

Orientación Profesional y formación basada en el trabajo. Conceptos básicos y sugerencias para la intervención

María Luisa Rodríguez Moreno

Universidad de Barcelona

Fecha de recepción: 08-05-07

Fecha de aceptación. 16-07-07

Resumen

Este trabajo indaga sobre las relaciones entre orientación profesional y formación basada en el trabajo, a partir de las cuales propone algunas sugerencias de intervención. La enseñanza basada en el trabajo tiene como objetivos propios el desarrollo de la capacidad reflexiva, la conciencia sobre el propio aprendizaje, la transferencia de lo aprendido, el aprendizaje en equipo, el desarrollo de la autonomía personal y la cultura de la práctica. Establecidas las características de la enseñanza basada en el trabajo, se propone un modelo de diseño de intervenciones orientadoras que tenga en cuenta las variables de objetivo, estrategia a utilizar, actividad y función del orientador, desarrollando un ejemplo del mismo.

Palabras-clave: Orientación profesional, enseñanza-aprendizaje basado en el trabajo, intervención orientadora.

Summary

This work studies the relations between professional guidance-counseling and work based learning. Later, the author proposes some suggestions of intervention. The work based learning has like objectives: the development of the reflective capacity, the conscience on the own learning, the transference of the learned thing, the team learning, the development of the personal autonomy and the culture of the practice. Settled down the characteristics of the work based learning, the author proposes a model of intervention for the guidance and counseling. This model is based on the variables: objectives, strategies to use, activities, and counsellor function. Finally, the author develops an example.

Key-Words: Professional guidance and counseling, work based learning, intervention in guidance and counseling.

1. La enseñanza basada en el trabajo

Desde las decisiones tomadas por el Consejo Europeo en Lisboa (22-23 de marzo 2000) se está explicando desde distintas instancias europeas el interés por el aprendizaje todo a lo largo de la vida. A partir de ahí, pedagogos y psicólogos se apresuran a divulgar y a adoptar recomendaciones y normativas para avanzar lo más rápidamente posible en el desarrollo de las competencias que garanticen la empleabilidad y la mejora de la calidad en la enseñanza y en el trabajo (Sánchez,

2004: 235-249). Ante este urgente estado de cosas, vale la pena tener en cuenta algo apasionante: que el desarrollo de la enseñanza centrada en el trabajo (work-based learning) puede devenir una de las funciones más significativas de la orientación psicopedagógica.

En efecto: hay toda una serie de objetivos propios de la educación basada en el trabajo que pueden plantearse para organizar, sistematizar y diseñar los programas de formación y, de paso, explicitar las funciones que habrá de ir desplegando el orientador profesional para asegurar su consecución. Esos objetivos serían, grosso modo, los siguientes, que más adelante detallaré:

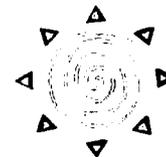
1. El desarrollo de la capacidad reflexiva.
2. La conciencia de que se está aprendiendo y el desarrollo de las habilidades cognitivas.
3. La transferencia de lo aprendido.
4. El aprendizaje en equipo.
5. El desarrollo de la autonomía personal.
6. La cultura de la práctica.

Por otra parte, también estamos asistiendo a un revival de la formación por competencias (Rodríguez-Moreno, 2006), que en Europa se popularizó hace ya casi veinte años. Se está insistiendo mucho y en todos los niveles académicos (desde la primaria hasta la universidad) en la formación de la competencia laboral o competencia para el trabajo. Pero, a pesar de las continuas recomendaciones de los políticos de la formación profesional en contextos europeos y españoles, comprobamos que se está avanzando muy lenta y pausadamente en materia de instrucción y desarrollo pedagógico de esa competencia. En Europa surgieron preocupaciones por el tema a mediados de los años noventa como resultado de los planes de transición IFAPLAN y PETRA, entre otros, pero se avanzó mucho más en evaluación y acreditación que en formación¹. Se impone pues, reflexionar sobre una educación basada en el trabajo no sólo desde los centros escolares sino también desde los centros de formación empresariales y en una supervisión del proceso desde la perspectiva de la orientación profesional.

Por regla general se admite que los estudiantes salen de la escuela mal preparados para trabajar. Las habilidades académicas y los hábitos de trabajo aprendidos en el ámbito escolar no son suficientes para implicarse en el mundo adulto. El aprendizaje basado en el trabajo es una estrategia didáctica que trata de ampliar los horizontes escolares, abrir sus muros y dejar entrar en las aulas la comunidad total, proporcionando al alumnado experiencias reales y oportunidades para aplicar lo aprendido en los centros escolares al puesto de trabajo. De alguna manera, el aprendizaje basado en el trabajo (work-based learning) es una parte integral de una estructura mucho más amplia, la transición escuela/trabajo, combinando el aprendizaje académico con el práctico en una experiencia integrada o mixta para todo el alumnado. Mediante el aprendizaje basado en el trabajo en la empresa se puede reforzar el bagaje académico, las escuelas pueden acentuar las aplicaciones al mundo del trabajo, los alumnos pueden ganar experiencia del mundo del trabajo adulto y, desde luego, conocer mucho mejor las alternativas de formación tecnológica y de competencias exigidas en el mundo laboral.

2. Definiciones de desarrollo profesional en el trabajo

Citaré algunas de las que me parecen más completas para mi objetivo en este artículo: Por ejemplo, la del National Center for Career and Technical Education



(NCCTE), que define el desarrollo profesional como “la constelación total de factores psicológicos, sociológicos, educativos, físicos, económicos y azarosos que influyen sobre la naturaleza y significado del trabajo a lo largo de todo el ciclo vital de cualquier persona”. O la del profesor Gregg Jackson (1997), que lo define como el componente principal de los sistemas de transición escuela/trabajo porque ilustra la importancia de los conocimientos académicos en el trabajo y porque muy a menudo motiva a los aprendices a estudiar en el centro escolar y a perseverar después de su titulación.

Jackson sintetiza en un sugerente cuadro los enfoques que ya desde finales del siglo XIX (1800) en los Estados Unidos empezaron a usar la didáctica de inmersión del aprendiz en el mundo del trabajo (laboratorios dentro de las escuelas, educación cooperativa, formación profesional, exploración profesional, preparación técnica, planes de aprendizaje y sistemas de transición escuela/trabajo o escuela vida profesional) hasta llegar a finales del siglo XX. Lo mismo se podría ir documentando esa tendencia en la Europa del XIX/XX, como hacen Farriols e Inglés (1993), quienes dedican la primera parte de su librito a los antecedentes en España y Europa. El aprendizaje basado en el trabajo es, en definitiva, el resultado de secuenciar coherentemente la conexión entre la empresa o taller y las actividades de aprendizaje en el aula.

El alumnado de los ciclos formativos o de finales de la secundaria debe tener la posibilidad de acceder a experiencias prelaborales y laborales apropiadas a su nivel y edad. La transición entre escuela y trabajo necesita programas con la flexibilidad suficiente que permitan desarrollar currícula basados en las posibilidades locales que se adapten a las necesidades y circunstancias comunitarias. Los componentes de este tipo de currícula formativos deberían incluir actividades de tipología muy variada, estrategias intra y extra escolares y experiencias relacionadas con el trabajo mismo basadas en la adquisición de competencias técnicas (Fig. 1)²

