguir con la aplicación de un modelo for-	
mativo particular?	561
85) ¿Cómo identificamos a los profesionales que vamos a for-	
mar? ¿Desde qué conocimientos y competencias los identifi-	
camos?	569
86) Identificación del profesional a formar	571
87) ¿Cómo concebimos el conocimiento profesional?	573
88) ¿Como concebimos las competencias profesionales?	582
89) ¿Como construimos el conocimiento profesional?	599
90) ¿Cómo planteamos la teoría?.....	600
91) ¿Cómo planteamos las relaciones teoría-práctica y en qué	
contextos utilizamos la teoría?	603
92) Principios de actuación o de procedimientos	608
93) Aprendizaje significativo y constructivista	609
94) Resolución de problemas	613
95) Pensamiento crítico y creativo	616
96) Investigación sobre la práctica profesional	618
97) Desarrollo de procesos metacognitivos.....	622
98) Aprendizaje a partir de la experiencia	624
99) ¿Qué criterios e instrumentos utilizados para evaluar?	627
100) Evaluación sumativa frente a evaluación formativa	628
101) Indicadores de ejecución frente a indicadores de calidad ...	630
102) Ámbitos de evaluación en el aprendizaje universitario	633
BIBLIOGRAFÍA	639

Coordinadora: Cristina Moral Santaella

Autores: *Cristina Moral Santaella*
Juan Bautista Martínez Rodríguez
Victor Álvarez Rojo
Javier Barquín Ruiz
José Manuel Coronel Llamas
José Manuel Esteve Zarazaga
Analia Elizabeth Leite
Juan Miguel Fernández Balboa
Juan Fernández Sierra
José Gimeno Sacristán
Grupo de Profesores de diferentes áreas
*de la Universidad de Córdoba**
Pilar Mingorance Díaz
M^a Angustias Montellano Delgado
José Ignacio Rivas Flores
Pilar Azcárate Goded
Rosa Martín del Pozo
Eduardo García Díaz

- * —**Área Didáctica y Organización Educativa:**
Luis Batanaz Palomares, Marina Fuentes-Guerra Soldevilla, M^a del Mar García Cabrera,
M^a Dolores García Fernández, Carlota de León Huertas, María López González, Mercedes
López González, Ángela de Luque Sánchez, Verónica Marín Díaz, Rosario Mérida Serrano,
M^a Ángeles Olivares García y M^a Vicenta Pérez Ferrando.
- Área de Psicología Evolutiva y de la Educación:**
Luz González Ballesteros, Jesús Mañas Montero y Amalia Reina Giménez.
- Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación:**
Carmen Corpas Reina e Ignacio González López.
- Departamento de Química Física y Termodinámica Aplicada.**
Juan José Ruiz (Química Física)
Basilio Fernández Iglesia (Máquinas y Motores Térmicos)

Dirección del Proyecto: Juan Bautista Martínez Rodríguez

Coordinación del Proyecto: Cristina Moral Santaella

Foundations of Christian Moral Education

by [illegible]

[illegible]

[illegible]



[illegible text block]



[illegible text block]

[illegible text block]

[illegible text block]

[illegible text block]

MÓDULO 16

**LA REPERCUSIÓN DE DISTINTOS
ENFOQUES DE COMPETENCIAS EN
FORMAS DIVERSAS DE PLANTEAR
LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD**

LA RECONSTRUCCIÓN DE LA
ECONOMÍA DE GUATEMALA EN
LOS AÑOS CINCUENTA Y SESENTA
UN PROCESO DE TRANSICIÓN
ECONÓMICA EN LA AMÉRICA

A Tadea Fuentes Vázquez

4. *Handwritten text, possibly a signature or name.*



¿EN QUÉ CONSISTE Y QUÉ PRETENDE CONSEGUIR ESTE MÓDULO?

La implantación del sistema de créditos europeo y los cambios que puede llevar asociado este sistema en la práctica docente universitaria, está provocando que el profesorado se pregunte por cuáles van a ser las exigencias que el sistema de créditos va a demandarle y qué cambios va a producir en su práctica docente. Es cierto que la implantación del sistema de créditos europeo supone un cambio, aunque como dice Gimeno, en el texto anterior, no es un cambio totalmente nuevo pero sí es un cambio complejo porque lleva implícito una concepción de la enseñanza particular y distinta a una concepción tradicional-academicista, una concepción de la enseñanza que implica cambios estructurales-organizativos y cambios en los sistemas de creencias.

En este módulo se analiza el significado del movimiento renovador que supone el crédito europeo, movimiento que lleva asociado una forma particular de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por esto, el módulo comienza haciendo una reflexión sobre lo que se entiende por enseñanza y aprendizaje, reflexión que nos introducirá en la problemática que encierra la identificación del modelo de actuación docente acorde con la promoción de conocimientos y competencias profesionales. Una vez identificado el modelo de actuación docente, se promueve la reflexión sobre una serie de cuestiones metodológicas y formas de evaluación que pueden fomentar propuestas de mejora para la construcción de programas de formación inicial más acordes a las necesidades de la convergencia europea. Desde este módulo comprenderemos que el sistema de créditos europeo no es sólo una modificación o ajuste matemático, burocrático, de asignación de créditos que no entraña una gran complejidad, sino un cambio sustancial en la forma en que se conciben los procesos de enseñanza y aprendizaje.

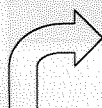
INTRODUCCIÓN: EL SISTEMA DE CRÉDITOS EUROPEO Y LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El crédito europeo estructura el sistema de enseñanza-aprendizaje poniendo el énfasis en la actividad del alumno. Como dice el Documento-Marco del MEC (2003): “el diseño de los planes de estudio y las programaciones docentes se llevarán a cabo teniendo, como eje de referencia el propio aprendizaje de los alumnos”. Esto podría entenderse como la dicotomía: “ahora debemos centrarnos en la planificación del aprendizaje del alumno y olvidar los procesos de enseñanza”.

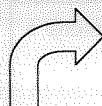
Con la intención de aclarar esta delimitación entre **aprendizaje** y **enseñanza** que “parece” establecer el sistema de créditos europeo, una delimitación que “parece” optar antes por el aprendizaje del alumnado a costa del proceso de enseñanza que promueve el profesorado, debemos hacer referencia al significado de una enseñanza encaminada a la formación dentro de los distintos ámbitos profesionales, ámbitos profesionales que se asocian con visiones amplias y no meramente “técnicas” para definir las profesiones, lo cual lleva asociado una serie de implicaciones didácticas que dan un sentido particular a la acción docente y que promueven cambios en como concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Además, a la vez que consideramos que es una enseñanza encaminada a la formación de profesionales, también debemos de considerar que es una enseñanza encaminada a la formación de personas que no llegarán nunca a ocupar un puesto de trabajo en la sociedad, pero que recibirán un periodo de formación que les permitirá llegar a ser más críticas, creativas, autónomas en la toma de decisiones, más sensibles, más consciente de las posibilidades de mejora de la realidad que pueden producirse tanto en los ambientes profesionales como en los cotidianos y particulares.

Esta forma de aproximarse a la enseñanza lleva asociado:



un cambio en la concepción del aprendizaje, el cual debe ser concebido como un proceso más autónomo y personal, y



un cambio en cómo entender al alumnado, al profesorado, el sistema de relaciones que se establece entre ellos, los contenidos a impartir, las prácticas a realizar, las formas y sistemas de evaluación, etc., es decir un cambio en cómo entender y conjugar los elementos que entran en juego en el proceso de enseñanza.

Para profundizar en los cambios que lleva asociados este tipo de enseñanza el módulo propone una reflexión detenida sobre el **modelo formativo** y la **propuesta metodológica** que sería la más adecuada para conseguir sus propósitos. Pasamos a continuación a plantear una serie de actividades reflexivas que nos permiten reflexionar sobre el significado del crédito europeo desde el punto de vista pedagógico, actividades reflexivas que quedan enumeradas en el cuadro siguiente.

Cuadro 1: Actividades reflexivas del módulo.


MODELO FORMATIVO	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Actividad reflexiva 1: ¿Cómo identificar nuestra práctica o estilo formativo y qué pretendemos conseguir con la aplicación de un modelo formativo particular?	
Actividad reflexiva 2: ¿Cómo identificamos los profesionales que vamos a formar? ¿Desde qué conocimientos y competencias los identificamos	Actividad reflexiva 2.1: Identificación del profesional a formar
	Actividad reflexiva 2.2: ¿Cómo concebimos el conocimiento profesional
	Actividad reflexiva 2.3: ¿Cómo concebimos las competencias profesionales?
PROPUESTA METODOLÓGICA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Actividad reflexiva 3: ¿Cómo construimos el conocimiento profesional?	Actividad reflexiva 3.1: ¿Cómo planteamos la teoría?
	Actividad reflexiva 3.2: ¿Cómo planteamos las relaciones teoría-práctica y en qué contextos utilizamos la teoría?
Actividad reflexiva 4: Principios de actuación o de procedimiento	Actividad reflexiva 4.1: Aprendizaje significativo y constructivista
	Actividad reflexiva 4.2: Resolución de problemas
	Actividad reflexiva 4.3: Pensamiento crítico y creativo
	Actividad reflexiva 4.4: Investigación sobre la práctica profesional.
	Actividad reflexiva 4.5: Desarrollo de procesos metacognitivos.
	Actividad reflexiva 4.6: Aprendizaje a partir de la experiencia.
	Actividad reflexiva 5.1: Evaluación sumativa frente a evaluación formativa
Actividad reflexiva 5: ¿Qué criterios e instrumentos utilizamos para evaluar?	Actividad reflexiva 5.2: Indicadores de ejecución frente a indicadores de calidad
	Actividad reflexiva 5.3: Ámbitos de evaluación en el aprendizaje universitario

Modelo Formativo**¿CÓMO IDENTIFICAR NUESTRA PRÁCTICA O ESTILO FORMATIVO, Y QUÉ PRETENDEMOS CONSEGUIR CON LA APLICACIÓN DE UN MODELO FORMATIVO PARTICULAR?**

Para comenzar a definir cual es el modelo formativo por el que vamos a optar y nos va a servir de referente para apoyar la práctica docente, podríamos preguntarnos una serie de cuestiones. En primer lugar podríamos preguntarnos por lo siguiente: ¿Qué entendemos por enseñanza y qué modelo formativo responde y es acorde con la definición dada de enseñanza?

Esta reflexión lleva aparejada el preguntarse por ¿qué pretendemos conseguir con los procesos de enseñanza que desarrollamos en clase, qué pretendemos conseguir en nuestra tarea como docentes dedicados a la enseñanza?

Ante estas preguntas podemos destacar dos posturas contrapuestas que nos ayudan a identificar dos formas diferentes de concebir la enseñanza y los procesos de formación:

 **Concebir la enseñanza como el proceso que se reduce a la gestión del procedimiento para la adquisición de unos contenidos, o como un proceso de desarrollo de habilidades que permitan comprender y dar significatividad a los contenidos, acontecimientos y situaciones de enseñanza, que permita generar un pensamiento crítico y reflexivo que lleve a una actuación amplia e inteligente para poder enfrentarse a complejas situaciones.**

 **Formar en “pequeñas seguridades” asociadas a una**

relación de contenidos y competencias especificadas o formar para el desarrollo integral de personas y de profesionales que van a trabajar con el propósito de construir una sociedad mejor, más justa e igualitaria.

*Hablamos de **enseñanza** y de **formación** como procesos centrales, pues la definición que el profesorado universitario proporcione a estos conceptos provocará situaciones de aprendizaje más o menos autónomas, más o menos técnicas, más o menos significativas, o más o menos críticas. Por tanto, para llegar a comprender la idea que destaca el sistema de créditos europeo de centrar la atención en el aprendizaje de los alumnos, previamente debemos hacer referencia a cómo se van a establecer, organizar y diseñar los procesos de enseñanza que llevarán al aprendizaje del alumno. Así, estos procesos de enseñanza y de formación podrán ser directivos o autónomos, provocando resultados en el aprendizaje distintos, pero siempre el aprendizaje partirá de un proceso enseñanza previo y de una orientación formativa particular.*

A continuación pasamos a la lectura de un texto que nos ayudará a reflexionar sobre la orientación formativa por la que optemos en nuestro contexto particular, orientación que marcará el rumbo de los planes de estudio y que determinará el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta lectura podemos reflexionar sobre el concepto de formación y sobre distintas orientaciones formativas y prácticas formativas que tendrá como consecuencia la formación en distintos propósitos y perspectivas.

El concepto de formación de profesores que da Zeichner (1983), aunque se toma del ámbito profesional de la docencia, puede ser aplicado para plantearnos sobre qué elementos identificamos la formación en la educación superior.

Zeichner trabaja con dos dimensiones:



La dimensión de lo cierto/problemático, en la que se puede plantear la tarea del profesional como algo cierto y establecido previamente, fundamentado en teorías y princi-

pios que son inamovibles y ajenas al cambio pues son “verdades absolutas”, o en la que se puede plantear y definir la tarea de los distintos profesionales como una cuestión problemática donde no existen fórmulas o recetas, y donde se pueden encontrar distintas formas de resolver los problemas y de tomar decisiones según las características específicas de los contextos problemáticos.



La **dimensión de lo recibido/reflexivo**, en la que se puede plantear que el curriculum de formación de los distintos profesionales debe ser establecido de antemano y los alumnos que se preparan para ser profesionales deben recibir y finalmente aplicar directamente a los contextos problemáticos, o por el contrario, como se señala en la segunda opción el currículo debe ser construido de forma reflexiva, porque lo que realmente interesa es que el alumno procese la información que recibe, de un significado personal al currículo que recibe en un proceso de reflexión que le permitirá construir una teoría personal.

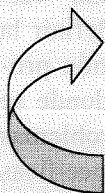
Utilizando estas dos dimensiones, con sus vertientes contrapuestas, podemos identificar distintas orientaciones para aproximarnos a la formación en la educación superior, orientaciones que Marcelo (1994) las utiliza para delimitar la formación de profesores, destacando unas orientaciones académicas-tecnológicas y otras prácticas, personalistas y sociales-reconstruccionistas, que son más acordes a las necesidades de una sociedad como la actual. Las orientaciones quedan agrupadas en dos grupos:



las **orientaciones “estáticas” de formación** que consideran un rol pasivo del sujeto que se forma, el otro representa



las **orientaciones “dinámicas” de formación** que dan un papel activo al aprendiz en sus procesos de formación. Se progresa así, hacia un planteamiento de formación conectado con las demandas postmodernas en la línea de una enseñanza significativa y personal que tenga como propósito la mejora y el cambio social:



Orientación académica y tecnología para profundizar en la concepción de una formación de profesionales basadas en la tradición de la disciplina, en una aproximación poco flexible de desarrollo de competencias técnicas. El modelo de profesional que se forma desde estas orientaciones es un tipo de profesional meramente técnico.



Orientación práctica, personalista y social-reconstruccionista: Frente a las orientaciones tecnológicas agrupamos la orientación práctica, personalista y social-reconstruccionista bajo un nuevo planteamiento de la formación, que parte de la experiencia personal y fomenta un proceso reflexivo que lleva a un último nivel donde se plantean las implicaciones éticas y políticas de la actuación. El modelo de profesional que se forma desde estas orientaciones es un profesional que resuelve problemas y toma de decisiones de forma autónoma, desvelando las implicaciones de su práctica.

● **Orientación académica**

Quizás esta orientación es la que más predomina en los contextos universitarios, considerando que el profesional debe ser un especialista en las distintas áreas disciplinares que se proporcionan en la universidad, siendo el dominio del contenido el objetivo fundamental de la formación de los profesionales. La adquisición del conocimiento proporcionado en los cursos académicos es la base para aprender la profesión.

