

Formar personas
competentes

Anahí Mastache

Daniel Miguez, Luis Nantes, María Liliana Cedrato,
María Teresita Orlando y Miriam Kurlat

Formar personas competentes

Desarrollo de competencias
tecnológicas y psicosociales

Ediciones NOVEDADES EDUCATIVAS

Buenos Aires • México

NOTAS

1. CDIO es una organización conformada por carreras de ingeniería de distintos países. La sigla quiere decir: Conceiving, Designing, Implementing and Operating, que son las competencias consideradas propias de la ingeniería.
2. El perfil del egresado constituye una meta y, en este sentido es, en cierta forma, un ideal que expresa lo deseado. Además, deben establecerse los niveles mínimos requeridos para la graduación, dados por los criterios de evaluación y acreditación.
3. Con esto quiero decir que el nivel de especificación curricular debe encontrar el equilibrio, evitando tanto sobreabundar en detalles que coartan la autonomía del docente como obviar especificaciones indispensables que orienten la tarea.
4. En el capítulo 5 volveremos sobre las capacidades que debe desarrollar un docente que desee trabajar de acuerdo con estos lineamientos curriculares.



Capítulo 3

Formar personas técnicamente competentes

Se considera que una persona es técnicamente competente cuando es capaz de realizar las tareas requeridas por su profesión o trabajo de manera adecuada según los estándares propios del mismo.

Una persona competente es alguien que posee no sólo los conocimientos y destrezas técnicas, sino también las capacidades prácticas o psicosociales requeridas por la situación. No se considera que un médico es competente sólo por sus capacidades clínicas o un arquitecto por sus capacidades de diseño, sino también porque es capaz de comunicar claramente sus ideas a otros, de coordinar su trabajo con el de otros profesionales, de comprender los puntos de vista de otras personas involucradas... El mundo no presenta nunca situaciones técnicas; el mundo es, por definición, socio-técnico.

No obstante, y a los fines de la formación de las capacidades involucradas, es conveniente distinguir entre ambos grupos, ya que cada una de ellas requiere estrategias y procedimientos formativos diferentes. La diferenciación entre competencias de orden tecnológico y de orden práctico (Rojas y otros, 1997) —es decir, entre competencias referidas a las cosas y a los sucesos, y competencias referidas a las personas y sus interacciones— nos resulta útil para dar cuenta de las diferencias entre ellas y, por ende, también en las exigencias que demanda su desarrollo a través de procesos sistemáticos de formación.

En este capítulo nos dedicaremos, pues, a explicitar algunos criterios necesarios para diseñar espacios formativos —tanto en la empresa como en el sistema educativo formal— que permitan el desarrollo

de capacidades técnicas. A continuación describiremos brevemente algunas metodologías didácticas particularmente adecuadas a este enfoque.

3.1. Hacer y discernir

Para formar personas técnicamente competentes no alcanza con transmitir los conocimientos necesarios; más importante que contar con conocimientos actualizados, profundos y pertinentes, es ser capaz de usarlos adecuadamente.

Esta exigencia, en realidad, se presenta más allá de que adoptemos o no el enfoque de formación basado en competencias. Otras cuestiones de la realidad también nos la imponen.

Es sabido que el conocimiento se produce de manera acelerada y, en consecuencia, se vuelve rápidamente obsoleto. En particular, el conocimiento tecnológico de punta tiene un ciclo de vida cada vez más corto, que, en casi todas las áreas, es inferior al tiempo que lleva cursar una carrera de grado. Esto tiene serias consecuencias en la educación y, en particular, en la superior y en la media técnica; incide en los planes de estudio y en las metodologías usadas en la formación de los estudiantes.

A los alumnos los obliga a aprender y a re-aprender continuamente e, incluso, a des-aprender para volver a aprender conocimientos que, en muchos casos, responden a paradigmas epistemológicos y científicos diferentes. De hecho, en el momento mismo en que finaliza su carrera, el recién graduado se encuentra ante la necesidad de seguir aprendiendo o de volver a aprender.

Cuando los conocimientos eran estables, los conceptos centrales de cualquier disciplina o área del conocimiento se materializaban en los libros, que cumplían un papel central. Los textos realmente valiosos eran pocos para cada área, y su conocimiento era crucial para quienes se estaban formando en ese campo del saber. Toda la formación giraba, entonces, alrededor del libro (o libros) elegido como bibliografía de base de la materia. Las explicaciones de los profesores se apoyaban en él, tanto para introducir a los estudiantes en su lectura a partir de una primera explicación del tema como para aclarar los conceptos difíciles o para aplicar dicho conoci-

miento en ejercicios o problemas. En el estudio de los alumnos, el libro de texto ocupaba también un lugar central, en tanto el mismo incluía casi todo lo importante en relación con la materia¹. Y la memorización de la información relevante era de vital importancia porque, además, sería válida a lo largo de toda la vida profesional o gran parte de ella.

Hace ya bastante tiempo que esta situación ha cambiado drásticamente. La multiplicación de la información, el desarrollo del mercado editorial, el mayor acceso a los libros, el acceso cada vez mayor a Internet por parte de un número creciente de personas, dio un giro copernicano a este modelo (aun cuando el mismo pueda seguir siendo utilizado en muchas clases).

En países como el nuestro, debemos agregar un elemento más. La mayor parte de la producción del conocimiento científico y tecnológico se realiza en los países centrales, por lo que no siempre refleja la realidad de nuestro contexto. Nuestros estudiantes deben ser preparados también para reconocer esta relación entre conocimiento y contexto, para poder adaptar los desarrollos efectuados en otras latitudes a nuestras realidades.

En consecuencia, tenemos que pensar en un paradigma de enseñanza que parta de la existencia de una cantidad impresionante de información que no está seleccionada, organizada ni elegida, sino que simplemente está allí y es preciso decidir sobre su calidad, su pertinencia, su validez. Si a los alumnos les decimos todo el tiempo lo que tienen que leer y cómo hacerlo, no los preparamos para enfrentarse a la información desorganizada. Lo que los futuros profesionales necesitan es una guía para abordar esa información y saber qué hacer con ella; necesitan criterios para seleccionarla, para reconocer la válida de la que no lo es, la que es pertinente para la situación en que se encuentran de la que no; necesitan criterios para saber cuándo la información que tienen es suficiente y no es necesario seguir buscando, y para reconocer los modos en que esa información puede y debe ser usada en cada situación.

Todo esto supone que, en el trayecto de su formación, los alumnos deben adquirir:

- Por un lado, los conocimientos básicos, los modelos y teorías que constituyen la base en la cual se apoyan los desarrollos científicos y tecnológicos.

- Por otro lado, las habilidades necesarias para seguir aprendiendo y re-aprendiendo, así como las de discernimiento que permiten construir los criterios requeridos para la búsqueda, reconocimiento, selección y organización de la información, y para la adaptación de la misma a sus contextos de aplicación.

3.1. Hacer y discernir

Conocer no es lo mismo que discernir; el discernimiento supone, además del conocimiento y la información pertinente, el juicio, la norma que permite reconocer su pertinencia, validez, confiabilidad.

Pero, además, para formar personas técnicamente competentes en su área laboral o profesional se requieren instancias de formación que permitan ejercitarse en el hacer. Las competencias y las capacidades no se enseñan ni se aprenden: se construyen, se desarrollan, se forman a través de la práctica, a partir de situaciones que demandan alcanzar un objetivo, resolver un problema, tomar una decisión propia del ámbito profesional. Se requiere, pues, ofrecer a los estudiantes instancias que les permitan no sólo conocer, sino también, y quizás principalmente, usar ese conocimiento para resolver problemas o tareas propias de la profesión. Se trata entonces de recurrir a estrategias didácticas que vinculen el contexto de formación y el de actuación (en el cual el conocimiento se produce y/o se utiliza). Ello supone la elección de metodologías de aprendizaje activo: trabajos en laboratorio, aprendizaje a partir de problemas, método de casos, simulaciones, juegos de rol, discusiones grupales, análisis de documentos, desarrollo de procedimientos, análisis de situaciones, juegos de toma de decisiones, diseño de productos o procesos, etcétera.

3.2. Algunos criterios metodológicos

Los procesos de formación de personas técnicamente competentes pueden responder a distintos enfoques y perspectivas teóricas y concretarse en propuestas metodológicas diferentes. Sin embargo, detrás de esta diversidad es posible reconocer un conjunto de criterios que pueden considerarse imprescindibles para favorecer el desarrollo de personas técnicamente competentes.

a) Reproducción de situaciones reales

Los contextos de aprendizaje deben reproducir o simular al máximo las condiciones de la práctica profesional, aun cuando muchas veces sea conveniente, a los fines de una mejor formación, su simplificación a partir de la no consideración de algunas dimensiones de la situación o del análisis de la misma.

Algunos especialistas señalan que la formación basada en competencias consiste justamente en una buena selección de problemas o incidentes críticos propios de la vida laboral alrededor de los cuales se organizan los contenidos. Como ya anticipáramos en el capítulo anterior, no creemos que en las formaciones profesionalizantes propias del sistema educativo, todos los temas en todas las asignaturas tengan que ser necesariamente desarrollados de esta manera. Muchos temas son imprescindibles para desarrollar luego otros que tendrán una aplicación en situaciones de la vida laboral, pero que en sí mismos no la tienen. Así, por ejemplo, muchos de los temas que los estudiantes de ingeniería ven en matemática o en física son prerrequisitos para poder resolver luego problemas de electrónica o para poder dimensionar la estructura de un puente; pero en un determinado nivel son sólo un saber previo para poder adquirir otros. Los estudios de anatomía o fisiología van a ser útiles para el trabajo clínico, pero en determinado momento de la formación médica constituyen sólo un conocimiento previo indispensable.

b) Significatividad social y subjetiva

La significatividad social está dada por la vinculación de los conocimientos, problemas o situaciones con los requerimientos propios del mundo de la profesión, con su pertinencia para el trabajo. Pero también está dada por su rigurosidad teórica, por su significatividad al interior de la disciplina. El sentido de un conocimiento se define a nivel interno por su vinculación con otros conocimientos dentro del área o disciplina, y a nivel externo por el campo de utilización de ese conocimiento y por los límites del mismo.

Los conocimientos y situaciones deben tener, además, significatividad subjetiva. Esto es, los alumnos deben estar en condiciones de

desarrollarlos, deben poder otorgarle sentido a lo que estudian y hacen. La posibilidad de significar lo que se estudia o hace está dada por los conocimientos previos que se poseen, así como por el desafío que representan los nuevos. Situaciones interesantes que presenten retos desafiantes pero posibles son potencialmente situaciones significativas para los sujetos en formación.

c) Articulación teoría-práctica

El aprendizaje activo, el trabajo a partir de casos, problemas, proyectos y situaciones supone un trabajo articulado de la teoría y la práctica. Esta última es concebida, más que como un momento de aplicación de la teoría, como una instancia que requiere movilizar todo lo que se sabe, adquirir nuevos conocimientos o, incluso, dar origen a nuevas conceptualizaciones teóricas. Y la teoría es percibida, más que como un discurso científico a ser estudiado, como una herramienta a ser adquirida y utilizada para dar respuesta a situaciones concretas –analizar, diagnosticar, resolver, proyectar–. De este modo, se rompe con la imagen de dualidad y diferenciación tradicional que supone a la teoría como una construcción discursiva alejada de la práctica y a la práctica como una ejecución que podría hacerse sin teoría o, en el mejor de los casos, como aplicación de la misma.

