



## Elly de Bruijn

Investigadora principal  
en el Departamento de  
Investigaciones del  
Centro holandés para  
la Innovación en  
formación profesional  
(CINOP),  
's-Hertogenbosch



**En la Cumbre de Lisboa de 2000, Europa decidió convertirse en la economía más dinámica y competitiva del mundo. Una de las medidas del gobierno holandés para contribuir a este objetivo consiste en invertir en formación profesional. El artículo expone estos temas políticos y presenta una serie de elementos básicos usados en Holanda para una remodelación pedagógico-didáctica de la formación profesional que asume el conflicto existente entre las imágenes y los deseos profesionales de los alumnos, de un lado, y las cualificaciones formales ofrecidas por las instituciones, de otro. Los procesos de enseñanza y aprendizaje deben organizarse bajo la forma de una 'comunidad de la práctica', un contexto formativo básico concebido para impulsar las competencias, el autocontrol formativo y el desarrollo de carreras. Con la aplicación de este método radical a la formación profesional se espera que ésta resulte tan relevante como atractiva para una cifra mayor de alumnos, lo que reducirá el índice de abandonos y producirá un incremento en el nivel de cualificaciones del país.**

# Reorientación pedagógico-didáctica de la formación profesional en los Países Bajos: intereses institucionales y ambiciones del alumnado

En la Cumbre de Lisboa de 2000, el Consejo Europeo decidió adoptar para la UE el objetivo estratégico de convertirse en la economía más dinámica y competitiva del mundo para dentro de 10 años. Una de las reacciones del gobierno holandés a este ambicioso reto consiste en invertir en formación profesional. El refuerzo de la formación profesional (FP) en los Países Bajos debe dar lugar a una segunda vía principal hacia la enseñanza secundaria, sustentada, según la política del gobierno nacional, en una orientación pedagógico-didáctica profesional y consistente. La nueva orientación debe asumir dos principios básicos: los diferentes estándares de formación profesional darán lugar en su conjunto a un "pilar" (!) formativo institucionalizado, pero a la vez la carrera del alumno individual debe ser el eje central para la organización pedagógico-didáctica de dicho pilar.

El presente artículo propone una serie de elementos básicos para esbozar la nueva orientación de la FP holandesa. La confrontación entre las imágenes profesionales y los deseos del alumnado, por un lado, con las cualificaciones y perfiles profesionales que proporcionan las instituciones por otro debe generar una línea inspiradora importante para los objetivos y la organización de vías formativas. Un método básico para un programa orientado a desarrollar competencias, autocontrol de la formación y carrera personal será crear una "comunidad de la práctica". A la par, las fronteras institucionales de la formación organizada ce-

sarán de ser relativamente estables, y pasarán a transformarse y reagruparse permanentemente en torno a la carrera particular del alumno.

Nuestra esperanza es que esta reorientación radical de la FP incremente la cifra de alumnos que consideren la formación tan relevante como atractiva, y contribuya de esta manera a reducir los índices de abandono y a generar un mayor nivel de cualificación en la población total.

## Introducción

El sistema educativo holandés se caracteriza por lo que inicialmente parecen constituir dos subsistemas separados de enseñanza secundaria: la enseñanza secundaria general y la formación profesional (véase Diagrama 1). Sin embargo, una elevada cifra de estudiantes modifican el rumbo de su educación. El cambio más habitual es el que lleva de la enseñanza secundaria general hacia la formación profesional, tal como indica el Diagrama 1. Este cambio coincide con las intenciones de la *Wet op het Voortgezet Onderwijs* [Ley de la Enseñanza Secundaria] (WVO) del decenio de 1960, que arbitra la enseñanza secundaria en los Países Bajos. Esta ley general se adoptó para estimular carreras profesionales que parten de la enseñanza secundaria general y pasan posteriormente a la formación profesional especializada o la universidad. La ley no preveía en su momento una posibilidad de enseñanza superior dentro de la formación



profesional. Ni siquiera la nueva *Wet Educatie en Beroepsonderwijs* [Ley de la Formación Profesional] (WEB) aprobada en 1996 y que ha regulado desde entonces la formación profesional secundaria y la educación de adultos consideró necesario en su momento modificar este principio básico del sistema educativo holandés (véase den Boer, de Bruijn y Harms, 2002; Nijhof y Van Esch, próxima publicación).

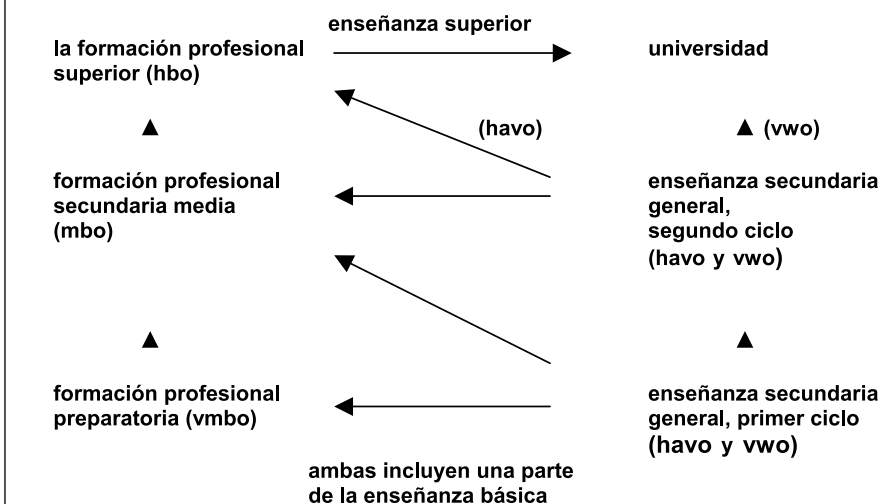
### Consolidar la formación profesional

Hasta hace poco tiempo, los diversos componentes de la FP en los Países Bajos, es decir, la formación profesional secundaria preparatoria (vmbo) y la formación profesional secundaria y superior (mbo y hbo, respectivamente), se consideraban y regulaban por separado. Últimamente, los responsables políticos han decidido prestar más atención a la coordinación entre ambos componentes. La decisión tiene su origen, entre otras cosas, en los fuertes índices de abandonos escolares sin cualificación en el ámbito de la FP y en la sospecha de una "reserva de talentos" dentro de la formación profesional secundaria.