● **Orientación tecnológica**



Desde esta orientación el profesional es concebido como un técnico que se forma en la adquisición de reglas de actuación que le permitirán una práctica eficaz. La com-

petencia se define en términos de actuación y en un comportamiento observable. Desde esta orientación se entiende la formación dentro de la teoría «mercado social», y como un sistema de «producción/consumición» (Elliot, 1993a). El entrenamiento y la formación debe ser puramente técnica e instrumental y tiene como propósito adquirir las habilidades conductuales básicas que permitirán actuar de forma correcta después del entrenamiento. Estas conductas permiten alcanzar una serie de resultados efectivos y son identificadas mediante una asociación de la conducta con el logro de los estudiantes en tests estandarizados.

● ***Orientación práctica***

Permite entender las profesiones como actividades complejas que requieren realizar un trabajo incierto y ambiguo. Desde esta orientación se plantea la necesidad de establecer un aprendizaje a partir de la experiencia y la observación, así se requiere establecer periodos de prácticas para adquirir las destrezas y habilidades necesarias que permitan actuar en situaciones reales. Aprender una profesión requiere algo más que aprender un contenido teórico, pues requiere tomar contacto con la realidad a partir de la experiencia directa. Sin embargo, aunque la práctica sea considerada un elemento esencial para el aprendizaje de los alumnos, suele existir una disociación importante entre la teoría y la práctica. Los periodos de prácticas no establecen una relación estrecha con la teoría que se imparte en la universidad pues es de tipo meramente técnico-académico.



● ***Orientación personalista***

El punto central de esta orientación personalista es «la persona» con todos sus condicionantes y posibilidades.

Desde esta orientación se destaca el carácter personal para la adquisición del conocimiento profesional y para la realización de las distintas profesiones, pues cada sujeto posee una comprensión y desarrollo particular. Por tanto, no existen métodos o estrategias particularmente eficaces para todos los profesionales, sino estrategias que son particularmente eficaces según las características personales de cada sujeto que se prepara para ser un futuro profesional en distintos ámbitos del saber. Desde la perspectiva personalista se establece claramente la idea de que la educación de los profesionales es tanto mejor en cuanto facilita el desarrollo personal. Se destaca así el sentido de la propia eficacia, el descubrimiento de un significado personal y singular, y de un estilo personal de entender la profesión. El conocimiento que resulta desde estos procesos es complejo, personal y subjetivo, por tanto, desde esta orientación personalista se rechazan todas las proposiciones que proponen una práctica generalizada, y cualquier tipo de indicador referido a cómo actuar y cómo comportarse.



● ***Orientación de crítica social***

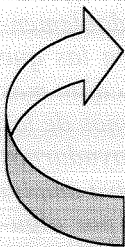
Lo esencial para esta orientación es desarrollar en los profesionales una actitud crítica para valorar el contexto social que rodea el ejercicio profesional. En esta orientación no sólo interesa realizar una crítica social dentro del contexto donde se realiza la práctica profesional, sino que intenta promover en los alumnos el debate y la crítica de las repercusiones de poder, reproducción cultural y hegemonía que tendrá su actuación profesional. Desde esta aproximación, el contenido formativo, además de ser académico, técnico y práctico, debe ser social y moral para ayudar a los alumnos a clarificar sus propias perspectivas de la práctica y su repercusión social.



Al destacar las distintas orientaciones que pueden servirnos como referentes para identificar el modelo formativo que sustentan las prácticas docentes que, ahora, según el crédito europeo, deberán quedar especificadas en las “Guías de las Titulaciones”, en concreto en las “Guías Docentes” y en las “Guías Didácticas”, habría que integrar y destacar el papel de la «*reflexión*» como instrumento clave para enriquecer los procesos formativos.

El concepto de “*práctica reflexiva*” como característica que identifica a los profesionales expertos y competentes en las diferentes áreas de estudio analizadas por Schön (1983), ha sido una pieza clave para identificar el tipo de orientación y modelo formativo que interesa utilizar para desarrollar profesionales competentes. El profesional competente y experto se caracteriza por reflexionar constantemente sobre su práctica para mejorarla y cambiarla, no es un mero consumidor de conocimiento curricular adquirido en la universidad, sino que realiza procesos reflexivos complejos para dar un significado particular a las situaciones problemáticas y tomar decisiones de forma razonada y autónoma.

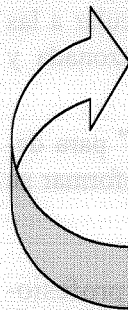
Cuando se adopta la metáfora de “*práctico reflexivo*” para definir a los profesionales y utilizarla como un eslogan para reformar su formación, se asume que:



El alumno que se forma para llegar a ser un profesional puede aprender a resolver por él mismo los problemas relacionados con la práctica profesional y tiene un papel activo en la formulación del propósito y fin de su trabajo, así como en la evaluación de sus propios valores y suposiciones, tareas encaminadas finalmente al cambio y la mejora social. El alumno no debe recibir exclusivamente procedimientos definidos correctamente para que los siga al pie de la letra, sino desarrollar en ellos las capacidades de reflexión sobre los problemas y hechos reales. Es decir, desde esta perspectiva reflexiva, la formación de profesionales se dirige fundamentalmente a fomentar las habilidades de investigación y de pensamiento crítico acerca de su profesión. El conocimiento base para la



preparación de los profesionales reflexivos, además de incluir una serie de conocimientos, principios, estrategias, métodos, habilidades y competencias básicas características de las distintas profesiones, debe incluir un esquema conceptual que disponga a los alumnos a decidir cuándo y cómo usar las distintas habilidades y competencias profesionales, que los disponga a cuestionarse los principios éticos y políticos que subyacen a las prácticas profesionales. Esto les hará más conscientes, a la vez de más capaces, para modificar las estructuras que impiden un cambio social.



Los procesos de aprendizaje continúan a través de toda la carrera profesional. Así, se reconoce que un buen programa de educación de profesionales no es sólo el que le preparara para comenzar a ejercer una profesión, sino aquel que se compromete con internalizar la disposición y la habilidad para analizar la realidad y mejorarla a lo largo de su profesión, es decir, aquel que consigue que el alumnado se comprometan con su propio desarrollo profesional a través de procesos de reflexión sobre la práctica y estos procesos de desarrollo profesional queden asociados con procesos de desarrollo y cambio institucional y social.

Una vez delimitadas estas orientaciones nos podríamos preguntar en cual de ellas situaríamos nuestro modelo formativo. Indudablemente por las particularidades de las distintas profesiones para las que prepara la universidad, algunas orientaciones formativas encajan más en los propósitos que se intentan conseguir, pero quizás algunos de los elementos que se destacan en estas orientaciones podrían ayudarnos a definir la formación de los profesionales desde una perspectiva amplia y flexible, encontrando planes de estudio en los que se opte por alguna orientación particular o por mantener algunas de ellas a la vez.

¿CÓMO IDENTIFICAMOS A LOS PROFESIONALES QUE VAMOS A FORMAR? ¿DESDE QUE CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS LOS IDENTIFICAMOS?

Las respuestas a estas cuestiones sobre cual es el modelo formativo que nos va a servir de referente para establecer nuestros planes de estudios y los diseños de las titulaciones dentro del marco del crédito europeo, lleva asociado que nos planteemos otra pregunta esencial **¿cómo identificamos a los profesionales que vamos a enseñar y formar? y ¿sobre qué conocimientos y competencias establecemos la identificación de los profesionales que vamos a formar?** Esto nos lleva a concretar respuestas a las siguientes cuestiones:



Cómo vamos a identificar a los profesionales ¿cómo prácticos reflexivos que investigan, resuelven problemas y toman decisiones sobre la base de una serie de conocimientos y competencias profesionales?, o como acumuladores de conocimientos que se supone luego aplicarán a sus contextos.



Sobre qué conocimiento o contenido vamos a formar, ¿sobre un contenido técnico o artístico, normativo o práctico?. ¿Cómo vamos a definir las áreas o materias de donde se extraerá el contenido a formar? ¿Qué criterios epistemológicos o sociológicos van a guiar la determinación del contenido de las materias y la definición de las materias, pues no sólo existen criterios epistemológicos o de la tradición para la definición de las materias, sino también criterios sociales para definir las, ¿las definimos desde la perspectiva de mercado social o desde una perspectiva de formación integral...?



Cómo vamos a identificar las competencias que vamos a desarrollar en los estudiantes, qué enfoques se van a utilizar para su definición y qué modelos se van a plantear para su desarrollo, cómo van a ser trabajadas ¿alejadas de la práctica, de manera aislada y descontextualizadas.....?

Para ayudarnos a responder a estas preguntas, que indudablemente se resolverán de forma particular en cada contexto universitario, *podemos profundizar en algunos de los elementos destacados que son esenciales para dar respuestas acordes y centrar nuestros propósitos e intenciones haciéndolas coincidir con las demandas del sistema de créditos europeo.*

IDENTIFICACIÓN DEL PROFESIONAL A FORMAR

*Para la identificación del profesional que vamos a formar habría que detenerse en analizar las características que definen las distintas profesiones para las que los estudios universitarios preparan. En este trabajo no podemos detenernos en este análisis que deberá realizarse en cada titulación, pero en general podemos hacer referencia a una serie **de características comunes de los escenarios formativos** que nos permiten aproximarnos a la identificación del profesional a formar.*

Los contextos profesionales son ambiguos e inciertos, pues las profesiones son una dinámica compleja de acciones sociales e intelectuales que requiere la integración de conocimientos. Pero según Goodson (1993), todas ellas presentan unas características comunes:

- Aplicación de un cuerpo significativo de conceptos, principios fundamentales y técnicas complejas a distintos contextos.
- Autonomía personal en la realización del trabajo.
- Responsabilidad sobre el trabajo de otros.
- Localización de recursos y materiales.
- Diseño, ejecución y evaluación de planes y actividades.
- Evaluación personal del trabajo realizado.
- Servicio a la sociedad.

Atendiendo a esta relación de características comunes, en la que podemos apreciar la necesidad de adquirir conocimientos, pero también la necesidad de adquirir habilidades cognitivas complejas, habilidades sociales y de relación, a la vez que tomar consciencia de la repercusión social y ética del trabajo, una visión simple de los procesos formativos en los que los futuros profesionales deben de emplearse para conseguir abarcar estos componentes, no es adecuada. Quizás es

más útil mantener el punto de vista de la indagación reflexiva que nos introduce en el ámbito de lo problemático e incierto para entender los procesos de formación de los distintos profesionales. Los estudiantes deben ser estimulados a cuestionarse desde una perspectiva problemática y no asumida como axioma inalterable, su propia práctica, la práctica de los profesionales que les van a servir como referentes en su aprendizaje profesional, las materias que estudian, los principios que las sustentan, las técnicas y estrategias que les servirán como herramientas de trabajo, el contexto de trabajo donde llevarán a cabo su profesión, etc.

La respuesta a esta pregunta sobre cómo consideramos e identificamos los “profesionales” que nos van a servir de referente para plantear los programas formativos en la educación superior, sobre qué habilidades conocimientos vamos a poner el acento para conseguir profesionales comprometidos con la sociedad, lleva asociado que respondamos previamente a la siguiente cuestión ¿qué conocimiento y competencias identifican a los profesionales? Pasamos a continuación a responder a estas preguntas.

¿CÓMO CONCEBIMOS EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL?

Al considerar el conocimiento base para una profesión, elemento que debe ser el punto de referencia previo cuando queremos situarnos ante los problemas que lleva asociado el crédito europeo, debemos de tener en cuenta que lo que es realmente esencial, además de hacer una diferenciación de los elementos básicos que identifican el conocimiento profesional que se diversificarán en de materias o temas concretos, es llegar a responder a las siguientes preguntas:

- *¿cómo se elabora el conocimiento profesional?,*
- *¿qué fuentes nos permiten identificar el conocimiento base profesional?,*
- *¿cómo se estructura, usa y valida el conocimiento base profesional en el ámbito educativo de la práctica docente universitaria?*

Quando planteamos cómo se identifica y se elabora el conocimiento base sobre el que se forma para el desarrollo de las distintas profesiones hay que decir que generalmente esta identificación y generación ha estado relegada y asociada a la universidad. Las profesiones se suelen definir según la definición que surge en el ámbito universitario, siendo ésta un instrumento para legitimizar el conocimiento de la profesión y para proporcionar una cierta imagen de la profesión. Los principios que llevan a fundamentar el conocimiento base de las profesiones en la Universidad son según Goodson (1993):

- el conocimiento base debe ser asociado con disciplinas científicas,

- el conocimiento base se justifica a partir de un período largo de entrenamiento,
- el conocimiento base debe poseer unas características claramente diferenciadoras de unas profesiones a otras, y
- el conocimiento base se concreta mediante la creación de departamentos donde se aplican los campos de estudio, los cuales permiten organizar y codificar el conocimiento acumulado en la profesión.

La universidad es así la principal fuente de creación de conocimiento base, siendo los principales agentes de construcción del conocimiento la comunidad de investigadores universitarios. Sin embargo, hay que indicar que el conocimiento también es creado por los profesionales desde la práctica. Para Eraut (1994), el fundamento básico de un aprendizaje profesional descansa en la idea de que la utilización del conocimiento de una profesión y la forma en que este conocimiento es creado, no pueden ser separados. Desde esta visión, se plantea una alternativa distinta a la forma tradicional para caracterizar el conocimiento base de una profesión, fundamentada en la búsqueda de las estrategias que los trabajadores utilizan en su profesión para generar su conocimiento profesional, un *conocimiento práctico*, realmente útil para resolver los problemas reales.

Los profesionales expertos poseen un *conocimiento práctico* de su habilidad, destreza o arte, el cual es también llamado «sabiduría de la práctica» en el contexto educativo (Shulman, 1987). Este conocimiento incluye un conocimiento profundo y específico de los principios y procedimientos básicos definitorios de su profesión, pero también incluye una serie de opiniones inexactas y fragmentadas, experiencias, hábitos e imágenes. El entrenamiento profesional en las instituciones de educación superior suele enfatizar la teoría como una verdad universal, la cual debe ser aplicada para mejorar la experiencia práctica que se concibe como desorganizada. Pero los profesionales se encuentran en una tensión entre la teoría y la práctica, tensiones que no pueden ser resueltas por la adopción de una u otra. Lo interesante sería poder llegar a un equilibrio entre los planteamientos teóricos y

la sabiduría de la práctica, construyendo un *conocimiento práctico* útil para resolver los problemas situados en el intermedio entre la teoría y la práctica (Pérez Gómez, 1988).

Tomando como referencia esta idea de conocimiento práctico, podemos decir que la identificación del conocimiento base para una profesión puede ser interpretado desde una visión “amplia”, y no reducida. Por tanto, en vez de ser reducido a una serie de contenidos trasladados en recetas de funcionamiento, se asocia, con procesos para propiciar el desarrollo de un *conocimiento práctico y personal, una teoría personal*, que se genera a partir del desarrollo de la toma de consciencia del cómo, el cuándo y el porqué de la práctica profesional. Debería así conjugarse estos tres ámbitos de conocimiento: “saber qué”, del “saber cómo” y del “saber porqué” para justificar la práctica. Esto nos lleva a identificar una serie de ámbitos de conocimiento, que llevan asociados una serie de implicaciones didácticas para la construcción de ambientes de aprendizaje donde se podrán aplicar estos tipos de conocimiento:

- **conocimiento declarativo,**
- **conocimiento de procedimiento o procedimental,**
- **conocimiento contextual,**
- **conocimiento metacognitivo o de control personal.**

Conocimiento declarativo



La distinción que hace Anderson (1983) sobre el conocimiento «declarativo» y «procedimental» corresponde a la distinción entre «saber qué» y «saber cómo». El conocimiento declarativo es descriptivo refiriéndose a objetos y acontecimientos, es cuestión de todo o nada, es decir, conocemos un contenido o no lo conocemos en absoluto. Se suele definir como la serie de conceptos, teorías e ideas que una persona tiene conscientemente almacenadas en la memoria. Es disponible para ser usado en la resolución de problemas, es fácil de describir y puede hacerse explícito con facilidad, pues es posible revelar cómo son utilizados los conceptos y principios teóricos. Los problemas que vienen asociados a este tipo de conocimiento declarativo radican en el modo en que es asimilado en los contextos académicos. Dentro de un

contexto académico los conceptos son asimilados sin ningún control crítico, lo cual hace que sean difícilmente puestos en la práctica.