La formación de personas técnicamente competentes se basa en una conceptualización de la relación teoría-práctica que supone un proceso dialéctico y recursivo entre ambas. La teoría supone una práctica teórica, y la práctica puede constituirse en motivo de teorización.

d) Consideración de las incertidumbres, ambigüedades y contradicciones

En la vida profesional rara vez las decisiones pueden ser tomadas en situación de certidumbre; por el contrario, la incertidumbre es la regla. Normalmente, las situaciones son difusas, complejas, ambiguas o contradictorias, la información es incompleta o contradictoria, los análisis posibles son parciales y de ellos no se infiere linealmente un único curso de acción.

Las situaciones de formación consideradas como una preparación para la vida laboral deben reproducir esas características y poner a los estudiantes frente a la exigencia de resolver problemas ambiguos, de tomar decisiones en marcos de incertidumbre, de elaborar proyectos frente a cuestiones contradictorias, etcétera.

A lidiar con la complejidad, la incertidumbre, la ambigüedad, la contradicción –tanto en el nivel de la teoría como en el de los datos– se aprende a partir de, entre otras posibilidades, el desarrollo de estrategias para la generación de escenarios posibles, la adquisición de herramientas para el análisis, el desarrollo de criterios para la toma de decisiones.

e) Integración disciplinar

Las situaciones de la vida real, los problemas que un profesional debe resolver, son siempre difusos, no se encuadran en ninguna asignatura o disciplina. Su abordaje requiere analizar la situación, definirla, acotarla, discriminar sus componentes principales. Estas operaciones suelen exigir la utilización de diferentes enfoques y teorías e, incluso, de distintas disciplinas.

Frente a la tradicional fragmentación disciplinaria, las actividades profesionales sólo son posibles a partir de un conjunto integrado de conocimientos. Así, por ejemplo, un maestro toma la decisión de volver a explicar un tema utilizando determinados términos y recursos, en función de un complejo análisis que suele integrar cuestiones propias de la psicología del aprendizaje, de la psicología evolutiva, de la lógica interna de la disciplina, de su didáctica específica, de la dinámica del grupo de alumnos... Por su parte, un médico formula un diagnóstico a partir de la consideración de un conjunto de aspectos que incluyen referencias a la fisiología, la patología, la radiología, etcétera.

Esto no implica renunciar a la formación disciplinar y asumir exclusivamente abordajes pluri o trans disciplinarios². El conocimiento profundo de las ciencias de base es indispensable para una buena comprensión del problema o situación y para su resolución. Más aún, sólo el conocimiento del “núcleo duro” de las disciplinas requeridas por cada profesión permite a los profesionales de la misma producir avances, innovar y crear.

f) Diversidad de paradigmas científicos

Un profesional competente es capaz de conocer y de ubicarse en la diversidad de paradigmas científicos propios de su área de especialidad. Aun cuando exista un paradigma predominante, es necesario que la formación le permita al sujeto ubicar al mismo en relación con paradigmas previos o alternativos.

La posibilidad de referenciar las herramientas teóricas y las metodologías en uso en la vida profesional con su correspondiente paradigma permite, no sólo una utilización más lúcida, adecuada y pertinente de las mismas, sino que además posibilita la innovación y el desarrollo en el área. Para ello es necesario incluir la consideración de la producción científica como un proceso y un resultado socio-históricos.

g) Integración de capacidades

Ninguna competencia, ninguna capacidad, se desarrolla ni se usa de manera aislada. En toda situación, en todo desempeño concreto, se ponen en juego conocimientos científicos y/o tecnológicos, habilidades procedimentales diversas, capacidades de análisis de la realidad, capacidades de comunicación e intercambio con otras personas, perspectivas éticas, sociales y políticas...

Por consiguiente, la formación de personas competentes debe prever tanto actividades para el desarrollo puntual de alguna capacidad, habilidad o destreza, como situaciones que exijan la movilización de conjuntos de capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos.

3.3. Algunas metodologías activas

En este apartado sintetizaremos los principales rasgos de algunas de las metodologías activas más utilizadas para el desarrollo de capacidades técnicas.

Muchas veces se argumenta que estas estrategias de enseñanza demandan mucho tiempo, razón por la cual en muchos casos no po-

drían ser usadas, dada la extensión de los programas que se deben cubrir. Este argumento es real; tanto el aprendizaje basado en problemas como el análisis de casos o el desarrollo de proyectos llevan tiempo. Ahora bien, este razonamiento olvida que, a diferencia de las metodologías didácticas más tradicionales (en las que el estudiante tiene un rol pasivo de repetidor de información), las estrategias mencionadas no sólo permiten el aprendizaje de contenidos conceptuales, sino que, además, involucran la utilización de estos conocimientos y el desarrollo de habilidades y capacidades necesarias en la vida profesional. Por consiguiente, sostener que estas estrategias demandan mayor tiempo es falaz: por un lado, porque este mayor tiempo conlleva la producción de aprendizajes no contemplados en las metodologías tradicionales, y por otro, porque con los métodos activos, aun los aprendizajes de contenidos conceptuales resultan más efectivos en términos de capacidad de movilización de los mismos ante las situaciones adecuadas y, por ende, en términos de transferencia a situaciones nuevas.

Por otra parte, una vez desarrolladas las capacidades involucradas, el tiempo demandado disminuye; un profesional experto resuelve cualquier problema específico de su área de saber en mucho menos tiempo que un novato.

a) Aprendizaje basado en problemas

Para la formación de personas técnicamente competentes es útil enfrentar al sujeto en formación con la resolución de problemas, e incluso con la resolución de problemas abiertos, sin definir o mal definidos, que presentan información incompleta o contradictoria, ya que es justamente la capacidad de identificar, definir y resolver problemas en determinadas áreas del saber lo que determinará luego la idoneidad del profesional.

El aprendizaje basado en problemas es una estrategia de enseñanza que presenta a los alumnos problemas –en general extraídos de la vida real– para que ellos los resuelvan.

Lester ofrece una definición de “problema” que ya es clásica: un problema es una situación que un individuo o grupo quiere o necesita resolver y para la cual no dispone de un camino rápido y directo que

lo lleve a la solución. El problema invita a los alumnos a pensar e investigar a partir de situaciones complejas que despiertan su curiosidad, impulsándolos a sacar conclusiones propias y a llevar el aprendizaje a contextos de la vida real.

Para que una situación cualquiera sea un problema se necesita, por un lado, que sea concebida así, es decir que exista un reconocimiento de la misma como tal y, por el otro, que no pueda resolverse mediante procedimientos de tipo automático o algorítmico, sino que demande una reflexión sobre la secuencia de pasos a seguir.

Esta última condición diferencia a los problemas de los ejercicios. En tanto la resolución de un ejercicio requiere el uso de técnicas convertidas en rutinas automatizadas –como consecuencia de un proceso de sobreaprendizaje o práctica reiterada–, la de un problema demanda la utilización estratégica de técnicas ya conocidas. Sin lugar a dudas, desde el punto de vista del aprendizaje, se trata de una distinción relativa al contexto de la tarea y a los conocimientos de quien la enfrenta. Lo que en un momento dado puede ser considerado, desde el punto de vista del alumno, como un “problema”, una vez que éste adquiere los procedimientos algorítmicos que se requieren para su solución, se transforma en un ejercicio.

Para resolver exitosamente un problema se requiere contar con un conjunto de saberes heterogéneos que abarcan tanto la capacidad de activar los conocimientos conceptuales específicos adecuados vinculados al contenido mismo del problema, como saberes procedimentales y habilidades cognitivas indispensables para encarar la solución del mismo. Pero, además, la pericia en la resolución de problemas es en buena medida un efecto de la práctica.

Lo dicho hasta aquí nos permite extraer algunas conclusiones de interés:

1. La realización reiterada de ejercicios es imprescindible para adquirir las habilidades instrumentales básicas, que pueden ser, por lo demás, muy complejas.
2. La realización de ejercicios y la resolución de problemas constituyen un continuo. Sólo puede accederse a esta última si previamente se cuenta con los procedimientos requeridos.
3. Las habilidades instrumentales básicas y los procedimientos algorítmicos adquieren mayor sentido al ser utilizados en la resolución de problemas.

4. Junto a los conocimientos conceptuales y a las habilidades instrumentales, es necesario enseñar explícitamente los procedimientos heurísticos requeridos para la resolución de problemas específicos propios de cada área de conocimiento.

La tarea del docente consiste en la identificación o selección de las situaciones problemáticas, su planteo al estudiante, y luego, en la orientación a los mismos para que indaguen en el problema de la manera más amplia y significativa posible con el objeto de llegar a una resolución o conclusión.

Los problemas se identifican a partir de las cuestiones centrales que definen el trabajo del graduado. En cursos introductorios pueden plantearse también problemas vinculados a los temas relevantes del curso, a los conceptos centrales que se pretende enseñar, así como a los temas de interés en el contexto y en la época.

El planteo del problema, los procedimientos para su resolución y los resultados pueden estar pautados en distinto grado. En los problemas cerrados se explicita claramente lo que los alumnos deben hacer y el tipo de resultados que se espera que obtengan. En el otro extremo, el problema mismo debe ser identificado y formulado por los estudiantes. Algunos especialistas consideran que sólo estos últimos corresponden a la metodología de aprendizaje basada en problemas.

Suele ser de utilidad el trabajo en grupos para permitir el abordaje de problemas de mayor complejidad; incluso es posible asignar a cada equipo un sub-problema o aspecto de un problema complejo. La labor grupal permite la generación de debates, la confrontación de puntos de vista, la argumentación de las mejores estrategias, la formulación y confrontación de hipótesis, la deliberación sobre ideas diferentes. En el grupo, cada uno de los integrantes se transforma en un recurso para los demás.

En términos simples podemos decir que resolver un problema, cualquiera sea, exige en primer lugar comprenderlo y definirlo, para poder luego concebir un plan que tienda a alcanzar el objetivo buscado, implementarlo y, finalmente, analizar el resultado obtenido. Para encarar todos estos pasos existen métodos o heurísticos³ que pueden –y deben– ser explícitamente enseñados. Tienen la ventaja de su gran aplicabilidad a montones de situaciones y son relativamente pocos.

La dificultad principal es que se requiere saber cuándo es conveniente aplicar uno y no otro; además, pueden resultar poco concretos cuando se los quiere utilizar en contextos poco familiares.

Dado que cada problema presenta una situación única, para su resolución no es suficiente la aplicación de teorías o técnicas estándar. Por el contrario, es necesario descubrir las características concretas de la situación problemática en un proceso gradual de interpretación de la misma. Esta tarea de “investigación” del problema supone un planteo de hipótesis y un intento por confirmarlas o rechazarlas, sea a través de experimentos reales o virtuales (desarrollados en la mente o en papel). El experimento (real o virtual) sirve tanto para confirmar o rechazar la hipótesis, como para explorar las dimensiones del problema y el comportamiento de los fenómenos.