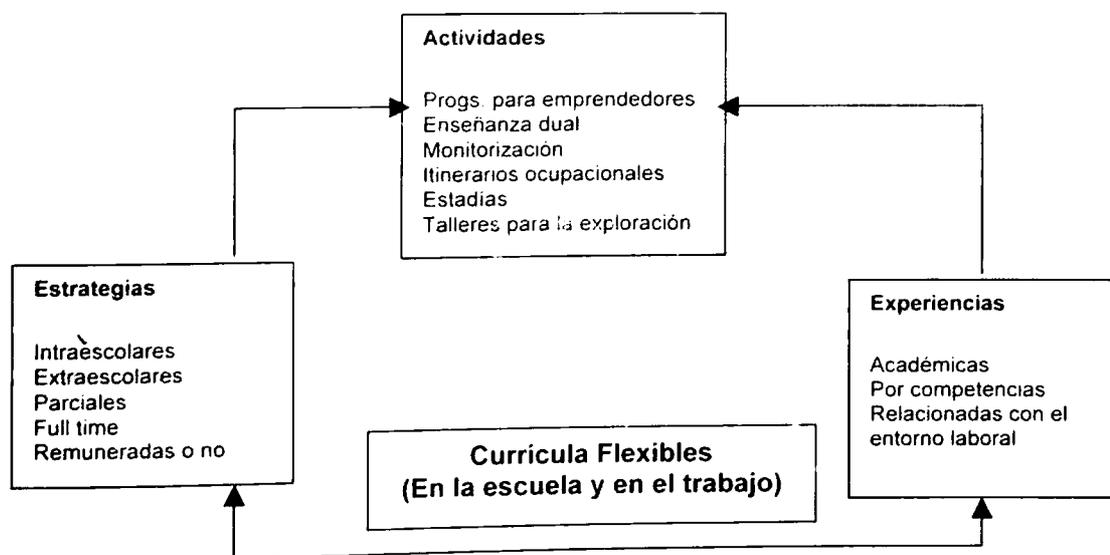


Figura 1: La flexibilidad de los currícula de enseñanza/aprendizaje en el medio laboral y sus elementos

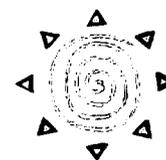
Desde luego la programación de experiencias basadas en el trabajo precisarían de un enfoque secuencial desde la escuela elemental hasta la enseñanza superior y exigirían que el diseño curricular evidenciara muy fielmente la conexión entre las materias de enseñanza y las exigencias del mundo del trabajo³. A medida que se avanza en la elección de una carrera profesional y a medida que el alumnado tiene más clara su elección o su toma de decisiones, más se ha de implicar el empresariado en ofrecer apoyo logístico a las personas que desean seguir por un sector ocupacional determinado.

El aprendizaje basado en el trabajo es un esfuerzo para hacer el desarrollo profesional vital más fácil y más natural, conectando el contexto escolar con el contexto laboral. El nivel más elevado de este tipo de aprendizaje se localiza en el aprendizaje que tiene lugar en el puesto de trabajo concreto (en una oficina, en una organización empresarial, en una institución, etc.) y puede clasificarse en cuatro áreas (a desarrollar de diferente manera según las fases de la formación o nivel del alumnado) (Tabla 1):

AREA	ACTIVIDADES QUE PUEDE INCLUIR
<p>Consciencia de la propia profesión</p> <p>Actividades que ayudan al que aprende a desarrollar una consciencia general de sí mismo respecto al mundo del trabajo y a su conexión con el mundo educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estudios de campo - Días profesionales - Ferias ocupacionales - Entrevistas para recoger información - Conferenciantes expertos
<p>Exploración del mundo laboral</p> <p>Actividades que ayudan a investigar y aprender acerca de lo que hace la gente para ganarse la vida y a observar e interactuar con trabajadores que saben más acerca de las demandas de un puesto de trabajo. En esta fase, puede iniciarse la formación o cristalización de los intereses y de las habilidades (más tarde competencias)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico de los intereses y las aptitudes - Redacción de un periódico - Investigaciones pequeñas relacionadas con las profesiones y los oficios - Proyectos especiales - Job shadowing (hacer de sombra de un trabajador) - Experiencias laborales remuneradas y no remuneradas - Trabajo en talleres y laboratorios profesionales - Simular un negocio o proyectar una empresa
<p>Actividades de preparación laboral</p> <p>Son las actividades que integran las habilidades académicas (saber teórico) aprendidas en los centros formativos con las habilidades laborales aprendidas en el puesto de trabajo (saber hacer). Se pueden enfatizar conceptos como la construcción de una competencia, la comprensión de la transferibilidad de una habilidad, el aprendizaje de lo que significa trabajar en equipo, el dominar el hecho de establecer relaciones interpersonales positivas, la honestidad y ética laboral, la aptitud para relacionar las potencialidades personales con las oportunidades laborales, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencias laborales remuneradas o no remuneradas - Monitorización o tutoría - Formación dual o en alternancia - Prácticums - Internados - Talleres ocupacionales - Experiencias laborales cooperativas - Cursos de formación técnica profesional
<p>Aplicación de lo aprendido</p> <p>Es la principal misión de la fase de transición al mundo del trabajo. En esa fase transitoria, el centro escolar, los servicios y los recursos comunitarios podrán preparar al aprendiz para el siguiente paso de su carrera profesional (ir a cursar estudios superiores o ir a trabajar).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Prácticums - Actividades de aprendizaje - Internado - Experiencias cooperativas laborales - Cursos de formación técnica profesional

Tabla I: Áreas de trabajo y ejemplos de actividades para desarrollar programas de aprendizaje basado en la experiencia (Adaptado de T. Horne, 2003)

Los defensores del aprendizaje basado en el trabajo (por ejemplo, Horne, antes citado) indican que a la hora de planificar experiencias concretas es importante



considerarlo como un puente de dos direcciones entre el centro escolar y el lugar de trabajo, porque las experiencias pueden (y deben) darse en ambos contextos. Las reglas de oro serían utilizar los recursos de la comunidad, que se tienen más cerca y que no hay que importarlos de fuera; realizar los planes siempre, si puede ser, a nivel local, incentivando a profesorado y empresariado; observar las buenas prácticas del otro (benchmarking), sin intentar inventar nada que ya esté inventado; establecer de una manera muy rigurosa objetivos y calendario, y, finalmente, dedicar mucho tiempo a identificar los problemas potenciales, previéndolos, dado que es mucho el personal que interviene en este tipo de enseñanza. Los problemas más corrientes suelen centrarse en la falta de tiempo para la formación de las plantillas, la posibilidad de cierta oposición por parte de la comunidad, los conflictos de calendario y los desajustes en las expectativas de los diversos participantes⁴.

3. Características definitorias del aprendizaje basado en el trabajo

Para considerar los puestos de trabajo en las empresas como en contextos de aprendizaje hay que examinar de cerca lo que pueda caracterizar ese tipo de aprendizaje. Someramente, se pueden señalar algunas de las características más influyentes en la dinámica enseñanza / aprendizaje basada en el trabajo:

a. El alumnado debe tener a su disposición cualquier información que le explique correctamente en qué consiste la naturaleza del problema (tarea o práctica) que debe resolver. Información que comprenderá los conocimientos, los recursos humanos y las habilidades necesarias para su resolución; pero también cuáles son los criterios relevantes por los que se le va a evaluar el nivel de calidad y la corrección, o incorrección, de sus realizaciones. La motivación hacia la resolución de una tarea se conseguirá si se permite al alumnado actuar con autonomía y libertad de elección. A más autonomía, más grado de motivación.

b. Tampoco hay que olvidar que aparte de trabajar con la máxima información posible, deberá comprender que saber interactuar con el resto de los compañeros de trabajo es una competencia clave y que, en colaboración, el trabajo será mucho más sencillo. El éxito, relativo -pues está aprendiendo- de la consecución de la tarea laboral también dependerá del nivel de claridad de las expectativas y metas a conseguir y de las situaciones de retroalimentación (evaluaciones constantes, formativas) de su aprendizaje. En este punto es importante una orientación académica y profesional continuada.

c. Otra característica importante es la que concierne a la pedagogía que se usa en los contextos laborales, es decir, la manera cómo se le facilitan al trabajador en formación sus oportunidades instructivas y formativas. Metodologías didácticas sencillas: “aprender haciendo”, “mostrar y explicar”, etc., que son las que usan los compañeros de trabajo suelen ser las más eficaces. Los tutores de prácticas deben ser formados para que sepan diseñar planes de prácticas y experiencias laborales a la medida de las necesidades de los aprendices. Aquí vuelve a ser clave el protagonismo y la función del orientador profesional, aunque la intervención amistosa y voluntaria de los empleados jóvenes y la organización de grupos lúdicos y socioculturales en las empresas son muy aconsejables.