Conocimiento procedimental o de procedimiento

El conocimiento procedimental tiene que ver con las destrezas dirigidas a la acción, se puede poseer parcialmente, se adquiere de forma gradual por la práctica y es difícil de verbalizar. Se utiliza para la planificación, organización, dirección y coordinación de la acción, la toma de decisiones, la resolución de problemas, etc., pues para planificar, dirigir, coordinar, tomar decisiones, etc., se debe hablar del conocimiento de cómo hacer las cosas. Este «conocimiento de cómo» procesual, combina un conocimiento racional de la habilidad junto con un conocimiento del procedimiento casi intuitivo. Respecto a la forma en que se adquiere este conocimiento del «cómo», hay que destacar que la habilidad sólo puede ser adquirida a través de la práctica con «feedback». Por esto, es esencial el aprendizaje a partir de la experiencia, pero apoyado en una correcta mentorización del «cómo» hacer las cosas.

Day y Pennington (1993), desarrollan una distinción entre «comprensión de principio» y «compresión ritual» en el aprendizaje, estableciendo así el contraste entre Conocimiento Ritual y Conocimiento de Principio dentro de este ámbito de conocimiento procedimental:

-  El **Conocimiento Ritual** se compone de un conocimiento de cómo hacer las cosas en contextos particulares donde el procedimiento a seguir está totalmente aceptado y comprobado. Se entiende así como una actuación ritual.
-  El **Conocimiento de Principio** está orientado hacia la comprensión y explicación de los procedimientos y los procesos de trabajo, de por qué ciertas conclusiones son necesarias o válidas, de por qué se actúa de una manera determinada, en contra de la aceptación de formas de actuación arbitrarias y rituales.

El conocimiento procedimental comienza a ser ritual cuando se elimina la comprensión de los principios que fundamentan la realidad, entrando en una tendencia reduccionista en la que la ejecución se hace ritual.

Conocimiento situacional y contextual

El conocimiento contextual hace referencia al ámbito donde se desarrollan las acciones y está determinado por las características que resultan significativas al sujeto que se enfrenta a la situación problemática. El profesional debe ajustar sus conocimientos declarativos y procedimentales a la situación particular y contextual que le envuelve. Así, para que el conocimiento del profesional sea útil debe ser basado y fundamentado en el conocimiento del contexto-específico. Este conocimiento se construye a partir de un conocimiento del ámbito en que el profesional va a desarrollar su trabajo, incluyendo el conocimiento de las oportunidades, limitaciones y expectativas que proporciona el contexto para fomentar o impedir el desarrollo de su tarea, y un conocimiento de los clientes a los que va a dirigir su atención (Eraut, 1994).

Conocimiento metacognitivo de control personal

El conocimiento metacognitivo se refiere al conocimiento necesario para controlar nuestra propia conducta, a la toma de consciencia personal que permite un reconocimiento de nuestras propias debilidades y fortalezas. El control de la conducta, permite, por ejemplo, hacer un uso adecuado del tiempo disponible, la priorización y delegación de actividades, la evaluación personal, etc. y especialmente, la organización de nuestro propio conocimiento y pensamiento (Calderhead, 1987).

El conocimiento metacognitivo es considerado fundamental para cualquier tipo de aprendizaje, y en concreto para evitar que el aprendizaje no consista en una acumulación de imágenes teóricas sino que consista en un proceso individual que cada sujeto realiza sobre la práctica evaluándola, estructurándola, y comparando las imágenes que tenía acumuladas sobre el conocimiento profesional recibidas de forma teórica con las imágenes que él mismo va produciendo al reflexionar sobre aspectos concretos de la práctica. El concepto de "auto-

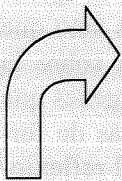
regulación” dado por Gallimore, Dalton y Thrap (1986), está dentro de la línea de procesos metacognitivos en los que se busca que el alumno llegue a ser el director de su propia práctica mediante la toma de consciencia de los procesos de aprendizaje, y mediante una reflexión personal sobre su actuación, buscando formar alumnos conscientes, y no simples ejecutores de unas técnicas aprendidas de forma teórica y no reflexiva.

Perspectivas desde las que enfocar la adquisición del conocimiento profesional

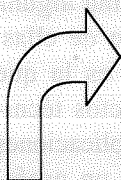
Identificar el contenido a trabajar en los procesos reflexivos para la construcción de un conocimiento profesional es un aspecto ampliamente discutido que se ha conectado con la problemática que encierra identificar las distintas perspectivas desde las que enfocar la adquisición del conocimiento profesional.

Eraut (1994), resume las **tendencias** que han existido a lo largo de la historia para determinar el conocimiento profesional, destacando una tipología en la que aparecen tendencias *tecnológicas, prácticas-profesionales y artísticas*.

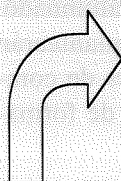
En ellas se puede comprobar cómo el conocimiento para la identificación profesional puede ser extraído desde distintas perspectivas: unas en las que se concibe el conocimiento como algo exclusivamente normativo, cierto, que puede ser aplicado directamente a todas las situaciones problemáticas, y otras en las que se concibe como algo que se construye desde la práctica porque se contextualiza y aplica en ella, permitiendo llegar a una ejecución artística en la que los conocimientos se hacen flexibles, moldeables y sirven para alcanzar soluciones personales que no están prescritas de antemano.



La **perspectiva tecnológica**: considera que la actuación profesional se sustenta en un conocimiento establecido desde la tradición, el cual es tomado como algo prescrito que se aplica en circunstancias definidas previamente que se mantienen constantes y que producen resultados previstos.



La **perspectiva práctica-profesional**: la actuación profesional se sustenta también en un conocimiento establecido desde la tradición pero es modificado idiosincrásicamente según las características particulares de cada profesional y de cada situación, por tanto el conocimiento no es considerado como algo exclusivamente prescrito pues tiene posibilidades de adaptación, según la diversidad de situaciones que no se consideran siempre constantes sino cambiantes y complejas. Por tanto, existe un amplio rango de resultados previstos.



La **perspectiva artística**: la práctica profesional se sustenta en un conocimiento idiosincrásico, privado y práctico, un conocimiento que es utilizado de forma intuitiva y única en situaciones que nunca son previsibles, produciéndose resultados relativamente nuevos.

Van Manen en 1977 identificó tres niveles de reflexión para la comprensión y solución de problemas: **nivel técnico, cognitivo y crítico**. Al aplicar estos tres niveles de reflexión a la construcción del conocimiento base profesional se obtienen las siguientes perspectivas:

Una **perspectiva exclusivamente técnica**, que implica la construcción de un conocimiento profesional apoyándose en la problemática que encierra la aplicación directa de técnicas a la práctica profesional.

Una **perspectiva cognitiva** que implica la construcción del conocimiento profesional apoyándose en la reflexión sobre los aspectos técnicos y teóricos de la materias, pero generando procesos de toma de consciencia metacognitiva en el alumnado para que se pregunte cuándo serán esas técnicas aplicadas, en qué contextos, bajo qué condiciones, con qué elementos, etc.,

Una **perspectiva crítica** para la construcción del conocimiento profesional en la que se pide al alumnado que considere las implicaciones éticas, políticas y sociales de la aplicación de las distintas técnicas y principios teóricos a los contextos sociales reales.

Podemos encontrar formas de enseñanza en las que prima alguna de estas perspectivas o en las que encontremos una mezcla de ellas. Quizás, una alternativa conciliadora de posturas radicales es la que considera que los profesionales necesitan formarse en aspectos técnicos, cognitivos y críticos. Esta afirmación tiene una serie de implicaciones en el tipo de profesional a formar. Si se tiene la visión de un profesional esencialmente «técnico» se desarrollará en el alumnado habilidades de competencia técnica, si se opta por la imagen de un profesional que se desarrolla cognitivamente se fomentarán habilidades para la toma de decisiones y la resolución de problemas en contextos inciertos, y si se acepta una imagen de un profesional que deberá prestar un servicio a la sociedad intentando cambiarla y mejorarla se fomentarán las habilidades para el desarrollo social y crítico del alumnado. Una vez que se adopta un tipo de orientación u otra, se plantearán distintos tipos de contenidos o problemas, a distintos niveles de complejidad, para ser solucionados durante el proceso reflexivo de formación.

Estas perspectivas deberían ser consideradas complementarias para la formación de los futuros profesionales, ya que cada profesional necesita ser un técnico, pero también necesita ser un crítico sobre los principios éticos y sociales que fundamentan su práctica. Por tanto, se debe educar a los futuros profesionales, no como meros técnicos sino también como un pensadores críticos y autónomos que toman decisiones por ellos mismos de forma razonada y personal. Por tanto, aunque al principio se le den problemas técnicos para solucionar y reflexionar, más tarde se deben plantear problemas sobre el «rol» que jugarán en el desarrollo de su profesión, sobre el contexto donde llevarán a cabo sus acciones, etc. Hay que considerar, que muchos de los problemas que aparentemente son técnicos en su naturaleza (dentro de la categoría de preguntas «cómo hacer», cuando se plantea una toma de decisiones bajo una orientación cognitiva, no se ajustan exactamente a problemas técnicos, sino a problemas de soluciones más complejas y personales que requieren niveles más avanzados de reflexión y que permiten desarrollar un conocimiento más amplio y profesional.

A partir de este texto, podremos hacer una reflexión sobre los tipos de conocimiento utilizados para definir la propuesta formativa en las planificaciones docentes y sobre las perspecti-

vas en que nos apoyamos para plantear la adquisición de los distintos tipos de conocimiento. La respuesta a estas preguntas permitirá descubrir la riqueza de las programaciones docentes encaminadas o no a promover la formación de profesionales creativos y críticos que sean capaces de mejorar la sociedad.

¿CÓMO CONCEBIMOS LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES?

*Con el sistema de créditos europeo se destaca la necesidad de preparar al alumnado mediante procesos que los conecten con las demandas concretas de las profesiones que van a desempeñar, y no simplemente formarlos en una serie de contenidos teóricos-técnicos que podrían ser cuestionados en su potencialidad y utilidad en el ámbito de la práctica real. El formar para la realización profesional lleva asociados una serie de presupuestos como son el **romper con modelos de formación tradicionales-academicistas** en los que prima por encima de todo el contenido transmitido como receta exclusiva que te permite una serie de “pequeñas seguridades”. El formar desde esta perspectiva supone considerar que el “buen” profesional despliega, como si se tratase de un artista, una variedad de formas para resolver los distintos problemas de su práctica para los que no existen recetas, sino el haber desarrollado una serie de habilidades que le permiten enfrentarte a las situaciones problemáticas con suficiente soltura. Esto es lo que define a los profesionales expertos, no sólo la riqueza de estrategias que pueden haber llegado a dominar sino el saberlas aplicar adecuadamente a los distintos contextos de la práctica, la riqueza de su estructura de conocimiento, su fuerza artística e intuitiva, su capacidad para tomar decisiones en situaciones complejas, etc.*

Este interés por buscar formas más adecuadas para preparar a los futuros profesionales, es la base que fundamenta que vuelva a surgir el interés por planteamientos de formación articulados en torno al desarrollo de «competencias». Schön (1987), ya destacaba los problemas existentes entre el tipo de formación que reciben los profesionales

y las demandas profesionales de la sociedad que solicita profesionales competentes y preparados para hacer frente a una diversidad de contextos y situaciones. Pero, lo que ocurre es que en algunos casos, como destaca McNamara (1992), se aplica, sin más, el modelo de desarrollo de competencias que estaba vigente en los años 70, considerándolo como instrumento válido para producir las reformas educativas.

Actualmente las competencias, según McNamara (1992), no se conciben como algo estático que se aprende en un curso académico y no se asocian con algo medible expresado en perfiles donde se dibujan las habilidades profesionales que los estudiantes deben completar en su entrenamiento inicial. sino que se consideran elementos que deben ponerse en práctica a lo largo de la carrera profesional y que se continuarán desarrollando en la práctica.

Por tanto, aunque la «competencia» se asocie con la idea de suficiente cantidad, calidad o grado de una conducta determinada, dentro de la tradición de modelo conductista:



Una **tradición conductista** que toma como punto de partida el análisis de tareas, realiza una observación estructurada sobre ellas derivando especificaciones de competencia y elaborando normas de actuación a partir de ellas. Se rechazan las dimensiones sociales y políticas de la construcción de competencia y se tratan los procesos de una manera puramente técnica. Cada competencia es declarada brevemente, acompañada de una serie de *objetivos instruccionales* y de juicios normativos que se asocian a juicios sobre efectividad. Los programas para el desarrollo de competencias intentan ser uniformes a través de los países.

También existen otras tradiciones para el desarrollo de competencias, que aunque no han sido tan utilizadas como la tradición de modelo conductista, son esenciales tener en cuenta para identificar las competencias profesionales desde una perspectiva más amplia:

❖ La **tradición de competencias genéricas**, que opta por el desarrollo de una serie de «cualidades personales». Se

asocia y se habla de competencias como el desarrollo de capacidades de confianza personal, poder de socialización, adaptabilidad, objetividad, iniciativa, persistencia, creatividad, habilidad de planificación, liderazgo, habilidades de influencia, diagnóstico interpersonal, pensamiento crítico, responsabilidad, etc., en las que hay que establecer *principios de procedimiento*, antes que indicaciones conductuales y medibles, para comprobar el alcance y logro de las competencias;



La **tradición de constructos cognitivos de competencia**: En el primer modelo se validan las competencias en términos de ejecución, sin embargo en este modelo se hace una distinción entre competencia y ejecución. La competencia se refiere a lo que una persona conoce y puede hacer bajo circunstancias ideales, mientras que la ejecución se refiere a lo que actualmente hace bajo las circunstancias existentes. La competencia abarca la estructura del conocimiento, mientras que la ejecución se reduce a los procesos para acceder y utilizar esas estructuras afectados por factores afectivos y motivacionales que influyen en la última respuesta. Así, la competencia del estudiante podría no ser válidamente revelada en su ejecución de clase o en los tests de ejecución, porque los factores personales o circunstanciales pueden afectar su conducta. De esta forma se llega a concebir la competencia como algo que abarca la estructura del conocimiento y los esquemas de pensamiento de los sujetos.

Cuando se ha intentado determinar el conocimiento base expresado en términos de competencias para medir el control del proceso educativo, ha surgido un movimiento para equilibrar el interés desmedido por la medición exacta de la conducta, destacando que **existen también aspectos que no pueden ser medidos fácilmente** como son la disposición hacia el trabajo y una serie de características personales que podrían ser agrupadas en una competencia global y general de la actuación profesional. Así, cuando existen intentos de presentar la competencia profesional como una simplista reunión de conductas y habilidades mecánicas, surge un movimiento en contra **destacando la importancia de la forma artística e intuitiva del proceder profesional**, haciendo referencia a los

aspectos de reflexión «en» y «sobre» la acción y de construcción personal a través de la estructura cognitiva de los sujetos (Woods, 1996; Bryant, 1996; Scott, 1996; Keney, 1994).