La tarea de identificación y definición del problema es crucial, ya que de ello depende el conjunto de pasos siguientes. Un problema mal identificado o definido supone un diagnóstico inicial desacertado, lo que, muy probablemente, derive en soluciones inadecuadas que, en definitiva, no resuelvan el problema. Si un médico, por ejemplo, realiza un diagnóstico equivocado, probablemente el tratamiento propuesto no alivie las dolencias del paciente.

Una vez que se tiene una definición inicial del problema, es necesario idear un plan de acción que lleve a identificar las posibles alternativas de solución (o la única solución posible, si fuera el caso). Como en general la información que se obtiene es parcial, supone desarrollar la capacidad para tomar decisiones con información incompleta, ambigua, e incluso contradictoria.

Las estrategias y heurísticos para comprender un problema e idear un plan implican:

1. La comprensión del planteo del problema o consigna:

- Comprender que se comprende el estado inicial y las operaciones permitidas para llegar al estado final. ¿Cuál es la incógnita?, ¿cuáles son los datos?, ¿cuál es la condición?, ¿es la condición suficiente para determinar la incógnita?, ¿es redundante?, ¿es contradictoria?
- Trazar un diagrama e introducir la notación específica. Ello permite concretar el problema, a la vez que se apela al pensamiento visual.

- Redefinir el problema con ayuda de la teoría. Ello permite incluir al problema en una categoría teórica y, desde allí, re-significarlo.
- Cambiar la representación cuando la desarrollada no conduce a nada. En general existe más de una manera de representarse un problema. La solución del problema está condicionada por la manera en que nos lo representamos; por eso, cuando no avanzamos, puede ser bueno cambiar el modo mismo de pensar el problema.

2. Reconocer la información faltante necesaria y conseguirla, lo cual requiere:

- Identificar las fuentes en donde puede encontrarse la información, reconocer la información pertinente y su grado de validez y fiabilidad.
- Manejar selectivamente grandes cantidades de información.
- Comprobar la comprensión de los datos que se van obteniendo.
- Extraer conclusiones a partir de los datos obtenidos.
- Reflexionar sobre los resultados inesperados.
- Reflexionar sobre la teoría para comprender mejor los datos.
- Decidir cuándo no conviene seguir buscando información.

3. Traer a la mente problemas afines que uno ya sabe resolver:

- Hacer el problema más general.
- Descomponer el problema en partes, estableciendo sub-objetivos.
- Pensar a partir de “ejemplares”, de situaciones conocidas que actúan como “modelos”.
- Recurrir a “metáforas generativas”: ver el problema como similar a otro problema conocido, como análogo a un problema previamente resuelto.

En todas estas estrategias se trata de modelar lo desconocido de acuerdo con lo familiar. Según el grado de proximidad o distancia conceptual de las dos cosas percibidas como similares, lo conocido puede servir como ejemplar o como metáfora generativa. Al reflexionar sobre las similitudes que se perciben o conocen, es posible formular nuevas hipótesis y proponer nuevos rasgos para la situación desconocida, que funcionan como sondeos para explorar la presente. La dificultad reside en poder discriminar las semejanzas y diferencias profundas de las superficiales.

4. La capacidad para considerar el problema y los datos de distintas maneras, dejando abiertas varias líneas posibles de solución.

Schön (1992) denomina “doble visión” a esta capacidad de mantener viva, en mitad de la acción, una multiplicidad de perspectivas de la situación, con diversos modos de considerar las cosas al mismo tiempo.

- a) Hacer todas las inferencias posibles acerca de los estados inicial y final. Ello implica proyectar todos los conocimientos previos que se poseen. De esta proyección puede resultar una reorganización del problema que facilite su solución.
- b) Organizar las vías de solución en clases y tratar de hallar una secuencia para cada una.
- c) Definir una función de evaluación para todos los estados. Es conveniente tener en cuenta que a veces es necesario realizar un rodeo para hallar la respuesta.
- d) Trabajar hacia atrás, desde el estado final al inicial. Este heurístico es particularmente útil cuando se pueden abrir muchas vías desde el estado inicial y pocas son realmente efectivas.
- e) Construir y manipular mundos virtuales: éstos se desarrollan básicamente en la mente del sujeto que busca comprender el problema. En estos mundos virtuales es posible “probar” las diversas alternativas de acción.

La elección de la solución más adecuada supone el análisis comparativo de las distintas alternativas, para lo cual existen estrategias, procedimientos y técnicas específicos. Cabe aclarar que la solución más adecuada no es siempre ni necesariamente la mejor, sino aquella que mejor se adecua al contexto de resolución del problema, teniendo en cuenta las limitaciones y restricciones establecidas para el mismo.

Obtenida o elegida la solución, es importante verificar los resultados. Para ello, algunos heurísticos son:

- a) Tratar de resolver el problema de un modo diferente.
- b) Verificar las implicancias de la solución.
- c) Controlar que se hayan utilizado todos los datos pertinentes y que la solución cuadre con las predicciones que pudieran efectuarse a partir de los mismos.

David Schön (1992) sostiene que en todos los pasos de resolución de problemas, la reflexión sobre la resistencia de la situación, sobre la inadecuación de la hipótesis o de la estructuración del problema y de qué manera es inadecuado, ofrece herramientas para continuar avanzando en el proceso, a la vez que constituye una fuente de aprendizaje. La habilidad para esto depende de ciertos elementos que se mantienen constantes. Siguiendo a Schön (1992), se trata de:

- a) Las teorías abarcadoras mediante las cuales se otorga sentido a los fenómenos. Ellas no proporcionan recetas o reglas que puedan aplicarse para predecir o controlar un acontecimiento particular, pero sí el lenguaje con el cual construir descripciones concretas y temas para desarrollar interpretaciones particulares.
- b) Los sistemas de apreciación que aportan al establecimiento del problema, a la evaluación de la investigación y a la conversación reflexiva. La constancia del sistema de apreciación es lo que hace posible el encuadre inicial de la situación problemática y lo que permite volver a valorarla, como también lo que posibilita decidir cuándo ha acabado un experimento (real o virtual).
- c) Los marcos a adoptar. Según cómo el profesional se vea a sí mismo solucionando problemas, será el modo en que considere la situación. Estos marcos fijan las tareas y deslindan los escenarios institucionales.
- d) Los medios de comunicación, lenguajes y repertorios usados para describir la realidad y dirigir experimentos. Las habilidades en la manipulación de estos medios son esenciales para el análisis de problemas y situaciones. Ellos permiten construir mundos virtuales en los que es factible llevar a cabo repeticiones imaginativas de la acción. Debido a la importancia del manejo de estos medios, no puede desarrollarse la capacidad de resolución de problemas sólo con descripciones de los procedimientos, normas y teorías, y tampoco alcanza la descripción ni la demostración de los modos de pensar.

Dependiendo de la robustez de estas constantes, los sujetos son más o menos capaces de reconocer y abordar lo que resulta movido y turbulento en su práctica, y de identificar y comprender los problemas y darles soluciones adecuadas.

Todas estas capacidades deben ser desarrolladas, lo que supone que los docentes creen condiciones facilitadoras adecuadas; esto puede exigir desde tareas de tutoría y seguimiento, hasta la elaboración de guías orientadoras o ejercicios de entrenamiento en algunas habilidades específicas.

El desarrollo de las capacidades para resolver problemas se produce básicamente a partir de la observación de lo que hace el docente cuando se enfrenta a una situación problemática. Con los años de estudio primero, y en la situación laboral más adelante, con la reiteración de experiencias al lado de “expertos”, los profesionales noveles terminan “captando” y desarrollando estos “saberes del oficio”. Sin dudas, este método es muy útil y efectivo, corresponde al modelo propio de los artesanos, de la enseñanza junto al maestro característica de la Edad Media. El problema estriba, por un lado, en su dificultad para extenderse a un número amplio de estudiantes y, por otro, en los tiempos que demanda.

Pero existe una dificultad adicional de importancia: buena parte de este “saber experto” resulta opaco a quienes no lo poseen. En consecuencia, si los estudiantes no poseen un mínimo de elementos a partir de los cuales “decodificar” el proceso seguido por el profesor, su nivel de comprensión se limita a captar un procedimiento válido para una situación dada, pero no los criterios y marcos que subyacen a las decisiones que aquél fue tomando. Los estudiantes suelen preguntar qué deben hacer cuando reconocen una dificultad para avanzar en un proceso de resolución de problemas; pero difícilmente le pregunten a un profesor cómo hizo él para llegar a la solución o a la propuesta alternativa.

Cuando un profesional es experto, su saber intuitivo sobre la tarea es siempre más rico en información y más complejo que cualquier descripción que pueda realizar. De ahí la dificultad para su enseñanza. Enseñar este proceso de “conversación reflexiva” con la situación, como la llama Schön (1992), requiere de los docentes un proceso de reflexión y concientización de sus modalidades de intervención profesional; es decir que exige la reflexión con vistas a la explicitación de sus marcos de referencia, de los lenguajes y repertorios que utiliza y del modo en que las teorías contribuyen a comprender la situación.

Para facilitar este aprendizaje, es posible seguir dos líneas de acción diferentes y complementarias:

1) Ofrecer a los estudiantes oportunidades para familiarizarse con las teorías abarcadoras, los sistemas de apreciación, los lenguajes y repertorios habituales en el campo profesional y para utilizarlos en la resolución de problemas con niveles de dificultad adecuados a sus posibilidades.

Las ciencias básicas, los lenguajes específicos a los que recurren los profesionales del área, constituyen conocimientos centrales en la formación del estudiante; son los pilares sobre los que luego pueden apoyarse todas las estrategias de resolución de problemas en campos específicos.

2) Explicitar el proceso de razonamiento. Cada vez que un docente resuelve una situación problemática o guía el pensamiento del estudiante para que éste lo haga, sigue una línea de razonamiento que recurre a conceptos teóricos, recuerdos de situaciones parecidas, asociaciones con situaciones aparentemente diferentes pero que presentan algún punto de contacto... El ejercicio de explicitar ante los alumnos la línea de razonamiento seguida para encontrar una mejor alternativa de solución es un proceso ampliamente formador.

b) El trabajo con casos

El caso adopta la forma de una narración, de una historia o suceso que presenta un conflicto o problema que requiere una solución. En este sentido, los casos pueden ser considerados como una variedad particular de problemas.

En la enseñanza pueden usarse tanto casos reales como casos especialmente contruidos para el curso. Permiten ser utilizados como una estrategia de trabajo para abordar un tema, como parte de un conjunto de herramientas, o bien pueden constituir la propuesta de toda la asignatura.

