

CAPACIDADES DE LOS EGRESADOS

[Un marco para evaluar la calidad de un curso]

GAIL HART ,JOHN BOWDEN , JIM WATTERS
Higher Education in Europa, vol. XXIV, Nº 2, 1999, p. 301-308. [
Traducción: Pedro D. Lafourcade. - Edición SDI.

1 – El contexto actual de la educación superior

El contexto de la educación superior y la experiencia relacionada con la enseñanza y el aprendizaje, dentro de las universidades, están cambiando:

- ✓ Las clases son más numerosas y la población estudiantil se torna paulatinamente más diversa.
- ✓ Los estudiantes (australianos) disciernen cada vez más como consumidores.

En un ambiente globalmente competitivo, los mismos tienden a ser más selectivos. En general esperan oportunidades de aprendizaje de alta calidad y un enfoque más centrado en ellos mismos.

Pero simultáneamente, el financiamiento del gobierno para la educación superior está siendo reducido, y se observa una mayor demanda por la responsabilidad de los resultados.

- Los cuestionarios sobre experiencias del curso, (que miden las percepciones de los estudiantes sobre la calidad del mismo) y los informes de los grupos de empleadores, son utilizados para determinar la satisfacción con el desempeño de los egresados en el lugar de trabajo.
- Los cambios en el contexto de la educación superior, han forzado a una revisión crítica de los enfoques tradicionales a la enseñanza y al aprendizaje.

¿Cómo podemos asegurar que a estudiantes con intereses y necesidades diversas se les proporciona las condiciones adecuadas de aprendizaje? ¿Cómo podría ser apoyado un enfoque a la enseñanza y al aprendizaje más centrado en el alumno? ¿Cómo se podría afirmar que los graduados han sido preparados para el mercado de trabajo y para los desafíos sociales del futuro?

Estas importantes preguntas han contribuido a una “crisis de identidad de la organización” en relación con algunas instituciones [COALDRAKE y STEDMAN, 1998].

Para que la Universidad Tecnológica de Queensland responda adecuadamente a los desafíos y oportunidades, es importante identificar, apoyar y promover, aquellos aspectos de la enseñanza y del aprendizaje que son únicos y que representan un nicho del mercado.

La Universidad Tecnológica citada está enfocada a la formación de profesionales. Mantiene altas tasas de empleo de sus egresados, fuertes nexos con la industria y un buen record en investigación aplicada.

La conexión directa con el mundo del trabajo apoya el reclamo de “la universidad orientada al mundo real”.

Con el objeto de sostener esta imagen positiva, debe ser capaz de demostrar que sus graduados están muy bien preparados para el ámbito de trabajo del futuro.

El concepto de capacidad del graduado debe estar apuntalado explícitamente, en relación con el desarrollo del currículo, los enfoques a la enseñanza y al aprendizaje y la evaluación de los estudiantes. Este concepto, es el eje de un proyecto financiado a nivel nacional por la Red Australiana de Tecnología que tiene por objeto la evaluación de las capacidades generales de los egresados de la Red mencionada.

• El concepto de las capacidades de los graduados

BOWDEN y MARTON (1998) argumentan que el currículo de cualquier universidad, necesita ser desarrollado en torno de la idea referida a que, los alumnos, deberán estar preparados para un futuro que, en gran medida, es desconocido.

El contenido tradicional del conocimiento que en el pasado preparaba a los egresados para el trabajo y su práctica profesional, es cada vez más inadecuado como preparación para el futuro.

Los graduados necesitan tener confianza para encarar nuevos desafíos y aún cambios, en el contexto de su lugar de trabajo.

SABER CÓMO [conocimiento procedimental] ha llegado a ser tan importante como el CONOCIMIENTO DE [conocimiento conceptual] y el proceso de aprendizaje se ha convertido en algo tan importante, como el contenido de tal aprendizaje.

