

Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional

JOSÉ TEJADA FERNÁNDEZ
Universidad Autónoma de Barcelona, España

1. Acotamientos iniciales a modo de introducción

No es este el momento ni el espacio para plantearse viejos y nuevos problemas conceptuales en torno a lo *formal, no formal e informal*. No obstante, cabe, por imperativo personal, realizar un esfuerzo de ubicación sobre este particular, sin el cual no podremos avanzar, evitando caer en el simplismo de la antonomasia de los contextos no formales respecto de los formales.

Partimos, en primer lugar, de la no asunción de las lindes tan marcadas entre los diferentes sistemas, por cuanto hoy día la permeabilidad-flexibilidad intersistemas es su característica más evidente. Queremos decir que de alguna forma en el contexto global de la educación, con la toma de conciencia de la sociedad del conocimiento, de la revolución tecnológica, y de los propios límites de los sistemas educativos formales y su propia insuficiencia para responder a los nuevos retos, hay que ubicarse en un planteamiento igualmente más global, integrador de los diferentes procesos formativos.

De alguna forma estamos apostando por la formación a lo largo de la vida como enfoque que puede asumir e integrar perfectamente todo lo relativo a los contextos no formales conjuntamente con los formales e informales. Este aprendizaje permanente es entendido por la Comisión Europea (2001, p. 39) como "...*toda actividad de aprendizaje útil realizada de manera continua con objeto de mejorar las cualificaciones, los conocimientos y las aptitudes*". Desde esta perspectiva el aprendizaje permanente no se convierte en un objetivo de la educación formal, sino también de la no formal e informal; y deja de ser función exclusiva de la institución educativa reglada como la conocemos hoy, y alcanza a otras instituciones, que van desde los sindicatos, las empresas, los grupos profesionales...

Desde esta lógica, podemos superar en el tiempo, en el espacio y en las finalidades, estrategias y contenidos del aprendizaje, los límites tradicionales del sistema educativo (Armengol, 2003):

- a) *Tiempo*: de la educación como actividad propia de un determinado periodo de la vida preparatorio, a la educación como elemento del desarrollo vital del ser humano a lo largo de la vida.
- b) *Espacio*: de la institución escolar (escuela infantil hasta la universidad) como espacio único o central de la educación, a la valoración de múltiples contextos, formales o informales, que devienen espacios educativos (lugar de trabajo, medios de comunicación, entidades y organizaciones de la sociedad civil, instituciones culturales, etc.).

- c) *Finalidades y estrategias*: de la transmisión cerrada de saberes y contenidos como paradigma educativo, a currículos abiertos, captación de fuentes diversas de información, capacitación para seleccionar y procesar información, formación de actitudes y aptitudes necesarias para un aprendizaje permanente e innovador, formación en todas las dimensiones relacionales de la persona y en todas las etapas del ciclo vital...).

Esta triple consideración nos permite ubicarnos en un contexto más concreto aún que el propio de los contextos no formales sin más, para posicionarnos desde las finalidades formativas en el ámbito de la formación para el desarrollo socioprofesional (formación para el trabajo), sin que por ello dejemos a un lado otro tipo de desarrollos ligados a lo sociocomunitario, lo sociocultural, etc.

Creemos que con esta ubicación podemos hablar con más sentido de estrategias formativas no necesariamente ligadas a contexto, siendo éste junto con otros componentes, como posteriormente veremos, clave para el diseño de las mismas, sino que optamos por un planteamiento más ligado a finalidad de la formación.

Cabe advertir, por tanto, que sin desdeñar lo formal, habrá que tener presente en estos escenarios formativos las nuevas aportaciones, conceptuales y metodológicas, de las nuevas teorías psicopedagógicas del aprendizaje a lo largo de la vida. No caigamos en el error de trasladar sin más los planteamientos y presupuestos tradicionales de lo formal a los nuevos escenarios de formación. Esta advertencia deviene en buena parte porque si pensamos, por ejemplo, en formación continua, ésta se realiza empleando esquemas didácticos aún deudores de unos patrones formativos orientados hacia la transmisión pasiva de conocimiento, donde el centro de gravedad de todo el proceso aún sigue siendo el formador, como experto en contenido, y el participante un mero agente pasivo.

Las nuevas modificaciones en el mundo del trabajo, sobre todo a causa de la globalización, de la introducción de las nuevas tecnologías y de la información, generan nuevas necesidades formativas, ante las cuales el aula y la institución de formación se muestran impotentes para su satisfacción. Más allá de las reformas habidas y su insuficiencia por la continua demanda sociolaboral, ante el acelerado y progresivo cambio, se observa como las propias empresas pasan a constituirse en instituciones formativas, productoras de competencias y cualificaciones concretas e inmediatas.