El primer desafío es la selección de la temática o problemática sobre la que se desea trabajar. Si el diseño curricular se elaboró en base a competencias, la problemática del caso se deriva de la competencia o unidad de competencia que el curso debe desarrollar. De lo contrario, las capacidades que se desea desarrollar en la materia, los objetivos y contenidos que se pretende que los alumnos aprendan o profundicen serán el eje que permita establecer los alcances y características del caso.

Casos bien seleccionados o contruidos permiten trabajar situaciones complejas que exigen el recurso a distintas disciplinas, teorías o enfoques. Analizar un caso de fusión de empresas, por ejemplo, requiere considerar aspectos estratégicos, operativos, económico-financieros, legales, de marketing, de políticas de recursos humanos... Un caso penal supone analizar los hechos, las circunstancias que los rodean, los antecedentes de las personas involucradas, la legislación pertinente, los precedentes, etcétera. Según los objetivos y las características del curso, puede limitarse el análisis que se solicita a los alumnos a algunos de los aspectos involucrados.

Los buenos casos no tienen una solución, sino muchas posibles, que constituyen caminos alternativos de riesgo. Tampoco exigen una decisión simple, sino un conjunto de decisiones vinculadas entre sí que deben ser fundamentadas y, muchas veces, desarrolladas en sus consecuencias. En la fusión de empresas citada en el párrafo anterior puede recomendarse o no esta operación y, en cualquier caso, la propuesta puede incluir variedad de alternativas respecto del tratamiento de los distintos aspectos involucrados. En cualquier caso penal, tanto el abogado defensor como el fiscal, pueden encarar su tarea recurriendo a distintas estrategias que suponen líneas de acción diferentes.

Esto explica la importancia que se le debe atribuir, tanto durante el desarrollo del proceso como en la evaluación final, a la calidad del análisis, a la fundamentación de las decisiones, a la coherencia general, al marco teórico elaborado y utilizado. De ahí también la relevancia de ofrecer a los alumnos una guía que los oriente en el tipo de cuestiones que deben analizar y decidir, y a la vez les ofrezca el orden de tratamiento progresivo que les permita ir profundizando el análisis.

Un buen caso es para ser desarrollado en grupo, ya que incita al debate, al intercambio de opiniones, a la fundamentación de ideas en búsqueda de consenso; pero también porque un caso suele requerir una cantidad de trabajo difícil de ser manejada por una sola persona.

En tanto un caso puede ser considerado, como ya dijimos, como una variedad de problema, las estrategias y heurísticos desarrollados en el apartado anterior también son válidos para el análisis de casos.

c) *Desarrollo de proyectos*

Los proyectos a desarrollar por los alumnos pueden estar basados en trabajos de campo o en experimentos de laboratorio. El producto final puede ser una tesis o tesina, el diseño de un producto, la planificación de una solución, la realización de un modelo, un programa de computación, etcétera. El grado de dificultad puede ser variable, de acuerdo con la del trabajo que se requiera y con la envergadura que se le desee dar al proyecto.

El desarrollo de proyectos puede ser parte del trabajo final requerido para la obtención del título. Pero también puede ser utilizado en cursos introductorios como una manera de ofrecer una mirada global de la tarea profesional y de las variables involucradas, aun cuando su desarrollo se simplifique de acuerdo con los conocimientos y capacidades de los estudiantes.

Su resolución puede ser individual o grupal; esta última modalidad es la más frecuente durante los estudios, en tanto la individual es más habitual en los proyectos de final de carrera.

El desarrollo de proyectos requiere efectuar prácticas de investigación y/o de trabajo profesional, para las cuales los alumnos no siempre han recibido la suficiente preparación previa. Es, pues, necesario un buen diagnóstico de la formación previa y la consiguiente planificación de actividades para favorecer el desarrollo de las capacidades que lo requieran.

En los primeros momentos, las principales dificultades que encuentran los estudiantes están dadas por la elección del problema o por su recorte y reformulación, por la planificación de las actividades, por la organización y asignación de tiempos, por la localización de los recursos. Luego, los problemas principales suelen ser de orden metodológico, siendo muchas veces necesario el entrenamiento en técnicas específicas; aparecen también dificultades vinculadas a imprevistos y restricciones que deben ser gestionadas, dando lugar a decisiones sobre la tarea y el plan de acción. Hacia el final del desarrollo del proyecto, las principales dificultades se centran en la escritura, en su claridad y precisión de acuerdo con los cánones académicos propios del área.

El rol del profesor que efectúa la tutoría o supervisión del proyecto es complejo e incluye múltiples facetas, tareas y roles:

- a) **Facilitador.** Ofreciendo acceso a recursos y materiales, facilitando el trabajo de campo.
- b) **Consejero.** Sugiriendo alternativas, técnicas, modos de encarar la tarea.
- c) **Docente.** Enseñando técnicas, habilidades y estrategias propias del trabajo en el área.
- d) **Guía.** Sugiriendo modos de organización, ofreciendo retroalimentación frente a lo realizado.
- e) **Crítico.** De los planes, de las interpretaciones de los datos, de los materiales escritos.
- f) **Evaluador.** Señalando errores y aciertos, aspectos a mejorar.
- g) **Animador.** Alentando, señalando los progresos, sosteniendo ante las dificultades.
- h) **Creador de condiciones para la toma de decisiones.** Generando confianza en las propias capacidades.

En general, en los proyectos se evalúa principalmente el resultado, tanto el informe escrito como su presentación o defensa oral. Sin embargo, cabe señalar que el producto final del proyecto es consecuencia de la puesta en juego de una variedad de capacidades, de la movilización de un complejo de conocimientos, habilidades y destrezas, no siempre explícitamente reconocidos.

Buena parte de las estrategias y heurísticos para la resolución de problemas son también válidos para el desarrollo de proyectos, por lo cual remitimos a los lectores a dicho apartado.

d) Trabajo en laboratorio

El trabajo en laboratorio, y en general todo trabajo práctico que involucre el tratamiento de los datos y fenómenos propios del área de estudio, constituye un espacio que permite tanto la profundización de la comprensión de la teoría como el desarrollo de un conjunto de habilidades y destrezas.

La observación de los fenómenos, el trabajo con los datos, favorece el desarrollo de la comprensión de los conocimientos teóricos a través del conocimiento de su base empírica; esta etapa del conocimiento es fundamental para el desarrollo teórico-conceptual.

Pero, además, el trabajo en laboratorio permite el desarrollo de una cantidad de hábitos, habilidades y destrezas que no pueden lograrse por otros métodos: habilidades de observación, habilidades para la adquisición, tratamiento y análisis de datos experimentales, habilidades para la manipulación de instrumental y la operación de aparatos, familiarización con los procedimientos, habilidades científicas, capacidades de resolución de problemas, capacidad para distinguir los resultados de la experimentación de las inferencias que surgen de los modelos teóricos, capacidades para el registro de datos, habilidades de redacción de informes de laboratorio, capacidades para vincular los resultados obtenidos y los principios teóricos u otros resultados experimentales obtenidos en condiciones similares o diferentes.

El trabajo en laboratorio⁴ permite, simultáneamente, el desarrollo de actitudes propias de la profesión, tales como las vinculadas al manejo de la confidencialidad de los datos, la búsqueda de precisión, la seguridad en el manejo de elementos, la búsqueda de la verdad, según corresponda. En general, aun cuando se ponga el énfasis en alguno de estos aspectos, el trabajo en laboratorio involucra un complejo de habilidades, destrezas y capacidades.

Cualquiera sea la metodología concreta que se utilice, es importante que los estudiantes cuenten con una guía de trabajo que les ofrezca las pautas necesarias para que su tarea sea ordenada y útil.

El trabajo en laboratorio exige que el docente sepa elegir los experimentos adecuados y dar las instrucciones correctas. Es también útil explicitar, no sólo los objetivos del trabajo en el laboratorio, sino también su vinculación con la totalidad del curso y de la formación profesional. Además, es importante que el profesor pueda reconocer y anticipar las dificultades de comprensión o de ejecución que puedan encontrar sus alumnos.

Durante el trabajo mismo, el docente debe ejercer el control en el momento adecuado. Ello requiere que posea la capacidad para juzgar adecuadamente el nivel de ayuda requerido y el tipo de demanda que efectúan los estudiantes, para decidir cuándo y qué tipo de demostraciones efectuar, para dar las informaciones necesarias en el momento indicado, para hacer las preguntas pertinentes, para clarificar cuestiones, para ofrecer el incentivo y las correcciones que correspondan...

La evaluación del trabajo en laboratorio debe incluir también la observación del desempeño. El trabajo en laboratorio suele dar origen a un trabajo (informe, cuaderno de notas, registros de resultados) pero estos trabajos no permiten evaluar realmente las capacidades que este tipo de propuesta busca desarrollar. Para ello es necesario contar con guías de evaluación que incluyan indicadores de desempeño en el manejo de aparatos, en la realización de procedimientos... Se trata de observar y evaluar el proceso mismo de desarrollo del trabajo, y las habilidades y destrezas implicadas.

3.4. Pensamiento para la acción

La evaluación de las capacidades técnicas debe ser coherente con los criterios metodológicos previamente mencionados.

Según el contexto y el momento del proceso puede ser que se quieran evaluar acciones o resultados. En el momento de la acreditación, de la certificación, se evalúan las capacidades o competencias de la persona; se trata, pues, de una evaluación de resultados. La evaluación de seguimiento busca la mejora de la acción; en este caso, importan más que los resultados, la consideración y análisis del desarrollo mismo de la acción.

En la evaluación de resultados, evaluación de competencias o capacidades, lo deseable –es decir, la imagen de lo que se espera– es un modelo de conducta, no un conjunto de contenidos; y los criterios están dados por una escala de rendimientos. Tal es el caso de la evaluación de un proyecto o del análisis de un caso –o, mejor dicho, del producto final de su desarrollo–.

En cambio, en la evaluación de las acciones es importante la consideración del proceso, del desarrollo de la acción en comparación con el proyecto que se tiene sobre esa acción, es decir con la imagen del proceso deseable para el logro de los resultados. En este caso, se debe efectuar un análisis de los medios por los que se llega a ellos, de manera tal de poder orientar a los sujetos en formación sobre lo que deben hacer para mejorar, sobre lo que funciona y lo que no, sobre sus fortalezas y debilidades. Esta evaluación sólo puede efectuarse durante el desarrollo mismo de las actividades. Una herramienta importante en este proceso es lo que Barbier (1999) denomi-

na “análisis de las prácticas”, que es una herramienta de formación, o más precisamente de profesionalización, que permite hacer progresar la acción. Para analizar una práctica es necesario tener claridad sobre el producto que se espera de la misma; teniendo en mente el producto esperado es posible efectuar un acompañamiento de la práctica que contribuya al desarrollo y mejoramiento de la acción. Este proceso consiste, en lo esencial, en transformaciones de la representación vinculada a la acción (Barbier, 1999, pág. 78). Se trata, pues, de favorecer en los estudiantes el desarrollo de una representación adecuada de la acción que deben llevar a cabo, de sus pasos o etapas y del producto final a obtener. El análisis de las prácticas es un pensamiento para la acción que busca poner en relación distintas informaciones para comprender lo que se hace y sus dificultades. Dicho análisis es difícil por varias razones, entre ellas, las dificultades propias para conceptualizar las prácticas y el hecho de que las prácticas sean siempre singulares o inéditas.