Los que abogan por una aproximación de formación basada en el desarrollo de competencias, consideran que esta aproximación posee grandes ventajas pues permite una especificación objetiva y razonable de las habilidades profesionales necesarias, y puede ser un medio utilizado por los políticos de la educación para comprobar que los cursos de entrenamiento son realizados con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza impartida a los alumnos, y el curriculum de los distintos profesionales puede ser ajustado mediante el añadido de competencias a las necesidades de la sociedad. (Field, 1994). Es cierto que los enfoques de competencias dan seguridad y permiten llegar a acuerdos sobre los planes de formación, pues se tienen los elementos concretos sobre los que trabajar. Pero desde esta aproximación, es importante distinguir si: las declaraciones de competencias son entendidas como algo exclusivamente relacionado con un camino para describir el curriculum de entrenamiento del futuro profesional, prescribiendo cómo debe ser la conducta de los profesionales en sus contextos reales, o es una denominación de los aspectos de entrenamiento que se consideran importantes para ser desarrollados a lo largo del tiempo, en distintas situaciones de aprendizaje, en distintos contextos y aplicados mediante procesos reflexivos de toma de consciencia personal. En esta misma línea, autores como Elliott (1993c), consideran que los educadores necesitan tener una apreciación más global de lo que significa el enfoque de competencias. Ante las regulaciones estáticas de competencias, **habría que preguntarse si existe un cuerpo de conocimiento que puede ser enseñando y transmitido directamente, o si cualquier conocimiento necesita verse aplicado en los contextos particulares, verlo como opera y reflexionar sobre él.**

Por esto, si encontramos últimamente un insistente interés por los modelos basados en el desarrollo de competencias, habría que preguntarse si: estos modelos están planteados enfatizando exclusivamente el lado técnico de las competencias, creando modelos curriculares conectados con una serie de habilidades relevantes

para mejorar la economía y la producción del país. Si esto es así, habría que plantear el debate entre los que intentan definir las «competencias» a un nivel básico de simples habilidades que pueden ser asimiladas en un camino sencillo y mecánico, frente a autores como McNamara (1992) y Evans (1993), que buscan modelos alternativos de competencias que sirvan para ser utilizados como instrumentos para propiciar procesos de desarrollo humano y profesional, aunque no puedan ser utilizados como indicadores o patrones generalizables de conducta.

Por tanto, como señala McNamara (1992), el utilizar exclusivamente los términos de competencia estática e inflexible, hacen fracasar los intentos de hablar de mejora de la enseñanza. Los alumnos deberán adquirir competencias durante su carrera, pero lo que realmente deberán conseguir es alcanzar la capacidad y la disposición que les permitirá comportarse de una forma más reflexiva e indagadora, más autónoma, en una variedad de caminos y contextos que se encontrarán a lo largo de su vida.

El proyecto “Tuning Educational Structures in Europe” ha diseñado un conjunto de competencias profesionales y las propone como instrumentos para guiar la reforma educativa, en concreto han proporcionado una lista de treinta competencias que se organizan de la siguiente forma:

Competencias Instrumentales:

- Capacidad de análisis y síntesis
- Capacidad de organizar y planificar
- Conocimientos generales básicos
- Conocimiento básicos de la profesión
- Comunicación oral y escrita en la propia lengua
- Conocimiento de una segunda lengua
- Habilidades básicas en el manejo de ordenadores
- Habilidades de gestión de información
- Resolución de problemas
- Toma de decisiones

Competencias interpersonales:

- Capacidad crítica y autocrítica

- Trabajo en equipo
- Habilidades interpersonales
- Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar
- Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas
- Apreciación de la diversidad y multiculturalidad
- Habilidad de trabajar en un contexto internacional
- Compromiso ético

Competencias Sistemáticas:

- Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica
- Habilidades de investigación
- Capacidad de aprender
- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
- Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
- Liderazgo
- Conocimiento de culturas y costumbres de otros pueblos
- Habilidad para trabajar de forma autónoma
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Preocupación por la calidad
- Motivación de logro

Esta relación de competencias, entendida como una taxonomía que debe ser aplicada, sin más, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, resulta descontextualizada y falta de significado; incluso cuando encontramos que ésta relación queda organizada en una clasificación de “Competencias básicas, Competencias de intervención y Competencias específicas” (Tudela y colaboradores, 2003).

Competencias Básicas

Cognitivas

- Conocimientos básicos y específicos
- Análisis y síntesis
- Organizar y planificar
- Solución de problemas
- Toma de decisiones
- Aprender

Motivación y Valores

- Motivación y logro
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Preocupación por la calidad
- Compromiso ético

Competencias de Intervención**Cognitivas**

Capacidad de:

- Aplicar conocimientos a la práctica
- Adaptarse a nuevas situaciones
- Creatividad
- Crítica y autocrítica
- Trabajar de forma autónoma
- Investigación

Sociales

Capacidad de:

Habilidades interpersonales

- Liderazgo
- Trabajo en equipo
- Trabajo interdisciplinar

Culturales

Capacidad de:

- Apreciar la diversidad
- Conocimiento de culturas
- Trabajo intercultural

Competencias Específicas

- Comunicación oral y escrita
- Conocimiento de un segundo idioma
- Habilidades básicas de manejo de ordenador
- Habilidades de gestión de la información

Clasificación de competencias por su carácter básico, de intervención o específico (Tudela y colaboradores, 2003)

A partir de esta relación y clasificación de competencias podríamos pensar que cada una de estas competencias debe desarrollarse y ejercitarse por separado, como pequeños átomos que se desarrollan unos independientemente de los otros. Es posible trabajar las competencias desde esta perspectiva atomizada, pero **considerarlas como elementos que se relacionan y se complementan los unos a los otros, como una interrelación de elementos que van consolidando un modo de pensar y de hacer particular**, nos permite aproximarnos a ellas desde un enfoque menos reduccionista. Los modelos para la adquisición y desarrollo de competencias que exponemos a continuación, nos hablan de cómo desarrollar una serie de habilidades interrelacionadas entre sí, que avanzan en distintos grados de dificultad hacia una meta final.

Modelos de adquisición y desarrollo de competencias

Al definir las competencias alejadas de racionalidades exclusivamente tecnicistas, debemos hablar de modelos para el desarrollo de competencias que no son meramente conductuales, sino modelos que superan los enfoques reduccionistas. Un claro ejemplo de este nuevo modelo de competencia profesional es el elaborado por Kelp (1977), el cual sirve de ejemplo para ser contrastado con los modelos conductistas.



Los **modelos conductistas** para el desarrollo de competencias identifican la competencia con una habilidad para producir una respuesta conductual pre-especificada a una situación. Las respuestas pre-especificadas son generadas a partir de un análisis de tareas/funciones, identificando aquellas conductas que son necesarias para una ejecución efectiva. Así, se asume que la competencia consiste principalmente en el desarrollo de habilidades técnicas.

El **modelo de Kelp** (1977), se focaliza principalmente sobre las habilidades que son manifestadas por los bue-



nos ejecutores en las situaciones prácticas, pero su planteamiento radica en considerar que estas habilidades no pueden ser definidas en términos de respuestas conductuales o resultados pre-especificados, no pueden ser derivados de un análisis de tareas/funciones sobre el trabajo. Su propuesta consiste en hacer referencia a las cualidades personales que se emplean en la realización del trabajo, y a un número de habilidades clave relativas a la resolución de problemas y a la toma de decisiones complejas en situaciones no estructuradas. Las habilidades señaladas abarcan tres ámbitos: cognitivo, interpersonal y motivacional.

⇒ **Habilidades cognitivas** como discernir temáticas, reconocer componentes de la situación, aprender desde la reflexión sobre la experiencia por la observación y el análisis sobre nuestra propia conducta en el contexto de la situación.

⇒ **Habilidades interpersonales** como empatía y habilidad para conseguir una comprensión compartida, promover sentimientos de eficacia en otros, apoyo activo y control de los sentimientos negativos.

⇒ **Habilidades motivacionales** como el implicarse en dar soluciones nuevas y originales, establecer «feedback» sobre la propia ejecución, crear metas compartidas, toma de conciencia micropolítica, identificación de grupos de trabajo y organización de las metas.

Planteamientos no reduccionistas para entender las competencias como el de Kelmp, llevan a que surjan modelos para el desarrollo de competencias como el “**Modelo de Proceso**” utilizado por Elliot (1993c) y Pollard (1997) y el “**Modelo de Comprensión Situacional**” diseñado por Dreyfus en 1981 (Eraut, 1994), modelos que presuponen que los sujetos se forma para la adquisición de “**ciencias prácticas**” y no exclusivamente “**normativas**”, una definición

de ciencia que se asocia con profesionales investigadores y reflexivos en el amplio contexto del cambio y mejora social.

Los “**Modelos de Proceso**” destacan el desarrollo de la competencia reflexiva o de juicio reflexivo, como característica que distingue a los profesionales expertos. La característica de “reflexividad” que caracteriza a las actuaciones expertas en distintas profesiones (Schon, 1983), es identificada como una competencia más que puede ser aprendida. Pollard (1997), distingue cuatro fases para la adquisición de la **competencia reflexiva o del juicio reflexivo**: identificar los elementos de una situación problemática, identificar cuales de estos elementos son significativamente relevantes en la situación problemática, ver la situación como un todo y tomar una decisión.

Eraut (1994), en la misma línea que Pollard (1997), analizando las características básicas que definen a los profesionales expertos en distintos ámbitos habla de la “**Comprensión Situacional**” como habilidad o competencia básica que deben desarrollar los profesionales para hacerse expertos o efectivos. Para Eraut (1994), lo habitual en el mundo profesional es que los problemas que surgen no pueden ser reconocidos objetivamente, no suelen ser problemas tecnológicos que operan sobre una deducción lógica y se resuelven con una breve estrategia; generalmente son problemas de una solución difícil, que presenta una situación no estructurada, donde no están definidas objetivamente las metas y los factores no están completamente caracterizados para el establecimiento del problema. En este tipo de problemas no objetivos, todo depende de la interpretación de la situación que produzca el sujeto que intenta resolver el problema. Esta “Comprensión Situacional” definida por Dreyfus y Dreyfus en 1986 (Eraut, 1994), avanza siguiendo una serie de fases, que son básicamente las mismas que las que se adquiere la competencia para el juicio reflexivo (Pollard, 1997). Las fases del **Modelo de Comprensión Situacional** son las siguientes:

- Reconocimiento de los componentes de una situación problemática.
- Discriminación de componentes significativos y o significativos dentro de la situación problemática para conseguir una meta

- Reconocimiento de la situación total sintetizando todos los componentes relevantes de una situación problemática.
- Toma de decisiones para decidir una respuesta apropiada.

El modelo de Dreyfus avanza de la siguiente forma:

- **Fase de principiante:** El aprendiz desarrolla una habilidad para discernir los acontecimientos que se suceden en las situaciones problemáticas, apoyándose en la observación y el análisis para destacar los elementos que son relevantes. Es una fase de «investigación observacional» o de «reconocimiento».
- **Fase de competente:** El aprendiz discrimina y delibera acerca de los aspectos de la situación que son importantes tener en cuenta para elaborar una decisión acertada. Se desarrollan habilidades de diagnóstico, análisis, discriminación y síntesis de los componentes que definen una situación problemática para la búsqueda de una solución adecuada.
- **Fase de perito:** En esta fase el aprendiz posee gran experiencia en una variedad de casos y, a partir de esta experiencia, sabe discernir los aspectos potencialmente relevantes de la situación, los discriminan a la luz de sus metas, los sintetizan para tener una visión de la situación como un todo. En esta fase el aprendiz también es capaz de formular estrategias de acción alternativas, deliberar acerca de sus ventajas y desventajas, y evaluar su impacto. En esta fase se desarrolla la habilidad para evaluar de forma personal las acciones y decisiones.
- **Fase de experto:** En esta fase, la extensión y el rango de la experiencia acumulada es tan grande que el aprendiz comienza a hacer decisiones inteligentes sobre la base de la intuición más que sobre la base de una deliberación consciente. El «espacio reflexivo» entre interpretar una situación y decidir qué hacer, desaparece gradualmente cuando el aprendiz progresa a través de esta fase.

De estos modelos explicativos de desarrollo de competencias, que optan por nuevos planteamientos para trabajar las competencias en la formación de profesionales, podríamos concluir que las competencias profesionales no se desarrollan exclusivamente adquiriendo conductas especificadas, sino también cualidades y habilidades personales que permiten una actitud flexible de cambio y de indagación. Por tanto, las competencias profesionales deben conjugar el desarrollo del conocimiento de la materias y el conocimiento de cómo aplicar estas materias a los contextos cambiantes y problemáticos, desarrollando una habilidad de *comprensión situacional* y de *juicio reflexivo* como elementos clave para promover una formación adecuada. Los modelos de *proceso*, como destacaba Stenhouse (1987), se sustentan en *principios de procedimiento* y no en relaciones sistemáticas de objetivos, principios de procedimiento que dejan un espacio flexible para ir concretando las destrezas y los conocimientos mediante un desarrollo crítico y abierto. En contra de un modelo por objetivos que se concreta en una instrucción precisa y superficial, el *modelo de proceso* opta por promover una comprensión más profunda.

Gimeno (1988), indica que “no está en negar el valor de la información de las destrezas concretas, sino buscar otros planteamientos que den cabida a presupuestos pedagógicos distintos y a otros resultados no fáciles de expresar en términos de conducta, sin olvidar la necesidad de éstos. Hay ciertos aprendizajes necesarios que habrá que hacer obligatorios tal vez, pero contextualizándolos en proyectos más globales y significativos, tanto desde un punto de vista personal como social” (p. 168). Pero aunque estas perspectivas y modelos para el desarrollo de competencias profesionales pueden ser consideradas como buenas alternativas para planificar los programas de formación en la educación superior, no suelen ser utilizadas en el contexto real debido a que los procesos de transformación requeridos para trabajar estos modelos de proceso son difíciles, y esto hace que se continúe con un modelo de racionalidad técnica (Evans, 1993). Sin embargo, hay que decir que el modelo de racionalidad técnica para el desarrollo de competencias, no es sostenible pues no es un modelo explicativo ajustado y adecuado a la realidad. Debido a que las profesiones son actividades complejas, las reglas especificadas en una lista de competencias no son consideradas totalmente útiles y adecuadas. Las taxonomías de competencias son artificios poco adecuados para explicar la realidad

profesional. Las profesiones son actividades que implican constantemente hacer elecciones, tomar decisiones, resolver problemas y ejercitar juicios, y una simple lista de competencias parece que no es suficiente para explicar esta complejidad de acciones.

Las competencias además, no pueden ser separadas del contenido a trabajar, no podemos entender que la relación de competencias que destaca el proyecto Tuning van a desarrollarse independientemente del conocimiento que el alumno deberá aprender. Por tanto, existe una estrecha relación entre el contenido o conocimiento a tratar y la competencia a desarrollar. Se seleccionarán conocimientos en los distintos planes de estudio y materias de los programas de tipo declarativo, procedimental, contextual, o metacognitivo, se plantearán y planificarán con la intención de provocar una reflexión técnica, práctica o crítica, y esta elección del contenido y del tipo de reflexión elegido para tratar el contenido tendrá un efecto directo en cómo se seleccionarán las actividades para desarrollar las competencias anteriormente expuestas.

Por tanto, sería conveniente plantear los enfoques de desarrollo de competencias en la educación superior, desde una perspectiva que permitiera concebir las competencias:

- como la adquisición de conocimientos y habilidades utilizables en distintos contextos,
- como algo más que una simplista reunión de conductas y habilidades mecánicas pues es necesario actuar en situaciones que requieren un pensamiento metacognitivo y estratégico,
- como una estructura cognitiva que facilita la resolución de problemas complejos y toma de decisiones en situaciones ambiguas e inciertas, y
- alejadas de enfoques meramente tecnicistas y reduccionistas.