En otros términos, los egresados necesitan desarrollar una comprensión explícita de su propio enfoque al aprendizaje, así como confianza en sus conocimientos de base, con el objeto de orientarse confiadamente, hacia tipos del capacidades de orden superior [funciones metacognitivas] tales como la práctica reflexiva y la conciencia de las propias capacidades para resolver problemas.

Las capacidades de los graduados se refieren tanto a “*conocer cómo*”, como a “*conocer acerca de*”, y ello referido a las cualidades personales o aptitudes y a las funciones metacognitivas que describen la combinación e integración de capacidades múltiples.

Un informe reciente del Departamento de Empleo, Educación, Entrenamiento y Asuntos de la Juventud, titulado "Satisfacción del Empleador con las Capacidades de los Egresados", identificó la importancia de capacidades básicas tales como: saber leer, escribir, tener comprensión numérica, pero también subrayó el valor que para los empleadores detentan otras capacidades, tales como: trabajar en equipo, construir relaciones y resolver problemas.

Al mismo tiempo, otros (PENNINGTON, 1994) han advertido frente a una estrecha focalización sobre las competencias, y urgido a un examen del conjunto de cuestiones fundamentales que incluyen preparación relacionada con una pedagogía de la enseñanza y de la administración y conducción de las instituciones educativas.

El debate subraya la complejidad de promover funciones metacognitivas de alto nivel y la significación del contexto de aprendizaje.

Un estudio sobre los empleadores, llevado a cabo por la CURTIN UNIVERSITY OF TECHNOLOGY, reveló la percepción acerca de que, los graduados, no califican alto en el ámbito de trabajo, en términos de un conjunto de atributos. Capacidad para redactar, por ejemplo, fue calificada, en general muy pobre en las diferentes disciplinas.

Este resultado es algo sorprendente dado el marcado énfasis que tienen las pruebas escritas en la mayoría de los cursos de la universidad.

No obstante, los estudiantes, pueden aún no ser conscientes del hecho que, la preparación de un examen escrito, es un ejercicio para desarrollar las habilidades de redacción, y además un medio para comunicar contenidos de conocimiento.

Algunos académicos pueden sentirse insuficientemente equipados para juzgar la calidad de una redacción y, consecuentemente, limitan sus juicios al contenido.

Escasa atención –por parte de los docentes y alumnos- suele ser prestada a un desarrollo sistemático y evaluación de los procesos de redacción entendidos como una capacidad importante de los graduados y como un componente de las funciones metacognitivas, tales como la práctica reflexiva, la solución de problemas en colaboración o el razonamiento clínico.

El Estudiante Reflexivo

La competencia es lograda sólo cuando los estudiantes se sienten suficientemente confiados para demostrar capacidad en el marco de una amplia variedad de contextos.

Uno puede escribir para bosquejar un argumento; justificar una posición; explorar una observación; proporcionar instrucción; reflexionar sobre algún comportamiento o persuadir y motivar a otros.

BOWDEN y MARTON [1998, p. 116] señalan que "los estudiantes necesitan aprender de modo que les ayude a habérselas, con un amplio rango de contextos, muchos, si no todos, únicos".

Escribir ensayos no necesariamente equipa a uno muy bien para cualquier tarea que implique la redacción, además de los ensayos.

Si los estudiantes no son explícitamente conscientes de las oportunidades de aprendizaje, implicadas en una tarea de evaluación y autoconscientes de sus propios procesos de aprendizaje, difícilmente transfieren aspectos relevantes de su capacidad para redactar ensayos, a otras actividades que impliquen redacción, tales como memorandum, resúmenes e informes técnicos y, más probablemente aún, que empleen la redacción como una herramienta para el aprendizaje reflexivo.

En realidad, la capacidad para seleccionar estrategias en la solución de problemas y abstraerlas en situaciones y contextos diferentes, es una función metacognitiva.