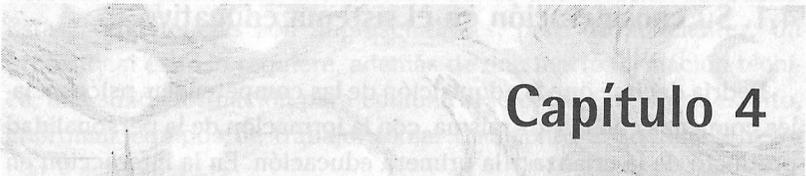
Si lo que se busca es el desarrollo de personas técnicamente competentes, la autoevaluación debe ocupar un lugar central. Sólo la interiorización de los criterios para la evaluación, tanto de los procesos como de los productos de la acción profesional, permite la autonomía necesaria para la acción.

De todo lo dicho se desprende la exigencia de un alumno activo, comprometido con su aprendizaje, capaz de asumir la responsabilidad que le cabe en él. Este hecho suele causar malestar y rechazo de parte de los estudiantes, acostumbrados a la pasividad de la clase magistral o a la comodidad de los trabajos en pupitre centrados en la reproducción o aplicación de lo estudiado. Sin embargo, también suele despertar el interés y la motivación al ofrecer desafíos que los ponen en la exigencia de realizar tareas similares a las que enfrentan los profesionales de su área.

Paralelamente, se desprende la exigencia de un docente cuya principal tarea no es la transmisión del conocimiento, sino la facilitación del proceso de aprendizaje, de resolución de problemas, de elaboración de proyectos, de análisis de casos...

NOTAS

1. Obviamente, incluso en aquellas épocas, ni las explicaciones de los profesores ni el estudio de los alumnos se reducían al texto básico; siempre se complementaban con apuntes, artículos de revistas, trabajos científicos actualizados, etcétera.
2. Un desarrollo de las distintas propuestas acerca de las diversas posibilidades de vinculación entre las disciplinas escapa a los propósitos de este trabajo. Baste con señalar que las mismas van desde la inclusión de las distintas disciplinas, manteniendo cada una su propia lógica e independencia, hasta las que suponen una articulación teórica y epistemológica entre ellas. Las diferentes perspectivas se traducen obviamente en distintas propuestas metodológicas a nivel de la clase escolar.
3. Un heurístico es un procedimiento que ofrece probabilidad de resolver el problema, pero cuya aplicación no garantiza el éxito. La mayoría de los heurísticos que presentamos a continuación fueron desarrollados por Polya, un profesor de matemática.
4. O el trabajo de campo, según las profesiones.



Capítulo 4

Desarrollo de competencias psicosociales¹

En este capítulo –que complementa el anterior– presentaremos algunos criterios para el desarrollo de personas competentes, haciendo foco esta vez en las capacidades referidas a las personas y a las relaciones entre ellas. Según las distintas clasificaciones, pueden ser denominadas capacidades o competencias psicosociales, de orden práctico o competencias personales, interpersonales y sociales. Con esto se alude a capacidades o habilidades susceptibles de ser desarrolladas, tales como liderazgo, negociación, trabajo en equipo, comunicación oral y escrita, toma de decisiones, uso responsable de los recursos, valoración de la diversidad y compromiso, entre otras.

Suele considerarse que estas competencias son “generales”, es decir que deben ser consideradas y desarrolladas en todas las profesiones. Para algunas ocupaciones o profesiones, algunas de ellas constituyen, sin embargo, competencias centrales que, incluso, podría decirse que forman parte de las de orden técnico. Tal el caso de las competencias de comunicación, negociación y escucha activa, en todas las profesiones “psi”: educadores, psicólogos, psiquiatras, abogados mediadores. En otras profesiones, en cambio, aun siendo centrales para un desempeño laboral efectivo, ocupan un lugar secundario.

4.1. Su consideración en el sistema educativo

Podría decirse que la adquisición de las competencias psicosociales comienza con la vida misma, con la formación de la personalidad producto de la crianza y la primera educación. En la interacción en el ámbito familiar, el pequeño adquiere sus primeras competencias de comunicación con los otros (de escucha y comprensión, de expresión de ideas), de negociación (de significados, de realización de deseos), de cooperación y trabajo con otros, de “manejo” del contexto (tolerancia a la incertidumbre y a la ambigüedad, toma de decisiones).

Su desarrollo continúa durante toda la escolarización, en tanto la educación y la formación son, por definición, acciones con carácter axiológico, que incluyen la transmisión de valores culturalmente reconocidos. Sin embargo, a medida que se avanza en el sistema educativo cada vez son menos consideradas explícitamente como “contenido” a ser enseñado. Es decir que, a lo largo de la formación escolarizada, pocas veces la adquisición y desarrollo de estas capacidades es sistemáticamente planificada y supervisada²; más bien pareciera darse de manera implícita y asistemática como parte del proceso de socialización, a partir de las interacciones sociales que la vida escolar implica³. En las formaciones que exigen instancias de trabajo más “artesanal” bajo la supervisión de un profesional “experto” en situaciones simuladas –como los talleres de las escuelas técnicas– o reales –como la práctica hospitalaria–, estas capacidades se desarrollan conjuntamente con la socialización en el modelo profesional implícitamente transmitido por efecto de los procesos de identificación con el formador⁴. Dicho de otra manera, los futuros profesionales adquieren pautas éticas y desarrollan actitudes y capacidades, principalmente a partir de las actividades y conductas que se les exigen en su rol de aprendices, de la imitación del profesor –o profesores– ubicado en el lugar de “modelo”, así como también a partir de la escucha de relatos, anécdotas y casos de situaciones profesionales diversas.

En el nivel discursivo se reconoce cada vez más la importancia de las capacidades psicosociales para un desempeño competente en la vida laboral. El éxito profesional está vinculado, sin dudas, a la competencia técnica, a las capacidades y habilidades necesarias para

detectar los problemas, analizarlos y darles una solución adecuada. Estas competencias son imprescindibles, pero no suficientes. Un profesional exitoso requiere, además de una fuerte formación técnica, una sólida formación para comunicarse oralmente y por escrito, coordinar equipos de trabajo, tomar decisiones sostenibles, negociar y acordar...

Por otra parte, en el ámbito empresarial se evidencia un interés creciente por la adquisición y desarrollo planificado y sistemático de competencias personales, interpersonales y sociales. Este mayor interés se vincula estrechamente con los cambios acaecidos en la lógica de la producción, con la pérdida de vigencia tanto de la división vertical del trabajo dada por la separación taylorista entre diseño y ejecución, como por la fragmentación horizontal, característica de la cadena fordista (Allaluf y Stroobants, 1994). Como consecuencia, se intensifican las tendencias al trabajo en equipo, a la planificación de la tarea (y no sólo su ejecución), al trabajo dirigido por uno mismo, lo cual supone asumir su control y responsabilizarse por él (Bunk, 1994).⁵

La formación ética, la formación en valores, la formación para el desarrollo sostenible, constituye una demanda cada vez más fuerte hacia el sistema educativo –y, en especial, hacia la formación profesional– planteada en particular, aunque no exclusivamente, desde los organismos internacionales. Los asistentes a la Reunión Internacional de Expertos convocada por la UNESCO: “Formación para el Trabajo, la Ciudadanía y la Sostenibilidad” consideran que la actividad formativa, además de ser un medio para gestionar la vida laboral, se relaciona con las dimensiones de la ciudadanía y la sostenibilidad. Ya en 1999, los expertos habían acordado reorientar la formación técnica y profesional hacia

(...) un nuevo paradigma humanista de desarrollo [que estimule] no sólo el crecimiento económico por sí mismo, sino también una filosofía del desarrollo basada en el crecimiento ambientalmente correcto, la cohesión social, la cultura de la paz y la participación cívica internacional. [El desafío –decían– es orientar la formación] hacia la conservación y el incremento del capital natural y social, además del capital humano y económico (...) las capacidades, aptitudes y actitudes que hemos empleado hasta ahora para industrializar el planeta

no son necesariamente idénticas a las que necesitamos para salvar la Tierra, erradicar la pobreza y construir economías sostenibles y comunidades humanas sanas. (UNESCO-UNEVO, 2005, pág. 2)

Para cumplir con estos propósitos, la UNESCO plantea varios ejes de propuestas. Uno de ellos es la educación en valores derivados de los futuros rasgos de una sociedad sostenible.

El desarrollo sostenible requiere la consideración integrada de tres componentes: económico, social y medioambiental. En consecuencia, la formación profesional debiera incluir, entre otras, el desarrollo de capacidades para la producción y el consumo sostenibles, para la evaluación y gestión de riesgos, para analizar el impacto social, económico y ambiental de las consecuencias y efectos –deseados y no deseados– de las decisiones, de las acciones y del avance tecnológico. Debería también contribuir a la evolución de los profesionales que se necesitan para desempeñarse en los nuevos empleos que crean las industrias de la sostenibilidad, como los trabajos ambientales y de reciclaje, la producción de energía solar y otras energías renovables.

La variedad y complejidad de las capacidades personales, interpersonales y sociales que deben ser trabajadas exige un abordaje también complejo.

Por un lado, todas las asignaturas del plan de estudios pueden –y deben– proponerse explícitamente el incremento de las capacidades psicosociales que resulten pertinentes. Por ejemplo, ninguna materia que aborda la formación para el ejercicio de prácticas profesionales o de desarrollos tecnológicos específicos debiera obviar la reflexión ética acerca de la responsabilidad profesional y el impacto que han de producir sus efectos y consecuencias. La capacidad de comunicación –oral o escrita– es parte constituyente inevitable de la elaboración de informes de laboratorio o de la presentación del análisis de un caso. Las capacidades para el trabajo en equipo son indispensables cada vez que se recurre al mismo como medio para realizar cualquier tarea. Por consiguiente, los profesores de las asignaturas técnicas no pueden desentenderse del desarrollo de las capacidades que estas actividades demandan.

Por otro lado, el despliegue de estas capacidades se ve favorecido o limitado por el marco institucional. Dada la importancia que tiene

para el desarrollo de la mayor parte de estas capacidades la identificación con los otros significativos, así como su desempeño efectivo en la vida cotidiana en la institución, resulta central la coherencia entre la dinámica organizacional y los propósitos que se busca lograr en los estudiantes o sujetos en formación, sobre todo –aunque no exclusivamente– en lo referido a valores.

Sin embargo, un mayor nivel de desarrollo de estas capacidades suele exigir tiempos específicos y actividades curriculares apropiadas a cargo de docentes con experiencia en éstos temas. No es esperable que profesores odontólogos, matemáticos o técnicos electricistas estén en condiciones de facilitar una formación de alto nivel de capacidades tan complejas como la comunicación –que requiere del manejo de nociones de gramática, ortografía, sintaxis y de su didáctica–, o el trabajo en equipo –que supone manejar saberes sobre la dinámica de los grupos, los estados emocionales colectivos, las técnicas para el abordaje de la tarea explícita e implícita, etcétera–.

