

APORTES PARA PENSAR LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA UNIVERSIDAD

Di Matteo, M. F.

CONICET/ Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Puán 480, CABA. Argentina. Tel: (011) 4198 0559. E-mail: *florenciadm@hotmail.com*

RESUMEN

La universidad tiene un rol central en la difusión, uso, análisis y producción de conocimientos. También se encuentra demandada por las necesidades del mundo laboral. Se le pide que forme sujetos capaces de aplicar saberes en situaciones complejas, con habilidades para “aprender a aprender”, tomar decisiones y autoevaluar su propia labor. En este marco, se recuperan aportes de la teoría de educación experiencial y de evaluación auténtica de los aprendizajes, para pensar en propuestas basadas en aprender a partir de tareas reales, que permiten ensayar las ambigüedades del uso y aplicación de los saberes de la vida profesional.

PALABRAS CLAVE: universidad, formación profesional, educación experiencial, evaluación auténtica.

1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual, el conocimiento, su transmisión, comprensión, aplicación, acumulación, análisis crítico y desarrollo (Barnett, 2001) ocupan un lugar central. Las instituciones de educación superior pueden cumplir con todas estas funciones a través de la enseñanza, la investigación y la extensión, y desde su rol en la formación de ciudadanos y profesionales críticos que harán uso activo y responsable del conocimiento.

La ubicación de algunos de los principales cambios contextuales en lo económico, social y cultural acontecidos durante los últimos treinta años favorecerá la comprensión de las actuales demandas hacia la educación superior. Las economías tienden a ser cada vez más globales en un mundo que genera mayor exclusión. La información aumenta sin cesar, pero el conocimiento no se distribuye de manera equitativa. El avance científico y tecnológico también tiene un progreso desigual por regiones. En el mundo laboral, se producen cambios que implican el pasaje de una división del trabajo individual al trabajo en equipo, de la mera ejecución a la participación en la planificación, del trabajo dirigido externamente al autodirigido, del control externo a la responsabilidad propia.

En este marco, se espera que la universidad forme estudiantes con una predisposición hacia aprendizajes continuos, con actitudes flexibles, autonomía y apertura al cambio; es deseable que posean criterios de análisis propios, una participación activa en las organizaciones a través de la toma de decisiones y habilidades para la comunicación jerárquica y con pares, y para la gestión y el control de su misma labor.

Estas transformaciones han impulsado la búsqueda o recuperación de alternativas de enseñanza y de evaluación que consideren las complejidades del mundo laboral actual y, con ello, los saberes, competencias y disposiciones requeridos.

Desde la teoría de educación experiencial (Kolb, 1984) se sostiene que el aprendizaje y la construcción de conocimientos se realizan a través de tareas de reflexión sobre las experiencias. Las propuestas de enseñanza contribuyen al desarrollo de competencias para procesar esas experiencias e identificar los recorridos individuales que dan cuenta de los estilos particulares de aprendizaje.

El enfoque de evaluación auténtica (Wiggins, 1990; Chapman, 1990) designa una nueva forma de abordar el problema de la evaluación de los aprendizajes, al proponer examinar el desempeño de los estudiantes a través de tareas de producción y/o aplicación de conocimientos. Se señala la importancia de diseñar tareas ligadas a problemas reales.

2. PENSANDO LA FORMACIÓN PROFESIONAL DESDE LA REFLEXIÓN SOBRE LA EXPERIENCIA

La teoría de la educación experiencial (Kolb, 1984) constituye un aporte para abordar la problemática de la formación profesional. Desde aquélla, se sostiene que el aprendizaje experiencial remite a un proceso de creación de conocimientos a partir de la transformación de la experiencia. Según Kolb, este aprendizaje tiene dos fuentes: la experiencia concreta ligada a la aprehensión (privilegia lo vivencial y su relación con lo físico, emocional y social) y la experiencia mental (relacionada con la comprensión conceptual). La transformación de ambos tipos de experiencia es condición para el logro de aprendizajes y la construcción de conocimiento.