d. Se admite en la literatura del desarrollo de competencias la importancia de la relación entre aprendizaje en el trabajo y aprendizaje en la escuela. Hay que tener muy bien definidos y claras las conexiones concretas entre entorno escolar y entorno empresarial: objetivos consensuados, condiciones de la organización y su organigrama, planificación de los grupos de trabajo, programas escolares adecuados a las competencias que se han de desarrollar, directrices para los tutores de las empresas, libertad para que el alumnado haga sus conexiones de una manera personal o en pequeño grupo, etc.

e. Participación de las instituciones que admiten a las personas aprendices (jóvenes y/o adultas) en prácticas. En muchos países aún no están bien establecidas las condiciones que legitiman a los aprendices a hacer esas prácticas laborales reales en los centros de trabajo. Los orientadores deben facilitar la estancia, la dinámica y la libertad de acción en conjunción con los políticos locales o autonómicos y, en su caso, con los sindicatos. Y también deben distribuir al alumnado en los lugares de trabajo más idóneos, identificando sus atributos (a través de un sencillo balance de competencias o por cualquier otro sistema) y definiendo el tiempo que durarán las prácticas reales y en qué condiciones administrativas y académicas se llevarán a cabo. La orientación personal deberá incluir la oferta de responsabilidades y de iniciativas, la posibilidad de trabajar en pequeños grupos y la motivación para asegurar la confianza de las personas en sí mismas (Stasz, 1997).

4. Elementos significativos del aprendizaje

Desde las perspectivas antes indicadas (el mundo empresarial y el mundo educativo) conviene iniciar un despliegue acerca de qué competencias desarrollar –que, en su conjunto conformarían la competencia laboral, así, en singular–, cómo y con qué procedimientos metodológicos hacerlo, y cuándo y hacia qué objetivos. También, una vez asumida la necesidad de tener en cuenta esos elementos y de seleccionar los que se quieren desarrollar desde la base competencial, decidir en qué aspectos va a poder intervenir el orientador psicopedagógico para garantizar que se consigan y que se consigan a niveles de calidad mínima.

Desde la perspectiva de la didáctica general, conviene estudiar globalmente el aprendizaje desde todos sus componentes o elementos (Figura 2), de modo que los objetivos y metas planteados en los programas de formación sean sinérgicos con los procedimientos y las estrategias. Los elementos más significativos en el proceso de enseñanza aprendizaje en que pivotan los programas de formación en el trabajo (ya citados someramente en el punto 1) siguen a continuación un tanto detallados.

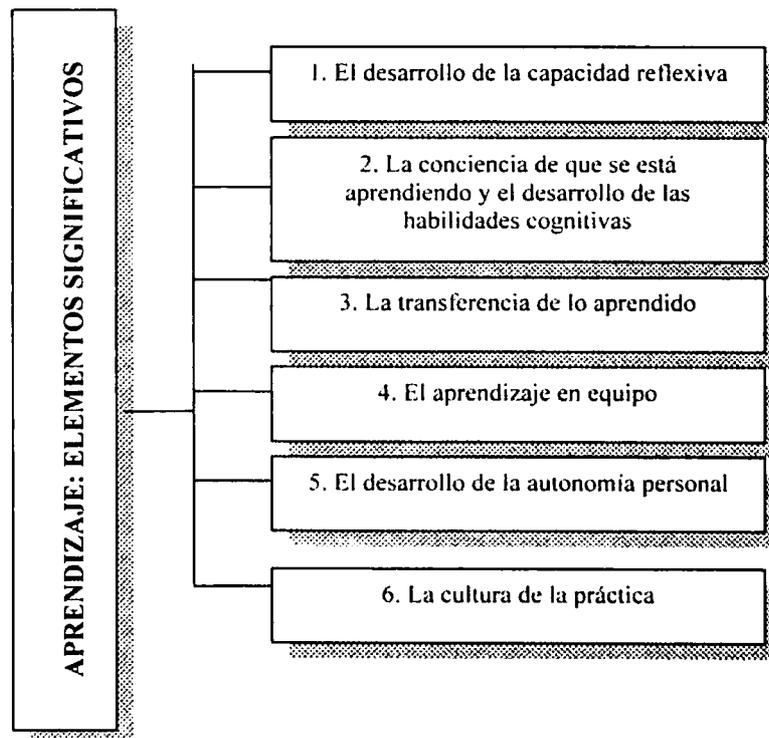


Figura 2: Elementos significativos en el proceso de aprendizaje basado en el trabajo



4.1. La necesidad de desarrollar la capacidad reflexiva en la persona que aprende

La reflexión es una herramienta que va a servir para valorar el aprendizaje y el desarrollo en las organizaciones. Cualquier persona con una competencia laboral amplia necesitará de la reflexión profunda no sólo sobre su práctica sino también sobre su propio aprendizaje. Se debe empezar por apoyar la reflexión sobre la práctica. A modo de un proceso espiro-convergente en que la reflexión sobre la práctica puede inspirar la posterior acción y ésta a su vez conducirá a nuevos aprendizajes y así sucesivamente. Los programas deben contener siempre un apartado que invite a la reflexión acerca del modo cómo se aprende, evitando así los estereotipos del aprendizaje de competencias inmutables.

Las personas, aprendiendo, continuarán construyendo y afinando su propia base conceptual acabando por conectar acción y reflexión y consiguiendo que la reflexión crítica sobre la experiencia sea el motor para prender en el contexto laboral (Kolb, 1984). La reflexión crítica es considerada como el eje del desarrollo de una competencia y del dominio de una actividad. Se gana mucho ayudando a las personas con dificultades para la abstracción a que aprendan a reflexionar, dado que el pensamiento cognitivo impulsivo correlaciona bien con el rendimiento escolar bajo. La impulsividad conecta con los procesos de pesquisa pobres cuando se trata de resolver problemas porque no se están utilizando procesos de pensamiento completos.

La capacidad reflexiva tiene su principal indicador en la competencia para resolver problemas (problem solving competence). Resolver problemas es la capacidad de saberlos afrontar, que, por cierto, es una capacidad reconocida como específica de la persona humana. Se entiende por problema una situación inicial compleja de la que la persona debe partir para resolverla, encontrando medios e instrumentos idóneos para ello. La complejidad de este constructo ha hecho que sean numerosísimas las teorías que han intentando explicar los métodos de resolución de problemas. Desde la teoría de la Gestalt, con Köhler, Lewin, Koffka, etc., hasta los teóricos conductistas de estímulo-respuesta, el abanico es amplísimo. El paso más significativo a efectos de la metodología didáctica lo dio R. Gagné (1987) quien afirmaba que las reglas que una persona emplea para resolver problemas son combinaciones complejas de reglas más simples inventadas con la finalidad de resolver un problema práctico o una clase de problemas. La afirmación que más nos interesa de las teorías de Gagné a efectos de desarrollo de competencias es la de que "la capacidad de resolver problemas es una de las finalidades más importantes del proceso educativo; la mayoría de los educadores están de acuerdo en que la escuela debe enseñar a los alumnos a aprender con claridad" (Gagné y Briggs, 1988).

Al buscar la solución a un problema, los alumnos adquieren la capacidad de generalizar lo que han aprendido de otros problemas que presentaban idénticas o parecidas características formales. Y aprenden, además, a poner en práctica estrategias de resolución de problemas aprendidas en condiciones diferentes. La estrategia cognitiva (propuesta por Gagné) permitirá al aprendiz un proceso de control de sus procesos de aprendizaje, memorización y pensamiento. Las investigaciones amplísimas en este ámbito han resultado en las líneas de teóricas organización del aprendizaje de D. Ausubel, modelos en espiral de J. Brunner, de la enseñanza programada, de la inteligencia artificial, sistemas de procesamiento de la información, teorías de los estilos cognitivos, etc. ampliamente conocidas por los expertos en pedagogía.