No obstante, la utilidad de estos cursos específicos se ve reducida si estas habilidades no son luego requeridas y evaluadas en el contexto de las asignaturas propias de la profesión. De poco serviría un curso de ética, si las reflexiones éticas quedan aisladas de las decisiones profesionales. El trabajo sobre casos, problemas, situaciones o proyectos –reales o simulados– constituyen metodologías adecuadas para el desarrollo integrado de capacidades de orden tecnológico y de las de orden práctico o psicosociales necesarias para la resolución de la tarea; de este modo, se facilita el logro de competencias socio-técnicas.

La formación en estas capacidades requiere, pues, de cursos, talleres o aprendizajes específicos, así como de su inclusión en el tratamiento de las cuestiones profesionales. Un buen desarrollo de la capacidad de argumentación, por ejemplo, requiere de la participación en un taller específico de oratoria, y también de su inclusión en los cursos regulares de ciencias. El desarrollo de la capacidad de liderazgo requiere de la posibilidad de liderar diferentes equipos en diversas materias, así como de un taller ad hoc para el trabajo con conocimientos y habilidades específicos de análisis de la dinámica grupal, de estrategias y técnicas de coordinación, de organización de la tarea y de los intercambios en el grupo...

La relación entre cursos generales y específicos puede asumir distintas modalidades, desde la independencia absoluta hasta su integración total. Una modalidad que ha dado resultados satisfactorios es la que se denomina “cursos satélites”. En el Instituto Tecnológico de Massachussets, por ejemplo, se dictan clases satélite de comunicación, diseño gráfico y otros temas, adjuntas a un curso de ingeniería. Utilizando el contenido y el contexto de la asignatura de ingeniería, se realiza la práctica y el aprendizaje de escritura, argumentación y habilidades de presentación, combinando la supervisión y el apoyo para el cumplimiento de determinada asignación del curso asociado con una enseñanza más general.

Esta revisión temprana, y los informes siguientes tanto de los docentes como de los estudiantes, ofrece evidencia sustancial de que esta práctica incrementa no sólo las habilidades de los estudiantes en escritura técnica, presentación oral, diseño gráfico, revisión entre pares y escritura en grupo, sino también su comprensión general sobre el contenido técnico de las clases de ingeniería. (Perelman, 2004, pág. 73)

Este desarrollo integrado es sin dudas central en la formación de personas competentes que deberán presentar públicamente la solución de un problema técnico, elaborar informes de negocios, comunicar decisiones, liderar y participar en equipos de trabajo, etcétera. Ello supone una articulación entre docentes con preparación diferente, cuya tarea debe percibirse como complementaria en la formación de los futuros profesionales. Todo esto exige un nivel de articulación curricular que sólo es posible en un marco institucional facilitador de los intercambios, con políticas pedagógicas claras y coherentes.

4.2. Criterios para su desarrollo

La formación explícita de cada una de estas capacidades tiene sus propias exigencias formativas. Sin embargo, pueden establecerse algunos criterios comunes a todas ellas, que presentaremos a continuación.

a) Desempeño efectivo

Para favorecer el desarrollo de capacidades psicosociales o de orden práctico, al igual que sucede con las de orden tecnológico, es necesario poner a los sujetos en situación de realizar la acción; esto es, es necesario incluir actividades que requieran el desempeño efectivo de la capacidad que se desea adquirir o desarrollar, sea en situaciones simuladas –laboratorios de entrenamiento– o reales –en situaciones supervisadas y controladas–. Estas actividades resultan imprescindibles; en cierto sentido, se aprende a negociar negociando, a comunicar comunicando, a trabajar en equipo trabajando en equipo.

En todas estas actividades debe incluirse el análisis y la reflexión profundas, tanto del desempeño efectivo de los sujetos en formación como del impacto que la actividad les produce. Si es cierto que no se aprende a negociar sino negociando, o a escuchar activamente sino escuchando, es igualmente cierto que no alcanza con repetir reiteradamente un conjunto de acciones para que se produzca un desarrollo de las capacidades involucradas. Es más, llevado al extremo, realizar muchas actividades sin analizarlas puede intensificar los estilos personales previos, con todos sus vicios y defectos. Sólo el análisis reflexivo permite re-conocerse, transformar la situación en experiencia y, en consecuencia, extraer aprendizajes de ella. Estamos haciendo siempre referencia a una doble vertiente: análisis de la realidad externa –del caso, de la situación– y de la realidad interna –del impacto de los hechos en cada uno de los participantes–.

Una alternativa posible es organizar una secuencia de actividades que vaya incrementando el grado de compromiso personal exigido. Otras veces, puede optarse por un trabajo de “inmersión” en actividades que exigen una alta implicación personal desde el comienzo. Ello dependerá de los propósitos y características del curso, del perfil de los participantes –en términos de capacidades ya adquiridas, disponibilidad para involucrarse en un proceso de formación personal, etc.– y de las competencias de los docentes a cargo para coordinar este tipo de actividades.

b) El análisis de la realidad

Formar de manera explícita en responsabilidad social y profesional, en compromiso, en actitudes éticas, en valores, supone crear espacios para la reflexión y el análisis de acciones humanas en situaciones concretas y, en particular, acerca de acciones profesionales concretas. En el ejercicio de la profesión, los valores están permanentemente presentes en cada decisión. La acción realizada o a realizar, la toma de decisiones, suponen el ejercicio de la libertad e implican grados de elección posibles y variables. Junto con la elección, se da la responsabilidad por la decisión tomada, por sus consecuencias y sus efectos.

Toda reflexión ética implica el cuestionamiento, la interpelación acerca de las acciones en situación, y de los principios, criterios y valores en los que ellas se fundan. Constituye un proceso reflexivo que parte de las acciones en su singularidad, en sus condiciones particulares y específicas, para interpelarlas desde un marco más amplio, planteando la pregunta sobre el origen y la legitimidad misma de este marco, sobre los principios y valores que lo fundamentan. Implica la pregunta acerca del porqué de esas acciones, que se extienden al mismo tiempo a lo social, lo político, lo institucional, lo organizacional, lo relacional, lo personal y lo técnico. Ni reflexión basada en universales determinados externamente, ni análisis único de lo singular; interpelación acerca de las acciones y decisiones individuales, grupales, institucionales, en su situación particular de existencia. Se trata de reflexionar, clarificar y establecer los límites de lo aceptable y de lo no aceptable, tanto en el marco de la universidad como en el laboral; de conocer los márgenes de libertad y de reflexionar sobre las consecuencias y efectos –buscados y no– en los demás y en el medio de las decisiones y acciones individuales y colectivas.

Analizar una realidad, configurar una situación como un campo de análisis y elucidación exige, por una parte, suspender los juicios previos y las interpretaciones consuetudinarias, y por otro lado, vincularse con los objetos a conocer y analizar con un interés sustantivo y preponderante de conocimiento –no de modificación o de intervención–.

El *conocimiento elucidante* (Fernández, 1994) exige la apertura desinteresada, la aceptación a dejarse impregnar, la tolerancia a aceptar lo que “es” con independencia de nosotros y de nuestro saber, de

nuestro deseo, de nuestra acción. Suspender las propias concepciones implica “despojarse de sí”, suspender no sólo el saber previo consuetudinario, no sólo los deseos y necesidades, sino también la teoría, para evitar el riesgo de forzar los datos, de trastocarlos para encontrar lo que esperamos.

Para favorecer el análisis elucidante de la realidad se debe establecer una secuencia de actividades que comience con el reconocimiento de los saberes, prejuicios y opiniones previas, continúe con el proceso de comprensión en profundidad de las características y sentidos de la situación en estudio y avance luego desde los marcos teóricos previstos para la formación, sosteniendo en todo momento el análisis de las posibles distorsiones y desvíos, producto de los deseos y prejuicios del analista. El uso de la teoría, el análisis de sí mismo y el intercambio con otros –que abordaremos en los siguientes párrafos– constituyen herramientas para ello.

c) La reflexión personal sobre sí mismo

En el párrafo anterior se planteó que el análisis de la realidad exige la suspensión o puesta entre paréntesis del propio marco, de las propias concepciones. Ahora bien, esto no quiere decir abandonarlos, lo que no es posible ni deseable. Poner entre paréntesis quiere decir dejarlos de lado un momento para volver luego sobre ellos; el análisis de la realidad exige simultáneamente, y de manera casi paradójica, la suspensión de las concepciones propias y el tratamiento en profundidad de las mismas.

Analizar las situaciones implicadas es obligarse a tomar distancia en relación con ellas, a desprenderse, a analizar sus propias reacciones; es imponerse una distorsión que consiste en observarse como si se fuera otro; en concreto, es jugar el doble juego del actor y del observador. Proceso también privilegiado, porque este hábito, una vez adquirido, da lugar a la continuación de otros procesos. (Ferry, 1987, pág. 77)

Ello supone volver una y otra vez sobre las propias concepciones, ideas, pensamientos, afectos a lo largo de todo el proceso, de mane-

ra de despejar lo que de nosotros re-encontramos en lo Otro –como consecuencia de nuestras proyecciones– y lo que de lo Otro re-encontramos en nosotros –como efecto de la implicación–, para poder volver luego nuevamente a mirar la realidad con una subjetividad “más controlada”.

Barbier (1977) define a la implicación como un compromiso personal y colectivo del profesional involucrado en una actividad social, en una actividad profesional que exige mantener relaciones personales. En función de su historia familiar y libidinal, de sus posiciones pasadas y actuales en las relaciones de producción y de clases, y de su proyecto socio-político en acto, el profesional pone en juego sus constelaciones de hábitos adquiridos, sus esquemas de pensamiento y de percepción. Éstos constituyen un molde más o menos maleable que necesariamente resulta parte integrante y dinámica de toda actividad de conocimiento y de intervención en la realidad. Ante un campo de práctica con el que forma sistema, el profesional debe reconocer que está implicado del mismo modo que todos los otros actores sociales a los que se acerca dentro de su práctica profesional. Toda profesión fundada en el desarrollo de una relación humana privilegiada –como la de médicos, docentes, psicólogos, trabajadores sociales– se ve afectada por la implicación. En el resto de las profesiones, la implicación se juega toda vez que el profesional se encuentra con otros: pares, clientes, jefes, subordinados.

Pero aun cuando se la elucide una y otra vez, la implicación constituye una amenaza permanente, incesante. Cuanto menos elaborada, cuanto menos adecuadamente reflexionada esté nuestra implicación, más se obtura el proceso de conocimiento; más se afloja la capacidad de poner en suspenso los propios juicios, deseos, saberes; más se bloquea la entrada de datos; más se repiten las explicaciones consuetudinarias; más se niega lo que se ve; en síntesis: más proyecta el profesional su mundo interno en la realidad exterior. Sólo la explicitación de los saberes, deseos y juicios, y su análisis sistemático ofrecen la posibilidad de una subjetividad más controlada.

Por consiguiente, en la formación de capacidades psicosociales deben establecerse las condiciones para que sea posible un trabajo de reflexión personal que favorezca la distancia necesaria para el trabajo con la implicación. Se trata de crear las condiciones para que el mismo alumno se constituya como objeto de análisis y reflexión.