Se evidencia, pues, que la formación inicial para el trabajo es insuficiente para satisfacer las demandas de los empleadores o los requerimientos del mundo del trabajo. La sociedad y el mundo que ocupa a nuestros profesionales son conscientes de ello y así los manifiestan reiteradamente: nuestros titulados no poseen las competencias básicas para el desempeño profesional en un puesto de trabajo y que esas competencias, tal y como están las cosas, sólo pueden adquirirlas en el ejercicio laboral.

Esta insuficiencia puede ser de debida a dos razones básicas en la articulación curricular de dicha formación inicial: a) la oferta formativa está desconectada del mundo de necesidades sociales, y b) el desarrollo de la formación se apoya más en la teoría que en la práctica (Tejada, 2005, p. 23).

Formar hoy, pues, no es tanto instruir en contenidos culturales cuanto preparar para el cambio los conocimientos (saber), destrezas, habilidades o procedimientos (saber hacer), sentimientos, actitudes (saber ser, saber estar). Este ha de ser el referente competencial¹ como el conjunto de saberes integrados y combinados para todo profesor-formador.

¹ En un trabajo anterior ya abordamos el problema conceptual sobre la competencia y su propia evolución para asumirla como "Un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional,

Con todo ello, caemos de pleno en la lógica de la formación basada en competencias. No es nuevo del todo que se evidencien continuos contrapuntos de resistencias a los nuevos planteamientos de la formación de profesionales, sobre todo en el nivel universitario.

No es este el momento ni el espacio de plantear la defensa de la lógica de la formación basada en la competencia profesional. La recurrencia a los propios planteamientos de convergencia europea por lo que se refiere a la formación de profesionales en cualquier nivel de formación podría ser uno de los elementos de carácter contextual que así lo avalasen. Sólo una advertencia para no caer en el simplismo de la confrontación entre los planteamientos disciplinares y los planteamientos competenciales en la formación, nuestro referente europeo no pasa sólo por la formación, sino también por el reconocimiento, la movilidad, la transparencia, la correspondencia, la homologación, la certificación, ... (Tejada, 2003).

Por último, hemos de asumir que la lógica de la competencia justifica el desplazamiento o división del trabajo entre el sistema educativo y el sistema sociolaboral. Sin embargo, no descarta ninguno de los subsistemas de formación, sencillamente los reubica y dota de "nuevas competencias" e incluso los integra.

2. Acerca de las estrategias y su conceptualización

Al margen de las posibles consideraciones que podemos hacer hoy día sobre la conceptualización de las estrategias en los procesos de formación, queremos sencillamente, sin preámbulos, posicionarnos en torno a la estrategia "*como procedimiento adaptativo —o conjunto de ellos— por el que organizamos secuencialmente la acción en orden a conseguir las metas previstas*" (Torre, 2000, p. 112).

No obstante, dentro de esta asunción es necesario clarificar brevemente algunos de sus implícitos y componentes definicionales.

En primer lugar, cabe aludir a que toda estrategia parte de consideraciones teóricas que legitiman y justifican las acciones y prácticas propuestas. La teoría o concepción proporciona la direccionalidad y visión de conjunto a los diferentes componentes del proceso. En cierta forma, estamos indicando que siempre hay un *modelo* de referencia vertebrador de la misma.

En segundo lugar, la alusión a la finalidad, concretada en los objetivos, parciales o finales, es ineludible. Una estrategia encuentra su razón de ser en la finalidad perseguida. Es más, es la finalidad básicamente la que justifica la opción-decisión-articulación de los diferentes componentes estratégicos.

Una tercera apreciación tiene que ver con la secuencia adaptativa u ordenación lógica y psicológica de los elementos, tanto materiales, personales y formales, así como su temporalización. De manera que tiene que existir coherencia interna entre ellos, a la par que adaptación a los sujetos.

Además, la adaptación a la realidad contextual es una cualidad fundamental de toda estrategia. De manera que el contexto se convierte en el elemento más sustantivo y esencial de la estrategia frente a otros

definibles en la acción, donde la experiencia se muestra como ineludible y el contexto es clave...Estamos apuntando en la dirección del análisis y solución de problemas en un contexto particular en el que a partir de dicho análisis (y para el mismo) se movilizan pertinentemente todos los recursos (saberes) que dispone el individuo para resolver eficazmente el problema dado" (Tejada, 1999, p. 27).

conceptos mediadores (método, procedimiento, técnica, etc.), convirtiéndose en referente de partida, de proceso y de llegada.

