



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE POSGRADO

Cómo adquirir “experiencia laboral” durante el proceso formativo

- Serrat Antolí, Núria
Universitat de Barcelona
Facultad de Pedagogía, Dep. Didáctica y Organización Educativa
Paseo Valle Hebron 171, Edificio de Levante 2ª pl. 08035 Barcelona, España.
nserrat@ub.edu
- Rubio Carbó, Anna
Universitat de Barcelona
Instituto de Formación Continua, Dep. Innovación
Ciutat de Granada 131, 08018 Barcelona, Espanya.
anna.rubio@ub.edu
- Gonzalez Jiménez, Vanesa
Universitat de Barcelona
Instituto de Formación Continua, Dep. Plataforma, Diseño y Producción
Ciutat de Granada 131, 08018 Barcelona, Espanya.
vgonzalez@ub.edu
- Mas Crespo, Gemma
Universitat de Barcelona
Instituto de Formación Continua, Dep. Calidad Académica
Ciutat de Granada 131, 08018 Barcelona, Espanya.
gmas@ub.edu

1. **RESUMEN:** El proyecto de innovación persigue diseñar, implantar y evaluar un modelo profesionalizador en programas de formación continua en IL3 (Institute for Lifelong Learning) como apuesta metodológico-formativa que garantice el desarrollo profesional de los estudiantes en su incorporación al mundo laboral o bien su actualización en el mismo. La innovación se inició con una reformulación del diseño de los nuevos programas formativos, así como de los ya existentes: en primer lugar, intentando borrar los límites entre el contexto de formación y el contexto laboral; en segundo lugar, promover y aumentar su experiencia profesional a partir de la



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

participación en un proceso de aprendizaje que incorpore el máximo número de componentes y características del mundo laboral.

2. **ABSTRACT:** The experience we present pursues to design, implement and evaluate a training model into the masters and postgraduate programmes at the Institute for LifeLong Learning (University of Barcelona). This model aims to create learning situations and processes which allow students to deal experiences, during the training process, as similar and complex as possible to those they will encounter in the future workplace. This implies integrating the complexity of the workplace into education, inserting students into a specific job and presenting them with the complex of variables and factors which are involved therein and which do not always declare themselves clearly and explicitly. The final objective is to improve employability in the formal training masters and to bring higher education and the professional world closer to each other.
3. **PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje profesional, actividades profesionalizadoras, metodología basada en el puesto de trabajo, Aprendizaje a lo largo de la vida, aprendizaje informal / **KEYWORDS:** Professional learning, professionalising activities, work-based methodologies, longlife learning, informal learning.

4. DESARROLLO:

a) Introducción

El concepto de formación en las organizaciones está viviendo un importante giro, no solo por las dificultades presupuestarias de las empresas –que también- sino porque la concepción de la formación continua hoy ha cambiado, afectada por las tendencias tecnológicas, sociales y pedagógicas, que dibujan un camino: especialización, comunicación, colaboración y participación permiten aprender just-in-time, en cualquier lugar y de cualquier persona.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

Por ello, IL3 (Instituto de Formación Continua de la Universidad de Barcelona), como instituto cuya misión es la formación continua en el ámbito profesional, muestra una amplia oferta de masters, postgrados y cursos cortos que responde a esa necesidad. Los profesionales encuentran en nuestra oferta una solución a medio plazo para aprender cuanto necesitan y evolucionar en su carrera profesional.

La inestabilidad del mercado obliga a las empresas a reinventarse. Si el entorno laboral exige rapidez y flexibilidad a los profesionales: nuevos retos de negocio, asunción de nuevas funciones, proyectos intersectoriales, nuevos clientes, nuevas fronteras u otros mercados les enfrentan a una carrera estresante para obtener resultados beneficiosos para la organización...