Esta forma de aproximarse a los enfoques de formación basados en el desarrollo de competencias, permite abarcar la forma artística e intuitiva del proceder profesional, que sólo es posible acercarse a ella desde la construcción personal que cada sujeto realiza ejercitando un modelo de proceso indagador y reflexivo.

Una vez que hemos hecho referencia a una serie de consideraciones básicas para definir a los profesionales que vamos a formar, reflexionando sobre cómo aproximarnos al conocimiento y las competencias que van a servirnos para identificarlos, el profesorado podrá tener más elementos sobre los que reflexionar para determinar:

- *¿Cuáles son los tipos de conocimiento sobre los que va a establecer la formación?*
- *¿En qué grado van a trabajarse estos tipos de conocimiento?
¿Desde qué niveles reflexivos se va a establecer el aprendizaje?*
- *¿Qué competencias van a trabajarse?
¿De que forma se va a conjugar la adquisición de conocimientos con la adquisición de competencias?*
- *¿Qué modelos para el desarrollo de competencias se van a aplicar?*

Estas reflexiones, pueden realizarse para la planificación de cada una de las materias que componen el plan de estudios de forma contextualizada en cada departamento universitario, pero la reflexión conjunta con todos los profesores que comparten una titulación es mucho más fructífera, pues en una titulación las materias no deben ser consideradas compartimentos estancos que no guardan relación entre ellas. La adquisición de conocimientos y competencias, tal y como la hemos planteado, es incompatible con una actuación descordinada en la que se supone que las competencias y conocimientos se desarrollan en un tiempo y en un espacio concreto y se miden en un punto. Se necesita una actuación conjunta y coordinada del profesorado que imparte una titulación, reflejada en una propuesta metodológica concreta que dé coherencia a la actuación docente, repercutiendo, sin duda, en la calidad educativa.

Propuesta metodológica

Continuando con el propósito de este módulo y una vez que aclarado el modelo formativo que nos servirá como referente de actuación y que lleva asociado el identificar el tipo de conocimiento y competencias que vamos a promover en el alumnado, debemos plantearnos el desarrollar propuestas metodológicas acordes a las definiciones sobre conocimiento y competencias que acabamos de exponer. Sería un error definir unos objetivos encaminados a la formación de profesionales autónomos y tomadores de decisiones, desde una orientación formativa abierta y flexible, sin utilizar estrategias docentes acordes con la preparación para la adquisición de conocimientos y competencias tal y como hemos explicado anteriormente.

Por eso ahora nos detenemos en exponer una serie de aspectos de carácter metodológico, que podremos ver reflejados en las distintas estrategias docentes por las que optemos, ya sean lecciones magistrales, seminarios, trabajos autónomo de los alumnos, memorias, etc., aspectos metodológicos relacionados con:

- La definición de la teoría y el contenido sobre el que formamos.*
- Los principios de actuación o de procedimiento utilizados para conseguir nuestros propósitos formativos.*
- El tipo de evaluación que pondremos en práctica acorde con nuestros propósitos.*

Nuestra propuesta formativa para concebir el conocimiento y la competencia profesional, se concreta en una definición amplia pues no se reduce exclusivamente a una serie de conocimientos académicos y de competencias de desarrollo técnico sino que abarca la formación de un profesional dirigido al cambio y la

mejora social, y se concreta además en una propuesta metodológica que parte de unos supuestos:

- *La adquisición de conocimientos y competencias profesionales no es algo que pueda disociarse de la forma de entender la enseñanza y los procesos formativos.*
- *Los conocimientos y las competencias profesionales no los entendemos como aspectos que pueden desarrollarse de forma independiente sin requerir una interrelación entre ellos, como elementos de un desarrollo aislado e individual, sino que se producen y se desarrollan mediante relaciones interdependientes.*

Esta conexión se hace especialmente evidente en los principios de actuación docente que proponemos, pues estos principios fomentan el desarrollo de actividades que guardan una estrecha relación con las competencias establecidas por el informe Tuning. De esta forma, las competencias no se trabajan como elementos aislados sino que se sitúan dentro de un proceso de enseñanza complejo que conjuga varios elementos que progresan de forma conjunta y que se concretan en la actuación en clase. El desarrollo de competencias y conocimientos profesionales queda así asociado a una propuesta metodológica concreta, que no se hace diferente para cada una de las competencias a desarrollar por el informe Tuning, sino que es una línea de actuación que comienza desde los primeros cursos y se va desarrollando en lo largo de los cursos académicos graduándose en complejidad y nivel cognitivo, exigiendo al alumnado una participación activa de distintas formas y grados de implicación.

Pasamos a continuación a desarrollar una reflexión sobre la propuesta metodológica concreta, en primer lugar vamos a comenzar haciendo una reflexión sobre la teoría y el contenido teórico sobre el que apoyamos nuestra actuación como docentes, en concreto nos preguntamos acerca de:

- *¿Qué valor damos a la teoría en nuestro modelo formativo?*
- *¿Cómo hacemos uso de la teoría y en qué contextos aplicamos la teoría?*
- *¿Qué relación establecemos entre la teoría y la práctica?*

Pasamos ahora a desarrollar una serie de actividades reflexivas que permitirán dar respuesta a estas preguntas.

¿CÓMO CONSTRUIMOS EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL?

Para comenzar a hablar de cómo construir un conocimiento profesional debemos considerar el problema referido al tipo de teoría que se debe proporcionar en los programas de formación inicial, especialmente nos detendremos en analizar “cómo debemos entender la teoría” para construir un conocimiento profesional, qué utilidad se le va a dar la teoría, qué procesos de unión de la teoría con la práctica vamos a plantear, cuáles serán las dificultades más destacables en los procesos de unión de la teoría con la práctica, y cuáles van a ser nuestras exigencias a los alumnos en relación a la adquisición teórica.

¿CÓMO PLANTEMOS LA TEORÍA?

Actualmente encontramos una premisa esencial en los programas de formación de los futuros profesionales de nuestra sociedad que es la de sustituir la idea de que la teoría puede ser trasladada en una serie de recipientes o fórmulas exactas para que los alumnos, futuros profesionales, las sigan al pie de la letra. Existe un rechazo generalizado a la teoría tal y como se la ha concebido tradicionalmente en la educación de los futuros profesionales, pues ésta no permite promover procesos reflexivos y críticos sobre ella, base para la formación de profesionales capaces de tomar decisiones críticas y resolver problemas inciertos. Así se opta por abandonar el uso de la palabra «teoría» e incidir más en un contenido teórico significativo que debe ser comprendido antes que memorizado, y que se alcanza por medio del desarrollo de una serie de procesos cognitivos que llevan al alumno a «aprender».

Debido a la destacada importancia que se da a la forma en que se llega a «aprender» y a la forma en que se alcanza un conocimiento y un pensamiento adecuado, ahora se plantea que los profesores universitarios deben dejar de concentrarse en lo que los estudiantes deben conocer para concentrarse en los temas referidos a cómo pueden llegar a aprender y pensar de una forma determinada, apoyándonos en los planteamientos de McIntyre (1993), el cual considera la teoría como un proceso intelectual más que como un conocimiento proposicional.

Eraut (1994) define la teoría como algo que comprende conceptos, esquemas, ideas y principios los cuales pueden ser usados para interpretar, explicar y juzgar intenciones, acciones y experiencias en escenarios concretos. Esta definición también incluye el uso de la teoría como un medio para realizar algo práctico. Usar un teoría implica dar un significado a un hecho dentro de un contexto determinado, y así es

como podemos pasar de un concepto tradicional de **“teoría” hacia el concepto «teorización»**, que consiste en interpretar, **explicar o juzgar intenciones, acciones y experiencias**, es decir implicarse en un proceso metacognitivo personal de **comprensión del significado**. Desde esta perspectiva se concibe la teoría bajo otro prisma, considerándola un proceso intelectual más que un conocimiento proposicional. Este **proceso intelectual**, base de todo proceso de teorización, es el fundamento para la construcción y creación de un conocimiento profesional personal, y no la mera transmisión de conocimiento establecido mediante proposiciones teóricas.

La teorización y la reflexión son vistos como alternativas atractivas a la forma tradicional de educar a los futuros profesionales, aunque esto no quiera decir que debemos olvidarnos que existe un conocimiento proposicional para la adquisición de cualquier profesión, establecido como conocimiento académico singular, que hace referencia a la teoría entendida como contenido más que como proceso. Para McIntyre (1993), el conocimiento científico, o vulgarmente llamado «teórico», no está falto de valor, sino por el contrario, es realmente útil para ser utilizado con propósitos prácticos. Lo que sí es cierto es que este conocimiento teórico debe ser mostrado a los alumnos de forma significativa para que ellos lo añadan a los esquemas que ya han elaborado a lo largo del tiempo, sirviéndoles para construir y reconstruir su estructura de conocimiento acerca de la profesión para la que se preparan. Por tanto, es conveniente aceptar la importancia de considerar la teoría como un proceso fundamentado en la teorización y en el análisis y verificación de hipótesis, pero sin limitar la importancia de la teoría como contenido.

Desde esta perspectiva, la teoría como contenido nunca debe ser aceptada como algo asumido o impuesto, sino que debe ser aceptada a partir de un cuestionamiento de los principios básicos que la fundamentan. Esto nos lleva a preguntarnos ¿cómo planteamos la teoría en los cursos de formación inicial de los futuros profesionales de nuestra sociedad?, ¿la planteamos de manera clara y coherente, de forma que permita considerar su generalización, validez y efectividad en el contexto real inmediato y en otros contextos mediante procesos de teorización?

Al final de este apartado se ha destacado también la necesidad de establecer procesos de unión de la teoría y la práctica, pues sin una estrecha unión entre estos dos lados no se avanza realmente en llevar a cabo un proceso reflexivo de forma adecuada, que sirva para ir construyendo un conocimiento profesional. El contenido de la reflexión debe ser práctico y teórico a la vez, es decir, cualquier contenido debe ser trabajado descubriendo su aplicación práctica y su base teórica, pero encontramos distintas formas para establecer los procesos de relación de la teoría con la práctica, que tienen una serie de implicaciones didácticas y que repercuten en la forma de plantear los procesos de aprendizaje en los alumnos.

Pasamos a continuación a exponer la problemática que encierra los procesos de unión de la teoría con la práctica, exposición que enriquece nuestra reflexión acerca de ¿cuáles son los procesos de unión de la teoría con la práctica que desarrollamos en nuestro contexto docente?, ¿sobre qué premisas y fundamentos establecemos estos procesos de relación teoría-práctica?, y ¿qué contextos utilizamos para la aplicación de la teoría a la práctica?

**¿CÓMO PLANTEAMOS LAS RELACIONES
TEORÍA-PRÁCTICA Y EN QUÉ CONTEXTOS
UTILIZAMOS LA TEORÍA?**

La falta de relación existente entre la teoría y la práctica, es un tema problemático a destacar en la mayoría de los programas de formación inicial, problemas que se acrecientan cuando no partimos de un modelo adecuado para establecer los procesos de unión de la teoría con la práctica. Esta actividad reflexiva, que comienza con el texto siguiente, tiene como propósito que conozcamos más a fondo esta problemática contextualizándola en nuestra realidad docente, y, a partir de esta contextualización, descubramos formas para mejorar estos procesos de relación de la teoría con la práctica.

Existe un modelo tradicional de entender la relación teoría-práctica en el que se considera que la teoría es superior a la realización práctica, es decir, la teoría se aplicará directamente a la práctica, lo importante es la adquisición de numerosas teorías, principios y normas que luego se aplicarán directamente a la práctica profesional. Esta forma de establecer la relación teoría-práctica, sustenta y apoya todos los enfoques de formación academicistas y técnicos, en los que se opta por la transmisión de información y la acumulación pasiva por parte del alumnado de un sinnúmero de información que almacena en su memoria, y que luego, se supone, aplicará efectivamente en la resolución de sus problemas profesionales.

Frente a este modelo tradicional de entender la relación teoría-práctica, existe otro modelo reinterpretado en el que el conocimiento se construye desde la práctica. Lo que importa es conseguir que los alumnos elaboren una teoría personal, mediante un proceso que implica analizar la teoría desde la

práctica, filtrándola por el esquema conceptual personal y por el sistema de creencias y valores que posee cada alumno (O'Hanlon, 1996).

De todas formas, aunque surgen movimientos renovados para explicar los procesos de unión de la teoría con la práctica, parece existir un acuerdo asumido a través de la tradición de que la teoría que se imparte en los cursos de formación inicial debe priorizar la disciplina derivada de un cuerpo de conocimiento coherente y sistemático. Sin embargo, últimamente la utilidad profesional de las disciplinas que sustentan los programas de formación inicial está siendo discutida. Aunque, como ya hemos comentado anteriormente, el conocimiento basado en la disciplina se debe conectar con las situaciones prácticas, esto no significa que se deba establecer una prioridad en la disciplina, especialmente como señala (O'Hanlon, 1996), porque muchos profesionales parecen cuestionar la eficacia de usar la teoría en su trabajo diario, ya que el primer criterio que los profesionales manejan para plantear esta cuestión es que "para que una teoría sea buena debe ser útil". La razón de este dato es que muchas de las teorías impartidas en la universidad no son útiles para todos los profesionales, debido a que la mayoría de las teorías son meramente descriptivas con pocas implicaciones para la práctica.

Por tanto, parece esencial que se profundice el en conocimiento acerca de cómo y cuándo la teoría es usada para fundamentar y apoyar las acciones cotidianas que se suceden en la práctica profesional. Eraut (1994) define cuatro categorías para describir cómo se supone que el conocimiento adquirido por el profesional durante su período de formación es usado más tarde en la práctica diaria profesional y real. Estas categorías son *replicación*, *aplicación*, *interpretación* y *asociación-acomodación*.

|||➔ **Replicación:** El modelo replicativo es generalmente usado en la escuela y en la educación superior. Esta fundamentado en la supuesta similitud entre el contexto epistemológico en el cual el conocimiento es adquirido y el contexto en el que es usado. El conocimiento que proviene de los libros no necesita ningún tipo de reorganización especial para ser utilizado, sólo necesita ser «replicado» tal cual en los escenarios reales. El

conocimiento práctico también puede ser considerado replicativamente, construido en forma de rutinas y reglas de funcionamiento para una tarea repetitiva. Aunque se conoce que ésta no es la mejor forma de formación, pues no facilita una toma de decisiones sobre distintas alternativa, es una forma típica de funcionamiento en la práctica de la enseñanza que no requiere procesamiento o reorganización del conocimiento por parte del alumnado.

▣▣▣▣➤ **Aplicación:** Este modelo busca una sencilla aplicación y utilización del conocimiento recibido en distintos escenarios. Debido a que la base de la aplicación requiere que el conocimiento sea utilizado en distintos contextos, se requiere algo más que una simple replicación. Sin embargo, la aplicación aún implica trabajar con reglas o procedimientos, lo cual significa trasladar el conocimiento en prescripciones para la acción de una situación particular, y describir su uso como “bueno” o “malo”. Cuando hablamos de las profesiones como «ciencias aplicadas», implica reconocer la existencia de reglas y procedimientos basados en un conocimiento científico para ser aplicados a la práctica.

▣▣▣▣➤ **Interpretación:** Aquí empiezan a utilizarse términos como «comprensión» y «juicio», que son la base de un conocimiento profesional. La comprensión se reconoce como un modo interpretativo de usar el conocimiento. Los conceptos y las teorías nos proporcionan caminos para construir nuestra propia comprensión, haciendo un uso interpretativo de este conocimiento.