Los abandonos escolares se concentran en los niveles más bajos de cualificación de la FP. En 1999, un 18 % de los jóvenes de 15 a 24 años habían abandonado la escuela sin haber obtenido una cualificación mínima del nivel profesional SEDOC II (Geerligts, de Jong, van der Velden y Wolbers, 2002). En los Países Bajos, el nivel profesional SEDOC II se define como la cualificación mínima para salir de la escuela. Los que abandonan ésta sin dicha cualificación mínima tendrán problemas para integrarse en el mercado de trabajo y afrontarán riesgos durante toda su vida activa (paro, empleos de baja calidad, etc.).

Si bien la cifra relativamente alta de abandonos escolares es el primer problema que los responsables políticos desean solucionar consolidando la formación profesional, el estancamiento en los flujos de titulados de los diferentes programas que conforman la FP es el segundo. Para el nivel inferior de cualificaciones, este estancamiento se refiere particularmente a la transición de la vmbo a la mbo: son demasiados los jóvenes que no consiguen acceder a la mbo una vez finalizada su vmbo, y la cualificación mínima sólo puede obtenerse aprobando un programa perteneciente a la mbo. En el polo opuesto

### Itinerarios principales dentro del sistema educativo holandés, ciclos secundario y terciario



se sitúa la transición de la mbo a la hbo. Dentro de la mbo es posible avanzar de un nivel de cualificación a otro, desde el nivel de cualificación I hasta el IV, que abre el acceso a la hbo. Los responsables políticos se encuentran convencidos de que hay más estudiantes capaces de obtener una cualificación de nivel superior que los que actualmente logran ésta. Por ello, la formación profesional de todos los niveles debe cobrar más atractivo y permitir una transición más sencilla. La FP debe además hacerse más consistente, en opinión de los mismos responsables.

### La política europea

La decisión de crear una formación profesional más consistente y de consolidar la FP está muy influenciada por la política general europea. En la Cumbre de Lisboa de 2000, el Consejo de Europa adoptó una agenda ambiciosa para la Unión Europea (Comisión Europea, 2002): convertir a Europa para 2010 en la región más dinámica y competitiva de todo el mundo. El conocimiento, la innovación y la cohesión social desempeñan una función como parte de la estrategia política que permitirá realizar este objetivo. De conformidad con el Consejo Europeo, será importante fomentar en la población altos niveles educativos y de empleabilidad, crear una buena infraestructura de investigación y garantizar un clima que favorezca la innovación.

El gobierno holandés ha revelado ser ardiente partidario de estos planes, y decla-

(1) El término "pilar" se utilizará en todo este texto con el fin de describir una enseñanza profesional de fuerte anclaje institucional y que permitirá al alumno pasar fácilmente del nivel inferior de la FP a los niveles profesionales superiores. Este término se usa cada vez más en los Países Bajos para definir la política holandesa al respecto.



rado su ambición de formar parte del grupo de cabeza de la nueva Europa. Un elemento de la estrategia política del gobierno holandés para preparar una población con mejores niveles educativos ha sido incrementar la cifra de alumnos que acceden a la enseñanza superior, lo que conduce obligatoriamente a prestar atención a la formación profesional. Después de todo, pocos eran los beneficios que prometía al respecto la vía de la enseñanza secundaria general, ya que la mayoría de su alumnado cualificado accede ya a la enseñanza superior. Además, un sistema de FP bien dotado será atractivo para sus matriculados y producirá menores índices de abandono.

En 2002, el Consejo Europeo celebrado en Barcelona respaldó la estrategia de calidad y consolidación de la formación profesional como un elemento importante en la consecución de los objetivos de Lisboa. De hecho, al menos tres de las cinco metas asumidas para 2010 por el Consejo de Ministros de Educación de mayo de 2003 plantean claros desafíos a la formación profesional (Comisión Europea, 2003). Son las siguientes:

- (a) proporción inferior al 10% de abandonos escolares prematuros en la Unión Europea (UE) para 2010;
- (b) porcentaje mínimo del 85% de jóvenes de 22 años que aprueban la enseñanza secundaria superior en la UE para 2010;
- (c) reducción de al menos un 20% en el porcentaje de alumnos de 15 años con baja capacidad letonumérica para 2010, en comparación con el año 2000.

Dado que los Países Bajos tienen la ambición de situarse a la cabeza de la Unión Europea, y considerando que en la actualidad un 60-70% de cualquier grupo de edades se encuentra matriculado en formación profesional durante su educación secundaria (sea en el primero o en el segundo ciclo), los retos para la FP resultan evidentes. Si bien la ambición de otros Estados Miembros puede no ser integrarse en el grupo de cabeza, el compromiso con los objetivos descritos también implicará desafíos a sus sistemas educativo general y de FP. Por ello son interesantes los esfuerzos realizados en los Países Bajos. Además, la igualdad de consideración entre las vías generales y profesionales, la atracción de la FP y la transi-

ción a la enseñanza superior a partir de vías profesionales constituyen temas recurrentes en los análisis sobre calidad y estatus de la formación profesional (véase por ejemplo: Brown y Manning, 1998; Trant, 1999; Conferencia Europea sobre Investigación Educativa, programa VETNET, Lisboa 2002; Breuer y Beck, 2002).