Entonces, ¿qué necesitan los profesionales de hoy para ser más competitivos en su lugar de trabajo?

b) Objetivos

Pocos dudan hoy del decisivo papel que juega **el puesto de trabajo como entorno de aprendizaje inmejorable** para la puesta en marcha de diversidad de competencias y la adquisición de nuevo conocimiento (Eraut, 1994). El denominado *work process knowledge* es a la vez una capacidad, un proceso y un conjunto de contenidos y competencias que las personas desarrollan en y a través de su puesto de trabajo (Fischer & Boreman, 2004). Éste colabora no sólo a mejorar el desarrollo profesional de los trabajadores, sino también a optimizar la eficacia y los resultados de toda organización que aprende.

Si el entorno laboral es tan rico en estímulos y experiencias de aprendizaje, ofreciéndonos un 70% de posibilidades (según el modelo de Morgan McCall conocido por la ecuación 70:20:10), las preguntas que nos formulamos al principio fueron:

- ¿Existe alguna forma de situar a un estudiante en una posición “de trabajo” mientras participa en un proceso de formación especializada sin la existencia de prácticas profesionales en empresas o instituciones?



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

- ¿Existe alguna forma de materializar, dentro de un proceso formativo, lo que el profesional se encontrará diariamente en su trabajo? ¿Podemos reproducir en el aula de forma más o menos real aquello a lo que el estudiante se enfrentará mientras trabaje?
- En definitiva, ¿podemos acercar la educación superior y de posgrado al mundo laboral, mediante la creación de procesos de aprendizaje profesionalizadores?
- De alguna forma, ¿es posible introducir el 70% de aprendizaje en el trabajo en el 10% de aprendizaje formal, fusionando ambos elementos?

Partiendo de las preguntas iniciales, dibujamos un proyecto de innovación que partía de la base que la educación de posgrado debe tender a una mayor conexión con el mundo laboral, ser capaz de crear un currículo focalizado en el conocimiento de la práctica profesional y formalizar de algún modo el proceso de aprendizaje que emerge en y desde el puesto de trabajo (Wang, 2008).

El objetivo general del proyecto es **fomentar el aprendizaje orientado al lugar de trabajo en el sentido de que los participantes adquieran, durante la formación, experiencia profesional definida en los términos de cada sector profesional**. Se trata de contribuir de manera clara a la empleabilidad de los participantes mediante una oferta de valor añadido que parta de las necesidades del sector.

c) Particularidades del modelo profesionalizador

Considerando pues la posibilidad de que el estudiante adquiriera experiencia profesional durante su proceso de formación, entendemos que el modelo profesionalizador debe considerar los siguientes aspectos:

- Parte del análisis de las necesidades actuales y la evolución futura del sector para anticiparse a los perfiles requeridos en la profesión.
- Diseña la formación a partir de las funciones profesionales del lugar de trabajo, de los procesos reales, las tareas cotidianas, los interlocutores habituales, los roles a



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

desempeñar y las herramientas profesionales reales con las que tendrá que trabajar; en definitiva, las variables que hacen compleja la vida laboral en cada uno de los sectores.

- Articula los cursos en base a retos inspirados en la práctica laboral real, que hemos conceptualizado como actividades profesionalizadoras.
- Sitúa al participante en la complejidad del día a día de su futura profesión, haciéndole resolver de forma constante los retos que requiere el mundo profesional.
- Tiene en cuenta el desarrollo profesional posterior al curso, potenciando en el aula los procesos que aplican los profesionales para aprender de forma constante en su lugar de trabajo.

d) Implicaciones a distintos niveles

Para implantar el nuevo modelo en IL3, la experiencia se inició con una reformulación del diseño de los nuevos programas formativos, así como de los ya existentes, en dos sentidos fundamentales: en primer lugar, intentando borrar los límites entre el contexto de formación y el contexto laboral; en segundo lugar, promover y aumentar su experiencia profesional a partir de la participación en un proceso de aprendizaje que incorpore el máximo número de componentes i características del mundo laboral.

A partir de aquí, la aplicación del modelo profesionalizador permite implicaciones a distintos niveles:

- 1) En primer lugar, supone un cambio conceptual en la creación de la oferta formativa de posgrado. Ello quiere decir que el origen de una nueva propuesta de formación se sitúa en el mercado laboral, y no en las disciplinas de referencia. Ello tiene consecuencias a dos niveles:
 - Las demandas del mercado laboral y las formas en que las empresas necesitan a sus profesionales –eso es, el sentido en el que formulan las definiciones de los puestos



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

de trabajo, las responsabilidades, las tareas, las funciones, las habilidades y las actitudes que observan- son la fuente de inspiración para diseñar nuestros nuevos programas formativos.