▣▣▣▣➤ **Asociación:** El conocimiento de uso asociativo es considerado semi-inconsciente, intuitivo e implica la utilización de metáforas e imágenes. Este modo de conocimiento sirve para transportar las ideas teóricas a la práctica mediante imágenes. Así, los creadores de conocimiento proponen imágenes y metáforas para ser trasladadas a la práctica, más que prescripciones y reglas para ser asumidas en la práctica.

Al aplicar esta tipología al estudio de la educación de los profesionales, hay que comenzar diciendo que las profesiones se caracterizan por ser definidas como actividades complejas e impredecibles donde la replicación o la aplicación de simples principios no fundamentan la

buena práctica. En el entrenamiento inicial es bueno utilizar la replicación y la aplicación, pero en contextos particulares se requiere algo más que una simple aplicación de la teoría. Las teorías deben ser interpretadas para ser usadas. Pero, ¿cuál es el fundamento sobre el que realizar las interpretaciones?: de acuerdo con las preferencias o principios personales o de acuerdo con principios teóricos y reglas éticas, y ¿sobre qué contextos vamos a utilizar el conocimiento?, pues según las demandas del contexto se hace un uso e interpretación particular del conocimiento.

Eraut (1994) hace una distinción entre las características de un contexto académico y un contexto profesional para la utilización del conocimiento:

➔ **El conocimiento usado en un contexto académico** es caracterizado por la comunicación escrita en un formato tradicional: artículos, apuntes, libros, ensayos, exámenes, disertaciones, proyectos de investigación, etc. Las demandas de estos formatos determinan el modelo general de uso del conocimiento. La posesión del conocimiento es demostrada por la erudición y las múltiples citas del trabajo de otros. El conocimiento de contexto académico tienen un lenguaje especializado, dándole un gran valor a las teorías fundamentadas en las disciplinas tradicionales. El conocimiento debe ser adquirido por todos los estudiantes de un curso al mismo tiempo y de la misma forma, y es considerado un conocimiento que perdura a lo largo de la vida y que te dispone para actuar correctamente.

➔ **El conocimiento usado en el contexto profesional**, suele implicar individualismo, pragmatismo e incertidumbre. El profesional casi no tiene tiempo para reflexionar sobre las acciones; durante la preparación o planificación de la acción puede tomar unas decisiones, pero las realizadas durante la acción suelen ser intuitivas, pues la presión de la acción es inmediata, necesitando mantener la situación total o global bajo control mientras que se atiende al problema.

Han quedado expuestas las formas para establecer procesos de unión de la teoría con la práctica mediante un modelo más actualizado y hemos destacado distintas formas de utilizar el

conocimiento teórico en la práctica. A partir de este momento podríamos preguntarnos por ¿cuál es nuestra propuesta para usar el conocimiento y establecer una unión entre la teoría con la práctica?, ¿seguimos primando la utilización del conocimiento dentro de un contexto académico?, ¿seguimos dando mucha importancia a la adquisición teórica y poca a cómo usar la teoría en la práctica?, ¿el examen final sigue dando prioridad al conocimiento usado en un contexto académico?....

A partir de estas reflexiones podríamos plantear nuevas formas para establecer una estrecha relación entre la teoría y la práctica y nuevos contextos donde utilizar el conocimiento.

PRINCIPIOS DE ACTUACIÓN O DE PROCEDIMIENTO

*El propósito de formar al alumnado en la toma de decisiones y en la resolución de problemas para que pueda responder con una postura crítica a las necesidades de cambio y mejora social, lleva asociado el apoyarse en una serie de principios de actuación que sean coherentes con este propósito. En esta actividad reflexiva, que se subdivide en varias, intentamos profundizar en algunos **principios de actuación que consideramos esenciales para conseguir estos propósitos**. Sobre estos principios podremos generar una reflexión que nos permita encontrar propuestas metodológicas ajustadas a estos intereses formativos.*

Los principios de actuación sobre los que vamos a incidir son los siguientes:

- ◆ *formar en un modelo de aprendizaje significativo y constructivista,*
- ◆ *formar en la resolución de problemas pues el contenido a “aprender” es problemático e incierto,*
- ◆ *formar para el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo,*
- ◆ *formar en la investigación sobre la práctica profesional,*
- ◆ *formar para el desarrollo de procesos metacognitivos,*
- ◆ *formar mediante procesos de aprendizaje a partir de la experiencia.*

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y CONSTRUCTIVISTA

La contribución de la teoría constructivista al campo de la educación reside fundamentalmente en considerar que el conocimiento es algo activamente construido por el aprendiz y que implica su subjetividad. Por tanto, el conocimiento no puede ser simplemente «transferido» del profesor al aprendiz, las explicaciones verbales no son automáticamente comprendidas y los problemas presentados por el profesor deben ser interpretados por el aprendiz. El modelo instrumental de un profesor transmisor del conocimiento, es rechazado por un modelo constructivista que supone que el profesor tiene el “rol” de desarrollar aprendices hábiles en construir sus propias estructuras conceptuales.

El constructivismo es una teoría que nos explica cómo deben desarrollarse los procesos de aprendizaje, pero también es una teoría que nos explica cómo se construye y se desarrolla el conocimiento mediante la teoría de esquemas. La explicación que proporciona el constructivismo reside en destacar que cuando el individuo se enfrenta a un acontecimiento nuevo, busca «asimilarlo» a su estructura cognitiva o esquema conceptual existente y ajustar o “acomodar” sus estructuras originarias a la nueva situación. Las estructuras cognitivas o esquemas son formulados y reformulados, organizados y estructurados a partir de las experiencias personales que vive cada individuo y de los sistemas de creencias y valores que son intrínsecos a cada sujeto. Los esquemas sirven para interpretar y comprender cualquier dato nuevo, experiencia o conocimiento que llega al sujeto y que provoca un estado de discrepancia o «desequilibrio». Para que se produzca un verdadero aprendizaje, este nuevo concepto o experiencia necesita ser asimilado al esquema conceptual previo asig-

nándole un lugar en este esquema, un lugar que permite establecer relaciones con los otros conceptos del esquema y que permite dar un lugar significativo dentro del esquema (Brooks y Brooks, 1996).

Los esquemas sirven de base para poder percibir e interpretar el mundo que nos rodea, siendo además patrones de comportamiento y de actuación (Winitzky, 1992). Esto lleva a entender el aprendizaje como un “concepto en acción”, pues el aprendizaje no consiste simplemente en alcanzar una nueva idea, sino que el aprendizaje ocurre cuando modificamos la estructura interna de nuestros esquemas de referencia permitiéndonos desarrollar una actuación efectiva. Por tanto, el concepto de «esquema» debe ser considerado como una parte esencial del currículum del alumnado ya que es la base que sustenta y origina el desarrollo de procesos mentales, y debe ser trabajado desde el inicio de los procesos de aprendizaje profesional (Tobin, Tippins y Hook, 1992).

Los esquemas de referencia previos que los alumnos han desarrollado antes de iniciar su periodo de formación en la universidad, son los esquemas originarios sobre los que van a comenzar a desarrollar un aprendizaje significativo. Sobre ellos se producirán procesos de reformulación, reconstrucción, reorganización, e incluso, en algunos casos se producirán sustituciones que provocarán que unos esquemas sean remplazados por otros que se consideren más adecuados. Por esto, sería muy interesante trabajar sobre los esquemas de referencia que los alumnos han acumulado a lo largo de su experiencia y sobre ellos apoyar los procesos de aprendizaje posterior, pues estos esquemas sirven de filtro y pueden ser en algunos casos contradictorios y chocar con los nuevos contenidos que se presenta en sus momentos de formación. Por tanto, es esencial que los alumnos examinen sus esquemas y creencias personales pues determinarán la actuación que regirá su práctica profesional (O’Hanlon, 1993)..

Los estudiantes necesitan reflexionar y analizar críticamente sus experiencias previas en orden a alterar los puntos de vista tradicionales acerca de la profesión para las que se forman, pues necesitan tener la mente abierta y una actitud flexible para asimilar las nuevas teorías que se imparten en la universidad. Si esto no ocurre, los alumnos que se forman para ser futuros profesionales actuarán basándose en el conocimiento práctico que han adquirido a través de las experiencias

reales vividas y que han conformado sus esquemas de pensamiento, siendo en algunos casos verdaderos agentes de resistencia al cambio (Tann, 1993; Bramald, Hardman y Leat, 1995).

Con la visión constructivista se acepta que el conocimiento es una construcción subjetiva de la realidad por parte de cada persona, más que una verdad objetiva e instrumental, y que esta verdad se construye en la indagación sobre la práctica y no mediante la transmisión del saber. Cada persona construye y percibe la realidad de una manera diferente, por tanto, un profesor que plantea un modelo específico de actuación es sustituido por un profesor que permite formular hipótesis de trabajo personales. El conocimiento, el significado y la comprensión son construidos en circunstancias particulares por cada individuo de acuerdo con sus biografías conceptuales y emocionales (Keney, 1994).

	INSTRUMENTAL	CONSTRUCTIVISTA
Orientación general	Racionalidad técnica	Reflexión en la acción
Aspectos epistemológicos	El conocimiento es objetivo	El conocimiento es una construcción subjetiva
Dirección de la tarea	Profesor	Alumno
Consideraciones acerca del alumno	Pasiva, controlado, motivación externa	Activa, iniciativa, motivación interna
Responsabilidad del profesor	Instruir, transferir conocimiento	Promover en los estudiantes los procesos de aprendizaje, proporcionar oportunidades de aprendizaje
Metas de aprendizaje	Producto de aprendizaje	Proceso de aprendizaje

Tabla 1: Concepciones del rol del profesor desde una aproximación instrumental y constructivista (Keney, 1994:159).

Frente estos planteamientos hay que decir que generalmente el formato de aprendizaje más utilizado ha sido un formato de tipo instrumental (Tabla, 1), caracterizado por un énfasis en la uniformidad del currículum y en el desarrollo de una serie de habilidades básicas. Pero desde la teoría constructivista se descubre que el aprendizaje debe ser motivado para que el sujeto consiga construir conceptos y formar significados personales, alejándose de la transmisión de contenidos y fundamentado en el diseño de actividades que favorecen la investigación de los alumnos y la reestructuración de su conocimiento.

A partir de la lectura de este texto sobre aprendizaje constructivista y significativo nos podríamos preguntar en relación a nuestra práctica docente:

- ⇒ *¿parto de los esquemas de referencia previos con los que los alumnos llegan a la profesión para la que se van a formar?*
- ⇒ *¿mi enseñanza permite el desarrollo de una construcción personal?*
- ⇒ *¿tengo presentes las premisas de un aprendizaje constructivista y significativo?*
- ⇒ *¿controlo de alguna forma que se produzca un aprendizaje significativo?*
- ⇒ *¿les exijo de alguna manera al alumnado que se introduzca en procesos de aprendizaje constructivista?*
- ⇒ *¿planteo actividades de reestructuración que permitan la construcción personal del conocimiento?, etc.*

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Si optamos por considerar que el conocimiento profesional no es algo cerrado que pueda ser trasladado exclusivamente en fórmulas o recetas exactas sino que es algo incierto y problemático, el principio de aprendizaje profesional que requiere la adquisición de habilidades para la resolución de problemas es esencial, pues el alumno debe aprender y desarrollar la habilidad que le van a permitir enfrentarse al “verdadero” conocimiento profesional.

Este principio de aprendizaje profesional se corresponde con una de las competencias especificadas por el Proyecto Tuning, pero al considerarlo como principio de aprendizaje, y no como mera competencia a desarrollar, permite entenderlo como un elemento transversal que debe estar presente en la base metodológica universitaria. Los contenidos así, no son sólo tratados desde una perspectiva técnica, sino también problemática y contextual, aunque es cierto que encontremos conocimientos que no acepten una perspectiva problemática sino exclusivamente cierta.

Según Copeland et al. (1993), una práctica reflexiva implica un proceso de resolución de problemas y una reconstrucción del significado. Tann (1993), comenta que el estudiante que se forma para llegar a ser un futuro profesional debe implicarse activamente en descubrir el significado de la experiencia a través de procesos de resolución de problemas. La experiencia es educacional solamente cuando una persona reflexiona sobre ella realizando una toma de consciencia del proceso de solución del problema dentro de un contexto particular, considerando además las consecuencias que lleva aparejada su realización.

Los pasos que se suceden para la solución de un problema, según Nikerson, Perkins y Smith (1990), son los siguientes:

- a) comprender el problema,
- b) idear un plan o estrategia general para resolver el problema,
- c) ejecutar el plan, y
- d) verificar los resultados.

Aplicando este proceso de solución de problemas a la práctica de la enseñanza universitaria, habría que partir diciendo que la identificación de los problemas sobre los que se trabaja o sobre los que se reflexiona puede partir del profesor, utilizando las situaciones concretas de la práctica profesional, que pueden corresponderse con conocimientos de tipo declarativo o procedimental e introduciendo en ellos procesos de reflexión técnica, práctica o crítica. La definición del problema puede tener distintos grados de elaboración y complejidad, pudiendo encontrar problemas muy concretos de contextos muy específicos o problema más generales.

Respecto al apartado sobre la generación de la solución, hay que tener en cuenta que existen soluciones que vienen a la mente rápidamente y casi de forma automática, lo que se podría denominar improvisación, o requerir una reflexión y planificación posterior, lo cual lleva asociado el considerar la solución a un problema dentro de un proceso reflexivo que lleva asociado una toma de consciencia de las razones y motivos en las que descansa la generación de la solución. El profesional reflexivo examina la solución generada mentalmente y selecciona aquella que cree más adecuada. Las soluciones son examinadas por su coherencia interna y son comparadas con los datos que el profesional continúa reuniendo acerca de la situación. La solución es valorada respecto a los efectos que tiene sobre la acción y las consecuencias de ese efecto en términos del logro y en términos sociales, éticos y políticos. Cuando se fracasa en la búsqueda de la solución adecuada, el fracaso no es un mero fracaso pues éste también es instructivo, ya que durante el examen y valoración de las consecuencias del fracaso se descubren aspectos que deben ser llevados a cabo de forma más adecuada en posteriores actuaciones.

Finalmente, la solución elegida debe ser llevada a cabo, pues una conclusión o solución es hipotética hasta que no se lleva a la acción. La reflexión sin la acción es incompleta. Pero además, hay que tener en cuenta que la acción sin una verificación de las conse-

cuencias de la acción es igualmente incompleta, pues sin verificación de las consecuencias de la acción se impide la mejora y el cambio.

El profesorado universitario que adopte este principio metodológico como elemento vertebrador de su práctica, deberá contemplar los contenidos a impartir desde la perspectiva problemática, y en ella comprobará cómo se podrán desarrollar las competencias básicas, de intervención y específicas de las que nos hablan el informe Tuning y en el trabajo de Tudela y colaboradores (2003): capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organizar y planificar, etc.

A partir de la lectura de este texto podríamos preguntarnos hasta qué punto nuestra práctica docente promueve estos procesos de resolución de problemas en las distintas actividades, ya sean teóricas o prácticas (lecciones magistrales, seminarios de trabajo, grupos de discusión, memorias, trabajos de investigación) que se proponen realizar en clase.

PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREATIVO

Aunque el componente de resolución de problemas es el más comentado para aprender a reflexionar críticamente y sea la base en la que se fundamenta todo el proceso reflexivo, la psicología cognitiva destaca el pensamiento crítico y creativo como un elemento más para llegar a ser un profesional competente, ya que proporciona unas actitudes y habilidades que son condiciones indispensables para la solución de problemas.