### Un proyecto de investigación

La actual política holandesa destinada a consolidar la formación profesional aspira sobre todo a una mayor armonización entre los diversos componentes del pilar FP. Y esta armonización debe lograrse incrementando la flexibilidad del proceso educativo. Para consolidar de esta manera la FP, se considera importante dar a ésta una orientación pedagógico-didáctica consistente y profesional. Y según los responsables políticos en 2001, aún falta un concepto concreto para dicha orientación.

Durante 2001 y 2002, el Departamento de investigaciones del CINOP llevó a cabo estudios sobre posibles contenidos y ejemplos de orientaciones educativas al respecto. El proyecto tenía por objetivo desarrollar un marco conceptual que permitiera guiar los diversos intentos de llevar a la práctica una reorientación pedagógico-didáctica consistente. Es decir, el objetivo definitivo del proyecto de investigación consistía en elaborar una perspectiva coherente para modificar las prácticas educativas dentro de la FP, con el fin de estimular y unificar a responsables políticos y profesionales en este área. El marco conceptual no debía resultar demasiado concreto ni demasiado abstracto: debía reflejar una manera de pensar, más que ofrecer directrices precisas y operativas. Con todo, se consideró necesario elaborar una argumentación empírica y teórica para sustentar dicho marco conceptual. Por tanto, las cuestiones centrales de nuestra investigación fueron las dos siguientes:

- la conceptual: ¿cómo definir la nueva orientación pedagógico-didáctica para la FP holandesa?
- la descriptiva: ¿existen ya ejemplos prometedores de esta orientación dentro de la práctica educativa real?

Dentro de nuestro proyecto de investigación, el paradigma o modelo constructivista de la formación fue central para la concep-



tualización y el análisis de prácticas concretas. Simultáneamente, se intentó también confrontar la teoría con la práctica (p.e. mediante un proceso iterativo) a fin de profundizar la conceptualización y la operacionalización del proceso. Durante las sucesivas fases de la investigación, los modelos conceptuales y operativos se compararon continuamente entre sí.

El proyecto abarcó las siguientes actividades concretas de investigación:

- (a) investigación documental y bibliográfica para extraer líneas de conceptualización;
- (b) consulta a 15 personas clave dentro de la estructura educativa de apoyo y a instituciones de investigación, para detectar prácticas innovadoras y debatir el alcance y objetivos de dichas innovaciones;
- (c) entrevistas a los coordinadores de quince iniciativas prácticas de innovación seleccionadas dentro de la enseñanza vmbo, hmbv y hbo, para investigar y debatir alcance, objetivos y práctica concreta de estas innovaciones;
- (d) cuatro estudios detallados de las prácticas más prometedoras, que implicaron observaciones y entrevistas a alumnos y maestros;
- (e) una reunión con 15 especialistas representantes de prácticas prometedoras dentro de las vías vmbo, mbo y hbo, a fin de corregir y confirmar los resultados provisionales del proyecto de investigación.

Se decidió combinar conocimientos procedentes de la práctica científica sólida con otros obtenidos del contexto directo de aplicación. Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott y Throw (1994) llaman "método 1" a las conclusiones de la primera fuente, para distinguirlas de las segundas, a las que denominan "método 2".

A partir de estas fases de la investigación, se desarrolló el marco general para la reforma por medio de elementos conceptuales básicos extraídos tanto de nociones teóricas como de ejemplos prácticos. Las secciones sucesivas de este artículo presentan dicho marco de reforma, precedido por un examen algo más detallado de sus principios básicos.

### **Nociones políticas: "pilar" y "carrera"**

Para intentar transformar las ideas en una realidad, se decidió primero examinar críticamente los principios básicos que fundamentan la política holandesa de formación profesional más reciente. Los presupuestos políticos básicos de hacer más flexible la educación resaltan una orientación cultural hacia el alumno, en lugar de hacia la institución como en periodos previos; la idea principal es que la carrera del alumno debe constituir el eje central de la enseñanza, que las vías educativas deben adaptarse a dicha carrera y caracterizarse por una orientación pedagógico-didáctica consistente y profesional, que "atraiga y vincule" a los diversos tipos de alumnos.

Pueden diferenciarse dos principios básicos centrales en estos presupuestos políticos: por un lado la perspectiva de un "pilar profesional" (FP) centrado en mejores cifras de resultados y de flujos, y por otro la perspectiva de la "carrera profesional" como principio rector de las vías formativas con cualificaciones profesionales para el alumno.

Estos dos principios básicos deben vincularse explícitamente entre sí para llevar a la práctica concreta una política. Es decir, es necesario unificar las ideas de "pilar" y "carrera" profesional si se desea implantar una "orientación pedagógico-didáctica consistente y profesional para todo el pilar de la formación profesional", según declaran los responsables políticos.

Pero un examen con mayor detenimiento revela sin embargo que el primer principio básico -la idea del "pilar"- parece (aún) reflejar ideas "en función de la oferta disponible", mientras que el segundo principio básico supera realmente el contexto institucional existente. Así, la idea del pilar lleva a organizar vías educativas que insisten en una enseñanza inicial escolar confinada a los límites del pilar. A la inversa, la idea de la carrera del alumno implica dar prioridad a la demanda de éste, superando las fronteras entre instituciones y estructuras existentes dentro del sistema educativo.