En cuarto lugar, los agentes o personas implicadas en toda estrategia, sus roles, características, tipos de relación, etc., son condicionantes previos de la estrategia. Esta última está en estrecha dependencia de los mismos.

Por último, hay que considerar la eficacia o funcionalidad como criterios de validez de la estrategia, en la medida en que se consiguen las metas previstas, amén de otras consideraciones o efectos secundarios positivos de las mismas, para no restringirse exclusivamente al logro de aquellas.

Con todo, hay que ser cautos y no obviar que *“toda acción estratégica es, por principio consustancial, probabilística”* (Ferrández, 1996, p. 45). De ahí la necesidad de conocer constantemente los mínimos detalles para introducir modificaciones en los elementos que se emplean en el desarrollo de la estrategia. Esta es la principal consecuencia de la asunción de lo adaptativo. Con ello queremos decir que el principio probabilístico nos obliga a analizar continuamente el contexto donde se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje (temporal, espacial, de grupos, de individuos, de necesidades, de intereses, etc.).

2.1. Nuestro referente teórico en las estrategias de formación

Después de las mínimas apreciaciones realizadas en el apartado anterior, y con anterioridad a la plasmación de algunas estrategias en la formación, se torna necesario apuntalar nuestro marco teórico de referencia.

Es incuestionable que la formación por competencias se erige en uno de los dispositivos clave de una formación integral para el trabajo. La misma definición anotada con anterioridad sobre competencias nos realza la *acción, la experiencia* y el *contexto de actuación* como claves, entre otras, en dicha conceptualización. Varias razones apoyarían esta afirmación. Ilustremos algunas de ellas.

“El desarrollo de una competencia es una actividad cognitiva compleja² que exige a la persona establecer relaciones entre la práctica y la teoría; transferir el aprendizaje a diferentes situaciones, aprender a aprender, plantear y resolver problemas y actuar de manera inteligente y crítica en una situación” (Gonczy, 2001, p. 39).

² El propio Gardner asocia la inteligencia con las competencias ejercidas en un contexto, considerando que “una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinadas. La capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo” (1995, p. 34). De hecho, para el autor de las inteligencias múltiples, estas actúan siempre en concierto y mezcladas. De alguna forma, estamos cerca de la integración-combinación de saberes en la línea también de Kincheloe, Steinberg y Villaverde, (2004).

Esta asunción también nos remite al constructivismo social, sobre todo en la línea de Vigotsky (1995), por cuanto un espacio proceso y un contexto, llamados por éste “zona de desarrollo próximo” organizan la adquisición de las competencias. La actividad cognoscitiva se deriva de la interpretación precisa de escenarios que posibiliten la actuación que una intencionalidad específica requiera, se deriva de representaciones mentales que, transformadas en imágenes hacen factible actuar.

En síntesis, el sujeto desde su estructura cognitiva, interpreta, transformando los significados y las formas de significar acordados en su contexto cultural y transforma esta interpretación logrando otros significados; esta estructura cognitiva no se refiere solamente a lo conceptual, también se refiere a lo metodológico, actitudinal y axiológico: es un proceso en constante construcción.

La formación en el contexto de trabajo, argumenta Levy-Leboyer, es superior a cualquier tipo de formación, por cuanto *"las experiencias obtenidas de la acción, de la asunción de responsabilidad real y del enfrentamiento a problemas concretos, aportan realmente competencias que la mejor enseñanza jamás será capaz de proporcionar"* (1997, p. 27).

De manera análoga se manifiesta Le Boterf: *"Si la competencia es indisociable de su puesta en marcha, su ejercicio es necesario para que se mantenga. Las averías, los incidentes, los problemas o los proyectos son oportunidades necesarias para el mantenimiento y el desarrollo de las competencias"* (1995, p. 18).

Como se ha apuntado en las razones precedentes, uno de los elementos clave para el desarrollo de competencias es el de la *experiencia*. Así, la pregunta que surge es, ¿qué experiencias deben promoverse para el desarrollo de las competencias? También podemos ampliar la cuestión del siguiente modo: ¿todas las experiencias son válidas para el desarrollo de las competencias? E incluso, a ¿qué tipo de competencias hay que atender?

Una primera respuesta rápida a la cuestión la podemos encontrar desde la lógica de la *tipología* de competencias a abordar. Con independencia ahora de criterios clasificatorios hemos de apostar definitivamente por las *competencias específicas del perfil profesional*.

Esto no quiere decir que no se trabajen o no se tengan en cuenta las competencias básicas (básicas, genéricas, instrumentales o transversales); mas bien lo contrario: estarán presentes, aunque no sean el norte, como necesarias, en incluso, en más de una ocasión, imprescindibles para poder afrontar las competencias específicas del perfil. Lo que queremos indicar es que para que una formación práctica sea eficaz el alumno debe llegar a ella equipado con las competencias básicas que activará para la adquisición y desarrollo de las competencias específicas.