Otro tipo de actividad imprescindible es la que exige al participante pensar-se en su situación de tal, analizando su trayectoria de formación y el impacto de la formación actual en su “sí mismo”. En esta línea se ubican todas las actividades que incluyen el trabajo con la biografía personal, y las que exigen el re-conocimiento y el análisis de las representaciones involucradas en la tarea. Las evaluaciones permanentes sobre el proceso de formación, incluyendo la reflexión personal sobre el impacto de la misma en cada uno, van también en este sentido.

Es decir que la reflexión personal sobre sí mismo incluye dos dimensiones: el análisis del impacto de las actividades realizadas y el de la formación en su totalidad como situación compleja.

d) El lugar de la teoría

Los conocimientos teóricos ocupan un lugar central. No incluir el análisis teórico no sólo limita las posibilidades de elucidación de la realidad, sino que además deja a los participantes inmersos en el “sentido común”, en sus prejuicios, opiniones y creencias, que no pueden verse contrastados si no es por la inclusión de la teoría.

Sin embargo, es necesario hacer una salvedad. La teoría no debe anticipar el sentido, no debe sobre-imponerse a la realidad –externa o interna–, sino, por el contrario, contribuir a aprehenderla e interpretarla en lo que tiene de propio. La teoría ayuda a conocer el mundo siempre que se la use para iluminarlo, para comprenderlo, para significarlo después de haberlo “aprehendido” en su intimidad, en su especificidad, en su singularidad; después de haberle dado la oportunidad de sorprendernos, de dejar caer ante nosotros algunos de los velos que lo ocultan a la mirada interesada.

La teoría contribuye a “iluminar” determinados aspectos de la realidad; no obstante, siempre deja otros en penumbras. De ahí la necesidad de recurrir a diferentes enfoques y teorías, según lo que interese analizar. En general, resulta de interés incluir teorías que permitan dar cuenta de tres ejes de significación: los aspectos instrumentales, los elementos sociales, culturales y políticos, y la realidad psíquica.

e) *El encuentro con los otros*

Puede decirse que, en sentido estricto, no hay posibilidad alguna de formación personal, de análisis de la realidad ni de sí mismo, si no es través del rodeo del encuentro con los otros. Es en la mirada del otro, en el espejo que el otro constituye para cada uno, que es posible conocer y conocerse (o re-conocerse). Por consiguiente, la inclusión de instancias de trabajo grupal resulta imprescindible y sumamente enriquecedora.

Por un lado, el intercambio con otros de los análisis de la realidad externa (casos, problemas, situaciones) permite contrastar miradas e interpretaciones de la realidad diferentes e igualmente válidas, reconocer diversos estilos y propuestas de análisis, enfrentarse a la necesidad de argumentar y defender las propias interpretaciones y decisiones. Al mismo tiempo, este contraste facilita el control de posibles desvíos, sesgos, omisiones, en tanto en el intercambio reaparecen los saberes, opiniones y prejuicios que sustentan, en cierta forma, los análisis efectuados. De este modo se favorece tanto el desarrollo de capacidades de orden psicosocial como tecnológico, al incluir la consideración simultánea o sucesiva del manejo de los datos y de la teoría, y también de los aspectos propios de la subjetividad que resulten involucrados.

En el momento del intercambio con los otros, los aspectos personales implicados en el análisis de la situación reaparecen a partir de la confrontación con otros análisis, con otras miradas, con otras perspectivas. Por eso, al terminar el intercambio es conveniente incluir un tiempo para la reflexión propia acerca de lo que la confrontación despertó en cada uno y sobre los aspectos personales implicados en el trabajo de análisis que el intercambio permitió poner en evidencia. Este momento final es de suma importancia en tanto permite precipitar y consolidar las tomas de conciencia efectuadas en los momentos previos.

Por otro lado, el grupo cumple un papel central en la posibilidad de análisis de la propia práctica, del propio desenvolvimiento, del grado de desarrollo de las diversas capacidades involucradas en la acción. El intercambio facilita el reconocimiento de los distintos aspectos que hacen al desempeño de cada uno, en tanto cada uno de los otros participantes devuelve en espejo, ofrece nuevos sentidos,

cuestiona interpretaciones, señala aspectos no manifiestos del accionar y de sus efectos en cada uno de los otros. De este modo, cada uno se ve reflejado en cada uno de los demás, y obtiene pluralidad de respuestas, de miradas y de lecturas ante sus prácticas, sus expresiones y sus acciones. Todo ello estimula la reflexión y la búsqueda personal, favoreciendo la des-centración y el reconocimiento de las subjetividades y de las propias concepciones. En este sentido, la mirada de los otros ofrece elementos centrales para el desarrollo de todas las capacidades psicosociales, en tanto “de-velan” las características del desempeño y, en particular, su efectividad. Lo que los otros participantes comprenden pone en evidencia lo que se es capaz de comunicar; la reacción de los otros sujetos ofrece indicadores sobre las posibilidades de convencer, negociar y liderar; sobre lo que se fue capaz de hacer, tanto como sobre lo que se presentan como aspectos a desarrollar.

En síntesis, la formación de capacidades psicosociales requiere de la inclusión de actividades que permitan:

1. El desempeño efectivo de las capacidades objeto de la formación (en situaciones reales o simuladas).
2. El estudio y comprensión de las teorías que permiten los análisis de la realidad externa e interna.
3. El análisis del propio desempeño y de las variables situacionales que incidieron en el mismo, considerados como realidad objetivada.
4. El análisis del impacto de la situación en el sí mismo profesional.
5. El intercambio con los otros, como herramienta para una mejor comprensión de la realidad externa e interna.

Todos estos “elementos” de la formación, distinguibles en su presentación y para los que puede –y debe– preverse actividades específicas, deben, sin embargo, integrarse en un todo coherente.

4.3. Herramientas metodológicas

En este apartado realizaremos una referencia a algunas herramientas metodológicas útiles para el desarrollo de capacidades psicosociales. Si bien se trata de elementos independientes, suelen usarse de manera combinada, lo que potencia sus efectos formativos.

a) La escritura

La escritura facilita la toma de distancia con la situación, cualquiera que sea. En este sentido, funciona como un elemento mediador entre el sujeto y la situación, y facilita, a partir de la toma de distancia, un análisis más objetivo y con mayor control de las emociones involucradas. En consecuencia, la escritura es una herramienta útil para facilitar tanto el análisis de la realidad exterior como de la propia subjetividad.

La escritura permite ordenar las ideas, profundizarlas, aclararlas. Además, lo escrito ofrece la posibilidad de análisis posteriores, de volver a mirarlo y a resignificarlo una y otra vez. Durante el proceso de elucidación de la situación se requiere incluir consignas que permitan hacer un paréntesis en el uso de la teoría para volver a los datos y analizar las desviaciones posibles debidas a los prejuicios, deseos, intenciones. Es decir que el proceso de análisis propiamente dicho incluye un trabajo en espiral: comprensión de la situación, uso de la teoría, vuelta a los datos, análisis de las distancias posibles entre análisis y datos, elucidación de los aspectos personales que inciden en el análisis, nueva comprensión de la situación, nuevo análisis teórico, nueva vuelta a los datos, nueva elucidación de los aspectos personales involucrados, en una secuencia que termina cuando las exigencias del análisis o de la formación lo estimen conveniente. Obviamente, la incidencia de los aspectos personales en el proceso de análisis de la situación depende, por un lado, de las características de la situación misma y, por otro, del tipo de análisis que se realice, de las teorías y disciplinas involucradas en el mismo. En este capítulo nos referimos en especial a situaciones pensadas para la adquisición o desarrollo de capacidades psicosociales, en las que la inclusión de los aspectos personales es fundamental.

La escritura cumple un papel central, además, como facilitadora de los procesos de toma en conciencia y de re-conocimiento de las características personales, de los propios estilos, de los modos consuetudinarios de comunicarse con los demás, de las reacciones habituales y de las cuestiones que las provocan... Ella facilita la distancia y la recuperación del pasado significativo, convertido en recuerdo, re-significado desde el presente y en función del proyecto a futuro. La Memoria, el Diario Personal, el Diario de Itinerancia, son estrategias didácticas útiles, pues exigen la "puesta en palabras" de lo que se piensa y de lo que se siente. En estos casos, la escritura constituye una primera etapa que requiere ser complementada con un proceso de análisis sistemático –de la situación y de su impacto en el sujeto–, con ayuda de la teoría y de la mirada del Otro –sea sólo el docente o el grupo de estudiantes en situación de intercambio grupal–.

b) El grupo de formación

Ya hemos anticipado que el desarrollo de capacidades psicosociales requiere de instancias de intercambio y de elaboración de las reflexiones individuales en un espacio grupal.

Pero la importancia del trabajo en grupos va más allá de estos momentos de intercambio. Un docente que, en su tarea en el aula, incluya la facilitación de los procesos grupales contribuirá en mayor medida al desarrollo de las capacidades de referencia que otros que no lo hagan. El grupo de formación favorece el desarrollo de procesos cognitivos así como de diversas estrategias y actitudes. Por otra parte, el grupo funciona como ámbito de apoyo y contención, a la vez que presiona hacia la acción e incrementa el nivel de compromiso.

Ello supone que el docente cuente con la preparación para comprender los procesos grupales, y para detectar obstáculos e intervenir tanto a nivel de la tarea explícita como de la implícita.

Pichon Rivière (1975) denomina tarea explícita a la que se requiere que los estudiantes realicen: resolver un problema, escribir un texto, analizar un caso. Para facilitar que ella sea efectuada de la mejor manera posible, el docente debe intervenir con indicaciones, aclaraciones y explicaciones acerca de lo que hay que hacer y cómo hacerlo. Pero el profesor también debe trabajar para evitar que cues-

tiones emocionales, modos de relación entre los participantes, enfrentamientos entre subgrupos, etc. obstaculicen el desarrollo de la tarea explícita. Esta tarea del docente sobre aspectos que inciden en la realización de la tarea explícita pero que no corresponden a la misma es la denominada “tarea implícita”. Ella busca alentar la participación activa y la conformación de un grupo que se consolide en el nivel de la tarea; busca facilitar la cooperación, la solidaridad, la resolución conjunta de problemas. El trabajo con la tarea implícita supone detectar los obstáculos, analizarlos para comprender sus causas y efectos, y encontrar el momento oportuno para efectuar los señalamientos o interpretaciones⁶ pertinentes.

De este modo, el trabajo grupal facilita el desarrollo de capacidades vinculadas a la cooperación, el diálogo, la negociación, la tolerancia, la organización, el liderazgo, etcétera.