Así, las ideas de pilar profesional y de carrera del alumno no pueden armonizarse en todos los frentes. La idea del pilar predomina para transformar principios políticos generales en directrices y reglamentos ope-



rativos en la práctica: permite elaborar puntos de intervención claramente identificables, como cooperación entre escuelas y empresas, principios rectores para programas de estudios o desarrollo de programas longitudinales con niveles intermedios de cualificación. La idea de la carrera (aún) se fórmula de manera bastante nebulosa, como “transferencia en caliente”, “orientación al desarrollo del alumno” u “orientación a las competencias del alumno”.

Así pues, prevalece por el momento dentro del pensamiento y de la acción la idea del pilar de la FP (es decir, el “lado técnico”). Con todo, una orientación pedagógico-didáctica radicalmente distinta reclama que la idea de carrera profesional (el “lado humano”) cobre mucho más peso específico en la conceptualización y puesta en práctica del nuevo sistema. Y simultáneamente, será necesario superar en la realidad las diferencias que separan a estos dos principios básicos. Después de todo, la nueva orientación implica una confrontación entre elementos de la carrera profesional (las experiencias y perspectivas del alumnado) y del pilar de la FP (el mundo en el que dicha carrera debe cobrar forma).

### Constructivismo

El presupuesto central de las políticas holandesas recientes desde un punto de vista pedagógico y didáctico es la intención de configurar formas educativas activadoras, auténticas y orientadas a las competencias de manera que el sistema resulte flexible y se adapte al alumnado existente en un sector. Muchos de los actuales experimentos dentro de la práctica educativa holandesa orientados a innovar procesos formativos y didácticos también asumen este principio. El paradigma o modelo constructivista de la formación, por tanto, parece ser una fuente principal de inspiración para los nuevos principios básicos del aprendizaje y la didáctica de la formación profesional. Una investigación más detallada del modelo permite concretar mejor la orientación a la carrera del alumno, y asociarla simultáneamente a los experimentos prácticos realizados bajo el mismo modelo.

Reseñamos a continuación algunos de los conceptos formativos centrales propios de la filosofía educativa constructivista (véase Bransford, Brown y Cocking, 2000):

□ la formación/aprendizaje implica un proceso de construcción de significado en interacción continua con su respectivo contexto social y cultural. A través del diálogo, los alumnos someten a prueba la validez de las construcciones aprendidas. El psicólogo Bruner ha descrito este proceso como una “negociación del significado”: la deliberación conjunta sobre el significado de conceptos lleva a una mejor comprensión colectiva. En los diversos métodos formativos, el maestro y sus alumnos desempeñan una función vital para este proceso. La formación cooperativa es por tanto un tipo fundamental de formación. Simultáneamente, será tarea del maestro (como adulto portador cultural de significados y como tutor pedagógico-didáctico) impulsar el proceso de construcción de significados más allá de donde un alumno puede llegar por sí solo. En los métodos formativos será importante definir un nivel de desarrollo aproximado como objetivo para la formación;

□ la formación es un hecho situacional, lo que tiene por consecuencia que sus resultados también sean situacionales. La capacidad de continuar aprendiendo en situaciones en continuo cambio y de desarrollar las competencias previamente adquiridas hacia un nivel superior se denomina “transferencia”. Dicha capacidad puede estimularse si la formación tiene lugar en toda una gama de situaciones y contextos (van Oers, 1998);

□ es posible aprender a regular el propio proceso formativo (Veenman, Elshout, Meijer, 1997). Esta autorregulación puede ir desarrollándose como resultado de una orientación gradual y tutelada que estimule simultáneamente tanto las estrategias de aprender a aprender como la instrucción específica en un área (van Hout-Wolters, Simons y Vollet, 2000);

□ un alumno no sólo reinterpreta nuevas informaciones temáticas a partir de su propio marco conceptual, sino que también hace lo mismo con instrucciones y métodos didácticos, para los que la teoría formativa individual desempeña un papel esencial. Entwistle (1991) ha resumido este fenómeno así: “...es la percepción del alumno sobre el entorno formativo, y no necesariamente el propio entorno, quien condiciona la forma de aprender del alumno” (p.202). Será importante tomar este hecho en consideración y dejar margen a la teoría subjetiva





de la formación y al estilo formativo propio del alumno para organizar métodos formativos concretos;

□ los alumnos se diferencian en cuanto a su necesidad de estructuración externa de la formación. También hay diferencias entre los alumnos con respecto a la naturaleza de la estructura necesaria. Tanto la naturaleza como el grado de estructuración externa de una formación dependerán asimismo del objetivo formativo que se formule (Elshout, 2000). En otras palabras: un apoyo determinado podrá funcionar para un determinado grupo de alumnos o un alumno individual en una situación, pero no en otra. Estos efectos diferenciales deben tenerse en cuenta a la hora de organizar métodos formativos, por ejemplo dejando siempre un margen posible para una diversidad de actividades formativas.

Por último, del modelo constructivista de la formación se deduce que para organizar vías y métodos formativos será importante definir claramente en todo momento el tipo de resultados formativos que se desean y los tipos de formación/aprendizaje más idóneos para producir dichos resultados en una situación concreta.

La llamada “nueva formación” basada en el modelo constructivista, se diferencia precisamente de la “formación antigua” por esta relación entre temas y métodos. La nueva formación resalta ante todo los resultados formativos de tipo metacognitivo (Simons, van der Linden y Duffy, 2000). En ella, los resultados deben consistir primeramente en conocimientos y capacidades sostenibles, flexibles, operativos, adecuados y generalizables. En segundo lugar, los resultados de la nueva formación deben generar capacidades de orden formativo, conceptual, cooperativo y regulatorio; en otras palabras, la capacidad metacognitiva per se.