Otra respuesta nos la aporta Levy-Leboyer (1997) desde la lógica de las experiencias a propiciar. Concretamente nos apunta dos dimensiones a tener en cuenta para que las experiencias sean favorecedoras del desarrollo de competencias: la dificultad y el desconocimiento. Así, cuando una actividad plantea dificultad y es desconocida, es susceptible de tener un valor en el desarrollo de competencias. No obstante, como apunta la autora, deben considerarse los estilos de aprendizaje para saber si las experiencias (difíciles y desconocidas) son aptas para el desarrollo.

De manera complementaria se expresa Mertens (1998) cuando explicita dos factores condicionantes del desarrollo de la competencia en las organizaciones:

- a) La asunción de un determinado grado de responsabilidad por parte del destinatario; es decir, que pueda actuar por su cuenta cuando hay que tomar decisiones.
- b) El ejercicio sistemático de la reflexión en y ante el trabajo en cualquiera de sus modalidades³.

³ En formación, asumir el proceso pedagógico como "reflexión en la acción" (pensar-actuar-pensar) favorece considerablemente el aprendizaje y el desarrollo de competencias. Dicha reflexión puede manifestarse en diferentes formas (Schön, 1992, p. 36):

Así, el desarrollo de competencias supone una estrecha colaboración entre lo que aporta en individuo al proceso de trabajo y lo que la organización puede facilitarle para el desarrollo de sus competencias (por ejemplo, tiempos y espacios de reflexión, posibilidad de ejecutar el grado de responsabilidad acordado, etc.).

Con lo dicho, la idea de desarrollo toma sentido cuando se relaciona con los logros de la formación. No sólo supone extender la formación a todos los contextos de la vida profesional (durante la vida activa y mediante la misma), sino que, además, se desarrolla el propio concepto de la formación incorporando elementos experienciales, contextuales y de acción. Sirva de ilustración la siguiente afirmación:

"En el momento de la realización de la función, el trabajador no sólo aplica y practica conocimientos adquiridos en los momentos de reflexión y capacitación 'formal', sino que también descubre y aprende trabajando, desarrollando así su competencia". (Mertens, 1998, p. 47).

No debemos olvidar que la "reflexión en la acción" abarca el "conocimiento en la acción" aquél que se revela en las acciones inteligentes, ya sean observables al exterior o que se den internamente en las personas. En ambos casos el conocimiento está en la acción, se evidencia a través de la ejecución espontánea y hábil.

En síntesis, obviando en este momento los elementos epistemológicos, antropológicos y sociológicos, cabe destacar los principios psicopedagógicos fundamentales que se centran en:

- 1) Partir de la realidad más próxima, integrando experiencia, acción y contexto —enfoque global e integrado—.
- 2) El alumno como centro de la acción.
- 3) Cierta grado de responsabilidad-autonomía
- 4) La reflexión como motor del cambio "en" y "ante" el trabajo.
- 5) Desarrollar la observación y el análisis.
- 6) Ampliación de los significados e intereses, conocimiento en la acción.
- 7) Relación práctica-teoría.
- 8) El aprendizaje como proceso sociocognitivo.
- 9) El trabajo en grupo.

La asunción de estos principios nos ubica directamente en el socioconstructivismo, en la línea de lo apuntado con anterioridad. En dichos principios están implícitas la globalidad, la construcción, la alternancia,

-
- Acciones espontáneas y rutinarias que pueden asumirse como estrategias para resolver una tarea o un problema en una situación particular. En este caso el conocimiento de la acción es tácito, formulado espontáneamente sin una reflexión consciente.
 - Acciones rutinarias que producen sorpresas, resultados inesperados, agradables y desagradables, que pueden no corresponder con nuestro conocimiento de la acción, pero llaman nuestra atención.
 - Sorpresas conducentes a la reflexión dentro de la acción presente.
 - Función crítica que cuestiona las suposiciones surgidas de la acción, permitiendo reestructurar estrategias de acción.
 - Reflexiones que dan lugar a la experimentación "in situ", pueden probarse e idearse nuevas acciones.

la aplicación, la distinción, el significado, la coherencia y la integración en la línea de lo planteado por Lasnier (2000).

2.2. Apuntes-claves para la clasificación de estrategias formativas

Más allá de la consideración de las diferentes modalidades o tipologías de acciones formativas que podrían articularse con relación a las estrategias formativas (presenciales, semipresenciales, a distancia, cursos *e-learning*, teleformación, en el centro, con asesoramiento, sin asesoramiento, cursos divulgativos, cursos centrados en problemas de la práctica profesional, investigación, desarrollo de proyectos de innovación, etc.), podemos apuntar en primer lugar desde las finalidades, funciones y el contexto de actuación en nuestra clasificación de las estrategias formativas.