Este supuesto, está implícito en el currículo. Pero, ello es algo que necesita ser orientado de modo explícito.

Los estudiantes requieren de una variedad de situaciones de aprendizaje y de oportunidades, a efectos de reflexionar sobre dicha variabilidad y ser capaces de efectuar distinciones más sutiles acerca de los aspectos significativos de cada nuevo contexto.

Por la identificación de las diferencias entre situaciones similares, estarán más capacitados para responder adecuadamente. Las aludidas experiencias de aprendizaje, aportan una preparación importante en relación con la naturaleza impredecible del ámbito de trabajo. El impacto sobre el aprendizaje, se enfatiza estructurando oportunidades para la reflexión y la consulta con los pares. La variedad, en sí misma, no promueve un enfoque exitoso ante situaciones nuevas.

Es posible aprender habilidades sin ser capaz de precisar cuándo y cómo deberán ser aplicadas.

La solución de problemas para la práctica de los graduados, requiere de una autoconciencia sobre la relevancia de un repertorio de habilidades dentro de un contexto específico, y la seguridad y capacidad para instrumentar una respuesta adecuada.

STEPHENSON (1992) emplea el término idoneidad, para describir la capacidad del profesional para tomar una acción "efectiva y apropiada en el marco de circunstancias cambiantes y no familiares".

Los estudiantes pueden ser capaces de demostrar dominio en relación con una serie de habilidades separadas, pero ser incapaces de seleccionar e integrar un subconjunto de tales habilidades para aplicarlas a un problema no familiar. Los estudiantes de enfermería que obtienen buenas notas en anatomía,

psicología y farmacología, pueden aún tener dificultad en integrar y aplicar su conocimiento, para evaluar el nivel de dolor de un paciente en una situación clínica de urgencia.

Un estudiante que es capaz de escribir un ensayo perspicaz sobre problemas interculturales de salud, puede aún tener dificultades en comunicarse y comprender a un cliente de otra cultura.

La variedad en las oportunidades de aprendizaje, permite a los estudiantes experimentar en relación con la integración y aplicación de habilidades y conocimientos, y luego reflexionar sobre los posibles éxitos de soluciones similares en situaciones diferentes.

Las oportunidades para la reflexión y el potencial para el aprendizaje, son maximizados mediante la interacción con otros estudiantes, y en el marco de un ambiente de amplio apoyo. El éxito de esta interacción, está fundada sobre la base de un respeto, en relación con la forma en que cada estudiante ve y comprende el mundo. Juicios ásperos acerca del comportamiento de un estudiante o de su percepción de una situación, pueden inhibir sus explicaciones y el desarrollo de prácticas reflexivas.

Cuestiones Curriculares

Muchas universidades han identificado un conjunto de atributos que especifican los resultados esperados de los aprendizajes, para cualquier graduado, independientemente del área de la disciplina.

A los equipos de curso, se les requiere que reinterpreten los atributos identificados dentro de un contexto disciplinar, y que aseguren oportunidades para una introducción, desarrollo y evaluación sistemática de los mismos.

En tanto que dicho enfoque proporciona un marco de referencia valioso para la revisión del currículo, tendrá un efecto limitado, a menos que esté asimilado a un compromiso del equipo de enseñanza y esté sostenido por una sensata comprensión de los resultados.

Existe el peligro de que la focalización corriente sobre las capacidades de los estudiantes, pueda ser percibida como una momentánea novedad administrativa, que puede ser orientada fácilmente de un modo superficial. Una matriz de desarrollo de habilidades a través del currículo, por ejemplo, da la apariencia de acatamiento, sin que necesariamente ofrezca algún desafío a los tradicionales enfoques de enseñanza y aprendizaje [por ejemplo, habilidades de redacción adquiridas para preparar ensayos literarios].

Las habilidades genéricas, también pueden estar "integradas" en el contenido del currículo, sin alteración del ambiente de aprendizaje.