Para conseguir estos resultados con la “nueva formación” será importante prestar dentro del sistema educativo mayor margen a la formación experimental y de actuación. En concreto, esto implica que el alumno obtenga más experiencia y tome más decisiones respecto a su propia formación, en lugar de atravesar tomado por la mano vías formativas muy predeterminadas. El docente deberá supervisar este mayor margen de formación independiente por el alumno. Para ello, será esencial que la transferencia de

responsabilidades formativas del maestro al alumno sea gradual. En particular, los alumnos de rendimiento más bajo pueden beneficiarse grandemente de los programas de estudios integrados que vinculan una formación estructurada, por etapas y autodirigida, con la instrucción y supervisión regulares dentro de un tema o área temática particular.

Pero además del margen mayor para formaciones experimentales, de actuación y autorreguladas por el alumno, también es importante la formación dirigida. Después de todo, los resultados de la formación antigua o tradicional, entre los que se incluye una base sólida de conocimientos automáticos y de capacidades instrumentales, siguen siendo muy importantes. En consecuencia, continuarán siendo necesarios antiguos componentes formativos como los ejercicios o la memorización, preestructurados y dirigidos. La orientación a la carrera, por tanto, implica configurar las vías formativas con componentes didácticos antiguos y nuevos. La forma definitiva del método formativo general debe depender básicamente de las características del alumnado y de los resultados a que se aspire con la formación.

### El marco de elementos básicos

A partir de los conceptos teóricos mencionados y del análisis de una serie de proyectos prácticos, el estudio elaboró un marco de elementos básicos conceptuales para inspirar la reforma pedagógico-didáctica de la formación profesional. El marco incluye:

- (a) contenido y línea principal de la vía formativa hacia una cualificación profesional;
- (b) orientación pedagógica;
- (c) diseño didáctico (²);
- (d) función de docentes y formadores (prácticos),
- (e) cooperación con los protagonistas regionales.

A continuación enumeraremos, explicaremos e ilustraremos brevemente los diversos elementos básicos de cada área. Dado que este marco intenta suscitar otras formas de pensar respecto a las prácticas pedagógico-

(²) En los Países Bajos utilizamos el término “didáctica” para referirnos a la organización o metodología concreta de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así pues, el “diseño didáctico” describe el diseño de dicha metodología u organización formativa, p.e. la selección de métodos y materiales formativos, los puntos de partida para la actividad docente o formadora, etc.



didácticas, las formulaciones utilizadas para definirlos pueden parecer relativamente absolutas. Así, este marco puede utilizarse como herramienta de evaluación para analizar prácticas educativas y orientar los cambios y la innovación. A escala operativa, es decir para pasar de las ideas a la práctica, será necesario asumir compromisos.

Además, los conceptos centrales de esta nueva orientación pedagógico-didáctica que asume la carrera del alumno como punto de partida son la variedad y la diferenciación. Estos conceptos centrales deben cobrar forma a través de la selección de contenidos, de métodos y lugares formativos, de actividades docentes y formas de tutoría. Como sabemos por los conceptos centrales sobre la formación -antes descritos-, la variedad y diferenciación formativas son la mejor respuesta a las diferencias individuales y al requisito de calidad de los resultados formativos.

### **Contenidos y línea principal de las vías formativas**

Este elemento básico se refiere a la orientación y objetivos finales de una vía formativa concreta para los alumnos. Dentro de la formación profesional, el principio organizativo de vías formativas conducentes a cualificaciones profesionales suele generalmente practicarse a través de cursos impartidos en una escuela o institución. En las mejores condiciones posibles, la oferta de cursos se guía por la práctica profesional y el mercado de trabajo, o por los contenidos de formaciones posteriores. Por el contrario, no suele ser frecuente que la orientación, objetivos o cualificaciones finales se inspiren también en las perspectivas e imágenes de los alumnos. Sin embargo, desde una perspectiva de carrera profesional este último factor también debiera servir de inspiración para la vía educativa. Así pues, los elementos básicos individuales importantes al respecto serán:

- (a) las perspectivas de carrera y la imagen profesional del alumno, como factores codeterminantes de la orientación y objetivos finales de una vía formativa;
- (b) la confrontación entre las perspectivas e imágenes del alumno, por una parte, y las imágenes y perfiles profesionales que ofrecen las instituciones educativas y la práctica profesional, por otra, debe producir el itinerario formativo. A tra-

vés de dicha confrontación, un alumno aprende y desarrolla sus propias perspectivas y motivaciones. Por ello, los procesos de elección formarán la línea principal de las vías formativas;

- (c) cualificaciones y titulaciones se entenderán como horizonte, no como anteproyecto;
- (d) no podrá lograrse una reorientación integral de cursos profesionales con perspectiva de carrera si no se analiza detenidamente el grupo destinatario, es decir se estudian las características, imágenes y deseos del alumnado. Las innovaciones en cursos profesionales que no asuman esto como punto de partida continuarán basándose en el currículo tradicional;
- (e) el nivel de coincidencia de las innovaciones con los cursos formativos ya preexistentes dependerá de los resultados del análisis del grupo destinatario mencionado en (d).

Entre los ejemplos de vías formativas de este tipo están aquéllas en las que un análisis exhaustivo del grupo destinatario es esencial para organizar la vía. Es decir, aquellas en las que la imagen profesional, los deseos y requisitos formativos de los alumnos también predeterminen la orientación de las vías. Los límites prescritos por la ley para áreas profesionales y vías educativas cesan en este caso de ser factores determinantes.

El principio básico para organizar estas vías formativas puede formularse como "organización a la inversa de vías formativas". Esta idea de organización de los cursos por confrontación se opone al enfoque tradicional, que deriva directamente la vía educativa de los niveles finales de resultados, y transforma así la teoría en práctica. En términos concretos, "confrontación" quiere decir que las vías educativas deben organizarse:

- desde la práctica hasta la teoría;
- desde la ambición o imágenes del alumno hasta la cualificación o título;
- desde el puesto de trabajo o la empresa hasta el centro formativo o institución.