A efectos didácticos hay que tener en cuenta que otras capacidades parecidas pueden estar coordinadas con la de resolver problemas. Por ejemplo: la capacidad de saber detectar un problema donde lo haya, la capacidad de plantearlo con claridad y la capacidad de describirlo, explicarlo o comunicarlo. La resolución de problemas viene a constituir un proceso de orden superior que utiliza otros procesos más elementales del pensamiento para resolver una dificultad

conocida o definida. Se trata de recoger datos acerca del problema, de buscar informaciones complementarias, de inferir o sugerir soluciones alternativas y de probar su idoneidad; de explicar y eliminar discrepancias y de recopilar posibles soluciones.

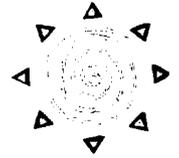
4.2. La metacognición y el desarrollo de las habilidades cognitivas

El término metacognición, originado en las teorías estructuralistas piagetianas y funcionalistas, fue introducido por el psicólogo canadiense J. H. Flavell en los años setenta (Flavell, 1977) cuando comprobó que algunos niños, sujetos a investigaciones psicopedagógicas, se pronunciaban acerca de la dificultad de ciertos métodos de aprendizaje. Se entiende por metacognición el conocimiento que una persona tiene del propio funcionamiento cognitivo y del de los demás. O la manera como puede adquirir conocimiento del propio comportamiento y rendir cuentas del mismo ya sea a sí misma, ya sea a otras personas. Desde esta perspectiva, saber “lo que se sabe” o “no se sabe” no es otra cosa que un saber metacognitivo (o metasaber), un nivel de abstracción general que pertenece específicamente al ser humano.

Muchas definiciones de la metacognición han sido divulgadas a partir de los años ochenta y la mayoría coinciden en aceptar que es “pensar acerca de tu propio pensamiento”, es decir, reflexionar críticamente acerca de la propia actividad intelectual. La metacognición tiene efectos positivos respecto a la adquisición de nuevos conocimientos porque aumenta la capacidad de una persona de evaluar sus propias estrategias reforzando su capacidad general de aprendizaje. La persona con capacidad metacognitiva controla sus propios procesos cognitivos y los productos intelectuales a ellos asociados.

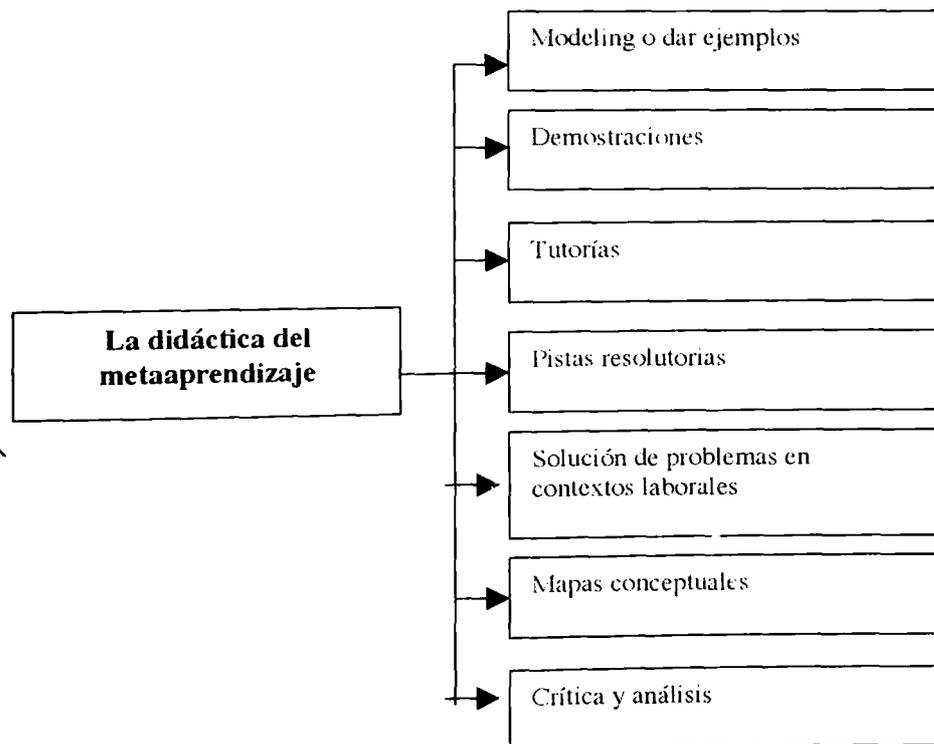
A los efectos de un desarrollo racional de la competencia metacognitiva, interesa reconocer (con Albanese, Doudin y Martin, 1995) que ésta se caracteriza por poner en marcha tres procesos: a) la planificación y uso de las estrategias aprendices (es decir, la capacidad del individuo de elaborar un plan de acción que defina las etapas necesarias para conseguir sus objetivos); b) el proceso de autocontrol (es decir, la capacidad de supervisar continuamente sus actividades intelectivas y aprendices y de autorregularse); y c) la transferencia de los aprendizajes (es decir, la capacidad de aplicar lo aprendido a otras situaciones sean semejantes o sean diferentes). Lo cual significa que la persona que aprende va a ser capaz de tomar conciencia de los propios errores y de modificar su propio sistema de razonamiento. La metacompetencia, o deseo de “saber por qué”, puede aportar ventajas en el ámbito de la formación porque hace a los alumnos y a las personas en proceso de formación mucho más preparadas para el futuro, al permitir la previsión de cómo organizar sus habilidades, y de cómo aplicar el resto de las competencias que poseen.

De ahí que en el momento en que se pretendía que los trabajadores fueran capaces de adaptarse a los cambios se empezó a poner el énfasis en la importancia de aprender a aprender y en el hecho de que se precisaba gente joven que confiase en sus propias habilidades para aplicar su aprendizaje en el futuro. Esa es la manera de que las personas, una vez adultas, sepan aplicar sus conocimientos en los puestos de trabajo futuros, a medio y largo plazo. Y enseñar a ser buenos aprendices es una tarea conjunta de todas las fuerzas implicadas (en educación formal e informal) y no sólo de un individuo en particular. ¿Qué aspectos van ligados al hecho de aprender a aprender? En general es una cuestión de actitud muy conectada con hábitos de observación, de análisis y de crítica continuados y de aplicación de estrategias de aprendizaje en cualquier momento de la vida (y no sólo en el contexto laboral), conducta ésta que habría de ser guiada y orientada por un tutor o un pedagogo que realizase tareas de orientación educativa y del aprendizaje.



El deseo de aprender, la voluntad de desarrollar aptitudes centradas en el aprendizaje continuado y la preocupación de obtener resultados cada vez más perfectos son las actitudes que pueden ir contribuyendo al desarrollo de la competencia ocupacional. La psicología y la pedagogía analizan y comprenden cómo aprenden las personas y cómo consiguen ser aprendices cada vez más eficaces. Por eso crean programas de intervención correctivos y de guía o tutoriales porque no todo el mundo es capaz de aprender con éxito los contenidos curriculares.

A partir del momento en que las políticas educativas empezaron a conferir importancia al desarrollo de la facultad de aprender a aprender (que tanto se popularizó a finales de los ochenta y en los noventa), países tan distintos como Alemania o Estados Unidos se interesaron por incluir en los objetivos curriculares la opción de que los estudiantes consiguieran habilidades cognitivas, para gestionar la información, para resolver problemas, para conseguir efectos de transferencia del aprendizaje, y, en definitiva, para ser conscientes de que se está aprendiendo a aprender (metacognición). La conciencia del metaaprendizaje, es decir, el hecho de que una persona vea claramente que está aprendiendo algo, puede ser incentivada y lograda a través de numerosas estrategias didácticas. Por ejemplo, con enfoques basados en el modeling que enseñan a enfrentarse a problemas; con demostraciones monitorizadas o tutorizadas (coaching); con la oferta de pistas resolutorias; con la explicitación de los procesos de resolución de un problema dado; con la resolución de problemas en contextos laborales cuyas representaciones internas darán la base para conectarlas con otros problemas de espectro más amplio; con la ayuda didáctica para que el aprendiz organice su aprendizaje, lo esquematice y lo integre en sus representaciones cognitivas, etc..