El ciclo de aprendizaje experiencial involucra el momento de la experiencia concreta, la posterior observación reflexiva, una conceptualización abstracta y la experimentación activa. Se trata de un pasaje a través de etapas dado por lo general de manera inconsciente. Luego de vivir la experiencia, se propone reflexionar sobre ella, relacionando lo realizado con los resultados. Esto permitirá elaborar conclusiones o generalizaciones (principios más generales referidos a un conjunto de circunstancias más amplias que la experiencia particular). y, así, poder probarlas en la práctica a modo de guía de nuevas situaciones. Se trata de un proceso de construcción de conocimiento inductivo y recursivo.

Se sostiene que el aprendizaje experiencial influye en el estudiante de dos maneras: mejorando su estructura cognitiva y modificando actitudes y valores, percepciones y patrones de conducta. El aprendizaje se concibe de manera integral, desde el desarrollo de los sistemas afectivo, cognitivo y social.

En el enfoque de educación experiencial, el docente es concebido como tutor que busca facilitar los aprendizajes y fomentar la reflexión; modera y acompaña al alumno a interrogarse sobre el caso, la experiencia y orienta y acompaña en la búsqueda, organización y uso crítico de la información. Estas propuestas demandan también que los estudiantes participen en la toma de decisiones, propiciando desarrollar tanto el juicio crítico como el compromiso.

3. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA FORMACIÓN PARA LA PROFESIÓN DESDE LAS TEORÍAS DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA

Las relaciones entre prácticas de formación profesional y la evaluación de los aprendizajes en ellas implicados pueden abordarse desde el enfoque de evaluación auténtica (Wiggins, 1990; Chapman, 1990). Este programa de investigación propone examinar el desempeño de los estudiantes a través de tareas de producción y/o aplicación de conocimientos. Las tareas son auténticas, es decir, mal definidas, con límites borrosos y múltiples posibilidades de respuesta, tal como sucede con los problemas reales. Lo auténtico de esas actividades implica que sean contextualizadas, complejas, significativas y valiosas desde el punto de vista intelectual. A través de ellas, se busca que los estudiantes pongan en juego conocimientos adquiridos y que desarrollen habilidades relevantes para la resolución de problemas y un pensamiento crítico, divergente y creativo. Estos formatos de evaluación apuntan a la promoción de un trabajo intelectual que supone demandas y procesos cognitivos de orden intermedio y superior, y enfatizan la importancia de la metacognición como proceso que contribuye a la mejora del aprendizaje.

Las consignas implicadas en estos formatos de evaluación auténtica suelen ser, en general, de final abierto, poco o no estructuradas. Las tareas auténticas contienen propuestas que demandan a los

estudiantes trabajar resolviendo problemas, realizando investigaciones, participando de discusiones facilitadas por el docente, analizando documentos basados en investigaciones históricas, realizando revisiones de piezas de la escritura imaginativa, etc., tal como se enuncia desde las tendencias actuales en evaluación (Shepard, 2000).

4. EL APRENDIZAJE COMO PROCESO DE ENCULTURACIÓN Y EXPERIENCIA

La evaluación auténtica en propuestas de educación experiencial supone una particular forma de concebir al estudiante y a la construcción de conocimientos. La idea de autenticidad en la evaluación se liga a la noción de actividad auténtica de la teoría de la cognición situada (Brown, Collins y Duguid, 1989). Se concibe a la actividad ligada a prácticas sociales que suponen un uso y aplicación de conocimientos en contextos complejos, propios de la vida cotidiana y profesional. El conocimiento es situado, producto de la actividad, el contexto y la cultura en la que se desarrolla y utiliza (Lave, 1991; Wenger, 2001).