La resultante de este primer criterio clasificatorio, como puede apreciarse en el gráfico siguiente, nos permite establecer el siguiente tipo de estrategias formativas de acuerdo a:

- Las *funciones*: estrategias referidas a la planificación, al desarrollo de la formación y a la evaluación de los aprendizajes, además de las propias de la coordinación, la gestión y la investigación e innovación.
- Las *finalidades*: estrategias relativas al cambio de valores sociales, al desarrollo institucional, a la calidad de la enseñanza a la mejora del aprendizaje, a la capacitación profesional y a la inserción profesional.
- El *contexto* o escenario de actuación: Estrategias referidas al entorno sociolaboralcultural, al contexto organizativo-institucional y al contexto de aula.

MODELO INTEGRADOR DE ESTRATEGIAS FORMATIVAS



Del cruce de esta triple categorización podemos centrar los ámbitos en los que podemos vertebrar las diferentes estrategias. La ilustración gráfica anterior nos permite, pues, asumir cada uno de los *pequeños cubos* como una estrategia particular resultante de la integración de las tres dimensiones implicadas en el modelo general, respondiendo a una finalidad y una función en un contexto particular⁴.

No vamos a desarrollar y especificar cada una de las resultantes cubiculares, sino sencillamente ilustrar algún caso particular. Su concreción puede quedar como sigue:

- a) Contexto-entorno sociocultural y sociolaboral en cuyo ámbito se inscribirán las estrategias de carácter relacional (estrategias ludiformes en aprendizajes sociales, trabajo con mass-media, por ejemplo).
- b) El centro formativo o centro de trabajo como unidad de cambio, donde se inscriben las estrategias de índole organizacional (el trabajo colaborativo entre profesores, el conflicto como estrategia para el cambio, la comunicación entre los miembros de la comunidad, desarrollo organizacional, etc.).
- c) El *aula-taller* como entorno formativo, inscribiéndose en ella estrategias para la adquisición de conocimientos, de habilidades y destrezas, actitudes y valores, trabajo en equipo, etc.).
- d) Además, todo un grupo de estrategias que operan en los diferentes ámbitos desde la óptica de la investigación, la innovación y la formación (investigación-acción, autoevaluación, revisión departamental, metacognición, *mentoring*, indagación documental, etc.).

3. Algunas estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional

La formación basada en competencias, en tanto metodología de exploración de saberes, nos introduce de manera sistemática en la descripción de las actividades que se aplican en la resolución de problemas vinculados a un perfil profesional determinado, en los resultados esperados y en los conocimientos que se vehiculan en ellos. *“Es una herramienta que permite establecer con precisión qué se demanda hoy de los trabajadores cualquiera sea su nivel de responsabilidad o autonomía en el ejercicio de su rol profesional. Pero además, nos permite analizar de qué manera el desarrollo de estas exigencias vincula, cada vez más estrechamente a los esquemas de: formación para el trabajo (off-job) y formación en el trabajo (on-job)”* (Sladogna, 2003, p. 11).

Para que la formación pueda ser un instrumento relacionado de manera significativa con las competencias y, si se quiere con su desarrollo, es preciso atender a algunos aspectos fundamentales que la caracterizan y la diferencian de otras acciones de formación no específicamente relacionadas con las competencias.

⁴ Obviamos en este trabajo, dados sus límites espaciales y temporales, prolijarnos sobre el resto de los componentes estratégicos que hemos apuntado en su conceptualización. En cualquier caso, somos conscientes que tanto los agentes como los recursos resultan determinantes en el diseño y desarrollo de estrategias de cara a su eficacia y funcionalidad.

La aportación de Bunk (1994) es significativa al respecto. Para el autor, la transmisión de las competencias (mediante acciones de formación) se basa en la acción. El desarrollo de la competencia integrada (*competencia de acción profesional*)⁵ requiere de una formación dirigida a la acción; es decir, puede y debe relacionarse con funciones y tareas profesionales en las situaciones de trabajo con el fin de que la competencia cobre su sentido genuino y global. De nuevo la insistencia en las competencias específicas del perfil profesional.

De este modo, en los procesos de formación basada en competencias, los procesos de aprendizaje que se favorecen deben orientarse hacia la acción del participante tomando como referente el marco organizativo en el que la situación de trabajo es situación de aprendizaje.