Según Schön (1983) si el modelo de racionalidad técnica es incompleto y fracasa en explicar la competencia profesional en situaciones divergentes e inciertas, se debe buscar una explicación en la *epistemología de la práctica* implícita en la actuación artística y en los procesos intuitivos que utilizan los prácticos para manejar las situaciones de incertidumbre, inestabilidad y valor conflictivo. Desde aquí es desde donde Harlpern (1989), nos habla de la epistemología de la creatividad y de la crítica profesional. Los incidentes y acontecimientos inesperados en la práctica real ilustran los procesos profesionales creativos en el diseño y resolución de problemas; así se pone el énfasis en la capacidad intuitiva profesional para reconceptualizar una situación y reformular un problema.

La **creatividad** es un rasgo complejo que implica la combinación de capacidades cognitivas y actitudes. De igual forma que se pueden aprender estrategias de resolución de problemas, se pueden aprender estrategias creativas que sean instrumentos para trabajar la reflexión de forma automática e inconsciente. Para Nickerson, Perkins y Smith (1990) se trabaja la creatividad mediante el desarrollo de:

- la capacidad de producir gran cantidad de ideas apropiadas con rapidez y soltura,
- la capacidad de realizar asociaciones entre conceptos que no mantienen una relación cotidiana,
- la intuición para conseguir dar soluciones adecuadas reuniendo la mínima información posible,
- la flexibilidad para cambiar de opción en la solución de un problema,
- la capacidad para descubrir patrones ocultos en la información proporcionada o aspectos escondidos en el contexto de la solución,
- la actitud para tomar valoraciones autónomas independientemente de las influencias sociales,
- la actitud de mantener la mente abierta a posibles soluciones más acordes con el contexto.

Lawson (1993), considera que para alcanzar un pensamiento crítico y creativo se deben avanzar desde el conocimiento hacia su comprensión, lo cual requiere procesos de aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Descompone el proceso para alcanzar un pensamiento crítico y creativo en los siguientes pasos:

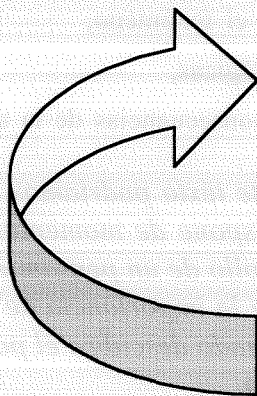
- describir exactamente los elementos que configuran un fenómeno,
- establecer relaciones causales entre los elementos,
- reconocer, crear, y establecer hipótesis alternativas y teorías alternativas que expliquen el fenómeno,
- generar predicciones lógicas,
- analizar las posibles consecuencias de la acciones.

Después de leer este texto podríamos preguntarnos si nuestra práctica docente dispone de momentos y actividades en las que propiciar el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo, si somos conscientes de la importancia de generar momentos en clase en el que el alumnado descubra el poder de un pensamiento divergente y creativo.

INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Un enfoque adecuado para desarrollar en el alumnado conocimientos y competencias profesionales se apoya en los principios de indagación y de resolución de problemas. Este enfoque contrarresta la tendencia tradicional de formar para responder a los acontecimientos problemáticos de la práctica imitando o aplicando conocimiento indiscriminadamente sin realizar un profundo análisis. Debido a que el conocimiento no es directamente transferible a todos los casos, el alumnado debe desarrollar una habilidad constante de reflexión sobre las circunstancias específicas que acompañan una acción, para discernir qué experiencia o principios son aplicables en un contexto particular, y adquirir las bases de una indagación naturalista frente a la investigación de tipo convencional.

A continuación pasamos a exponer un texto que nos permite aclarar el significado de este principio de actuación en el contexto de la educación superior.



Investigación Convencional	Investigación Naturalista
Realista: Existe una realidad singular independiente de cualquier observador	Relativista: Existen realidades múltiples que son construidas socialmente
La verdad es definida como un hecho isomórfico a la realidad	La verdad se asocia a una construcción consensuada de varios críticos
Objetiva: El observador puede exteriorizar la realidad estudiada	Subjetiva: Los descubrimientos son una creación del proceso de investigación
Intervencionista: Explican la naturaleza de la realidad para predecirla y controlarla	Hermenéutica: La metodología implica dialéctica, interacción, análisis, crítica y comprensión de los casos

Tabla 2: Fundamentos de la investigación convencional y naturalista (Aksamit, et al., 1990:217).

Como destacan Aksamit y colaboradores (1990) a partir de esta diferenciación entre investigación convencional y naturalista, la investigación de tipo naturalista debe ser utilizada como una herramienta para desarrollar una teoría práctica y crítica, con la intención de lograr que los alumnos conozcan y comiencen a ser agentes activos en la producción de un discurso profesional, más que meramente consumidores de conocimiento profesional producido por los académicos y los investigadores.

Altrichter, Posch y Somekh (1995), establecen un ciclo de investigación para el análisis de la práctica profesional que se compone de los siguientes elementos:

a) descubrir el punto de partida de la investigación, b) clarificar la situación a investigar, c) diseñar una investigación, d) desarrollar la investigación con sus procesos de recogida y análisis de datos, y d) analizar la teoría que se descubre en la realización de la investigación y la forma en que ha sido generada.

Como resultado de trabajar procesos de investigación se debe conseguir un hábito reflexivo en el alumnado que facilite una toma de consciencia continua de los principios básicos que fundamentan el conocimiento. A partir de esto, se capacitará al alumno para crear las habilidades rutinarias de construcción y reconstrucción del conocimiento, con el propósito de una mejora profesional constante, que será el procedimiento de mejora y cambio social.

Así, autores como Tamir (1988; 1989), consideran que los educadores deberían incorporar la investigación en sus programas. Además de incorporar la lectura de los descubrimientos de la investigación, Tamir considera que es esencial que el alumno tenga la experiencia de buscar información significativa en la biblioteca, leer investigaciones originales, elaborar su propia investigación, y recibir el «feedback» del profesor instructor. De esta manera, se proporcionan efectos más duraderos en el aprendizaje de los temas aprendidos y se crea una actitud hacia la investigación positiva que se cultivará a lo largo de la práctica profesional.

La adquisición de información, práctica ampliamente utilizada en los contextos universitarios, implica el uso de métodos reconocidos de indagación (Altrichter, Posch y Somekh, 1995), sin embargo, no suele ser desarrollada con todo su potencial indagador. Según Eraut (1994), la adquisición de información requiere la activación del conocimiento existente sobre el área que se estudia, la activación de un esquema conceptual de referencia para guiar la indagación, y el desarrollo de habilidades para recoger e interpretar la información. Esto conlleva el desarrollo de habilidades como la formulación de cuestiones, la lectura, la observación, la escucha, la recogida de evidencias, el descubrimiento de principios, el análisis, la experimentación, la reorganización, la integración, la inferencia de generalizaciones, la reconstrucción, la relación con otras situaciones y el examen de la utilidad de los descubrimientos.

Para Tamir (1988), el papel de la investigación y el aprendizaje deben quedar unidos en el corazón del trabajo académico, sin embargo en el contexto universitario existe poca relación entre estos dos elementos. El alumnado debería tener un mayor contacto con las formas de creación del conocimiento que le permitiera comprender la complejidad del conocimiento profesional, debería tener la oportunidad para la interacción con los profesionales en sus

contextos reales, pues es la clave de unión entre la investigación y el aprendizaje.

La forma clásica de entender la investigación es la de convencer a los estudiantes que el conocimiento valioso es el que existe en los libros, elaborado por personas dedicadas a realizar la investigación. Sin embargo, sería conveniente que las Instituciones dedicadas a la formación de futuros profesionales estableciera una cultura diferente para conceptualizar el conocimiento profesional, a través de una línea reflexiva e indagadora. El alumno que se prepara para llegar a ser un profesional debe comenzar a ser consciente de que él mismo tendrá como responsabilidad alterar la práctica profesional para mejorarla mediante procesos de investigación sobre la práctica.

Del debate mantenido sobre el tema de quiénes son los encargados de producir y delimitar el conocimiento base profesional surge una opción que opta por dejar oír “la voz de los profesionales” sustentada en los procesos de investigación sobre sus prácticas, que lleva una reconstrucción y mejora de la realidad (Cohran-Smith y Lytle, 1993).

A partir de la lectura de este texto podríamos preguntarnos hasta qué punto actuamos teniendo en cuenta el potencial de la investigación para la construcción de un conocimiento profesional, hasta qué punto estamos optando por una postura naturalista para entender la investigación y hasta qué punto estamos transmitiendo esta postura al alumnado, base para la mejora y el cambio social.

DESARROLLO DE PROCESOS METACOGNITIVOS

En el informe Tunning se habla del desarrollo de la “capacidad de aprender” dentro de la clasificación de competencias sistémicas, que Tudela y otros (2003), clasifican como competencia cognitiva y consideran que esta “capacidad para aprender” pone en juego algunas destrezas instrumentales como la capacidad de análisis, la capacidad para solucionar problemas, tomar decisiones, etc., pero lo que fundamentalmente pone en marcha es una serie de habilidades metacognitivas de control personal, en las que el sujeto planifica su actuación para alcanzar objetivos, evalúa sus actuaciones y el grado en que se ha conseguido el objetivo, y regula su actuación tomando decisiones sobre los recursos a utilizar, el tiempo a dedicar, etc., para conseguir el objetivo previsto.

El termino «metacognitivo» es usado para describir el proceso de toma de consciencia que permite llegar a la dirección personal de la conducta y el control personal del proceso de aprendizaje. Esta clase de capacidad viene asociada con el «control del conocimiento» (Calderhead, 1988). Controlar la propia conducta implica una continua redefinición de las prioridades y un ajuste crítico de los esquemas cognitivos y las suposiciones asumidas como válidas. Esto lleva implícito una dirección personal del proceso de aprendizaje: una organización del tiempo de forma personal, la selección de actividades, la dirección del aprendizaje y del pensamiento, y mantener un esquema de evaluación personal para valorar la importancia y el significado de las acciones.

El valor de este proceso de control se destaca como un elemento de interés en la construcción de la identidad profesional. Pero algunos

profesionales están faltos de este control personal, produciendo un vacío significativo entre las teorías expuestas y las teorías en uso, es decir, un vacío entre lo que ellos creen que hacen y lo que hacen en realidad. La solución sería la de proporcionar un «feedback» de calidad durante su periodo formativo que permitiera finalmente al alumnado ser el director de su propio proceso de aprendizaje y alcanzar un proceso de aprendizaje autónomo (Marton, 1994; Morine-Dersheimer y Reeve (1994).

El desarrollo de procesos metacognitivos en el alumnado universitario permitirá que él mismo consiga una mejor distribución de su tiempo de estudio, una mejor selección de las estrategias para la resolución de problemas, una mejor previsión de la dificultad de las tareas y una mayor toma de consciencia del grado alcanzado en la ejecución de los objetivos propuestos. Por esto, es esencial que nos preguntemos hasta qué punto en nuestra planificación docente tenemos en cuenta el control, por parte del alumno, de su propio proceso de aprendizaje.

APRENDIZAJE A PARTIR DE LA EXPERIENCIA

El Sistema europeo está demandando un modelo de aprendizaje distinto al basado en la disciplina dentro de un estricto esquema académico, el cual ignora los problemas de desarrollar y usar este conocimiento en un contexto profesional. En los esquemas académicos los aspectos relativos a la conexión del conocimiento académico con el conocimiento profesional se suelen reducir al establecimiento de un periodo de prácticas en el escenario real. El proceso de aprendizaje profesional finalmente se apoya en la realización de exámenes escritos u orales, y en la realización de informes o memorias. Los nuevos conocimientos se plantean como algo que requiere exclusivamente la aceptación de lo nuevo asimilándolo sin ninguna crítica, mediante procesos de memorización para la realización del examen, y rápidamente su olvido posterior, aunque sepamos que el conocimiento proposicional no comienza a ser un conocimiento profesional hasta que no comienza a ser utilizado con propósitos profesionales y comienza a ser percibido como algo significativo y relevante para la práctica (Grossman, 1992), pero los encargados de la formación del profesionales parecen obviar estas aportaciones.

El usar un conocimiento proposicional en una situación práctica, requiere un esfuerzo intelectual considerablemente mayor que el de simplemente memorizar los contenidos. El aprendizaje dirigido a lograr que el alumnado comprenda y sepa utilizar los conceptos e ideas, es una tarea cognitivamente más compleja que la que se requiere en un tipo de aprendizaje que tiene como objetivo comprender y reproducir los contenidos simplemente.

Las propuestas de aprendizaje actuales se dirigen fundamentalmente a promover un aprendizaje a partir de la experiencia, apoyándose en la realización de un practicum mayor en el contexto de trabajo, y dedicar menos tiempo a permanecer en los contextos académicos-universitarios. Pero la educación inicial de los profesionales sigue sin resolver una serie de problemas, entre los que hay que citar la tensión entre la teoría y la práctica, y la creencia de que el aprendizaje desde la experiencia ocurre automáticamente (Day y Pennington, 1993). Este apartado desarrolla la visión de que el aprendizaje desde la experiencia no es ni simple, ni fácil de llevar a cabo, ni automático, sino que requiere apoyarse en una serie de principios con el propósito de obtener un conocimiento que sirva para ir elaborando una teoría profesional.

Pero no todo el aprendizaje a partir de la experiencia es significativo y consigue ser realmente valioso para el alumnado. Para que este aprendizaje sea significativo se deben tener en cuenta los siguientes elementos:

Agrupación e interpretación de experiencias e impresiones

El conocimiento se adquiere a partir de la experiencia, pero no toda experiencia es significativa y puede ser considerada como un momento para el aprendizaje, pues mientras alguna parte del conocimiento recibido desde la experiencia es procesado para ser clasificado como conocimiento declarativo o conocimiento procedimental, gran parte de este conocimiento permanece a un nivel de simple impresión. Las impresiones obtenidas desde la experiencia contribuyen a construir un conocimiento profesional en el momento en que son comprendidas. Durante las situaciones de prácticas, los sujetos están inmersos en un continuo flujo de experiencias e impresiones que deben ser ordenadas, agrupadas y destacadas para que comiencen a ser significativas y empiecen a tener una entidad singular (Anning, 1988).

Conocimiento en uso

Este elemento es la base del aprendizaje a partir de la experiencia, pues el proceso real de aprendizaje llega cuando las ideas son usadas

para propósitos particulares. Como una consecuencia directa, a partir de la utilización del conocimiento, las ideas comienzan a elaborarse dentro de los contextos particulares donde son usadas. Desde este planteamiento se puede considerar que las ideas son aprendidas de diferente forma según cada contexto, y tendrán que ser reaprendidas cuando se transfieren a una nueva situación o contexto. Esta transferencia de ideas es a menudo difícil y requiere un gran esfuerzo cognitivo. De aquí el interés por desarrollar un trabajo relacionado con la indagación, la investigación en la acción, la discusión profesional reflexiva, para llegar a entender que aprender un conocimiento y usar ese conocimiento, no son procesos separados sino que son el mismo proceso (Hall, 1996).

Reflexión y «feedback» constante

La conducta del profesional a partir de un proceso continuo de reflexión y de «feedback» constante llega finalmente a hacerse una rutina. La «conducta hábil» llega a definirse como una compleja secuencia de acciones las cuales han comenzado a ser rutinizadas a través de la práctica, llegando a una actuación que es ejecutada casi automáticamente. La actuación profesional se adquiere a través de la práctica con «feedback», principalmente del «feedback» proporcionado desde la reflexión sobre el efecto de la acción (Pultorok, 1996)

Estos principios de actuación podrían ser considerados en las planificaciones docentes como elementos sobre los que centrar la selección de las actividades que el alumnado universitario tendrá que llevar a cabo a lo largo de su periodo formativo, un periodo que tiene como propósito la formación de sujetos más conscientes de la realidad y más capaces de modificarla y mejorarla.

¿QUÉ CRITERIOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA EVALUAR?