Suelen ser útiles los mapas conceptuales para conectar los conceptos entre sí: de modo que, al aprender los conceptos vayan formando representaciones en las mentes de cómo los conceptos y las ideas se pueden ensamblar unas a otras en un conjunto de relaciones. Lo interesante del pensamiento crítico y analítico es, precisamente, que se sepa cómo y cuándo usar los procesos mentales en la práctica. Por eso se insiste en que el pensamiento crítico y analítico se aplique en contextos concretos, prácticos, en oportunidades que vengan dadas por la experiencia misma.

4.3. La necesidad de y las aptitudes para saber transferir lo aprendido

De la propia experiencia sabemos que el aprendizaje resulta más fácil cuando se puede ver su relevancia o aplicabilidad a una situación concreta o personal. Siempre que sea posible deberá haber una estrecha relación entre el programa de formación y el trabajo que una persona esté de hecho realizando o vaya a realizar.

Algunos autores distinguen entre competencias transferibles –conocimientos y competencias que pueden ser aplicados en una gran variedad de contextos– y competencias que favorecen la transferibilidad –que se refieren más que nada a la habilidad de aplicar esas competencias a nuevos contextos. Actualmente en la educación continua o long life learning se trata de incorporar las competencias transferibles a los programas formativos, sobre todo en las personas mayores de 16 años. De hecho, existe en la sociedad empresarial una gran demanda de esa formación, incluso más que de las competencias técnicas. Se va considerando cada vez más que las competencias básicas son las habilidades cognitivas, comunicativas y de grupo que interesan porque tienen gran valor transferible. A partir de ahí, se ha demostrado que hay que desarrollar ambos tipos de competencias simultáneamente: las técnicas o específicas y las básicas o transferibles, porque integrarlas y simultanearlas puede llegar a ser una poderosa herramienta didáctica. Si se dan toda una serie de competencias y destrezas básicas que están soportando la implementación efectiva del trabajo, entonces hay que hacer consciente a los aprendices y a sus formadores de su significado y de cómo han de ser usadas (metacognición).

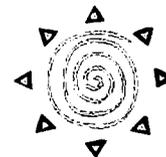
La transferencia también puede ser referida a saber trasladar los conocimientos y las destrezas a diferentes situaciones. Por ejemplo: muchas investigaciones están demostrando la importancia que tienen saber crear esquemas, montar talleres, crear mapas conceptuales, organizar los que se va aprendiendo, etc., pues son estrategias que favorecen que el conocimiento se pueda aplicar sucesivamente en momentos diferentes de la vida y, específicamente, de la vida ocupacional.

La transferencia de los conocimientos ha de ser guiada porque no se da de una manera espontánea y su posibilidad depende de cómo han sido adquiridos los conocimientos y las habilidades, de cómo la persona que aprende se enfrenta al conocimiento en diferentes contextos y de qué caminos se encuentran para motivar hacia la transferencia. Hay que buscar el significado de la transferencia en los programas de aprendizaje, dar oportunidades a los que aprenden a transferir conocimientos, habilidades y experiencias de un contexto a otro y favorecer que practiquen transferencias positivas. Lo mejor y más efectivo es exponer al que aprende a un amplio abanico de contextos (método muy válido porque el camino emprendido puede mejorar la obtención de una habilidad y porque permite a los aprendices a hacer conexiones entre diferentes escenarios y situaciones laborales y académicas).

Finalmente, y no menos importante, en los medios educativos es necesario promover una cultura de la transferencia facilitando el clima afectivo que lo permita, conectando la transferencia a la motivación y al compromiso personal. Los métodos de proyectos y las simulaciones son buenas herramientas didácticas para conseguirlo.

4.4. La capacidad de trabajar en equipo y de colaborar

Sabemos que desde una perspectiva teórica han sido las obras de John Dewey las que han ilustrado la función social de la educación para la cooperación, cuando la sociedad luchaba en busca de los ideales de la vida democrática. Su mérito consistió en relacionar el desarrollo individual con el contexto social en el cual tiene lugar; desde un punto de vista práctico, la cooperación en el ámbito pedagógico se



ha manifestado en la pedagogía basada en la praxis. La colaboración cooperativa fue entendida como la experimentación de prácticas didácticas adaptadas a las realidades concretas, que permitieran a los escolares vivir experiencias de vida colectiva. Esta situación socializadora era lo que iba a permitir las condiciones favorables para la formación moral, social e intelectual desde una perspectiva unitaria.

¿Por qué colaborar y trabajar juntos? La pedagogía de la colaboración contribuirá a la integración de los que aprenden en un mismo contexto social y a la construcción de una realidad social ligada a los valores morales, civiles y democráticos de una sociedad determinada (incluidos los valores laborales). A partir de los años setenta del pasado siglo, la colaboración, o trabajo en grupo, se entendió como una forma compleja de comportamiento prosocial, una especie de pauta comportamental que contribuía a crear relaciones positivas entre todos los participantes en una misma situación. La cooperación ha sido entendida como la posibilidad y disponibilidad de trabajar juntos con otras personas para la consecución de un bien común. También se la ha definido como un factor genérico que facilita la instalación de una atmósfera de buen entendimiento de varios individuos para el desarrollo de una actividad, o como la disposición a hacer partícipes a otras personas de actividades ya en curso.

El formador ha de saber que la cooperación y la actitud positiva para trabajar en equipo son disposiciones personales de apertura hacia el otro, manifestadas a través de la co-participación en actividades en las cuales el hilo conductor es el logro de ciertos objetivos y de ciertas metas. De las actitudes cooperativas han surgido reformas educativas y empresariales muy significadas (el movimiento del Cooperative Learning o aprendizaje en grupo en las empresas, la teoría de las competencias sociales de Vygotskij, las diversas filosofías de la comunicación y de las inteligencias colectivas, etc.). Por otra parte, el aprendizaje contextualizado en un grupo social favorece la construcción colectiva de los significados personales (y laborales) en ese contexto. La identidad personal en la práctica se desarrolla en la relación entre y con los demás, porque no somos seres solitarios, sino personas-en-actividad. Tanto a empresarios como a trabajadores, este tipo de actitud les favorece porque favorece el rendimiento y el bienestar empresarial y la conciencia de significado y valor del trabajo.

Exigir en el trabajo tareas supervisoras y visiones multidisciplinares de las funciones laborales tiene como consecuencias obvias que los profesionales estén dotados de varias competencias polivalentes y que sepan resolver los problemas y tomar las decisiones en grupo. Es decir: que sepan desarrollar las funciones de manera colaborativa y en equipo. La mayoría de los empresarios, así como la mayoría de los documentos de declaración de principios en los programas de formación profesional, piden esa competencia específica en casi todos sus planteamientos curriculares⁵. Empresas grandes, multinacionales y competitivas hacen un uso extensivo de los objetivos por proyectos grupales para aumentar la motivación y el rendimiento de sus trabajadores y para garantizar el aprendizaje de las personas que continuamente se incorporan a los equipos. Los equipos bien trabados sirven de soporte técnico y de incentivación a los que empiezan a dar sus primeros pasos en el ámbito laboral. De alguna manera les abren un amplio panorama de oportunidades que aquéllos desconocían, les proporcionan información de primera mano con la cual se pueden intercambiar experiencias, y, sobre todo, les sirven de retroalimentación para analizar los errores y asimilar los aciertos. La interdependencia entre los componentes del grupo es una sinergia positiva que no hay que despreciar. Los puntos positivos del trabajo en equipo son bien conocidos por los pedagogos y por los orientadores y ha sido demostrado en multitud de contextos:

- Obliga a estructurar el trabajo.
- Obliga a reconocer el valor de la experiencia ajena.
- Permite hablar acerca de los procesos cognitivos.

- Proporciona a los trabajadores buenas dosis de autorregulación y de contención.
 - Aumenta el deseo de transferir lo que se aprende en grupo al aprendizaje individual.
 - Facilita la corrección de errores y de estereotipos.
 - Aumenta el deseo de competir y de mejorar las propias realizaciones.
 - Permite interiorizar modos de resolver problemas aprendiendo de los demás.
 - Aumenta el aprendizaje y la comprensión de los procesos.