Asumiendo que hoy no basta con la competencia técnica, debiéndose considerar además la competencia social, los procedimientos, las formas de comportamiento, etc., también es cierto que debemos huir del desarrollo aislado de cada una de las competencias requeridas si no queremos caer en una perpetuación taylorista nada útil en las condiciones actuales del contexto. Así, será preciso optar por un *enfoque global e integrado*, sobre la base de las *estrategias metodológicas que toman como protagonista principal al alumno*.

No cabe duda de la importancia de la acción y de la experiencia como venimos sosteniendo, pero más allá de su justificación psicopedagógica, conviene reparar en dicha acción.

Nos parece también oportuno en el contexto de este trabajo, sin pretender ser exhaustivos en este momento, proponer una nueva propuesta de clasificación de estrategias atendiendo a los diferentes distintos tipos de saberes (saber, saber-hacer, saber ser, saber estar-sentir y saber querer-persistir), considerando los agentes implicados en la interacción didáctica (profesor-alumno) y su desarrollo individual y social. Este nuevo criterio clasificatorio está más en consonancia con las competencias que al fin y a la postre son el objeto último de las mismas en los contextos no formales.

Más concretamente, ¿cuáles son los métodos y formas sociales que deben tomarse en consideración para que la formación, basándose en competencias, tome como referente la acción a realizar?

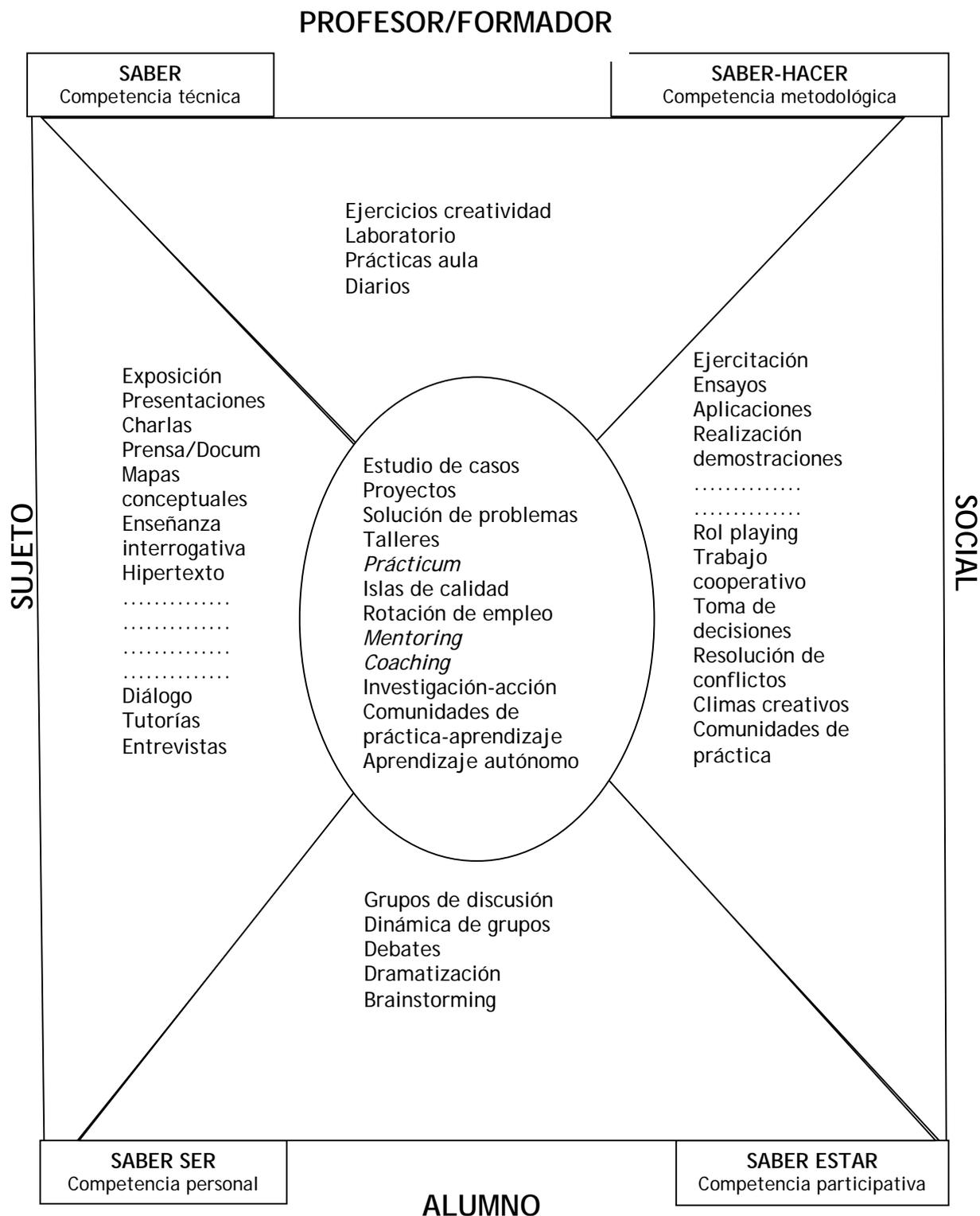
Lo primero que hay que advertir como afirma Mulcahy (2000) es que no puede darse un modelo general y generalizable en relación con la formación basada en competencias. Como consecuencia de la dificultad de un discurso unitario sobre la estrategia metodológica a activar en la formación, somos