*A lo largo de la exposición de este trabajo hemos hecho referencia a distintas formas de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales llevan asociados distintas formas de plantear la evaluación. En general, podríamos decir que hemos hecho referencia a dos formas distintas de plantear los procesos de enseñanza-aprendizaje: a) un **modelo de control** en la que se considera la primacía de la teoría acumulada en fórmulas exactas y una relación de competencias especificadas en una serie de productos fácilmente comprobables; b) un **modelo de proceso** en el que se da un valor esencial a la construcción que cada alumno/a realiza, al proceso de aprendizaje en qué se implica y a la adquisición de unas competencias que se expresan en principios de procedimiento y no exclusivamente en conductas medibles.*

En las actividades reflexivas que se suceden a continuación podemos encontrar claves para entender con más profundidad el significado de estos dos modelos “control y proceso”, utilizados para diseñar y planificar los procesos de evaluación del aprendizaje en el alumnado de educación superior.

EVALUACIÓN SUMATIVA FRENTE A EVALUACIÓN FORMATIVA

La diferenciación entre evaluación sumativa y formativa es algo ampliamente estudiado en el contexto didáctico y puede servir de referencia en la planificación de los programas de formación inicial que se imparten en la universidad. El texto siguiente profundiza en esta diferenciación que es interesante tener en cuenta en las planificaciones docentes.

Tomando como punto de partida las formas “contrapuestas” de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, “modelo de control y modelo de proceso”, hablamos ahora de dos formas distintas de plantear la evaluación de los aprendizajes:



Para el modelo de control, una **evaluación sumativa** en la que se trabaja la idea de “producto educativo”. La evaluación sumativa se realiza en un momento determinado (generalmente al final del proceso de enseñanza-aprendizaje) proporciona datos cuantificables indicando el grado alcanzado en una conducta determinada para poder tomar decisiones posteriores.



Para el modelo de proceso, una **evaluación formativa** en la que se trabaja la idea de “proceso formativo”. La evaluación formativa se realiza a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y se concibe como algo que se realiza de manera constante en el tiempo, recogiendo información (no solamente cuantificable) de cómo se va produciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje, de cómo se va produciendo un crecimiento personal, proporcionando un feed-back constante al alumno sobre los logros que va alcanzando en su proceso formativo.

Cuando se asume que la efectividad profesional es estable y que puede ser medida con cualquier método y en diferentes escenarios, se suele utilizar una evaluación sumativa, repercutiendo en el tipo de formación proporcionada a los estudiantes, pues se acepta que los cursos de formación se estructuran con el objetivo de que los estudiantes adquieran conductas que permanecerán estables a lo largo de su carrera profesional. Cuando se acepta que los conocimientos y competencias profesionales no son estables y se desarrollan en un proceso amplio, se considera el uso de una evaluación formativa.

Habría entonces que plantear la utilidad de estas dos funciones básicas de la evaluación: la medición y el desarrollo, que algunos autores, como Stiggins (1986), destacan como funciones incompatibles, pues considera que un sistema no puede ejecutar ambas funciones simultáneamente y efectivamente. Los sistemas de evaluación que tienen propósitos sumativos se focalizan en la evaluación de la ejecución del alumnado a partir de unas metas predeterminadas. Los sistemas de evaluación con propósitos formativos pretenden la mejora constante de los procesos de aprendizaje y la mejora constante de la ejecución de los alumnos, haciéndose individualizados para ajustarse a las necesidades de cada sujeto en particular (Kushner, 1993).

Se podrían entonces definir los procesos de evaluación del aprendizaje del alumnado universitario como una dicotomía entre la valoración formativa y la valoración sumativa, la valoración cualificadora y cuantificadora, produciendo finalmente un balance entre los aspectos estandarizados del enfoque sumativo y los enfoques orientados a la indagación y el desarrollo reflexivo de los alumnos Darling-Hammond et al. (1983).

INDICADORES DE EJECUCIÓN FRENTE A INDICADORES DE CALIDAD

El plantearnos qué elementos van a servirnos de referente a la hora de diseñar la evaluación en un sistema de enseñanza en el que no se mide sólo la ejecución sino también la calidad del proceso, es también un paso esencial en el proceso reflexivo que nos permite identificar el tipo de evaluación a seguir y el grado en que ésta es adecuada a los propósitos planteados. El texto que se expone a continuación profundiza en este tema.

Al plantearnos la validez de la evaluación realizada para medir el nivel de formación recibido por los alumnos que se forman en las aulas universitarias, hay que preguntarse hasta qué punto los criterios de evaluación utilizados tienen que ver con los criterios para asegurar la probabilidad de éxito en el trabajo real. Existen investigaciones que destacan que no existen relación entre los criterios de evaluación utilizados para acreditar a los alumnos y los criterios de validez y utilidad de los planteamientos de evaluación en la realidad del trabajo profesional. Norris (1993), destaca que en la última década ha existido un considerable crecimiento del interés sobre la construcción y uso de los indicadores de ejecución en educación, para hallar una relación entre coste-beneficio en los servicios públicos en general. Desde la perspectiva de utilización de indicadores de ejecución, se asume que la calidad educacional puede ser realmente definida y medida. Pero según este autor, no todas las cualidades y los resultados de la educación pueden ser realmente definidos para ser medidos con instrumentos estadísticos y numéricos. Al reducir la calidad de la educación a la búsqueda de indicadores de ejecución, se asume que:

las metas educativas deberían ser tratadas como «especificación de producto»,

el producto especificado se refiere a un resultado de aprendizaje que puede ser estandarizado para avanzar en el proceso educativo,

los procesos educacionales deberían ser vistos como «tecnologías de producción» para alcanzar ciertos estados o fines en los alumnos,

la relación entre proceso y resultado es causal, los alumnos son recipientes pasivos y el entrenamiento es diseñado para producir ciertos efectos en ellos.

Elliott, (1993b), considera que los indicadores de ejecución son una construcción elaborada desde «fuera» de los contextos educativos y son justificados bajo la suposición de que proporcionan datos válidos sobre la calidad educacional. Sin embargo, ahora la investigación se mueve hacia otros derroteros distintos que los de meramente comprobar el nivel de ejecución de conductas, para buscar la mejora de la calidad de la acción educacional relacionada estrechamente con el desarrollo de una cultura reflexiva. Los movimientos de reforma de la enseñanza asociados con la idea de promover una enseñanza reflexiva e indagadora, proponen otra forma de entender los indicadores de ejecución considerándolos no sólo como algo técnico sino como índices del desarrollo de una cultura de indagación y reflexión. Por esto, Elliot habla de indicadores de calidad, indicadores asociados al desarrollo del potencial humano, como por ejemplo el fomento de la comprensión, el propiciar la búsqueda de significado, el desarrollo de un pensamiento crítico, imaginativo y reflexivo para una acción amplia e inteligente en situaciones complejas.

Para obtener datos que hagan referencia a estos índices de desarrollo no se pueden aplicar los instrumentos utilizados para medir indicadores de ejecución que buscan resultados o productos; ahora es necesario identificar “**principios de procedimiento**” que nos indicaran cómo de adecuado es el proceso educacional. (Elliott, 1993b). De esta forma cualquier meta educacional que se quiera alcanzar en los alumnos debe ser convertida en “principio de procedimiento”.

Sin embargo, aunque cualquier propósito educativo pueda ser convertido en “principio de procedimiento”, siempre queda la duda de la verificación de estos indicadores de calidad, el cómo pueden ser verificados públicamente. La verificación requiere datos objetivos sobre la base para hacer juicios sobre la calidad educacional. Los indicadores de ejecución parecen lograr este estatus de datos objetivos, pero los indicadores de calidad nunca podrán ser fijados como se

fijan los indicadores de ejecución, debido a que son dependientes del contexto y están relacionados con sistemas de valores y no con hechos concretos.

La cuestión que se plantea ahora es hasta qué punto estos indicadores de calidad pueden proporcionar una base creíble para asegurar la calidad y la valoración pública acerca de la ejecución de las instituciones educativas. Según Andrews y Barnes (1990), debido a este movimiento de búsqueda alternativa de indicadores de calidad, algunos sistemas dedicados a la formación intentan evaluar la competencia examinando las construcciones personales de trabajos, las memorias de investigación, documentos personales y materiales personales construidos por los alumnos y otros documentos, mediante ensayos, entrevistas, etc., aunque también se siguen utilizando la valoración de la efectividad examinando el logro de los estudiantes en las puntuaciones de los tests u otras evidencias de progreso.

ÁMBITOS DE EVALUACIÓN EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO

Una vez realizada la diferenciación entre evaluación sumativa y formativa, y la diferenciación entre indicadores de ejecución y de calidad, podemos pasar a comentar y reflexionar sobre los problemas que lleva asociado la evaluación del aprendizaje universitario cuando se plantea disociado en conocimientos y habilidades, cuando se entiende que la adquisición de conocimientos puede disociarse y entenderse como algo de más interés que la comprensión del proceso para la adquisición del conocimiento. El primer problema sería la disociación entre la evaluación de conocimientos, por un lado, y por otro lado la evaluación de habilidades y competencias. En la docencia universitaria es habitual encontrar momentos para la evaluación de los conocimientos desconectados de la evaluación de la implicación que estos conocimientos tienen en el alumnado, desconectados de las habilidades que promueven en el alumnado, de los sistemas de valores y actitudes que fomentan. Otro problema es la evaluación de las capacidades en el alumnado, capacidades enfrentadas a niveles de ejecución, capacidades que son el fundamento para optar por modelos de competencias amplios y no reduccionistas.

En el ámbito universitario, el conocimiento general de la materia se considera una categoría de medición fácil. Se suelen utilizar tests estandarizados para medir lo que se espera que el alumnado conozca después de realizar el programa de formación. Pero, aunque existe una asociación asumida desde “siempre” entre materia y test, el grado en que el test es consistente con el contenido enseñado, no deja de plantear serias dudas, pues en algunos casos no se tiene claro qué es lo que debe ser evaluado, ya que no se dispone de un consenso acerca de lo que el profesional debe conocer.

Frente a esta asociación “fácil” entre materia – test, habría que destacar la necesidad de construir instrumentos de evaluación que enfatizaran la producción del conocimiento más que la reproducción del conocimiento, que enfatizaran el proceso de adquisición del conocimiento y los cambios que provoca en el alumnado, pues la evaluación de la competencia, como antes hemos comentado, no se asocia exclusivamente con la ejecución de conductas, sino también se asocia aspectos como autonomía, responsabilidad y toma de decisiones aplicada a distintos contextos. Así, aunque tengamos competencias básicas que son claramente tangibles y presentan resultados discernibles que pueden “medirse” mediante test estandarizados, también hay competencias para el desarrollo de actividades inesperadas, impredecibles, establecimiento de prioridades, localización del tiempo, trabajo en equipo, etc., que son de difícil valoración.

En este momento, es necesario hacer referencia a la diferenciación existente entre *ejecución* y *capacidad*, pues la evidencia de la competencia profesional puede considerarse bajo estas dos formas. La evidencia de la ejecución es fácil de medir, pero la evidencia de la capacidad se relaciona con aspectos no tangibles referidos a los siguientes elementos: a) conocimiento y comprensión de conceptos, teorías, hechos y procedimientos, b) habilidades personales y cualidades requeridas para la realización de la profesión, y c) procesos cognitivos para la construcción de un pensamiento profesional. (Eraut, 1993).

↔ **Para valorar la evidencia de la ejecución**, la observación directa de la práctica es un método válido y generalmente aceptado. En algunos casos también se utiliza la observación indirecta con vídeo o casete, la observación de ejercicios simulados, ejercicios reflexivos sobre el trabajo, entrevistas, «portfolios», informes de proyectos, y evaluaciones escritas.

↔ **Para captar la evidencia de la capacidad**, se suelen utilizar instrumentos de observación para comprobar el conocimiento y habilidad para ejecutar la acción en un amplio rango de situaciones. Pero algunos procesos cognitivos no pueden ser valorados con la mera observación, como por ejemplo la habilidad para analizar los problemas, para discutir y tomar decisiones sobre cursos alternativos de acción,

etc. (Scriven, 1996). A continuación se citan una serie de ejemplos tomados de distintas investigaciones, en los que se han planteado formas distintas para evaluar los procesos cognitivos de los sujetos que se emplean en alguna tarea de aprendizaje que requiere soluciones cognitivas complejas.

- * Por ejemplo, para evaluar los procesos cognitivos empleados en la resolución de problemas Gliessman, Grillo y Archer (1989), destacan las siguientes etapas: a) procesar los datos en el episodio problema, b) interpretar los datos en términos de apropiados conceptos, c) definir el problema por su objetividad, sumarlo o redefinirlo, d) generar una o más soluciones y, e) anticipar las consecuencias de las soluciones y considerar caminos para evaluar los resultados.
- * Un ejemplo utilizado para evaluar la capacidad reflexiva de los alumnos es el empleado por Ferguson (1989), el cual analiza los documentos personales de los alumnos descubriendo en ellos: a) una racionalidad técnica, focalizada en la aplicación efectiva del conocimiento para atender a los objetivos planteados, b) acción práctica, explicando y clarificando los procedimientos para alcanzar los objetivos y sus consecuencias, y c) reflexión crítica, considerando las implicaciones éticas y morales asociadas a los objetivos y procedimientos utilizados. La investigación de Ferguson (1989), demuestra que la mayoría de los alumnos alcanzan el primer nivel de reflexión, pero que sólo unos pocos llegan al tercer nivel.
- * Un ejemplo para evaluar la habilidad cognitiva es el trabajo de Royer, et al. (1993), los cuales consideran que antes de intentar desarrollar procedimientos para evaluar la habilidad cognitiva hay que establecer una clara delimitación de las etapas de desarrollo cognitivo: a) una etapa de conocimiento declarativo, b) una etapa de procesos asociativos de conocimiento, y c) una etapa autónoma de procedimiento y actuación. Las habilidades distinguidas por Royer et al (1993) para alcanzar las distintas etapas de desarrollo cognitivo son:
 - Organización del conocimiento y de la estructura de conocimiento: habilidad para almacenar una serie de hechos y concep-

tos que no están relacionados. Con el tiempo el conocimiento comienza a ser relacionado y estructurado. Al medir la organización del conocimiento y la organización de la estructura de conocimiento tenemos un índice del desarrollo de la habilidad.

- Profundidad en la representación de problemas: los sujetos hábiles perciben los problemas en términos de principios abstractos y relaciones entre los conceptos del problema.
- Realización de ejecuciones efectivas que no están sujetas a patrones o reglas: el sujeto elimina los pasos superfluos para llegar a la solución con más rapidez y efectividad.
- Dominio de procesos para la solución de los problemas no razonados sino casi inconscientes: el sujeto procesa la información del problema con rapidez pues posee una estructura de conocimiento que le permite actuar de una forma rápida.
- Dominio de habilidades metacognitivas de aprendizaje: estas habilidades metacognitivas permiten al sujeto reflexionar y controlar su ejecución de una manera útil y eficiente. El sujeto posee una capacidad para planificar y dirigir su propia actividad.

A partir de la lectura de estos textos, podríamos plantearnos

¿Cuáles son los sistemas de evaluación que empleamos en nuestra práctica docente?,

¿Son los sistemas de evaluación acordes con los modelos de enseñanza-aprendizaje por los que optamos?

¿Qué pretendemos conseguir con la aplicación de distintos sistemas de evaluación?

¿Que repercusión tiene en los alumnos la aplicación de un sistema de evaluación sumativo o formativo?

¿Planifico la actuación docente en base a conseguir indicadores de ejecución o de calidad al final del proceso educativo?

¿Evalúo sólo conocimientos o también capacidades y habilidades cognitivas?

¿Planteo la enseñanza como un proceso que requiere no sólo de la adquisición de conocimientos sino el desarrollo de habilidades cognitivas?