STEPHENSON (1992), señala que dicho enfoque niega la naturaleza holística de la capacidad e inhibe la integración de las cualidades, habilidades y conocimiento personales, todos los cuales, son críticos para una práctica profesional efectiva.

Las capacidades de los alumnos, son mejor desarrolladas cuando están incorporadas en el proceso y en el contenido del aprendizaje.

Tal incorporación, requiere de una revisión meditada de los objetos de aprendizaje, de los enfoques de la enseñanza y de los métodos de evaluación, para asegurar el desarrollo de un auténtico ambiente de aprendizaje.

ALEXANDER y MURPHY (1988), bosquejan 5 dimensiones esenciales del aprendizaje significativo y argumentan que las mismas necesitan estar presentes en todo programa educativo, si los egresados deben transformarse en estudiantes de por vida. Una base existente de conocimiento; oportunidades para pensar cuidadosamente y regular el aprendizaje; motivación personal; desarrollo individual, y el contexto social, en relación con lo que se aprende, describen aspectos de un ambiente de aprendizaje que refleja un aprendizaje más bien que una orientación a la enseñanza.

Los ambientes de aprendizaje auténtico, promueven una responsabilidad personal por el aprendizaje. Los mismos vinculan la experiencia, las comprensiones previas y el nuevo conocimiento en una forma que es fácilmente evidente al estudiante. Tales ambientes, también simulan situaciones en donde los estudiantes pueden finalmente ser empleados.

El desafío para los docentes es diseñar experiencias de aprendizaje que sean marcadamente incidentes en términos de desarrollar formas de ver y de comprender el mundo en torno de las mismas [BOWDEN y MARTON, 1998]. Tales experiencias de aprendizaje son inherentemente, más efectivas que la enseñanza para transferir información solamente.

Las capacidades de los graduados son desarrolladas más fácilmente, en el marco de ambientes de aprendizaje auténticos.

El equipo de enseñanza debe comprometerse a revisar los objetivos, las experiencias de aprendizaje y las estrategias de evaluación y de retroalimentación, para garantizar que tales componentes, estén conectados de una forma explícita, congruente y significativa.

Esta tarea requiere un involucramiento con los procesos de enseñanza-aprendizaje, un diálogo continuo en relación con el desarrollo y la evaluación de las capacidades de los graduados, y un compromiso con la integralidad del currículo. Es reconocido que el aprendizaje en una unidad, contribuirá al desarrollo de la capacidad sin el requerimiento de una evaluación inmediata y directa.

El desarrollo de las capacidades de los graduados es un proceso en espiral más bien que lineal, que requiere reflexión y oportunidades estructuradas para comparar la variedad en la experiencia. El perfil del

desarrollo de la idoneidad del graduado variará con cada estudiante y, por lo tanto, solamente podrá ser ampliamente delineado, en el marco de un proceso de colaboración que lo incluya.

El marco de referencia para el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, se define en torno de los procesos y responsabilidades en relación con la Universidad, el curso, la coherencia del equipo docente y el estudiante.

La calidad de la experiencia educativa para los estudiantes, es asegurada por el nivel de congruencia que se logre entre el enmarque curricular, los enfoques de la enseñanza y las estrategias de evaluación que se adopten.

Proposiciones acerca de la calidad del aprendiz: un estudio de casos en enfermería

La calidad de la enseñanza y del aprendizaje en una institución, puede ser examinada en términos de las formas en que el aprendizaje de los estudiantes sea promovido mediante la selección o estructuración de ambientes de aprendizaje auténticos; la focalización sobre eventos y problemas profesionales, éticos y globales; y el desarrollo de habilidades y disposiciones que sustenten el aprendizaje continuo [ELLIOT y otros, 1998].

A continuación, se describe un estudio de casos de la Escuela de Nurses de la Universidad tecnológica de Queensland [Australia]. El mismo demuestra cómo un equipo docente, desarrolló una estrategia de enseñanza-aprendizaje focalizada sobre las capacidades de los estudiantes.

