

TRANSFERIBILIDAD Y ORIENTACIÓN PARA LA CARRERA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

*Romero Rodríguez, Soledad
Rodríguez Diéguez, Antonio
Gutiérrez, Antonio
Universidad de Sevilla*

1.- INTRODUCCIÓN

El proyecto COST se ha establecido como marco para la cooperación científico y técnica en que se integran los países de la Unión Europea, y que en determinados campos se amplía a otros estados europeos, hasta un total de 28. Abarca este macroproyecto campos tan dispares como: Química, Investigaciones en medicina, Ciencias Sociales, Ciencias del Suelo, Agricultura y Biotecnología, Transportes, Meteorología, Telecomunicaciones, la Formación Profesional, etc.

Las grandes tendencias sociales: el envejecimiento de la población; la heterogeneidad de los estudiantes de los diferentes países en los distintos niveles escolares; la emigración; la individualización de los patrones de valores; la globalización de la economía; la precariedad en el empleo; el uso extensivo de la información y de las tecnologías de la comunicación; los nuevos conceptos de producción y un incremento de las actividades de servicio, afectan de tal forma al trabajo y a las condiciones de vida de los trabajadores, que resulta imprescindible una seria reflexión sobre las bases de la Formación Profesional que se está impartiendo. Cada vez se hace más perentorio encontrar nuevos esquemas de formación para la inserción en el mundo del trabajo.

En este ámbito de la Formación Profesional, la Sección COST A-11 se centra en incrementar a través del proceso de enseñanza aprendizaje, el desarrollo de la flexibilidad, transferibilidad y movilidad, integrado en el curriculum de la Formación Profesional.

Nuestra aportación desde la Universidad de Sevilla a este objetivo general del COST ACTION A-11, consiste en desarrollar un Modelo de Orientación para la Carrera, adaptado a las características específicas de Formación Profesional, y dirigido a facilitar la transferibilidad del aprendizaje de competencias y la relación dialéctica escuela-empresa ('boundary-crossing').

MODELO DE ORIENTACIÓN PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Entendemos que el modelo de orientación para la carrera a desarrollar en la Formación Profesional debe incluir algunas peculiaridades, que le diferencia de otros modelos aplicables al resto de la Educación Secundaria.

El Curriculum de Formación Profesional está basado en un modelo de desarrollo de competencias. La integración de la Orientación para la Carrera en el curriculum conlleva compartir con él, ámbitos específicos de competencias. Desde la Orientación pretendemos potenciar un concepto de competencia desde una perspectiva crítica y de desarrollo que viene a coincidir con el propuesto por Elliot (1993). Según este autor, una persona es competente cuando toma "conciencia del yo en cuanto agente activo en las situaciones que experimenta uno mismo y, en consecuencia, como alguien capaz de influir en la vida de los demás" (p. 155). Este concepto de competencia está íntimamente conectado con la idea de transferibilidad entendida como «proceso de interpretación activa, modificación y reconstrucción de las destrezas y conocimientos que han de ser transferidos» (Engestrom 1998); (Engestrom y Ghron, 1999).

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Las bases teóricas que fundamentan este modelo se podrían concretar:

a) *Las teorías del desarrollo de la carrera* (Super 1990, 1991, 1991b), culminando en la elaboración del propio *proyecto de vida y profesional*, a partir de una perspectiva experiencial y educativa, en línea a la aportación que realizan autores, principalmente del área francófona: (Permantin y Legrés, 1998); (Pelletier, 1984, 1987, 1997); Solazzi, 1993); (Mure, 1997), (Boursier, 1989) etc. La perspectiva experiencial demanda situaciones y experiencias a través de las cuales, cada cual trata de encontrar su propio estilo de vida en un entorno que se presenta como complejo y paradójico. La perspectiva educativa potencia un aprendizaje individual, que proporcione sentido a la propia vida; capacidad para una toma de decisiones consecuente con su estilo de vida y la elaboración del propio proyecto vital y profesional.

b) *Las teorías críticas de la educación* (Carr y Kemmis, 1988) y la metodología de *la investigación - acción* (Elliot, 1990, 1993) desde una proyección existencial, social y transformativa (Barbier, 1983; Courtois y Pineau, 1991); (Defrenne, 1998; Latreille, 1995; Mure, 1997). Este presupuesto teórico y metodológico pretende aportar a las personas desde la Orientación, información sobre ellas mismos y su contexto, y posibilidad de desarrollo con capacidad de transformación. Este proceso ha de generarse principalmente en situaciones grupales, que faciliten el intercambio de experiencias personales, y el desarrollo de ideas y proyectos colectivos de vida y profesionales.

OBJETIVOS

A partir de este modelo de orientación integrado en la Formación Profesional se pretende estimular a los alumnos y a los tutores a :

a) Concebir las prácticas de trabajo como medio, no sólo de adquirir competencias técnicas, sino también competencias personales, sociales y de orientación (competencias básicas transferibles) y evaluación del propio proceso de

aprendizaje, mediante la reflexión conjunta con los profesores tutores, tanto del centro educativo, como de las prácticas.

b) Desarrollar a partir de las propias experiencias y sensaciones un autoconcepto personal y profesional, asumir con coherencia los condicionamientos sociales y laborales y encontrar la manera de llegar a ser un profesional de acuerdo con su propio estilo de vida.

c) Llevar a cabo dentro del propio sistema educativo y laboral un análisis crítico conjunto (alumnos y tutores) sobre el sistema educativo y laboral. A partir de este intercambio colectivo potenciar el cambio personal, institucional y social.