- Las profesiones, las demandas del mercado y las necesidades de formación que de él emanan son el foco de atención a partir del cual articular el corpus teórico y los procesos de aprendizaje. Entendemos que ello no anula para nada las referencias disciplinares, sino que éstas se convierten en las fuentes sobre las que fundamentar teóricamente lo que el profesional realiza en su día a día (contraste teoría-práctica, p.e., Eraut 1999). Ello supone un cambio de orientación de los contenidos, ahora más orientados al ready-to-use, como sucedería en la propia práctica profesional, donde ante situaciones problemáticas o retos, buscaríamos soluciones de nuestros compañeros, en la red y finalmente en manuales.
- 2) En segundo lugar, parece evidente que existen consecuencias que afectan a la metodología docente y las propuestas de aprendizaje que ofrecemos a los estudiantes. Parece lógico que si se concibe el proceso de aprendizaje como un campo de pruebas para el desarrollo profesional, el proceso formativo deberá impregnarse de las connotaciones que éste contiene.
 - 3) En tercer lugar, conlleva situar al docente en un rol diversificado: por un lado, el de mediador docente que refuerce el conocimiento de la práctica profesional real y el de guía que articule experiencias y aporte recursos pertinentes para resolverlas; por otro, un rol cercano al del coach que ejerce de espejo de la profesión laboral y del desempeño profesional, o al del mentor que guía el aprendizaje. Finalmente, en ocasiones el de roles simulados que le sitúen en posiciones distintas y permitan llevar a cabo la reproducción en la clase de los procesos profesionales habituales.
 - 4) En cuarto lugar, la comunidad de estudiantes que participan del mismo proceso pasará a cobrar, si cabe, una mayor relevancia. Estos se convertirán en “los compañeros de



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

trabajo”; y en su extensión, el grupo-clase en una comunidad de práctica en la que aplicar, desarrollar y contrastar dichas experiencias de aprendizaje.

- 5) En quinto lugar, implica un cambio de perspectiva en cuanto a la evaluación del proceso de aprendizaje se refiere. Las evidencias de aprendizaje deben reflejar la complejidad en la que se sitúa ahora al alumno/profesional en este modelo, y por lo tanto, ser evaluadas bajo criterios que estén en acorde a las competencias que se solicitan al alumno/profesional en el mundo laboral. En muchos casos, ello implicará instrumentos de evaluación distintos, y la importancia del feedback mucho más individualizado del docente hacia el alumno/profesional en desarrollo.

e) Definición del modelo

Si lo que el modelo pretende, en términos generales, es traer el mundo laboral durante el proceso de formación, y situar a los estudiantes en un entorno profesional, las experiencias de aprendizaje deben potenciar precisamente este acercamiento. Por ello, uno de los ejes centrales del modelo profesionalizador implantado es lo que denominamos “actividad profesionalizadora”, entendida como aquellos retos profesionales habituales del lugar de trabajo trasladados al aula, y que deben emerger de la práctica profesional, orientarse a resolver situaciones de la vida profesional y desarrollar competencias propias del perfil profesional, además de vincularse con los contenidos y demandas del sector profesional e interconectar aprendizaje formal e informal.

La conversión de las funciones profesionales del lugar de trabajo en retos formativos es uno de los hitos más importantes del proceso de diseño de las actividades profesionalizadoras. La clave es identificar actividades laborales significativas, reales, y reformularlas en actividades de aprendizaje, para proponerlas como retos a los estudiantes, que deberán resolverlas en grupo o de forma individual en el mismo sentido que harían en un lugar de trabajo.

Durante la impartición, el profesor debe de hacer énfasis en el proceso de resolución del reto para que la metodología de impartición sea también parte del contenido del curso. En



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

el abordaje cotidiano de los retos, cualquier profesional afronta su resolución básicamente en cuatro fases: análisis de la situación, identificación de problemas, revisión de esquemas de actuación y aplicación de esquemas de actuación, donde moviliza las actitudes, procedimientos, y hechos o sistemas conceptuales necesarios.