Existen distintas estrategias y técnicas de formación en grupos. Los más conocidos son:

- Grupos T (Training Groups) o grupos de diagnóstico. Originados en los laboratorios de Bethel de Kurt Lewin.
- Grupos Balint. Destinados en un primer momento al análisis de la relación médico-paciente, se extienden luego a las relaciones profesionales propias de otros ámbitos laborales.
- Grupos operativos. Surgidos de la Experiencia Rosario de Enrique Pichon Rivière.

c) Los laboratorios de entrenamiento

Las distintas propuestas de laboratorios de entrenamiento se basan esencialmente en los trabajos efectuados hacia la mitad del siglo XX por Kurt Lewin –fundador de la Action Research y de la dinámica de grupo como ciencia– y por J. L. Moreno –quien forjó los términos de psicoterapia de grupo, psicodrama, socio análisis y sociometría–.

El laboratorio de entrenamiento supone una situación cuasi-experimental que lo diferencia de los grupos de formación. Los más difundidos son los que utilizan experiencias estructuradas, los que recurren a las experiencias dramáticas, los que trabajan con las expresión y los de entrenamiento de roles.

Suelen presentarse como un conjunto de ejercicios, juegos o situaciones colectivas estructuradas en las que se plantean problemas o conflictos simulados. Muchos de ellos se tomaron de ensayos experimentales de la psicología social empírica⁷; recibe también influencias del psicodrama, la sociometría, la psicoterapia, las ciencias de la organización y otras disciplinas. Todas estas actividades tienen en común el carácter de juego y simulación, gracias al cual adquieren un aspecto lúdico que estimula la creatividad y también pueden introducir –a veces simultáneamente– tensión y dinamismo. Permiten así probarse y experimentar, ensayar nuevos roles, respuestas o modalidades de comportamiento en situaciones de bajo riesgo o sin riesgo real. Son algo así como el equivalente de los simuladores de vuelo. Se negocia “de verdad” pero sin efectos reales; se lidera realmente un grupo, pero no es el propio equipo de trabajo; se comunica efectivamente, pero sin que las consecuencias de lo que allí sucede impacten más allá de las reacciones de los otros.

El carácter de juego encierra, además, un doble aspecto: por una parte implica el hecho de desligarse de la seria situación del momento y, por otra, la identificación profunda con los problemas de los diversos papeles, identificación imposible de obtener de otro modo. (Antons, 1990, pág. 13)

Lo sucedido durante los ejercicios es sometido a un proceso de análisis en un contexto controlado y de contención emocional. Su potencial analizador deriva del trabajo sobre lo acaecido en el aquí y ahora, independientemente de los modos de actuación de los participantes en sus situaciones cotidianas –personales, sociales, laborales– y del cuidado por resguardar los espacios de análisis para que los sujetos puedan volver a pensar sobre la situación y las diversas intervenciones que se sucedieron en la misma. De esta manera, los laboratorios de entrenamiento permiten una revisión de las prácticas consuetudinarias, acelerando los procesos de comprensión de las mismas, el des-aprendizaje y el cambio de conductas.

La manipulación de estas situaciones-modelo impulsa a los participantes a observarse a sí mismos y sus modos de comportamiento recíproco gracias a lo cual llegan a conocerse tanto a sí mismos como

a los demás en nuevas formas de comportamiento. De este modo se ilustran modos específicos de comportamiento colectivo, y en el sentido de un proceso integrado de aprendizaje puede producirse además no sólo una asimilación cognoscitiva sino también un cambio de comportamiento. (Antons, 1990, pág. 11)

En consecuencia, los laboratorios de entrenamiento constituyen una modalidad sumamente útil para la facilitación de los procesos de toma de conciencia de sí y de las situaciones, y de comprensión de las conductas propias y ajenas. Constituyen instancias valiosas para el análisis de las dinámicas y de los desempeños de rol, así como para el aprendizaje de valores individuales y sociales, de normas de grupo, de la organización social, de la dinámica grupal, de los modos en que se desarrollan los procesos de percepción individual y grupal. Permiten la comprensión del modo en que prejuicios y estereotipos se traducen en comportamientos, la captación de los múltiples obstáculos presentes en la percepción social, en la comunicación y en las relaciones interpersonales, organizacionales y sociales. Facilitan la comprensión de los otros en sus posiciones particulares y en sus realidades y desde sus propias maneras de mirar el mundo. Resultan también útiles para el entrenamiento en habilidades específicas: escucha activa, comunicación no evaluativa, coordinación de grupos, liderazgo y negociación.

Los aprendizajes se ven facilitados a partir de las transacciones entre los participantes más que como efecto de las intervenciones del formador, aun cuando éstas sean centrales para permitir los procesos de asociación y cooperación imprescindibles para que los aprendizajes puedan tener lugar.

Su utilización requiere formación específica de parte del profesor o coordinador, ya que exigen experiencia en la formación, coordinación y supervisión de métodos y técnicas de dinámica de grupos.

En las instituciones educativas, los laboratorios de entrenamiento pueden ser incluidos como una herramienta de trabajo, especialmente en los niveles superiores cuando se busca preparación en determinados roles. Son particularmente utilizados en la formación de profesionales de la salud, de la educación, mediadores, gerentes y mandos medios para el desempeño de roles y el desarrollo de habilidades de negociación, liderazgo, comunicación.

4.4. Principales condiciones de posibilidad

Para que todo este trabajo sea posible es necesario garantizar las condiciones que lo permitan, tanto a nivel institucional como del curso o asignatura.

La condición básica indispensable es la creación de un clima que disminuya los temores habituales a comprometerse con actividades que incluyen no sólo una fuerte implicación personal, sino además un “mostrarse” en lo que “se es”, des-vestido de las “máscaras” que a cada uno le son habituales en su encuentro con los otros. Por lo tanto, el espacio de formación debe garantizar un clima de:

- a) Confianza básica: un ambiente que ofrezca la contención necesaria para des-centrarse, para reconocer el propio desempeño, para permitirse cometer errores y evidenciar que no se posee “la” respuesta adecuada, “el” desempeño correcto, aceptando la posibilidad de revisar las diversas conductas, reacciones y respuestas. En otras palabras, requiere el establecimiento de un clima que ofrezca la seguridad necesaria para permitir el cuestionamiento de las propias certezas y la tolerancia a la incertidumbre, así como el enfrentamiento con la mirada de los otros y con la propia.
- b) Aceptación y tolerancia de las diferencias, de la multiplicidad de estilos personales, de interpretaciones posibles, de maneras de hacer y de sentir en una situación dada. Ello supone una actitud de respeto y aceptación del otro en tanto que Otro, una actitud de escucha, de comprensión empática y de elucidación teórica que evite la formulación de juicios o evaluaciones y la imposición de valores, opiniones, “buenos modos” de actuar, de hacer, de pensar. Esta actitud debe ser sostenida por el formador y exigida de los sujetos en formación. El coordinador debe ser suficientemente tolerante como para aceptar la experiencia de todos por más extraña que sea y tener la habilidad de poder frenar toda expresión en contrario en los participantes. Ello requiere de normas de funcionamiento claras y sostenidas con firmeza. Si no existe la íntima convicción de que uno va a ser “comprendido” y no “juzgado” por lo que es y por lo que piensa, todo el dispositivo corre el riesgo de fracasar. Moreno denomina “tele” a esa posibilidad de tolerancia, de comprensión recíproca entre los sujetos, a la que caracteriza como una especie de ósmosis a nivel afectivo.

Hay muchas maneras de hacer que una persona se sienta no comprendida o no respetada. Cada vez que alguien juzga, ayuda, señala deberes y obligaciones, explica, no está teniendo una actitud de aceptación, respeto y comprensión de la experiencia del otro.

Cualquier juicio, burla o desprecio es una condena de la experiencia. Los juicios pueden ser desactivados si se busca la razón de los mismos, la experiencia que los nutre; que alguien diga que se siente incómodo frente a lo expresado por otro es una vivencia, si dice que el otro está loco o equivocado, se trata de un juicio.

Ante la manifestación de malestar o de dificultades, la actitud no debe ser la de ayuda –en el sentido de actitudes protectoras– sino la de comprensión y colaboración, para que cada uno encuentre las razones de su malestar y el modo personal de hacerle frente. La verdadera ayuda consiste en permitir que los participantes descubran sus propias potencialidades para enfrentar la situación. Se trata de lograr que cada uno se haga cargo de sí mismo y asuma sus responsabilidades. En síntesis, la verdadera ayuda no es hacer por el otro, sino colaborar para que el otro pueda hacer por sí mismo.

Carl Rogers, en su libro *De persona a persona* describe tres cualidades que se requieren de quien se propone crear y sostener un clima de confianza, aceptación y compromiso: congruencia, empatía y consideración positiva. Rogers describe así a cada una de ellas:

(...) el crecimiento personal se ve facilitado cuando el consejero, el profesor o el animador del grupo es lo que es: cuando, en su relación con el cliente-alumno, es auténtico, sin "máscara" o "fachada", y muestra abiertamente los sentimientos y actitudes que brotan en él en aquel momento.

El consejero, el profesor o el animador del grupo ha de vivenciar una comprensión empática y exacta del mundo íntimo de su cliente-alumno; y ha de ser capaz de comunicar determinados fragmentos significativos de esa comprensión. Percibir el mundo interior de sentidos personal e íntimo de su cliente-alumno como si fuera el suyo propio, pero sin olvidar jamás ese carácter de "como si": en eso consiste la empatía, que parece ser esencial para una relación capaz de estimular el crecimiento.

El consejero, el profesor o el animador del grupo debe vivenciar una actitud afectuosa, positiva y de aceptación ante el cliente-alumno. Lo cual significa que aprecia a éste como persona. (citado por Fritzen, 1982, pág. 8)

En síntesis, el desarrollo de capacidades y competencias psicosociales o de orden práctico, requiere de la creación de espacios adecuados para la exposición de conductas y para su análisis, lo que exige del formador un entrenamiento serio en la coordinación de estas actividades.

NOTAS

1. Una primera versión de algunos apartados de este capítulo fue publicada como parte de un artículo titulado "El desarrollo de competencias personales y sociales", en *Revista Novedades Educativas* N° 178, octubre 2005.
2. Esto no quiere decir que no existan esfuerzos de sistematización y planificación de la adquisición y desarrollo de este tipo de competencias, ni que se trate de algo "novedoso": los "training groups", los grupos Balint y otros dispositivos elaborados hace ya décadas se diseñaron justamente con el propósito de desarrollar diversas competencias de orden práctico.
3. Constituyen parte de lo que se ha denominado "currículo oculto".
4. En este punto, resultan de sumo interés los resultados de la investigación desarrollada por Marcela Andreozzi (1996, 1998).
5. En el capítulo 1 se presenta un desarrollo un poco más extenso de este tema.
6. Los señalamientos constituyen intervenciones que describen lo que el formador detecta; descripciones que pueden ser directamente observable por todos. Las interpretaciones, por su parte, suponen la inclusión de un marco teórico; se trata de hipótesis que el formador hace acerca de lo que observa. En los grupos de formación (excepto que se trate de grupos cuyo propósito es la formación en dinámica de grupos o que esté expresamente acordado previamente) se trabaja sobre el nivel manifiesto, es decir que las intervenciones se limitan a los señalamientos.
7. Vale señalar que en los asistentes al laboratorio se presentan casi siempre reacciones parecidas a las encontradas en los participantes en experimentos.