Desde las teorías de la cognición situada, se sostiene que el aprendizaje se logra en la interrelación actividad- cultura- conceptos y que las disciplinas académicas, las profesiones y oficios son culturas. Los estudiantes no pueden aprender los conceptos sin aprender las culturas; por lo tanto, el aprendizaje se concibe como un proceso de enculturación (Brown, Collins y Duguid, 1989). Esta consideración brinda herramientas para fundamentar y poner en práctica estrategias de enseñanza y evaluación que contribuyen a pensar en un continuum entre lo aprendido en el ámbito escolar y en otros espacios; permite comprender que los conocimientos, procedimientos y actitudes adquiridos en la formación universitaria pueden transferirse y utilizarse activamente en otros ámbitos como, por ejemplo, en el ámbito académico y profesional.

La idea de experiencia en Dewey también constituye un aporte para comprender la noción de aprendizajes subyacente en los enfoques de educación experiencial y de evaluación auténtica. Para este autor, la educación auténtica se logra sólo mediante la experiencia, la cual es concebida como un proceso que supone la participación del individuo en la conciencia social de la cultura; comienza desde el nacimiento del sujeto e implica la formación de ideas, capacidades, hábitos y modos de conciencia, junto con el despertar de la motivación, de sentimientos y emociones. Esta noción supone un sujeto integral, en el cual pensamientos, sentimientos y voluntades se conforman como una unidad (Dewey, 2004).

Para Dewey, la educación de los sujetos debe apuntar a la formación de disposiciones, preparándolos para introducir cambios en sus propias prácticas y en las del conjunto social. La educación entendida de este modo, no debe pensarse solamente para la escuela, sino en la misma vida, como una "cadena" de experiencias, interacciones o situaciones que serán genuinamente educativas en tanto se pueda controlarlas e impulsarlas. Por ello, sostiene que la escuela debe recoger la vida, reproducirla y comprenderla; este camino permitirá pensar contenidos y estrategias que aporten a la transformación.

Esta idea de experiencia educativa es inseparable de su concepción del método experimental o pensamiento reflexivo. Para Dewey, la forma en que debe aprender el alumno es casi más importante que el contenido a aprender; se podría decir que esa forma de aprender es también un contenido a enseñar. Por ello, sostiene que la escuela debe organizarse de forma tal que se le exija al alumno un pensamiento experimental, al que se le debe habituar. Aun cuando el pensar acabe en conocimiento, entendido en relación con la acumulación de sabiduría que genera la resolución de esos problemas, el valor de esos conocimientos estará subordinado a su uso en el pensar. Dado que no vivimos en un mundo establecido y acabado, nuestra formación deberá permitirnos vivir y resolver los problemas que se presentan en el contexto actual. La enseñanza y la evaluación auténtica, como experiencias de educación experiencial, implican al sujeto de manera integral, involucrando el desarrollo de conocimientos declarativos, estrategias, procedimientos y actitudes.

5. CONCLUSIÓN

El ejercicio de la profesión requiere de la adquisición y puesta en práctica de saberes, y del dominio de diversas habilidades y disposiciones hacia el estudio y la profesión. Se demandan capacidades ligadas a procedimientos tales como jerarquizar información, diagnosticar las dimensiones en los problemas complejos; otras referidas a aspectos actitudinales, como la capacidad de escucha y la valoración de los distintos puntos de vista para el análisis y solución de problemas, entre otros. La actuación en equipos de trabajo interdisciplinario, con especialistas de diversas procedencias y la capacidad de “aprender a aprender”, y de autoevaluar los propios procesos y productos, también adquiere status de contenidos a enseñar.

En este contexto, las tareas de evaluación auténticas en la educación experiencial dinamizan el currículo, en vistas a la formación para la profesión. Se enmarcan en propuestas de enseñanza que buscan favorecer el aprendizaje de teorías, conceptos, principios e ideas; de destrezas, procedimientos y habilidades, y también de actitudes y disposiciones hacia el estudio y la profesión.