⁵ En este punto es necesario detenerse mínimamente, por cuanto la competencia de acción profesional integra todos los saberes como venimos apuntando. Siguiendo con el modelo del autor, nos referimos:

- *Competencia técnica* (saber): Conjunto de conocimientos especializados y relacionados con un determinado ámbito profesional, que permite dominar de forma experta los contenidos y las tareas propias de la actividad laboral
- *Competencia metodológica* (saber hacer): Saber aplicar los conocimientos a situaciones profesionales concretas, utilizando los procedimientos más adecuados, solucionando problemas de forma autónoma y transfiriendo las experiencias adquiridos a nuevas situaciones.
- *Competencia participativa* (saber estar): Conjunto de actitudes y habilidades interpersonales que permiten a la persona interactuar en su entorno laboral y desarrollar su profesión.
- *Competencia personal* (saber ser): Características y actitudes personales hacia sí mismo, hacia los demás y hacia la profesión, que posibilitan un óptimo desempeño de la actividad profesional.

partidarios de planteamientos más bien diversificados, por la misma lógica de la diversidad contextual y de perfiles profesionales a los que atender, incluso los momentos de realización del prácticum profesionalizador. Por tanto, es necesario proponer la concreción de cada modalidad de formación a la realidad contextual que se trate.

ESTRATEGIAS FORMATIVAS (ENFOQUE COMPRENSIVO-INTERACTIVO)



En cualquier caso, los métodos activos (en los que el discente es protagonista) son imprescindibles para transmitir la competencia de acción profesional puesto que es mediante la acción como se aprende a actuar. En este sentido son múltiples las posibilidades de multivariada metodológica, con todo creemos imprescindible articular la formación a partir del *aprendizaje basado en problemas*, el *estudio de casos* y el *aprendizaje mediante proyectos* por cuanto permiten, además, una orientación interdisciplinar (incluso transdisciplinar), al necesitar los alumnos recurrir en su desarrollo a más de un área de conocimiento para garantizar el éxito en la tarea. Además, una enseñanza de este tipo permite superar la separación entre teoría y práctica, ya que son los problemas prácticos los que guían a los alumnos en la elección de teorías relevantes.

Finalmente, ocupan un espacio específico las formas sociales que, sin ser métodos, tienen sentido en cuanto a su transmisión por las actuales condiciones de trabajo (en grupo, en equipo cooperativo, en base a necesidades específicas y, en ocasiones individuales, etc.). De hecho, las estrategias metodológicas apuntadas lo implican, es más, exigen de la colaboración entre iguales y entre profesores y alumnos (tutores). Son los miembros del grupo los que se dan apoyo mutuamente, los que se ayudan a comprender las teorías difíciles y a superar el esfuerzo que supone la realización de un proyecto o la resolución de un problema complejo.

De la combinatoria de unos (métodos) y otras (formas sociales) podemos encontrar fórmulas, que aunque excede de los propósitos de este trabajo, no debemos dejar de apuntar. Nos referimos a los *círculos de calidad*, los *talleres de formación*, "*islas de formación*", "*coaching*", "*mentoring*", *rotación de empleo*, *comunidad de práctica o aprendizaje*, sin descartar otras modalidades *en alternancia*⁶, eso sí, con programas modulares de formación y de programas de créditos⁷ que presuponen dicha alternancia entre la formación teórica y el aprendizaje práctico ligado a contexto (Tejada, 2004).

Bibliografía

ARMENGOL, C. (2003): *Por una formación motor de cambio en las profesiones de lo social*, Primer Congreso de les Associacions de Barcelona, ponencia 3.