La experiencia de aprendizaje de los estudiantes fue diseñada para operar sobre las experiencias previas, ser directamente relevante a la práctica, integrar el desarrollo personal y alentar la interacción y debate con los pares, dentro de un ambiente de apoyo.

Fue lo suficientemente flexible para proporcionar una amplia variedad de situaciones de aprendizaje y estimular una perspectiva global y ética. Finalmente, se estimuló el desarrollo de habilidades de aprendizaje de uso continuo alentando un proceso estructurado para reflexionar sobre la práctica.

Tradicionalmente, el currículo de los estudiantes se ha focalizado sobre contenidos de conocimiento, más bien que sobre procesos de aprendizaje. Este enfoque, a menudo se ha justificado por referencia al requerimiento profesional de una disciplina dada. Las enfermeras (nurses) necesitan de un nivel de conocimiento mínimo, considerado "seguro" o "competente", en el área clínica. También es cierto, no obstante, que las enfermeras son confrontadas con situaciones diarias únicas, en donde las habilidades clínicas para la solución de problemas son igualmente importantes, sino más críticas que cualquier conocimiento de una disciplina. Más bien que una focalización sobre la capacidad de razonamiento clínico, el aprendizaje se redujo a la adquisición de un conjunto de competencias separadas, que son interpretadas y evaluadas, como capacidades clínicas observables. Así por ejemplo, los estudiantes son evaluados en relación con su competencia para aplicar una inyección sin dolor.

En tanto que los mismos pueden ser juzgados como competentes en términos de sus habilidades clínicas, puede faltarles el razonamiento específico para juzgar, cuándo una inyección, más bien que una explicación tranquilizante, es el medio más apropiado para aliviar la angustia de un paciente.

El contexto de aprendizaje no es auténtico, en el sentido que el mismo raramente se equipara con el contexto del ambiente de trabajo clínico. El estudio en la universidad es individualista, competitivo y solitario.

La enfermería clínica exige un trabajo en equipo con plena colaboración. Las enfermeras matriculadas en los programas de enfermería, frecuentemente se quejan de que el currículo no sea relevante a su práctica profesional. Del mismo modo, los empleadores se quejan de que los egresados recientes no están bien preparados para la transición al ámbito del trabajo, faltándoles habilidades clínicas y vinculadas con la organización [SCNRNE, 1994].

Las dificultades experimentadas, tanto por las enfermeras registradas como por las recientemente graduadas, reflejan la focalización sobre contenidos de conocimiento, sin una atención adecuada a los procesos de aprendizaje y al contexto de aprendizaje de la Universidad, el cual, entra en agudo contraste con lo requerible en el ámbito real de trabajo [CANDY y CREBERT, 1991].

Para reordenar estos déficit, se ha ofrecido, en un nuevo formato, una unidad básica, en el marco del Programa de Bachillerato en Enfermería. El contenido ya no está centrado en un solo eje. Se le otorga atención marcada al proceso y al contexto del aprendizaje y al impacto de las tareas de evaluación sobre el mismo.

Un paquete de aprendizaje [manual] ordena el contenido del conocimiento requerido y proporciona un contexto para los procesos de aprendizaje y de evaluación.

Los estudiantes son introducidos en un estructurado proceso de reflexión [BOUD y WALKER, 1991] y de consulta con los pares [HART y otros, 1995]. Posteriormente, son alentados a usar ese proceso para analizar y para aprender de sus experiencias de práctica clínica.

BENNER [1984] argumenta que la práctica clínica es una fuente importante de conocimiento de la enfermería, que puede ser desentrañado mediante la reflexión personal y la discusión de pares.

Las discusiones interactivas en pequeños grupos, facilitadas por un tutor, estimulan la interacción entre los estudiantes. Los coordinadores de los grupos pequeños, alientan a los mismos a participar sus experiencias de práctica clínica y los orientan en la adecuada aplicación de conocimientos y de habilidades.