Las propuestas de educación experiencial y evaluación auténtica favorecen el desarrollo de la intuición profesional, facilitan ensayar las complejidades de la vida profesional, promueven un pensamiento situado y divergente. Conciben a quien aprende como un sujeto integral, que adquiere saberes junto con otros, utilizando las herramientas de la profesión y reflexionando sobre esa acción.

Surge el interrogante sobre el rol de la universidad en relación con el uso del conocimiento. Si solamente cumple funciones de formación ligadas al uso de los saberes, en función de las demandas del mundo laboral y de la sociedad, prepara para el mundo del hoy. Y si bien es necesario tomar esas necesidades, no es deseable que la formación se reduzca solamente a ellas. La educación superior, en cambio, debe trabajar sobre la transmisión del conocimiento en un contexto de análisis crítico, buscando promover una sociedad más autocrítica y capaz de brindar información para la construcción del conocimiento. Consideramos que la educación experiencial, al promover la reflexión sobre las experiencias, contribuye al fomento de la capacidad continuada de desarrollo con la perspectiva de cambio a futuro. Es necesaria una formación que estimule y genere experiencias educativas que permiten ir más allá de esas experiencias dadas.

AGRADECIMIENTOS

Prof. Alicia Rosalía Wigdorovitz de Camilloni (Directora de tesis y de beca CONICET).

Dra. Estela Beatriz Cols (Directora inicial de tesis).

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Becher, T. (1993). “Las disciplinas y la identidad de los académicos” en *Revista Pensamiento Universitario*. Año 1, n° 1 (56-77). Buenos Aires.
- Brown, J. S; Collins, A. y Duguid, P. (1989). “Situated Cognition and the Culture of Learning”. *Educational Researcher*; v18, n1, pp.32-42, Jan-Feb 1989.
- Disponible en <http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/museumeducation/situated.html> Fecha de consulta: 10/03/2008
- Camilloni, A. (2007). *El saber Didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2010). “La formación de profesionales en la universidad”. En *Revista Gestión universitaria*, vol 2, n° 2. Disponible en: http://www.gestuniv.com.ar/gu_05/v2n2a3.htm. Fecha de consulta: 28/08/2011
- Chapman, C. (1990). “Authentic Writing Assessment” en *ERIC Clearinghouse on Tests Measurement and Evaluation* Washington DC., American Institutes for Research Washington DC. ERIC Identifier: ED328606

- Chaklin, S. y Lave, J. (1996). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Editorial Biblioteca Nueva, Madrid.
- Dewey, J. (1998). "Los fines de la educación" en *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Escudero Muñoz, J.M. (2008 junio). "Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos" en *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico II, "Formación centrada en competencias (II)". Consultado 31/08/2011 en http://www.um.es/ead/Red_U/m2
- Gómez Campo, V. M y Tenti Fanfani, E. (1993). *Universidad y profesiones*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lave, J. (1991). Introducción: *Psicología y antropología I* y "Misioneros y caníbales (de puertas adentro)." en *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Shepard, L. A. (2000). *The role of classroom assessment in teaching and learning*. CRESST, University of Colorado at Boulder. *Handbook of research on teaching* (4th ed). Washington DC: AERA.
- Temporetti, F. (2007). "La perspectiva del pragmatismo en la psicología, la investigación y la educación." En *Ficha de cátedra Modelos y Teorías Psicológicas*. Carrera de Psicología, Facultad de Humanidades, Universidad de Belgrano.
- Wenger, E (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wiggins, G. (1990). "The case for authentic assessment." *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2 (2).

ABSTRACT

University has a central role in the dissemination, use, analysis and production of knowledge. It is also demanded by the needs of the workplace. University also has to form individuals capable of applying knowledge in complex situations, with abilities to "learn to learn", decision making and self-assess their own tasks. In this framework, we consider contributions from the experiential education theory and authentic learning assessment, to think of proposals based on learning from actual tasks, which allows to test the ambiguities derived from the use and application of working life knowledge.

KEYWORDS: university, vocational training, experiential education, authentic evaluation.