Así, el esquema base de actuación profesional es la base de trabajo en el aula, y ayuda a los equipos docentes a trabajar desde un paradigma más centrado en experimentar + reflexionar que no en exponer + evaluar.

f) Ejemplos de actividades y resultados en las aulas

Las claves del modelo y sus resultados se observan en las prácticas docentes de las aulas físicas y virtuales de la oferta formativa del Instituto y van de la mano de un intercambio de las prioridades y estrategias que se utilizan en las sesiones de clase.

El énfasis está en intercambiar las planificaciones de aula en línea con lo que recientemente se viene denominando la *flipped classroom* (Berret, 2012; Talbert, 2012; Freeman & Schiller, 2013) de modo que la teoría venga trabajada previamente de casa. Así, en las sesiones se abren espacios para resolver retos profesionales en el modo y con las variables que se vivirían en el lugar de trabajo.

En ese caso, no sólo las dinámicas de aula sino la disposición del mobiliario y el rol de profesorado y alumnado, la forma de evaluación y los recursos se ven afectadas para

promover un aprendizaje más centrado en habilidades y actitudes que en conocimientos.

Por ejemplo, en el mundo de la captación de fondos una de las habilidades máspreciadas es la de saber entablar por teléfono un clima propicio y una conversación efectiva





MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

para convencer al posible donante para que se sume a la causa. Para ello, en el curso de **Postgrado de captación de fondos** se trabajó de manera que se reprodujeron en clase diversas situaciones que, guionizadas previamente, obligaban al *fundraiser* a enfrentarse a personas con perfiles diversos y a situaciones diferentes. De este modo, además de trabajar el protocolo de trabajo y la adecuación del registro y el vocabulario, se ponían en práctica habilidades emocionales como la empatía y la adaptación al interlocutor, y se sufrían variables clave en el proceso de convencimiento como la presión, el tiempo, el ruido de fondo o la poca concentración del interlocutor.

Para ello, el curso fue estructurado no en base a los conocimientos de la disciplina sino en base a las competencias profesionales habituales de este puesto de trabajo: atreverse a pedir, empatía y escucha activa, visión holística, proactividad y capacidad de innovación.



Igualmente, en el sector del derecho en general y del derecho digital en particular, las habilidades máspreciadas son las que permiten a un abogado reaccionar ante una situación contraria y recomponer su estrategia a medida que avanza un juicio. Por ello, en el **Master en Derecho Digital** se reprodujo en clase una vista oral a modo de colofón de todo el trabajo previo de plantear

estratégicamente una acción judicial, preparar y redactar los escritos de demanda y contestación, el tratamiento y preparación de las fuentes de prueba del litigio, la determinación del momento procesal oportuno y el trabajo en equipo con el cliente, los peritos, los testigos y el resto de medios de prueba.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

g) Conclusiones

Tras la aplicación de la innovación durante estos tres años, pueden exponerse algunas valoraciones y limitaciones detectadas en la implementación del modelo en las aulas.

Desde el punto de vista del profesorado

- Valoración muy positiva de la incorporación de elementos profesionalizadores en los cursos.
- Valoración positiva de la vinculación de la formación al ámbito laboral.
- Inducción a reflexionar sobre su día a día laboral, más allá de su tarea como docentes.
- Valoración positiva de los inputs de los estudiantes.

Desde el punto de vista del alumnado

- Recuerdan las actividades profesionalizadores como las más útiles del curso.
- Valoración positiva porque son actividades reales, que les hacen vivir procesos reales, con documentos y herramientas reales, y que les obligan a situarse en un determinado lugar de trabajo.
- Valoración de la necesidad de interrelacionar sus actividades con tareas fuera del aula (p.e., visitas, prácticas, encuentros)
- Destacan como positivas actividades como el proyecto o las actividades de simulación.