Por último, "confrontación" significa que el enfrentamiento entre estos dos mundos y



conceptos diametralmente opuestos debe inspirar el formato de la vía educativa, con el objetivo final de una integración definitiva de ambas esferas en el alumno individual.

### Orientación pedagógica

Entenderemos aquí la orientación pedagógica como el conjunto de aspectos del proceso docente y de aprendizaje, desde el clima pedagógico hasta la dirección de las opciones del alumno. En términos generales, suele equipararse a la supervisión formativa. Una buena supervisión debe ser integral, longitudinal y centrada en la heterogeneidad de la población de alumnos. La supervisión formativa debe incidir en las actividades concretas del alumno (auto-control) y no caer en una orientación tradicional. Pero según la perspectiva básica de carreras, la supervisión formativa debe constituir el principio central que organice toda una vía, o, dicho de otra manera, los principios rectores para todas las áreas de procesos formativos serán:

- (a) la supervisión formativa u orientación de carreras no será una actividad separada dentro de las vías formativas, sino parte integral del diseño didáctico;
- (b) la organización de vías formativas y su diseño didáctico se orientarán a desarrollar identidades profesionales relacionadas con el desarrollo personal <sup>(3)</sup>;
- (c) alumnos y docentes trabajarán y se formarán dentro de una "comunidad de la práctica", en la que los alumnos asumirán aspectos de la función docente. Los alumnos serán responsables de sus propios procesos formativos y su propia carrera, y se apoyarán mutuamente en su formación individual y colectiva.

Ejemplos prácticos de esta interpretación serían los cursos que organizan procesos docentes o formativos de acuerdo al principio de "comunidad de la práctica". También es posible usar ejemplos menos ambiciosos partiendo de formas más tradicionales, como las situaciones que impulsan básicamente la formación cooperativa, aunque no siempre impliquen un auténtico contexto formativo. Se interpreta el concepto didáctico de forma que el apoyo mutuo entre alumnos es condición necesaria para realizar tareas y actuaciones.

Para resumir, el elemento característico de la orientación pedagógica en la FP es que ésta se oriente a desarrollar una identidad profesional y considere al alumno con la perspectiva de su transformación en un profesional práctico. Esta orientación tendrá consecuencias para la opción de contextos y situaciones formativas, y para el diseño didáctico en su conjunto.

### El diseño didáctico

El diseño didáctico abarca el diseño del proceso primario, es decir el plan de estudios y las actividades de maestros, formadores y alumnos. Con frecuencia, el diseño didáctico supone un equilibrio entre:

- (a) una perspectiva educativo-psicológica;
- (b) orientaciones temático-lógicas (debidas a la estructura de las disciplinas científicas);
- (c) la perspectiva de la profesión o de la práctica profesional.

Aún cuando el último factor asume la perspectiva de carrera, el equilibrio será incompleto porque suele faltar el concepto del desarrollo personal como eje central de integración de estos tres principios orientativos. Y la perspectiva de carrera implica precisamente prestar una atención básica al desarrollo personal como punto de partida fundamental de un diseño didáctico (Meijers y Wardekker, 2001).

Así pues, los elementos básicos para estructurar este área serán:

- (a) el diseño didáctico se centrará en el desarrollo de capacidades regulatorias para:
  - (i) controlar la propia vía y carreras formativas;
  - (ii) integrar los resultados formativos obtenidos en diferentes espacios de formación.

Además del aprendizaje constructivo (la acción), el aprendizaje reflexivo es vital en este campo. Un diseño de este tipo significa que el alumno debe tener margen para regular su propia formación. La orientación pedagógico-didáctica se caracteriza así por su adaptabilidad a las diferencias individuales, y se configura como proceso que va incorporando estructura y apoyo (véase Collins, Brown y Newman, 1989);

<sup>(3)</sup> Véase el *Bildungskonzept* de la tradición pedagógica profesional alemana, según Brater y también Rauer, cf. Kraayvanger, G. Y B. Hövels (1998) y Meijers, F. Y A. Wesselingh (1999).





- (b) se realizará una asignación real de tareas en contextos reales; en ellas, el alumno no sólo deberá aplicar conocimientos y capacidades especializados, sino además (de forma integrada) capacidades más amplias como comunicación, negociación, planificación y organización, que activarán la formación auténtica y operativa;
- (c) el contenido temático apoyará dicha formación auténtica y operativa; el diseño didáctico será coherente con él, de forma que los diferentes componentes mantengan entre sí el máximo número posible de vínculos mutuos y se refieran uno a otro. Ello implica que la formación de capacidades, la obtención de conocimientos teóricos y las aplicaciones prácticas estarán vinculadas entre sí en todas las vías formativas;
- (d) el entorno formativo estará compuesto por espacios de formación diferentes y variados. La empresa también será un espacio esencial de formación;
- (e) será necesaria una evaluación como apoyo y diagnóstico durante la formación, aparte de los exámenes independientes de competencias al final de los cursos.

Esta interpretación del diseño didáctico se observa ya sobre todo en aquellas prácticas que asumen un concepto integrado, como la formación sobre la base de problemas, la educación por proyectos o la formación en la empresa. El mecanismo básico consiste en trabajar sobre tareas auténticas en contextos auténticos, lo que sin embargo no implica una falta de apoyo temático de tipo escolar. Dicho apoyo, destinado a la formación de capacidades instrumentales o a profundizar conocimientos de orden básico, mejora el carácter temático del diseño didáctico.