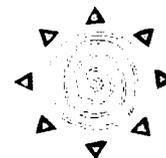
4.5. El desarrollo de la autonomía personal

Se suele definir la autonomía como aquella capacidad o habilidad individual por la que una persona se cree capacitada para enfrentarse a la dinámica y a los obstáculos de su propia existencia. Los problemas que plantea la vida, las situaciones frustrantes y de difícil resolución impelen a las personas a reacciones de muy diverso estilo. Unas personas atribuyen a las circunstancias externas los condicionamientos de su existencia y afirman o creen que es el azar lo que va a regular el curso de su conducta. Otras personas, al contrario, desde su autoconcepto, se juzgan a sí mismas como elementos activos capaces de organizar y planificar el curso de su vida. De hecho, este último tipo de personas es capaz de gestionar su vida y de tomar decisiones autónomas y responsables ante los conflictos vitales. De alguna manera, las personas autónomas son las que, haciendo uso de su libertad, saben sacar partido de sus atributos físicos, psíquicos y competenciales para desarrollar su independencia y su libertad al máximo. Es decir, para planificar las sucesivas fases en la evolución de sus vidas y para tomar decisiones amplias e inteligentes.

Es un objetivo indiscutible en la educación occidental el educar a las personas para que logren su autodeterminación, para poder valerse por sí mismas o para determinar por sí mismas sus proyectos de vida. En muchas teorías pedagógicas ésa es una premisa fundamental, y por ello se educa, por ejemplo, para el trabajo independiente, para saber juzgar y analizar. Pero paradójicamente educar para la autonomía no comporta educar para la liberación, sino que, al contrario, esa meta en la mayoría de las veces lleva adjunta una presión sobre el joven, que, por su edad, aún no razona con la suficiente madurez y ha de soportar cierta guía y conducción en sus años escolares.

La autonomía deviene autodeterminación que permite usar de cierto poder decisorio para actuar, auto dirigirse, decidir e integrar los propios movimientos en una conducta gradualmente dirigida. El principio organizador de un individuo se enraiza en su misma esencia individual, pues es la persona, aunque aún infante, la que establece sus propias leyes, aunque su autonomía sólo se reafirma cuando las aplica al medio entorno. Por lo que respecta a la autonomía cognitiva, la cognición vista como una construcción del saber y como una representación de la realidad aboca a un distanciamiento acentuado del individuo en relación de su medio ambiente. No se puede hablar de evolución cognitiva sin implicar la capacidad de autonomía. La decisión y la actividad de un niño que empieza a ser autónomo muestran la importancia de los aspectos cognitivos en la autonomía. Ser autónomo, no obstante, no es algo exclusivamente ligado a la capacidad de aprender solo, sino que precisa de los otros. Se es autónomo en un universo que se domine poco a poco y en el seno del cual se sea capaz de evolucionar. En este sentido no es suficiente conseguir la autonomía funcional y cognitiva sino también la afectiva (autonomía dirigida desde dentro de la persona).

Erikson emitió la idea de que la autonomía era un proceso sometido a los imperativos sociales. La madurez de la persona se realiza a lo largo de ocho etapas



diferenciadas, presididos por el interés, la interacción y la toma de conciencia. En su modelo se entrelaza el proceso de autonomización más que un estado autónomo ya que pone el acento en la identidad y en la integridad personal del niño, del adolescente y del adulto. El sentido de la identidad propulsa al individuo a actualizar su yo, por lo cual Erikson (1965) afirma que la autonomía refuerza la idea de actuar por sí mismo, mediante cierta libertad que se conquista por la acción y se centra en uno mismo. La evolución en el saber hacer y en el saber actuar derivará en la elaboración de la idea de competencia social, en la cual la interrelación con los demás es clave. Ese aspecto relacional que compone la esencia de la autonomía es lo que diferencia la libertad y la independencia vista como interdependencia. La autonomía desde la perspectiva social pone en juego la comprensión de la realidad que la constituye a partir de sus bases culturales, sociales e históricas. La persona se inserta en situaciones interactivas, que desembocan en su independencia, aunque las acciones personales son permeables a las influencias de los otros y se impregnan de la riqueza cultural del entorno. Cada reencuentro con el otro suscita en ella un cuestionamiento que renueva las respuestas que ya había dado, las pone en duda y amplía su libertad de acción.

El deseo pedagógico de conseguir la autonomía e independencia de la persona a la hora de organizar y progresar en su aprendizaje está correlacionado positivamente con el hecho de saber aprender y saber reflexionar. El rendimiento aumenta cuando el autocontrol sobre los propios procesos de aprendizaje está garantizado. La autonomía del que aprende es un signo de su madurez intelectual y personal y va a jugar un importante papel en su desarrollo profesional (Rodríguez-Moreno, 2003: 35-57).

El aprendizaje autónomo se ve favorecido con el uso de estrategias didácticas conocidas tales como el aprendizaje basado en el trabajo, las prácticas laborales, los métodos concéntricos o centralizados como puedan ser el método de proyectos y los centros de interés, que realmente han sido poco utilizados en las escuelas de formación profesional porque implican un minucioso trabajo en equipo de la plantilla del profesorado (Rodríguez-Moreno 1977: 23-28). Las metodologías de autoaprendizaje o aprendizaje autónomo -enseñanza programada, e-learning, enseñanza individualizada, por ejemplo- son otros tantos recursos que hay que tener presentes a la hora del desarrollo de las competencias laborales.

4.6. La cultura de la práctica

A lo largo de la historia de la didáctica general muchos experimentos han probado que cuanto más participa un alumno en una situación de aprendizaje más efectivo será éste, sobre todo cuando se aprende una habilidad o destreza. La participación también conlleva la práctica o repetición de la conducta que ha de ser aprendida, cosa necesaria para memorizar y para transferir la situación de clase o teórica a la vida real o práctica.

Al ubicar al alumnado en contextos de aprendizaje concretos, se pueden resolver problemas y realizar tareas reales o "auténticas" en el sentido de que llegan a comprender el uso del conocimiento y de las habilidades que están aprendiendo y las diferentes condiciones bajo las que tendrán que aplicarlos. Para poner en marcha el aprendizaje concreto, el profesorado diseña proyectos que sean lo suficientemente complejos como para que los aprendices utilicen habilidades no sólo técnicas sino también transversales o básicas. Ante la necesidad de trabajar en la práctica y de hacerlo lo mejor posible, se participa activamente en la comunicación con los demás para convencerles de que todo lo que hay que llevar a cabo y de que los objetivos que hay que conseguir precisan de la colaboración participante del grupo entero. La cultura de la práctica y de los conocimientos aplicados ayudan a los estudiantes y trabajadores a adquirir el conocimiento, las competencias y las actitudes típicas de los profesionales que trabajan en un dominio concreto. Es obvio que habrá que poner el acento en los

factores motivadores e incentivadores, alabando más el proceso que el producto final. Las estrategias del trabajo en proyectos y de resolución de problemas, son, en estos casos, las más adecuadas.

Otros aspectos interesantes a tener presente a la hora de planificar programas de enseñanza / aprendizaje efectivos y útiles son: la necesidad de motivar a la persona que aprende, la conveniencia de informarla de los resultados del proceso de aprendizaje y de obtención del conocimiento, el énfasis en desarrollar sus capacidades perceptivas y de observación de la realidad, la provisión de técnicas para que aprenda a formular objetivos a corto y medio plazo, y otros que no podríamos desarrollar en este tipo de obra y que el/la lector/ra encontrarán exhaustivamente explicitados en tratados de didáctica general.