Desde el punto de vista institucional

- Resultados positivos en los equipos internos en cuanto a las posibilidades del modelo.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

- Cuando se adopta la visión del nuevo modelo, valoración muy positiva y alto grado de implicación de los equipos docentes.
- Inducción a un cambio de tipología de actividades: huimos de las respuestas cerradas y se implantan actividades de redacción.
- Percepción de los equipos internos como asesores a los ojos de los colaboradores externos.

Estas conclusiones no están exentas de *limitaciones* que debemos trabajar, y que en el momento actual identificamos como:

- Constatar la dificultad de incorporar “todos” los factores que forman parte del mundo laboral, incluido el conocimiento tácito
- Existe cierta simplificación en el momento de “trasladar” la práctica profesional a la formación.
- La diferente concepción de actividad profesionalizadora de los equipos de tutoriales.
- La resistencia al cambio de perspectiva en ciertos los equipos más reticentes al cambio.
- La reducción de la innovación como simple incorporación de “casos prácticos”.
- La dificultad de incorporar componentes organizacionales que forman parte intrínseca del día a día de un profesional.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bauer, J.; Gruber, H. (2007). Workplace changes and workplace learning: advantages of an educational micro perspective. *International Journal of Lifelong Education*, 26(6), p. 675-688.

Berrett, D. (2012), How 'Flipping' the Classroom Can Improve the Traditional Lecture. *The Chronicle of Higher Education*, February 19.

Eraut, M. (1985). Knowledge creation and knowledge use in professional contexts. *Studies in Higher Education*, 10: 2, 117 — 133.

Eraut, M. (1999). *Developing professional knowledge and competence*. London: Routledge Falmer.

Engeström, Y.; Engeström, R.; Kärkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Cognition*, 5 (1), pp. 319-366.

Fischer, M; Boreham, N.; Nyhan, B. (ed)(2004), *European perspectives on learning at work. The acquisition of work process knowledge*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. CEDEFOP.

Freeman, C.; Schiller, N. (2013). Case Studies and the Flipped Classroom. *Journal of College Science Teaching*, Vol. 42, No. 5.

Griffiths, T.; Guile, D. (2004), “Practice and learning: issues in connecting school and work based learning”. In: Fischer, M; Boreham, N.; Nyhan, B. (ed)(2004), *European perspectives on learning at work. The acquisition of work process knowledge*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. CEDEFOP, p. 278-290.

Guldborg, K. (2008). Adult learners and professional development: peer-to-peer learning in a networked community. *International Journal of Lifelong Education*, 27(1), p. 35-49.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

Kirkpatrick, D.L. (1959). *Evaluación de programas de capacitación*. San Francisco: Berrett Koehler (2ª ed).

Kirkpatrick, D.L. (comp.)(1998). *Otra mirada a evaluación de programas de capacitación*. Alejandría (USA): ASTD.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las Competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

Moore, T.; Workman, B. (2011). Work based Learning: Creative, Imaginative and Flexible Approaches. *The International Journal of Learning*, 17(12), p. 1-18.

Neuweg, G.H.(2004). “Tacit knowledge and implicit learning”. In: Fischer, M; Boreham, N.; Nyhan, B. (ed), *European perspectives on learning at work. The acquisition of work process knowledge*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. CEDEFOP, p. 130-147.

Rubio, A.; Serrat, N. (2012). Professionalizing Activities and Learning. Towards the Acquisition of Professional Competences. *The International Journal of Learning*, Volume 18, Issue 10, pp.253-268.

Serrat, N.; Cano, E.; Rubio, A. (2011). Learning Self Regulation Competences in Higher Education by using ICT. *The International Journal of Learning*, 17(1), p. 1-17.

Schilling, J.; Klamma, R. (2010). The difficult bridge between university and industry: a case study in computer science teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), p. 367-380.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós/MEC.

Talbert, Robert (2012). Inverted Classroom. *Colleagues*: Vol. 9: Iss. 1, Article 7.

Available at: <http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol9/iss1/7>

Voirin, G. (1998). *Definir las funciones y tareas en la empresa*. Bilbao: Deusto.

Wang, L. (2008). Work based learning: A Critique. *The International Journal of Learning*, 15(4), p. 1-1.