FASES DEL PROYECTO

a) Evaluación de necesidades.

Partimos de una concepción colaborativa del análisis de necesidades al implicar al centro educativo (tutores, coordinadores de prácticas, directivos, orientador del centro), a las empresas (los tutores laborales) y a los alumnos. Pretendemos descubrir las percepciones que desde los distintos estamentos implicados se tienen sobre la transferencia de los aprendizajes; sobre qué y cómo aprenden los estudiantes; sobre las relaciones que se establecen entre el centro educativo y las empresas, y sobre la orientación para la carrera profesional. En consecuencia buscamos datos relativos no solo a necesidades de conocimientos o destrezas, sino también a necesidades del proceso general de desarrollo, tanto de las personas implicadas: estudiantes, profesores, tutores laborales, como de las instituciones.

El análisis de necesidades se está llevando a cabo a través de un **estudio de caso**, realizado en el I.E.S. Albert Einstein de Sevilla, aplicando una metodología de **investigación - acción colaborativa**.

b) Diseño y aplicación del plan.

Los resultados del análisis de necesidades nos identificarán las prioridades para plan de intervención que atenderá a dos ámbitos distintos:

1.- Un Plan de Formación del Profesorado dirigido a proporcionar al tutor las técnicas y recursos didácticos, para conseguir determinadas competencias necesarias en la aplicación del plan de innovación, y que han aparecido como deficitarias en la evaluación de necesidades. Tales técnicas y recursos se centrarán prioritariamente en la preparación para las prácticas en las empresas.

La enseñanza - aprendizaje en las prácticas de empresa han de proporcionar un nivel experiencial más alto, de tal manera que los estudiantes no se limiten a asistir como mero expectadores, o a realizar los cometidos mecánicamente. Los profesores tutores han de promover una más completa inmersión en la tarea, e incluso una participación emocional.

2.- Un plan de innovación didáctica dirigido a conseguir de los estudiantes el desarrollo de la capacidad de autoreflexión; la satisfacción con propias características personales, motivaciones, intereses, valores, en relación con los fines establecidos por la profesión elegida. Finalmente es deseable la internalización y personalización de las metas de las prácticas por parte de los estudiantes de acuerdo con su propio proyecto profesional.

Estos dos ámbitos, la Formación del profesorado y la Innovación didáctica

viene a materializarse en la elaboración conjunta del Diseño Curricular del Módulo de Formación en Centros de Trabajo, así como en propuestas concretas para introducir la Orientación para la Carrera en otros módulos del Curriculum de Formación Profesional.

c) Evaluación del proceso de Formación del Profesorado y de la Innovación Didáctica.

Esta fase aún no está totalmente diseñada debido a que se pretende llevar a cabo un proceso de investigación colaborativa con el profesorado, como hemos indicado anteriormente. Por ello, el diseño deberá emerger a partir del diseño del programa y el consenso con los participantes en la ejecución del mismo. No obstante, podemos adelantar algunas de las dimensiones que consideramos que se deberían tener en cuenta.

- Evaluación de la adecuación de las necesidades y del contexto.
- Evaluación del propio proceso de desarrollo.
- Evaluación de los resultados obtenidos por los estudiantes por los profesores y de las incidencias específicas en el centro.

BIBLIOGRAFÍA

- BARBIER, R. (1983). La recherche-action existentielle. *Pour*, 90, 27-31.
- BOURSIER, S. (1989). *L'Orientation éducative des adultes*. París: Entente.
- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- COURTOIS, B. ET PINEU, G. (1991). *La formation experientielle des adultes*. París: La Documentation Française.
- DEFRENNE, R. (1998). Pour l'orientation et l'inserion une nouvel horizon: l'approche expérientielle, éducative et sociale. *L'Indecis*, 29, 113-128.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ENGESTRÖM, Y. (1998). *Reconceptualizing transfer and remodeling intership*. Paper presented to the COST WG2 meeting. Helsinki, 4th. May.
- ENGESTRÖM, Y. AND GHRÖN, T-T. (1999). Framework for the book: New perspectives on transfer and boundary-crossing.
- LATREILLE, G. (1995). Le paradox du métier collectivement trouvé/créé. *L'Indecis*, 18.
- MURE, J.L. (1997). Le projet: une aspiration aêtre dans un monde complexe et incertain. *L'Indecis*, 28, 29-35.
- PELLETIER, D. ET COL. (1984). *Pour une approche éducative en Orientation*. Québec: Gâetan Morin.
- PELLETIER, D. (1987). Les savoir-faire cognitifs en orientation. *Education Permanente*, 88, 113-122.
- PELLETIER, D. (1997). Séminaire sur le principe expérientielle impliqué dabs l'éducation des choix. *L'Indecis*, 26, 37-50
- PEMARTIN, D. Y LEGRES, J. (1988). *Les projets chez les jeunes. La psychopédagogie des projets personnels*. París: Issy-les-Moulineaux- EAP.
- SOLAZZI, R. (1993a). Complexité et paradoxe en Orientation. *L'Indecis*, 12, 15-26.
- SUPER, D.E. (1990). A life-span, life-space approach to Career Development, en D. Brown; L. Brooks and Ass. *Career Choice and Development*. S. Francisco: Jossey-Bass 2nd Edition.
- SUPER, D. E. (1991a). Exploration des frontieres du developpment vocationnel. *L'Indecis*, 8, 4 Noviembre. (Pub. en 1985 en Connat).
- SUPER, D.E. (1991b). Models of Career Development: Historical and Current Perspectives. Lecture presented at the *International Congress of AIOSP*. Lisboa.