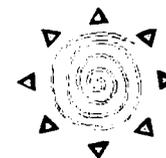
5. La intervención orientadora. Sugerencias y ejemplos

Guiar el aprendizaje interviniendo desde los servicios de orientación o de tutoría exige respetar algunos de los principios mínimos no sólo en la secundaria obligatoria y en los bachilleratos sino también en la formación ocupacional para personas adultas. Los principios, (adaptados de Álvarez, 2004: 83-84) serían:

- Que la orientación y la tutoría no se pueden concebir como tareas puntuales, sino que han de ser asumidas por la comunidad educativa como procesos educativos continuos, con lo que ello comporta de programación, previsión y adopción de idearios o teorías fundamentadoras.
- Que la acción tutorial se plantee como objetivo el desarrollo integral de una persona desde la perspectiva de su madurez profesional.
- Que teniendo que hacerse cargo de la diversidad de situaciones en las aulas sean no sólo los tutores sino también el profesorado quienes se ocupen de la totalidad de las funciones tutoriales.

Cada elemento propio del aprendizaje se incluye en un proceso de programación didáctica en el que el orientador psicopedagógico o profesional va a tener que desempeñar una serie de funciones. A la vista de que el desarrollo ha de ser integral y procesual como se ha apuntado antes, deberán programarse los elementos en un estricto orden de prelación desde el más sencillo al más complejo y deberán usarse las estrategias y las actividades en función del tipo de centro escolar de que se trate y del nivel en que se esté trabajando. Orientadores y profesores habrán de ir avanzando conjuntamente en un trabajo al unísono con una serie de fichas programadas por ambos y con los recursos en que ambos estén previamente de acuerdo. O que ellos hayan creado a los efectos.

En este punto he de comentar que las funciones del orientador o del equipo orientador van variando muy rápidamente en el transcurrir de los años. Por ejemplo, un estudio de Boza (2004) sobre la orientación en la enseñanza secundaria trató de analizar cualitativamente la orientación educativa basándose en las entrevistas de los implicados directamente en la acción tutorial de centros de enseñanza media. En el estudio de Boza queda claro que son muchas las tareas y las funciones del personal orientador destacando entre ellas el asesoramiento al profesorado, la evaluación del alumnado, la atención a las necesidades educativas especiales, la colaboración en el proyecto educativo de centro, etc. Está claro que, dos años después, por las mismas circunstancias sociales y económicas, las funciones curriculares se van a ver ampliadas hacia una proyección exterior, más allá del centro educativo, que exigirá una conexión con la sociedad (los empresarios, los centros para hacer prácticas, etc.) y que la formación profesional va a empezar a demostrar mayor atractivo para el alumnado de la secundaria obligatoria. El concepto de orientación educativa, que ahora varía según los autores a los que nos



acerquemos (Boza, OP.Cit: 129:130), va a seguir variando aún más a la vista de la necesidad de relacionar escuela con el mundo del trabajo desde una perspectiva más realista y más pragmática. La dimensión educativa de la orientación va a tener que incidir mucho más en la orientación profesional y en la información profesional⁶.

Una sinopsis que resumiría la visión panorámica de lo que estoy proponiendo sería la que muestro en la Tabla 2:

O. Objetivo	E. Estrategias utilizables					A. Actividades						F. Funciones del orientador profesional
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	
1. Desarrollar la capacidad reflexiva												
2. Hacer consciente de que se está aprendiendo. Aprender a aprender		•	•		•	•		•	•			F1.: De guía del profesorado F4.: De evaluación de las competencias F5.: De elaboración de recursos
3. Posibilitar la transferencia de lo aprendido												
4. Enseñar a trabajar en equipo												
5. Desarrollar la autonomía personal												
6. Motivar a la práctica por la experiencia.												

Tabla 2: Conexión entre objetivos, estrategias y funciones del orientador

Qué significan los números de las casillas: En esta tabla de conexiones cada apartado queda simbolizado así (y se está refiriendo a lo dicho en el apartado 2 y en la Figura 1): E. Estrategias: E1.: Intraescolares; E2.: Extraescolares; E3.: Parciales; E4.: A tiempo completo; E5.: Remuneradas o no; a. Actividades: A1.: Programas para los empresarios; A2.: Enseñanza en forma dual o alternante; A3.: Monitorización de las actividades; A4.: Organización de itinerarios ocupacionales variados; A5.: Estadias o prácticas en estages; A6.: Talleres para facilitar la exploración laboral real. F. Funciones del orientador: F1.: De guía del profesorado; F2.: De supervisión de las actividades; F3.: De coordinación con la empresa; F4.: De evaluación de las competencias; F5.: De elaboración de recurso; F6.: De evaluación de los recursos.

El ejemplo de la Tabla 2 que voy a desarrollar, sombreado, es el Objetivo 2: “Enseñar a ser consciente de que se está aprendiendo, aprender a aprender o metaaprendizaje” (repátese la definición y explicaciones de ese elemento, en el anterior apartado 4: “Elementos significativos del aprendizaje”). Las señales P escritas en los correspondientes cuadrillos de la tabla, en concurrencia la dimensión vertical con la horizontal, explican lo siguiente:

a. El centro escolar planifica una estrategia extraescolar, no remunerada, y las actividades por las que opta son las de monitorización del aprendizaje y la organización de algunos itinerarios profesionales variados fuera de la escuela previamente convenidos con algún empresario de la zona al cual se la ha proporcionado previamente una planificación para que facilite horarios de talleres durante algunos meses del curso (trimestre, año, etc.).

b. Las funciones del orientador en este proceso serán sobre todo las de guiar al profesorado (del centro y de la empresa); evaluar si se está consiguiendo esa competencia (metacognitiva) y elaborar los recursos que se necesiten para llevar a cabo todos el proceso (recursos no sólo para el profesor sino para el alumnado). En el planteamiento moderno de alcanzar cuotas de calidad en la educación, ya en 1996 el profesor Rodríguez-Espinar incluía entre los factores de calidad de la intervención orientadora la validez del principio de aprender a aprender y añadía que “la retórica de la frase no debía esconder su profundo significado”. Y a lo largo de su ponencia abunda en que esa competencia metacognitiva la solicitan no sólo el sistema educativo sino también el sistema productivo (1996: 121-125).

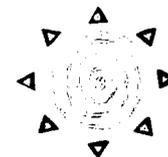
Es obvio que cada equipo docente ha de adaptar estas sugerencias a sus objetivos, a sus usuarios, a los niveles académicos y a la tipología de cursos de que se trate. El ejemplo, un poco más desarrollado, del Objetivo 2 sería más o menos como sigue (es una sugerencia); cualquier profesor o el orientador puede ir programando la consecución del objetivo como mejor le convenga a sus necesidades académicas o laborales:

Trini es una alumna del Instituto Nacional de Educación Física (INEF) y desea hacer un prácticum en un gimnasio local que se ofrece a la institución para formar a alumnos y alumnas con un buen currículum. Las prácticas que se ofrecen en dicho gimnasio posibilitan un aprendizaje basado en el trabajo (work-based learning) en este caso aprender a monitorizar el aprendizaje de las técnicas más elementales de natación con personas adultas. No obstante la única condición que se pone es que la alumna sea monitorizada no sólo por el profesor/a del gimnasio sino también por un profesor tutor del INEF y, si fuera posible, supervisada por el orientador del centro.

Aceptadas las condiciones, Trini ha de planificar su trimestre, teniendo en cuenta los objetivos a conseguir, la temporalización y los plazos de entrega de los trabajos prácticos.