⁶ Excede de los límites de este trabajo reparar en esta modalidad formativa que cuenta con mucha tradición en la formación profesional y múltiples sistemas educativos. Sólo queremos destacar su característica desde los objetivos que persigue:

- a) La adquisición de técnicas y capacidades que por su naturaleza y características requieren medios, organizaciones y estructuras productivas que sólo se dan en los escenarios de actuación profesional.
- b) Contribuir a complementar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos en la institución educativa mediante las estancias en los centros de trabajo.
- c) Aplicar los conocimientos tecnológicos adquiridos en los centros educativos en situaciones reales de producción o prestación de servicios.
- d) Fomentar el sentido de la autonomía, creatividad y responsabilidad, posibilitando que el alumno aprenda a buscar soluciones y resolver problemas profesionales que se le presentan en la realidad laboral.
- e) Conocer la organización de las empresas y las relaciones laborales que se dan en cada familia profesional.
- f) Facilitar la relación y el intercambio de informaciones entre el sistema educativo y el sistema productivo.

En síntesis, desde la lógica de los saberes: Procedimiento más adecuado para comenzar a crear *saber* sobre la realidad bien contextualizada del mundo laboral; *saber hacer* para comenzar a manipular máquinas y artilugios usados en el mundo de la producción; finalmente *saber estar* entre los medios y recursos que constituyen el escenario profesional.

⁷ La opción modular por créditos, por lo tanto, es la más cercana a la adecuación de las acciones formativas a las situaciones emergentes; los módulos o simplemente los créditos, se acomodan, se amplían o se incardinan como nuevos; además, es también el modelo más idóneo para potenciar las acciones recurrentes, en cuanto admite cualquier tipo de organización de la formación en alternancia.

- BUNK, G. P. (1994): "La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA", *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- COMISIÓN EUROPEA (2001): Comunicación Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente, Bruselas, COM(2001)678 final
- FERRÁNDEZ, A. (1996): La formación ocupacional en el marco de la formación continua de adultos, en BERMEJO, B. DOMINGUEZ, G. y MORALES, J. A. (Coords.) *Formación Profesional Ocupacional. Perspectivas de un futuro inmediato*, GID-FETE-UGT, Sevilla, 3-50.
- GARDNER, H. (1995): *Inteligencias múltiples*, Barcelona: Paidós.
- GONCZY, A. (2001): Análisis de las tendencias internacionales y de los avances en educación y capacitación laboral basadas en normas de competencias en ARGÜELLES, A. y GONCZY, A. *Educación y capacitación basadas en normas de competencias*, México: Limusa, 38-40.
- KINCHELOE, J., STEINBERG, S. H. y VILLAVARDE, L. (2004): *Repensar la inteligencia*, Madrid: Morata.
- LASNIER, F. (2000): *Réussir la formation par compétences*, Montreal : Guerin
- LE BOTERF, G. (1996) *De la competence a la navigation professionnelle*, Les Editions d'Organisations, Paris.
- (2001): *Ingeniería de las competencias*, Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- LEVI-LEBOYER (1997): *La gestión de las competencias*, Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- MERTENS, L. (1998): *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*, Madrid: OEI.
- MULCAHY, D. (2000): "Turning the contradictions of competent: competent-based training and the beyond", *Journal of Vocational Education and Training*, 52, 2, 259-280.
- PERRENOUD, P. (1994): Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants una opposition discutable, *Seminaire des formateurs del l'UJFM*, Grenoble, 25-31.
- SCHON, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona: Paidós.
- SLADOGNA, M. G. (2003): "¿La empresa como espacio formativo? Repensar la formación para y en el trabajo", *Boletín Cinterfor*, 154, 9-34.
- TEJADA, J. (1999): "Acerca de las competencias profesionales I", *Herramientas*, 56, 20-30.
- (2000): "Estrategias didácticas para adquirir conocimientos", *Revista Española de Pedagogía*, n.º 217, 491-513.
- (2003): Formación Profesional. Universidad y Formación Permanente, en MARTINEZ SELVA, J. M. y CIFUENTES, R. (Coords.) *La Universidad Profesional. Relaciones entre la Universidad y la nueva Formación Profesional*, Murcia: Consejería de Educación y Cultura, 87-131.
- : Un sistema nacional de competencias profesionales, respuesta a los desafíos de la formación y el empleo, *V Congreso Internacional de Galicia y Norte de Portugal de Formación para el Trabajo*, Santiago Compostela
- (2004): Gerar o gerir competencias profissionais –Trabalho e Orientação, *VI Congreso Internacional de Formación para el Trabajo Norte de Portugal/Galicia*, Oporto 25-26 noviembre
- (2005): La Formación Profesional Superior y EEES, *IV Congreso de Formación para el Trabajo, Nuevos escenarios de trabajo nuevos retos en la formación*, Madrid: Tornapunta Ediciones, 23-51.
- TORRE, S. y BARRIOS, O. (2000): *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*, Barcelona: Octaedro.
- VIGOTSKY, L. (1995): *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona: Paidós.