La esencia del nuevo diseño previsto consiste ante todo en eliminar las distinciones artificiales desarrolladas históricamente en función de la institucionalización educativa: entre temas, entre teoría y práctica y entre la educación general y la formación profesional. El diseño didáctico que debe desarrollarse como resultado de todas estas consideraciones se fundamentará en el carácter de la auténtica intervención práctica profesional (esto es, en la competencia profesional).

La instrucción de alumnos dentro de un diseño didáctico de este tipo se orientará a la formación constructiva y la formación reflexiva, como dos lados de la misma moneda. Los procesos formativos individual y cooperativo se sucederán uno a otro. Una cuestión de importancia para el diseño didáctico-práctico será por tanto la decisión concreta entre esfera individual y esfera colectiva: ¿de qué manera y en qué momento deben organizarse actividades individuales de formación dentro de los procesos grupales?

### La función de maestros y formadores

Tanto la teoría como la experiencia de prácticas innovadoras sobre formas educativas de tipo constructivista indican que los docentes (maestros y formadores) deben desempeñar una nueva función dentro de las vías formativas que generan cualificaciones profesionales. Los elementos básicos de esta nueva función serán los siguientes:

- (a) rediseñar la función de maestros y formadores implica impulsar actividades de tutoría, diagnóstico y supervisión en beneficio de la formación y de los procesos de desarrollo en los alumnos;
- (b) como parte de su nueva función, maestros y formadores deben encontrar un nuevo equilibrio entre el método dirigente y el “dejar hacer”, de suerte que el alumno tenga margen para explorar y regular por sí mismo, pero simultáneamente no se pierda en esa libertad, asuma una actitud de prueba y error o “se invente historias”;
- (c) según la nueva orientación, maestros y formadores deben cumplir su función como expertos o profesionales en cuanto al producto (conocimientos técnicos sobre el campo profesional al que conduce la formación) y en cuanto al proceso (conocimientos técnicos como orientadores y tutores).

El principio básico de la función exigida a los maestros es la adaptabilidad: todos los elementos de la nueva orientación implican de hecho encontrar una especie de vía media entre un polo y otro y, a la vez, saber afrontar la heterogeneidad del alumnado. También aquí los ejemplos más idóneos surgen de prácticas educativas que intentan la integración de teoría y práctica (aspiración y aplicación real), sobre todo cuando



el maestro está especializado en las áreas temáticas pertinentes. Pero también se observan ejemplos de la nueva función docente en prácticas educativas tradicionales más delimitadas, por ejemplo la conversación docente más interactiva, en la que es central el proceso cognitivo de los alumnos y el maestro se limita a ilustrar y desarrollar un tema.

### Cooperación

Un elemento central de las ideas políticas relativas a la nueva orientación pedagógico-didáctica es la cooperación interna entre las instituciones del pilar profesional, y entre dichas instituciones y las empresas. Considerando el principio subyacente de carrera profesional, dicha cooperación y armonización deberá preverse directamente en la organización de vías formativas destinadas al alumno individual (de Buijn y Howieson, 1995; de Bruijn, van Esch y Doets, próxima publicación):

- (a) la orientación pedagógico-didáctica consistente y profesional para todo el pilar de la formación profesional no será idéntica en todos los segmentos de dicho pilar. La interpretación concreta de dicha orientación tendrá que diferir, en función precisamente de las características de los alumnos, del nivel, del área profesional, la cualificación final deseada, etc.;
- (b) la cooperación con los protagonistas de la escala regional (instituciones educativas y empresas) debe centrarse en llevar a la práctica real el diseño pedagógico-didáctico de las vías formativas concretas para los alumnos.

Si se especifica esta orientación con mayor detalle, puede pensarse en instituciones que cooperen entre sí dentro de programas integrados y longitudinales, en la medida de lo posible sin el punto de escisión de un examen. Otro ejemplo será la creación de una secuencia de periodos formativos en empresas, como parte del concepto didáctico. Los principios y fundamentos de las líneas de formación continua variarán.

La idea rectora que subyace a todos estos últimos elementos básicos proviene del hecho de que "consistencia" no equivale a cooperación o uniformidad. Los conceptos básicos que creemos esenciales para la

reforma pedagógico-didáctica del pilar de la formación profesional son la variación y la diferenciación, incluso cuando se trate de llevar a la práctica dicha orientación a través de una cooperación regional.

### Conclusiones

Para hacer realidad este marco de principios y esta orientación diferenciada pedagógico-didáctica, es necesario cumplir diferentes condiciones esenciales. Estas condiciones son ya familiares en la bibliografía sobre innovaciones y cambios, y también en los experimentos educativos realizados. Podemos enumerar, a escala institucional, las siguientes tres condiciones principales:

- una visión educativa clara de gestión, transferible al docente y la práctica docente;
- una voluntad de cambio entre los docentes;
- posibilidades adecuadas de formación de docentes, acompañamiento continuo por tutores, desarrollo de la formación por equipos y la responsabilidad de equipos.

Por último, asumir la carrera profesional como eje central implica superar continuamente los límites entre instituciones y estructuras nacionales, y ello además en función de la demanda, y no de la oferta. Una premisa principal -que sólo puede satisfacer el gobierno nacional- será conceder margen suficiente para cambiar, trasladar, experimentar y dar forma genuina a distintos modelos de formación.

A este respecto, las recientes iniciativas políticas holandesas son prometedoras. En mayo de 2003, las asociaciones nacionales de escuelas profesionales (vmbo, mbo, hbo) y los agentes sociales decidieron invertir fuertemente en la creación de sistemas innovadores a escala local, para llevar a la práctica de forma original las nuevas ideas sobre cooperación y orientación pedagógico-didáctica. Esta inversión tripartita se extenderá durante tres años, a fin de contribuir a la realización de las metas de Lisboa.