La ficha que el orientador le proporciona para que vaya registrando en ella todos los acontecimientos es la que se refiere al objetivo 2, es decir, que Trini habrá de estar muy atenta a analizar en profundidad su proceso de aprendizaje desde la perspectiva metacognitiva (por qué aprende y por qué no aprende, etc.). La ficha está confeccionada en estos términos (Tabla 3):

Unidad de trabajo Trimestral:	Prácticas en un gimnasio local para aprender a ser monitora de natación para persona mayores				
Conceptos a desarrollar	Autoevaluación (Describir)	Evaluación del profesor del INEF (Decir si está o no de acuerdo y por qué)	Evaluación del tutor del gimnasio (Decir si está o no de acuerdo y por qué)	Estrategias del orientador profesional Modos de coadyuvar	Recursos Materiales y recursos humanos
1. ¿Qué he aprendido este trimestre?				Enseñar a analizar Enseñar a observar	Cuestionarios Rejillas
2. ¿Qué es lo que no he aprendido?				Enseñar a analizar Enseñar a observar	Cuestionarios Rejillas
3. Cómo aprendí el temario teórico?				Control de los conocimientos	Pruebas objetivas elementales



4. ¿Cómo aprendí los temas prácticos?				Orientación del aprendizaje Modeling	Guías Ejemplos
5. ¿En qué aspectos me equivoqué más?				Orientación del aprendizaje Modeling	Guías Ejemplos
6. ¿Cómo podría mejorar mi aprendizaje?				Modeling Asesoría al profesorado	Ejemplos
7. ¿Qué aspectos aprendí mejor? ¿Por qué?				Coaching Tutoría individual	Seguimientos Entrevista tutorial
8. ¿Qué aspectos aprendí peor? ¿Por qué?				Análisis Asesoría al profesorado	Cuestionarios Reuniones
9. ¿Qué técnicas tengo que mejorar?				Observación Reflexión Colaboración con el currículum	Rejillas Cuestionarios Diseño curricular
10. ¿Dónde podré utilizar lo que he aprendido?				Información profesional Orientación profesional Derivaciones	Folletos informativos. Envío a profesionales Listado de centros colaboradores
11. ¿Dónde puedo seguir perfeccionando mi técnica o mis conceptos una vez terminada la carrera?				Información profesional Conexión con otros tutores	Folletos Reenvío a algún centro Guías de información académica estatales o autonómicas para recabar información
12. ¿Me servirá lo que he aprendido para enseñar a niños? ¿Qué nociones y técnicas me faltará perfeccionar?				Pistas resolutorias Estudios de casos Información profesional y académica	Entrevista personal Conexión con el tutor de la empresa (Gimnasio)

Tabla 3: Desarrollo programado del Objetivo 2. Hacer consciente lo que está aprendiendo.

Aprender a aprender o competencia metacognitiva

Este sería el itinerario didáctico a recorrer para conseguir el Objetivo 2. Para el resto de los objetivos de la Tabla 2, se puede diseñar un itinerario en los mismos o parecidos términos, teniendo siempre muy en cuenta qué contenidos son los que hay que cubrir. En la Tabla 3 que desarrolla o programa el Objetivo 2 se han cubierto los siguientes contenidos:

- La alumna se esfuerza por planificar su trimestre (planificación).

- Ha reflexionado sobre lo que le ha sido fácil y lo que le ha sido difícil de aprender (reflexión sobre su proceso de aprendizaje).
- Ha buscado las causas de esos éxitos o de esos fracasos (búsqueda de las causas y explicaciones).
- Se ha detenido a pensar por qué ciertos conocimientos y/o ciertas técnicas las ha aprendido mejor (o peor) que otras (reflexión crítica).
- Se ha esforzado en averiguar cómo podrá transferir lo que ha aprendido a otras situaciones (aplicación de lo aprendido a nuevas situaciones).
- Ha previsto cómo podrá ampliar su preparación una vez termine los estudios (actitud positiva hacia el aprendizaje continuo).
- Ha recibido ayuda del orientador (intervención orientadora).
- Ha sido evaluada por sus tutores y profesores (heteroevaluación).
- Ha contrastado su autoevaluación con la de los demás (autoevaluación).

Se comprueba, pues, que todos los conceptos, actividades y competencias que hemos querido que consiguiera la alumna es lo que está explicado como característico de la metacognición, y está detallado en el apartado 4, tal como hemos indicado antes. Por lo tanto, Trini ha dado un paso significativo hacia la explicación y comprensión de su propio aprendizaje. Ha empezado a ser consciente de por qué aprende. Ha aprendido a aprender.

Es en ese sentido en el que yo veo un enorme futuro en la labor de los orientadores psicopedagógicos y profesionales por lo que se refiere al ámbito de la formación de la competencia laboral. El reto está ahí. ¡Queda mucho por hacer!

Notas

¹ Hay que decir, no obstante, que la urgencia se basaba en conseguir construir los sistemas de cualificaciones profesionales. Esta urgencia hizo que se pusiera más énfasis en los resultados que en los procesos de formación de la competencia, consiguiendo, de hecho, más una disgregación y atomización de las competencias que una síntesis en el modo de enfocarlas.

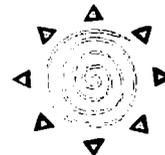
² No se olvide que este tipo de enseñanza / aprendizaje es fácilmente trasladable a personas adultas en proceso de long life learning durante su vida laboral.

³ La planificación y coordinación de todos los actores intervinientes no es fácil.

⁴ Es interesante al respecto consultar el Capítulo IV (Programación y desarrollo de la unidad de trabajo) de la obra de F. Arbizu, *La formación profesional específica. Claves para el desarrollo curricular*. Madrid: Santillana. 1998:121-155).

⁵ Pueden consultarse la normativa española acerca de los programas de Formación y Orientación Laboral (FOL) o cualquier proyecto europeo acerca del desarrollo de competencias transversales laborales. Indefectiblemente el trabajo en equipo y la colaboración quedan incluidos en el listado de competencias a desarrollar..

⁶ La investigación a la que me he referido no contempló a los orientadores de la formación profesional. Convendría, pues, reflexionar sobre dos cosas: por un lado introducir con más fuerza el concepto de trabajo en los currícula de la secundaria; y por otro, hacer una réplica de la investigación de nuestro colega Boza en los ciclos formativos.



Referencias

- ALBANESE, O., DOUDIN, P. y MARTIN, D. (1998): *Metacognizione ed educazione*. Milán; FrancoAngeli.
- ÁLVAREZ, M. (2004): «La acción tutorial como factor de calidad de la educación». En L. LEÓN. (Coord.) *Contextos educativos y acción tutorial*. Madrid, MEC. Col. Conocimiento educativo. Instituto Superior de Formación del Profesorado. 71-110.
- BOZA, A. (2005): «La orientación en educación secundaria: una perspectiva cualitativa desde los orientadores». *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 16, 1, 1^{er} semestre, 129-146.
- ERIKSON, E. H. (1965): *Childhood and society*. New York; W.W. Norton (2^a ed.)
- FARRIOLS, X. e INGLÉS, M. (1993): *De l'escola a la feina*. Barcelona; ICE/Horsori. Col. Quaderns de Formació Professional.
- FLAVELL, J.H. (1977): *Cognitive development*. Englewood Cliffs, Prentice Hall Press.
- GAGNÉ, R.M. (Ed.) (1987): *Instructional technology*. Hove, Erlbaum.
- GAGNÉ, R.M. y BRIGGS, L.J. (1988): *Principles of instructional design*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- HORNE, T. (2003): *Work-Based Learning Resource Guide. A Guide to Connecting Career and Technical Education to the Workplace*. West Jefferson; Arizona Department of Education. Career and Technical Education Division.
- JACKSON, G. B. (1997): *School-to-Career Transition Systems, Implementation Guide*. Washington, D.C.: The George Washington University.
- KOLB, D. A. (1984): *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Nueva Jersey, Englewood Cliffs: Prentice Hall, Inc.
- RODRÍGUEZ-ESPINAR, S. (1996): «Un reto profesional: la calidad en la intervención orientadora». En R. SANZ, F. CASTELLANO, y J.A. DELGADO (Eds.) *Tutoría y Orientación*. Barcelona, Cedecs Editorial. 119-138.
- RODRÍGUEZ-MORENO, M. L. (1977): «El método de proyectos». *Profesiones y Empresas*. 23-28.
- RODRÍGUEZ-MORENO, M. L. (2003): *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional. Autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- RODRÍGUEZ-MORENO, M. L. (2006): *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales. Propuestas para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo*. Barcelona, Laertes. Caps. 6, 7 y 8.
- SÁNCHEZ, M. F. (2004): «Orientación laboral para la diversidad y el cambio». Madrid, Sanz y Torres.
- STASZ, C. (1997): *Learning how to learn at work: Lessons from the three High School Programs*. Berkeley, University of California. National Center for Research on Vocational Education.

María Luisa Rodríguez Moreno
es catedrática de Orientación Profesional de la Universidad de Barcelona.
Correo electrónico: luisarodriguez@ub.edu