La experiencia práctica, incluidas las más amplias experiencias de vida [formas de ver y de comprender el mundo por los estudiantes] son reconocidas y valoradas.

La discusión activa y la oportunidad para involucrarse con otros en la resolución de problemas de clínica, conduce a una comprensión más profunda de la complejidad de la práctica clínica. Proporciona a los estudiantes mayor confianza para abordar situaciones clínicas no anticipadas.

Cada uno de los estudiantes es invitado a identificar y a presentar al grupo, una descripción clara y sucinta de una práctica incidente. La identificación en esta forma, de los episodios críticos, se ha reconocido como un mecanismo valioso para estimular la reflexión personal [DOBRZYKOWSKI, 1994; DURGAHEE, 1996; MINGHELLA y BENSON, 1995; ROSENAL, 1995].

De tal modo, los estudiantes son instados a:

- ❖ identificar sus sentimientos acerca del incidente [identificación de sentimientos]
- ❖ especular sobre los sentimientos de los otros protagonistas claves [búsqueda de significados]
- ❖ conectar su comprensión de la situación con experiencias previas y literatura relevante [validación de significados], y
- ❖ precisar lo que hubieran aprendido de la experiencia que deberá informar a su práctica futura [identificación de resultados].

Se procuran comentarios de otros estudiantes y el docente se asegura que el grupo de discusión se enmarque en un ambiente de aprendizaje estimulante y contenido.

Los estudiantes presenta a veces, experiencias que se relacionan con sus vidas, fuera de las prácticas clínicas. Tales elecciones son importantes puesto que se procura reconocer la significación del desarrollo personal, como una preparación para una práctica profesional efectiva. Tales revelaciones han creado algunos problemas éticos a los docentes, especialmente cuando los alumnos han presentado algunas experiencias personales muy emotivas y profundas, tales como la muerte de algunos de sus padres o la sexualidad personal. Estas cuestiones éticas son manejadas del modo siguiente:

- ❖ Resguardo de la confidencialidad del trabajo escrito y de la discusión de grupo en el marco del grupo de pares.
- ❖ Limitación de la evaluación al dominio, por parte del alumno, de los procesos reflexivos y del contenido de conocimiento del material de la unidad.
- ❖ Remisión de los estudiantes a consejeros entrenados cuando se advierta que ello es una decisión fundada.

Tomando en cuenta estos resguardos, los alumnos reciben muy bien la oportunidad de explorar amplios aspectos de sus experiencias personales.

Luego que los estudiantes han efectuado las presentaciones orales de sus prácticas incidentes al grupo, y han participado en la discusión grupal, preparan los trabajos escritos empleando los mismos procesos de reflexión. Tales trabajos están sujetos a procesos de evaluación que efectúan: el docente, los pares y el propio interesado, mediante el empleo de criterios establecidos [HART, 1997, p. 64-65].

Cuando los estudiantes evalúan el trabajo de sus pares, se los estimula a que proporcionen una retroalimentación constructiva en sus escritos, así como una evaluación cuantitativa frente a determinados criterios.

Los estudiantes pueden utilizar la evaluación de sus pares para mejorar sus propios trabajos, antes de presentarlos. La calidad de las evaluaciones de los pares, contribuye a una evaluación general de la Unidad. De tal modo, los alumnos son evaluados en relación con la calidad de sus propios trabajos, así como con su capacidad para proporcionar una retroalimentación constructiva a sus pares. El docente también evalúa el aprendizaje de los alumnos y proporciona una retroalimentación detallada en cada caso.

Este enfoque a la enseñanza y al aprendizaje está dirigido explícitamente al desarrollo de competencias seleccionadas, identificadas en la profesión de enfermero.

CONCLUSIÓN (p. 306-307)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS (p. 307-308)