El proyecto de reorientación radical de la FP que este artículo propone podría servir de inspiración a estos experimentos, e incluso extenderse también a otros países europeos, si bien ello exigiría traducir sus 18



elementos básicos para adaptarlos al contexto nacional particular. Y a su vez, sería interesante aprender de las iniciativas de formación profesional puestas en marcha

por otros países europeos con la intención de contribuir a la consecución de los objetivos comunitarios acordados en Lisboa.

### Bibliografía

**Bransford, J.D.; Brown, A.L.; Cocking, R.R.** *How people learn. Brain, mind, experience, and school.* Washington: National Academy Press, 2000.

**Breuer, K.; Beck, K.** (eds) *Are European vocational systems up to the job? Evaluation in European Vocational Systems.* Frankfurt del Main: Peter Lang.

**Brown, A.; Manning, S.** (eds) *Qualifications for employment and higher education. A collaborative investigation across Europe. Leonardo da Vinci project.* Hämeenlinna: Universidad de Tampere, 1998.

**Collins, A.; Brown, J.S.; Newman, S.E.** Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. En: Resnick, L.B. (ed.) *Knowing, Learning and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser.* Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1989, p. 453-495.

**Boer, Den; de Bruijn, P.E.; Harms, T.** Integrating a flexible, transfer oriented experiment into regular Dutch VET, has it worked? En: Breuer, K.; Beck, K. (eds) *Are European vocational systems up to the job? Evaluation in European Vocational Systems.* Frankfurt del Main: Peter Lang, 2002, p. 133-153.

**De Bruijn, E.; Howieson, C.** Modular vocational education and training in Scotland and The Netherlands: Between specificity and coherence. *Comparative Education*, 1995, vol. 31, n° 1, p. 83-100.

**De Bruijn, E.; van Esch, W.; Doets, C.** Flexibility of secondary vocational education. En: Nijhof, W.J.; van Esch, W. (eds) *Evaluation of the Dutch VET system.* 's-Hertogenbosch: CINOP, (próxima publicación).

**Elshout, J.J.** Constructivisme en cognitieve psychologie. En: *Pedagogische Studiën*, 2000, vol. 77, n° 2, p. 134-138.

**Emtwistle, N.J.** Approaches to learning and perceptions of the learning environment – Introduction to the special issue. *Higher Education*, 1991, n° 22, p. 201-204.

**Comisión Europea** (2002). *Invertir eficazmente en enseñanza y formación: un imperativo para Europa.* Bruselas: Comisión Europea.

**Comisión Europea** (2003a). *Documento de trabajo - Indicadores de avance hacia los objetivos comunes.* Bruselas: Comisión Europea.

**Comisión Europea** (5 de mayo 2003b). *El Consejo Europeo acuerda marcadores europeos.* Bruselas: Comisión Europea.

**Geerligts, J.W.G. et al.** Toegankelijkheid en doortroom naar vervolgonderwijs en arbeidsmarkt. En: Houtkoop, W.A.; van Wieringen A.M.L. (ed.) *De omgeving van het beroepsonderwijs. Jaarboek 2001/2002 van het Max Gooite Kenniscentrum.* 's-Gravenhage: Reed Business Information, 2002, p. 226-256.

**Gibbons, M. et al.** *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary societies.* Londres: SAGE Publications, 1994.

**Kraayvanger, G.; Hövels, B.** Naar een pedagogiek van het beroepsonderwijs in Nederland? En: Kraayvanger, G.; B. Hövels, B.; Meijers, F. (ed.) *De WEB: van regelgeving naar pedagogische praktijk.* Amsterdam: Max Gooite Kenniscentrum, 1998, p. 23-61.

**Meijers, F.; Wesselingh, A.** Career identity, education and new ways of learning. *International Journal of Contemporary Sociology*, 1999, vol. 36, n° 2, p. 229-251.

**Meijers, F.; Wardekker, W.** Ontwikkelen van een arbeidsidentiteit. En: Kessels, J.W.M.; Poell, R.F. (ed.) *Human resource development. Organiseren van leren.* Alphen aan den Rijn: Uitgeverij Samson, 2001, p. 301-319.

**Nijhof, W.J.; van Esch, W.** (eds) *Evaluation of the Dutch VET system.* 's-Hertogenbosch: CINOP, (próxima publicación).

**Simons, P.R.J.; van der Linden J.L.; Duffy, T.M.** New learning: three ways to learn in a new balance. En: Simons, P.R.J.; van der Linden J.L.; Duffy, T.M. (eds) *New Learning.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000, p. 1-21.

**The European Educational Research Association** (2002). *ECER 2002. Conférence Programme. Network 2. VETNET.* Disponible en Internet: <http://www.eera.ac.uk/>

**Trant, A.** (ed.) *Reconciling Liberal and Vocational Education. Report of the European Union Leonardo da Vinci Research Project on Promoting the Attractiveness of Vocational Education (PAVE).* Dublin: Curriculum Development Unit, 1999.

**Van Hout-Wolters, B.; Simons, R.J.; Volet, S.** Active learning: self-directed learning and independent work. En: Simons, P.R.J., van der Linden, J.L.; Duffy, T.M. (eds) *New Learning.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000, p. 21-37.

**Van Oers, B.** From context to contextualizing. *Learning and Instruction*, 1998, N° 8, p. 473-488.

**Veenman, M.V.J.; Elshout, J.; Meijer, J.** The generality vs. domain-specificity of metacognitive skills in novice learning across domains. *Learning and Instruction*, 1997, n° 7, p. 187-209.

### Palabras clave

*Knowledge society,  
parity of esteem,  
teaching-learning process,  
constructivism,  
teachers' role,  
customised training*